

MARIA SUELY OLIVEIRA GOLDSTEIN

***CONTOS POPULARES COMPILADOS E DISCURSO
NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE
ALEMÃO-PORTUGUÊS, NO BRASIL***

ORIENTADORA: PROF^a DR^a CARMEN ZINK BOLOGNINI

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
Departamento de Lingüística Aplicada

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Campinas - 2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL – Unicamp

G578c	<p>Goldstein, Maria Suely Oliveira. Contos populares e discurso no currículo da educação bilíngüe alemão-português, no Brasil / Maria Suely Oliveira Goldstein. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : Carmen Zink Bolonhini. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Contos populares. 2. Educação bilíngüe. 3. Discurso. I. Bolonhini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">oe/iel</p>
-------	---

Título em inglês: Popular tails and discourse in bilingual education german-portuguese, in Brazil.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Popular tails; Bilingual education; Discourse.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolonhini (orientadora), Profa. Dra. Celeste H M Ribeiro de Sousa, Profa. Dra. Karin Volobuef, Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes e Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen. Suplentes: Profa. Dra. Suzy Maria Lagazzi Rodrigues, Profa. Dra. Cláudia Regina Castellano Pfeiffer e Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos.


Data da defesa: 12/08/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.


BANCA EXAMINADORA:

Carmen Zink Bolonhini 

Suzy Maria Lagazzi Rodrigues 

Celeste Henriques Marquês Ribeiro de Sousa 

Karin Volobuef 

Maria Rita Salzano Moraes 

Henrique Evaldo Janzen _____

Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer _____

Maria Augusta Bastos de Mattos _____

Dedico esta Tese
à minha
Família Querida

*Se você quiser me entender
Ouça aquilo que eu não digo
Nas entrelinhas das canções que eu faço.
Por que é que eu me guardo do mundo
assim escondido
É coisa que só pode(talvez!) explicar
quem vive o que eu vivo*

Sá e Guarabira

AGRADECIMENTOS

À Professora Carmen, o meu agradecimento pela orientação precisa e tranqüila.

Às Professoras Suzy, Karin, Celeste e Maria Rita, por aceitarem participar da minha banca examinadora.

À Capes, pelo apoio dado aos meus estudos.

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente ao Professor sujeito desta pesquisa, pela sua colaboração imprescindível.

RESUMO

Esta Tese se respalda nas seguintes premissas: a) estudos que evidenciem questões culturais e enunciativas devem ocupar um lugar constitutivo no ensino-aprendizagem de língua; b) consideramos que um lugar de destaque para a inserção desses componentes é no currículo de línguas.

Uma das vias que propomos, para que esse objetivo seja alcançado, é que se leve em consideração a memória discursiva, que é dada, por exemplo, pela junção entre a literatura e o ensino de língua. No nosso caso, as compilações de contos populares se mostraram muito apropriadas para tal fim, pelo fato de elas registrarem parte da memória e da história dos povos. Essa reivindicação se respalda no postulado de que a “enunciação em outras línguas, ou em variantes diversas da própria língua materna, é uma experiência que mobiliza questões de identidade, e paulatinamente culturais, sejam elas implícitas ou explícitas, presentes em toda aula de língua” (Revuz, 1998).

Naquele ambiente, o professor deve, de acordo com o quadro teórico aqui adotado, estar atento aos conflitos de identidade e sociais que se apresentam nas práticas da língua em sala de aula, que são determinados pela própria língua, que materializa a cultura dos sujeitos. Esse professor, observador da discursividade, deve estar alerta para as diferenças enunciativas, no que tange, por exemplo, às inter-relações que ali acontecem. Tal providência visa, entre outras coisas, propiciar, por exemplo, a diluição de mal-entendidos interculturais, provocados pelas diferenças de formação discursiva dos sujeitos.

Para contemplar essa proposta, investigamos os currículos bilíngües de dois colégios alemães particulares, situados no Estado de São Paulo. A pesquisa que nesses ambientes é empreendida trata, em grandes linhas, por um lado, do tratamento dado aos domínios

sociocultural e literário, nos currículos da educação bilíngüe desses colégios, e, por outro, das compilações em foco e do discurso de professor e alunos — investigando o debate oral, desencadeado pela leitura de contos populares, na construção de práticas letradas orais, em aulas de línguas, do nível II, do Ensino Fundamental, de uma dessas escolas bilíngües. Além disso, também examinamos questões sobre as relações socioculturais do sujeito, aqui especificamente com o meio ambiente, que aparecem nas aulas e nos contos populares pesquisados, observando, além de repetições discursivas (Pêcheux, 1983) sobre esse tema naqueles ambientes e de outros aspectos discursivos que se mostram ali relevantes, a diluição de mal-entendidos interculturais em práticas letradas, mediadas pelo professor e a mobilização de questões de identidade e culturais que ali acontecem.

ABSTRACT

This work is based on the following premises: a) studies that focus on cultural and enunciation issues must have a constitutive place in the teaching-learning of languages; b) we consider the language curriculum to be a central and significant place for the insertion of such components.

One of the paths proposed to achieve this objective is to take into consideration the discursive memory, brought about, for instance, by the combination of literature and the teaching of languages. In our case, compilations of popular tales have proven to be very appropriate to this end, as they register part of the memory and history of the people. This affirmation is founded in the assertion that enunciation in other languages, or the many variants of the mother tongue, is an experience that mobilizes issues of identity and culture, either implicit or explicit, throughout the language class (Revuz, 1998).

According to the theoretical framework adopted in this study, in that situation, the teacher must be aware of the identity and social conflicts present in the practice of language within the class, determined by the language itself, which materializes the culture of the subjects involved. Such a teacher, observant of discursiveness, must be aware of enunciation differences in relation, for example, to the inter-relations that occur in those circumstances. Among other things, this action aims at promoting, for instance, the clarification of intercultural misunderstandings, resulting from the different discursive background of the subjects.

In order to contemplate this proposal, we investigated the curricula of two bilingual (German/Portuguese) private schools in the state of São Paulo. In broad terms, the study conducted in such settings includes, on one hand, the treatment given to the sociocultural and literary domains, in the bilingual education curricula of those schools, and, on the other hand,

the compilations mentioned as well as the discourse of both teacher and students, thus investigating oral debates, resultant from the reading of popular tales, in the construction of oral literacy practices, in the language classes of Level II, in Elementary School, in one of the bilingual schools mentioned. In addition to that, issues related to the sociocultural relationships of the subjects, in this case specifically with the environment, which appear in the classes and in the popular tales studied were also examined. Discursive repetitions (Pêcheux, 1983) about the theme in those contexts, as well as other discursive aspects that seemed relevant, the dissolution of intercultural misunderstandings in literacy practices mediated by the teacher, and the mobilization of identity and cultural issues present in the situation were also observed.

ÍNDICE

RESUMO	11
ABSTRACT	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	25
ANÁLISE DO DISCURSO, CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS	25
1. <i>Princípios da Análise do Discurso imprescindíveis a este estudo</i>	26
2. <i>Os mal-entendidos interculturais</i>	34
2.1. <i>O entendimento dos mal-entendidos</i>	38
3. <i>Alteridade cultural</i>	42
3.1. <i>O estranho na rede do entendimento</i>	45
4. <i>Facetas das relações socioculturais do homem com o meio ambiente</i>	48
4.1. <i>A educação ambiental, o conceito de meio ambiente e possíveis focos de abordagem da questão</i>	49
4.2. <i>Os sentidos das cidades</i>	52
CAPÍTULO II	61
CONTOS POPULARES, CULTURA E DISCURSO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	61
1. <i>O direito à Literatura</i>	63
2. <i>Literatura Erudita e Literatura Popular</i>	65
3.1. <i>A força da industrialização e da urbanização para o surgimento do conceito de cultura popular</i>	74
3.1.1. <i>Breve histórico da cultura popular enquanto cultura do povo (folk culture) e seus aspectos ideológicos</i>	75
4. <i>A indústria cultural</i>	78
5. <i>O tempo cultural acelerado e a necessidade de enraizamentos e ciclos</i> ..	80
CAPÍTULO III	88
ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS COMPILAÇÕES DE CONTOS POPULARES DO BRASIL E DA ALEMANHA	89
1. <i>As condições de produção das compilações de Romero (Contos populares do Brasil) e Cascudo (Contos tradicionais do Brasil)</i>	92
2. <i>As condições de produção das compilações de Musäus (Deutsche Volksmärchen) e dos Irmãos Grimm (Kinder- und Hausmärchen)</i>	103
2.1. <i>As condições de produção da compilação de contos „Kinder- und Hausmärchen“, dos Irmãos Grimm</i>	108
3. <i>As condições de produção da compilação de contos indígenas brasileiros “Märchen und Mythen der brasilianischen Indianer”, de Waldemar de Andrade e Silva</i>	129
CAPÍTULO IV	135
METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS	136
1. <i>As escolas alemãs bilíngües do Estado de São Paulo</i>	141
2. <i>Os contextos escolares</i>	144
3. <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	145
3.1. <i>Professor e alunos</i>	145

3.2. Entrevistas com o professor e com diretores do Curriculum B.....	146
4. Tratamento dado aos domínios sociocultural e literário nos currículos da educação bilíngüe de colégios alemães particulares do Estado de São Paulo	147
5. Gravação das aulas.....	151
6. Codificação dos sujeitos e apresentação dos dados	154
7. Resumo dos contos.....	154
8. As inter-relações socioculturais do homem com o meio ambiente.....	157
9. Os mal-entendidos interculturais.....	167
10. Perfil discursivo do professor	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
BIBLIOGRAFIA	189

INTRODUÇÃO

A declaração de que língua e cultura estão intrinsecamente ligadas e que, por isso mesmo, os estudos de cultura precisam ocupar um lugar constitutivo nos processos de ensino-aprendizagem de línguas, tanto estrangeiras quanto maternas, é considerada consensual, na atualidade, para pesquisadores e professores. Entretanto, contrariando esse princípio e demonstrando uma forte lacuna nos postulados teóricos, nas convicções instauradas e na aplicação efetiva dos conceitos e dos achados de pesquisa às práticas educacionais, as grades curriculares dos cursos de línguas, em geral, não os contemplam, o que acontece também com a dimensão enunciativa da linguagem.

É com base nessa constatação, de que os estudos de língua devem, invariavelmente, estar articulados com os estudos de cultura, bem como no alerta de que há necessidade de se atentar para a dimensão enunciativa da linguagem, que este trabalho se desenvolverá, buscando apontar procedimentos que têm o objetivo, por um lado, de amenizar lacunas existentes no ensino de línguas, no que tange à sua contraparte cultural, e, por outro, que permitam que se dê atenção a esse aspecto da linguagem: sua dimensão enunciativa. E um lugar de destaque para a inserção desse componente é no currículo de línguas. Para isso, uma das vias que propomos é que se dedique atenção nas aulas de língua estrangeira a um espaço discursivo de memória¹. Essa proposta se respalda no raciocínio de que a enunciação em

¹ Este e outros termos da Análise do Discurso de linha francesa serão apresentados e problematizados no Capítulo I desta Tese.

outras línguas, ou em variantes diversas da própria língua materna, é uma experiência que mobiliza questões de identidade, e paulatinamente culturais, mesmo que elas não sejam evidenciadas, presentes em toda aula de língua².

Nessa perspectiva, entendemos que língua e literatura não podem ser vistas de forma dicotômica e que as contribuições dos estudos culturais e dos estudos literários são de grande valia para a discussão dos princípios curriculares dos programas de línguas. Esse entendimento encontra lastro, por exemplo, na afirmativa de Jitrik (2000), de que os estudos culturais consideram a literatura como uma fonte de dados, facilitando o acesso a problemáticas de cultura, de onde podem ser extraídos materiais para o exame de aspectos da vida social. Antonio Candido ([1970]1995), por sua vez, nos alerta, também, para o fato de que a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e que ela corresponde a uma necessidade que precisa ser satisfeita, constituindo-se em um direito, por organizar as emoções e as visões de mundo dos sujeitos³.

Ressoando nesse diapasão, de que não há língua sem cultura, de que os estudos de língua não devem se dissociar dos estudos de literatura, e inscrevendo-nos em uma perspectiva que elege os estudos de análise do discurso de cunho materialista como panorama norteador desta pesquisa⁴, consideramos que é interessante que o professor esteja atento aos conflitos de identidade e sociais que se apresentam na sala de aula. Esse professor, observador da discursividade, deve estar alerta para as diferenças enunciativas, no que tange, por exemplo, às inter-relações que acontecem entre os sujeitos envolvidos nas interações que naquele ambiente se processam. Tal providência visa, entre outras coisas, propiciar, por

² Segundo Revuz (1998), embora a relação com outras línguas — ou com variantes da língua materna — provoque uma experiência de estranhamento, em direção ao que é novo, ela também solicita as bases mais antigas da própria estrutura subjetiva; em outras palavras, daquilo que se sedimenta da sua própria história na singularidade do sujeito. Isso significa que a experiência de enunciação em novas línguas apela para a própria língua materna, que tece o inconsciente, além de reivindicar as memórias discursivas que constituem a nossa identidade cultural, mobilizando-a, questionando-a.

³ No capítulo dedicado aos contos populares e o ensino de línguas abordaremos essa visão detalhadamente.

⁴ Essa perspectiva entende que as questões culturais se dão na materialidade da linguagem e, portanto, da língua também. Isso significa que não há como ensinar língua sem ensinar cultura.

exemplo, a diluição de mal-entendidos interculturais, provocados pelas diferenças de visão de mundo — que são associadas aos sistemas de valores e culturais e se relacionam ao que se julga verdadeiro, valioso e significativo.

Para contemplar essa proposta, o foco da presente investigação, no que diz respeito ao seu *corpus* de análise, são os currículos bilíngües de dois colégios alemães particulares, situados no Estado de São Paulo. Ambos trabalham com um currículo brasileiro e outro alemão e ministram aulas em português, alemão e inglês, sendo que um deles também oferece a disciplina de espanhol. Em ambas as escolas, o currículo brasileiro instituído atende às exigências do Ministério de Educação e Cultura (MEC) brasileiro e o currículo alemão às exigências tanto do MEC quanto do órgão competente para a supervisão da educação, na Alemanha, nas escolas além-mar, situado no Estado de Baden-Württemberg. A pesquisa que nesses ambientes será empreendida buscará, em grandes linhas, investigar, por um lado, o tratamento dado aos domínios cultural e literário, nos currículos da educação bilíngüe desses colégios, em seu nível II, do Ensino Fundamental, e, por outro, examinar questões sobre as relações socioculturais do homem, aqui especificamente com o meio ambiente⁵, que apareçam nas aulas e nos contos populares pesquisados, observando, além das repetições discursivas (Pêcheux, 1983)⁶ sobre esse tema naqueles ambientes, a diluição de mal-entendidos interculturais em práticas letradas, mediadas pelo professor.

Assim, os objetivos gerais e específicos da nossa pesquisa são em seguida apontados, com vistas a contemplar as situações que ora apresentamos.

⁵ Escolhemos para esta pesquisa o tema sociocultural das relações do homem com o meio ambiente. Pontuamos, entretanto, que, na perspectiva de uma educação lingüística crítica e problematizadora, que leve em consideração questões discursivas e as dimensões enunciativa, cultural e literária nas inter-relações que se processam em sala de aula, outros vários temas poderiam ser abordados a partir das compilações de contos populares, como a posição e os direitos das crianças ou o lugar socialmente atribuído às mulheres nas relações socioculturais, além de questões mais pontuais, de preconceitos ou temporalidade, por exemplo, dentre inúmeras outras, que daqueles contos puderem ser extraídas.

⁶ No texto “O papel da memória”, Pêcheux (1983) diz que a repetição é, antes de tudo, um efeito material que funda comutações e variações, além de assegurar — sobretudo ao nível da frase escrita — o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica, produzida por recorrência. No Capítulo I desta Tese, problematizamos esse acontecimento.

1. OBJETIVOS GERAIS:

- a. *Investigar o tratamento dado aos domínios sociocultural e literário nos currículos da educação bilíngüe (alemão/português) de ensino fundamental, em colégios alemães particulares do Estado de São Paulo;*
- b. *Analisar as facetas da mediação sociocultural realizada pelo professor, a partir da utilização de contos populares compilados, para a mobilização da subjetividade dos sujeitos e no auxílio da diluição de mal-entendidos discursivos acontecidos em sala de aula.*

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 2a.** *Investigar, nas propostas curriculares para o ensino fundamental da educação bilíngües (alemão-português) daquelas escolas, o tratamento por elas dado aos domínios sociocultural e literário no ensino de línguas estrangeiras;*
- 2b.** *Analisar as condições de produção das compilações selecionadas para esta pesquisa;*
- 2c.** *Pesquisar repetições discursivas, no discurso de professor e alunos, sobre as relações socioculturais do homem com o meio ambiente, como procedimento de construção de sentidos, em uma educação lingüística crítica atenta a problematizações ambientais, socioculturais e identitárias;*
- 2d.** *Observar as práticas letradas orais em discussões de sala de aula, baseadas em contos populares extraídos das compilações consideradas, com foco na diluição de mal-entendidos e na mobilização da subjetividade dos sujeitos.*

Uma vez que os estudos de línguas, de acordo com o quadro teórico aqui adotado, devem estar invariavelmente ligados aos estudos de cultura, o trabalho com contos populares, realizado em sala de aula de língua, mostra-se uma boa estratégia para o preenchimento da lacuna acima referida, de necessidade de inserção dos estudos que evidenciem questões culturais na aprendizagem de língua estrangeira, considerando a necessidade de uma perspectiva de mobilização da subjetividade dos alunos. Ou seja, uma vez que a enunciação em outras línguas é uma experiência que mobiliza questões identitárias, que são determinadas pelas próprias língua e, conseqüentemente, cultura dos sujeitos, um passo imprescindível no aprendizado de uma nova língua estrangeira é a observação de determinadas características ou acontecimentos, por exemplo, das situações-alvo, tendo como referência situações das próprias língua e cultura. E entendemos que o trabalho com compilações de contos populares pode atender de forma muito apropriada a essa necessidade.

O que se pergunta aqui, antecipando possíveis leituras nessa direção, é se o referido procedimento, de olhar dimensões culturais presentes na língua-alvo a partir de questões da própria língua e cultura, não potencializaria uma visão estereotipada e etnocêntrica do outro, instaurada pelas diferentes interpretações de mundo dos sujeitos. Algumas reflexões que serão desenvolvidas no corpo da tese visam problematizar exatamente essa questão, a partir do que autores como Bhabha (2003) ou Reif-Hüsler (1999), dentre outros, constroem acerca do conceito de cultura e de alteridade cultural. Assim, segundo Bhabha (*op.cit.*), por exemplo, embora cada ato cultural signifique a possibilidade de fronteiras serem traçadas, essas, diferentemente de uma visão tradicional, se caracterizam pela sua fluidez. Para o autor, existe uma flexibilidade das fronteiras, que permite o intercâmbio de elementos culturais. Muitos deles vão sendo reelaborados a partir de novas construções de sentido e as marcas culturais vão sendo constantemente relativizadas, o que leva à reconfiguração das identidades culturais. Segundo o que postula o pesquisador, existe dinamismo na identidade cultural.

A hipótese que aqui desenvolvemos é a de que os contos populares podem ser de grande fomento para uma educação crítica e problematizadora, discursiva e transversal, que leve em conta aspectos socioculturais e identitários do universo dos sujeitos ali envolvidos.

Com relação ao foco que damos para questões curriculares do ensino de língua, isso se deve ao fato de entendermos que o lugar primordial de destaque para a inserção do componente de cultura nos cursos de línguas estrangeiras é a proposta curricular, considerando a indissociabilidade existente entre língua e cultura.

Por sua vez, a escolha de contos populares, brasileiros e alemães, dentre outros aspectos já mencionados, se deve ao fato de eles registrarem parte da memória e da história dos povos, especificamente desses aqui abordados. Como diz Foucault ([1969]2004), precisamos da história para encontrar significados que não mais compreendemos enquanto sociedade. Em suas palavras, “a história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispensará sem reconstruí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia, sob a forma da consciência histórica, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas à distância pela diferença, restaurar o seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada”. Pierre Nora (1993), por seu turno, também nos lembra que “a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações”. Além disso, como bem registra Parafita (2002), o conto popular é um veículo privilegiado de identidade social, bem como um meio de transmissão intergeracional de tradições.

Com foco nesses pressupostos e nessas constatações, buscaremos, por um lado, apontar o tratamento dado aos domínios sociocultural e literário nos currículos da educação bilíngüe de colégios alemães particulares do Estado de São Paulo, e, por outro, analisar as

compilações em foco e o discurso de professor e alunos, investigando o debate oral, baseado em contos populares, na construção de práticas letradas orais, em aulas de línguas, do nível II, do Ensino Fundamental, de uma dessas escolas bilíngües. Atenção específica às compilações será dada no Capítulo III e os currículos da educação bilíngüe daqueles colégios, bem como as aulas gravadas em um deles, serão problematizados no Capítulo IV desta Tese.

Esta é uma pesquisa interpretativo-qualitativa, de cunho etnográfico-discursivo. A Etnografia da Comunicação, em parceria com a Análise do Discurso, mostra-se, para nós, uma estratégia viável e sensível na condução da investigação que aqui é feita a partir do discurso em sala de aula. Maiores detalhes sobre esse procedimento serão fornecidos no Capítulo IV, que analisa os dados dos debates orais, mediados pelo professor. Cumpre neste momento, entretanto, informar que trabalharemos com três *subcorpora*: os documentos das propostas curriculares de ambos os colégios pesquisados, as compilações de contos populares brasileiras e alemãs⁷ e as gravações de aulas mediadas pelo professor. Os procedimentos de análise desse material estarão vinculados, por exemplo, à descrição regrada das compilações, à transcrição e análise das aulas gravadas em vídeo e ao levantamento de aspectos discursivos, tanto das compilações quanto das interações.

Foram gravadas aulas em uma 5ª série do currículo bilíngüe de uma das escolas pesquisadas. Ao professor de alemão daquela turma foi pedido que, em caráter experimental, trabalhasse com um conto retirado da coletânea empreendida pelos Irmãos Grimm, bem como com uma versão correspondente em língua portuguesa, coletada por Câmara Cascudo, e ainda com um conto da tradição indígena brasileira⁸.

⁷ Intituladas *Contos Populares do Brasil*, de Sílvio Romero, ([1883]2005); *Contos Tradicionais do Brasil*, de Câmara Cascudo, ([1946]2003); *Deutsche Volksmärchen*, de Musäus, ([1782]2003) e *Kinder und Hausmärchen*, dos Irmãos Grimm, ([1857]2003); além disso, visitaremos a compilação de contos indígenas, de autoria de Waldemar de Andrade e Silva, editada em alemão em 1990, e intitulada *Märchen und Mythen der brasilianischen Indianer*.

⁸ Maiores detalhes sobre esse procedimento são fornecidos no Capítulo IV desta Tese, no item Gravação das Aulas.

As categorias de análise de que lançaremos mão serão, por exemplo, as noções de interdiscurso, de formação discursiva, de repetições discursivas, de condições de produção ou outras, ainda, vinculadas à Análise do Discurso de cunho materialista que se mostrarem apropriadas ao esclarecimento das características dos dados dos *corpora* analisados. A elas se agregarão outras, advindas da Etnografia da Comunicação, como vimos.

Este estudo é, assim, composto de quatro capítulos, além da Introdução e da Conclusão. Com vistas a situar o leitor, o *Capítulo I*, de problematização de termos, além de explorar princípios da Análise do Discurso, imprescindíveis ao estudo que aqui é desenvolvido, investiga temas como mal-entendido intercultural (Thomas, 1983; Weissenborn & Stralka, 1984; Hinnenkamp, 1994), alteridade cultural (Waldenfels, 1999; Reif-Hüsler, 1999; Bhabha, 2003) ou exotopia (Bakhtin, [1979]2000), dentre outros. O conceito de meio ambiente é aí também abordado, com foco específico em sua ampla caracterização para a relação cultural do homem com as questões ambientais. O *Capítulo II*, por sua vez, versa sobre os contos populares e discurso no ensino de língua. Para fundamentar essa junção, problematizamos, inicialmente, a literatura e o ensino de língua, centrando atenção, dentre outros aspectos, na dicotomia literatura erudita / literatura popular. No *Capítulo III*, fazemos uma análise das condições de produção das compilações pesquisadas, justificando a sua escolha. Por fim, o *Capítulo IV*, além de apresentar mais detalhadamente aspectos da metodologia utilizada e as características dos currículos de línguas das escolas bilíngües estudadas, volta-se para um estudo de caso, que parte de debates orais na construção de práticas letradas, mediadas pelo professor, com foco em questões socioculturais sobre as inter-relações entre o homem e o meio ambiente, questões essas desencadeadas a partir de contos populares selecionados das compilações estudadas. Além disso, é dada atenção ali à diluição de mal-entendidos interculturais.

CAPÍTULO I

ANÁLISE DO DISCURSO, CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS

Este é um capítulo que se volta especialmente para a problematização de termos, expressões, situações e conceitos importantes para a presente investigação. Nele, abordaremos alguns dos princípios da Análise do Discurso imprescindíveis para o estudo aqui realizado, além de conceitos como o de alteridade cultural, exotopia ou mal-entendidos. Traremos aqui também algumas facetas das relações socioculturais do homem com o meio ambiente, com vistas a indicar procedimentos de construção de sentidos, em uma educação lingüística engajada em problematizações socioculturais, ambientais e identitárias.

Abordar alteridade cultural e exotopia se justifica porque, como dissemos na Introdução, olharemos neste trabalho a cultura-alvo a partir de questões da própria língua-cultura, e, por isso mesmo, antecipamos a problematização sobre a possibilidade de tal procedimento potencializar uma visão estereotipada e etnocêntrica do outro, instaurada pelas diferentes visões de mundo dos sujeitos. Por outra via, a apresentação de estudos sobre mal-entendidos interculturais busca familiarizar o leitor com as características desse tipo de situação, que será abordada na análise de um dos *corpora* desta Tese, o mesmo acontecendo com a problematização das relações socioculturais do homem com o meio ambiente.

1. Princípios da Análise do Discurso imprescindíveis a este estudo

Com vistas a contemplar situações da pesquisa por nós empreendida, que se pauta em expressões principiológicas da AD como interdiscurso, condições de produção, formação discursiva e ideológica, ou memória discursiva, dentre outras⁹, trazemos aqui alguns desses conceitos, problematizando intersecções e fronteiras entre eles.

A noção de interdiscurso¹⁰, por exemplo, que é central e imprescindível para a AD, é abordada por Orlandi (1992) como sendo o “conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definível”. Lembrando o que reivindicava Pêcheux em relação ao interdiscurso, a autora diz que, para ele, o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciator, apresentando-se como séries de formulações, que derivam de enunciações distintas e dispersas e formam, em seu conjunto, o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso, diz ela. Em outra publicação, Orlandi (2001:54) pontua também que “o interdiscurso é a memória afetada pelo esquecimento” ou “o conjunto de dizeres já-ditos e esquecidos, que determinam o que dizemos” (p. 59). Noutras palavras, algo que fala antes, em outro lugar, de forma independente, sendo ele irrepresentável¹¹, mas estando presente na textualização do discurso, na sua materialidade textual, nos vestígios deixados pelos gestos de interpretação. Nessa perspectiva, ele trata da constituição dos sentidos e o intradiscurso da sua formulação¹².

O interdiscurso seria, assim, parte das condições de produção do discurso, determinando os dizeres a partir da relação do sujeito com a língua e a sua história, por meio

⁹ Outros conceitos, também pertencentes ao universo da AD, serão apresentados à medida que forem sendo reivindicados, ao longo do presente trabalho.

¹⁰ Contraposta ao chamado intradiscurso, que diz respeito àquilo que se fala em dado momento e condições; ou seja, o fio linear, sintagmático do discurso.

¹¹ A autora diz que, embora o interdiscurso não seja representável, seus efeitos estão representados na articulação das diferentes formações discursivas, que recortam o texto de forma desigual (Orlandi, 2001:116).

¹² Para Courtine (1984), o interdiscurso se situa num eixo vertical, em que estão todos os dizeres já-ditos e esquecidos, em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. Já o intradiscurso, segundo ela, se situaria num eixo horizontal — o das formulações; ou seja, aquilo que estamos dizendo naquele momento e em condições específicas.

da ideologia (Orlandi, 2003:31). Essa postulação está em sintonia com o que reivindicava Pêcheux (1975:162), ao entender que o interdiscurso se insere entre as formações ideológicas e as formações discursivas¹³, quando pontua que a ideologia dominante incide no interdiscurso e que todas as formações discursivas são dependentes dele.

Sobre o conceito de condições de produção, temos a dizer que Pêcheux (1975), em ruptura com a pragmática, o desenvolveu, com vistas a substituir as noções de circunstância, situação e contexto. As condições de produção são, dessa forma, para ele, “ao mesmo tempo o efeito das relações de ‘lugar’, no interior das quais se encontra inscrito o sujeito, e a ‘situação’, no sentido concreto e empírico do termo, ou seja, o ambiente material e institucional, os papéis mais ou menos conscientemente colocados em jogo etc.” Reverberando o que postula Pêcheux acerca das acima referidas condições de produção, Orlandi (2003) registra que elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Para explicar as bases de tal conceito, a autora diz que as condições de produção podem ser consideradas em sentido estrito — tratando-se aí das circunstâncias da enunciação ou seu contexto imediato — ou em sentido amplo, o que inclui o contexto sócio-histórico e ideológico. Esse contexto amplo, para ela, é o que traz, para as considerações dos efeitos de sentidos, elementos que derivam da forma das sociedades, com suas instituições. Além disso, ao lidarmos com as condições de produção, diz a pesquisadora, é necessário também levar em conta a história, como produção de acontecimentos (p. 31).

Em nosso entendimento, há, entretanto, nas caracterizações de interdiscurso e condições de produção, uma zona nebulosa em relação ao trato com a memória e a história que precisa ser considerada. Senão vejamos.

No livro *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*, Orlandi (2003:33) equipara o interdiscurso à historicidade, quando afirma, textualmente, ser “o interdiscurso, a historicidade, que determina aquilo que da situação, das condições de produção, é relevante

¹³ Essas expressões serão trazidas neste mesmo tópico, em suas caracterizações conceituais.

para a discursividade”. Para ela, historicidade difere de história, sendo a primeira inscrita no discurso e a segunda aquela que acontece no mundo. Entretanto, segundo o que acima registramos, o interdiscurso também é visto pela autora como “memória afetada pelo esquecimento”. Nesses termos, o conceito de interdiscurso conteria memória e historicidade. Assim, se uníssemos as duas assertivas, formuladas por Orlandi (2003) e aqui apresentadas, teríamos o registro de que o interdiscurso, que equivale à memória afetada pelo esquecimento, mas também se constitui em historicidade, determina aquilo que da situação, das condições de produção, é relevante para a discursividade¹⁴. Mas vimos também aqui nessas reflexões que as referidas condições de produção dizem respeito ao contexto sócio-histórico e ideológico em que o interdiscurso se instaura. Assim, o interdiscurso, que é equiparado à historicidade e à memória (chamada memória discursiva) determina as condições de produção que são vinculadas ao contexto sócio-histórico.

Com o intuito de clarear tal emaranhamento, trazemos para as presentes reflexões o que entendem Foucault (1972), Pêcheux (1983) e Nora (1983) acerca dos significados de memória e de história. Foucault (1972:287) reivindica que a história deve ser “preferencialmente compreendida como a análise das transformações das quais as sociedades são efetivamente capazes”. Para ele, as duas noções fundamentais da história não são mais o tempo e o passado, mas a mudança e o acontecimento. Assim, a história é constituída de múltiplos acontecimentos, sendo eles paralelos e de múltiplas durações. Nessa perspectiva, existem acontecimentos curtos, que são de fácil observação, e existem também os acontecimentos de médio e de longo prazos. Esses últimos, segundo ele, só podem ser observados se tomarmos a história como descontínua.

Pêcheux (1983), por sua vez, ao falar do que entende por memória, frisa que ela deve ser entendida não no sentido diretamente psicologizante de “memória individual”, mas “nos

¹⁴ No texto *As formas do Silêncio*, Orlandi (1992) diz ainda que o interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e lingüisticamente definido.

sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social, inscrita em práticas, e da memória construída pelo historiador” (p. 50), enquanto memória discursiva. Segundo ele, o papel da memória conduz a abordar “as condições (como mecanismos ou processos) nas quais um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é susceptível de se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência, próprio de uma memória” (p. 49). E essa passagem demonstra que há preocupação do autor em diferenciar o que chama de história, do conceito de memória. Com o mesmo propósito, Nora (1983) assevera que o que existem hoje são lugares de memória — e não mais a memória espontânea ou meios de memória. Estaria estabelecida, assim, distância entre o que se poderia designar de memória verdadeira — de que as sociedades primitivas guardam consigo o segredo — e a história, que é o que a sociedade, levada pela mudança, faz do passado, condenado ao esquecimento. Segundo o autor, a memória seria a vida, carregada por grupos vivos; seria um elo vivido no eterno presente “enraizando-se no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (p. 07). A história, por sua vez, seria a reconstrução, sempre problemática e incompleta do que não existe mais (*idem*); ou seja, uma representação do passado. Em outras palavras, o autor registra que a memória seria aquela que dita e a história aquela que se encarrega de escrever.

Com essas informações, esperamos ter contribuído para as conceituações do que se denomina como memória e como história, sendo que na AD o que é tido como central são as noções de memória discursiva¹⁵ (não a memória individual, psicologizante) e de historicidade (tratada discursivamente e não apenas enquanto acontecimento no mundo).

Passamos então à problematização de outra tríade, também central para as investigações que aqui empreendemos, que são os conceitos de repetição (Pêcheux, 1983),

¹⁵ Segundo Brandão (1994:72) é a memória discursiva que torna possível toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas. É ela, assim, que permite, na rede das formulações que constitui o intradiscurso de uma FD, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados pertencentes a formações discursivas contíguas. E não se fala aqui de uma memória psicológica, mas de uma memória que supõe o enunciado inscrito na história.

paráfrase e polissemia (Orlandi, 1983). Segundo Pêcheux (1983), a repetição é “um efeito material que funda comutações e variações e assegura, sobretudo no âmbito da frase escrita, o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica, produzida por recorrência”. Ainda para o autor (1975), a recorrência do enunciado, ou do item, pode caracterizar uma divisão da sua identidade material. Assim, em suas palavras, “sob o ‘mesmo’ da materialidade da palavra abre-se, então, o jogo da metáfora, como uma outra possibilidade de articulação discursiva”. Orlandi (2003), por sua vez, frisa não haver sentido sem repetição, sem sustentação do saber discursivo, e que a matriz do sentido seria a paráfrase. E ela entende por paráfrase o que chama de “retorno aos mesmos espaços do dizer” (p. 36), em que “se produzem diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (*idem*). Assim, em suas palavras, a paráfrase está ao lado da estabilização, e a ela se agrega, nos raciocínios da autora, a polissemia, que desloca, ou rompe, processos de significação, jogando com o equívoco. É na tensão entre os processos parafrásticos e polissêmicos, que se assenta todo o funcionamento da linguagem, assevera a pesquisadora¹⁶. Para a análise dos *corpora* desta pesquisa, usaremos a expressão “repetição discursiva”, apoiando-nos nas reivindicações primevas daquele que foi o fundador e desencadeador da análise de discursos em que aqui nos apoiamos.

É imprescindível, ainda neste espaço, ressaltar, pela importância que têm para a AD e para este trabalho especificamente, os conceitos de formação ideológica e formação discursiva. O conceito de formação discursiva tem sua origem nas reflexões de Foucault ([1969] 2004). Ele se caracteriza pela possibilidade de estabelecer regularidades na dispersão dos enunciados. Sendo assim, constituem-se FDs (formações discursivas) conjuntos de enunciados que apresentam sistemas semelhantes de dispersão — seja entre objetos, tipos de enunciados, conceitos ou escolhas temáticas, por exemplo — que possibilitem a definição de regularidades — no que tange, por exemplo, às posições, às correlações, à ordem, ao

¹⁶ Serrani (1997) com base nas postulações de Pêcheux e de Orlandi, acima referidas, desenvolveu a expressão “ressonância discursiva”, para também designar, em suas palavras, determinadas marcas lingüístico-discursivas que se repetem, contribuindo para a construção da representação dos sentidos dominantes.

funcionamento ou às transformações¹⁷. Pêcheux (1983), por seu turno, chama de FD o que “a partir de uma posição dada, determinada pela luta de classes, indica o que pode ou deve ser dito” e Orlandi (1993), numa adequação idiomática mais precisa do termo, indica ser o que caracteriza uma FD “o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição de sujeito, em uma certa conjuntura”. Ainda segundo essa autora, é o conceito de FD que permite compreender o porquê de um mesmo enunciado significar de formas diversas em situações diferentes. Nessa perspectiva, as palavras mudam de sentido, segundo as posições daqueles que as empregam, sendo que os sentidos se constituem de acordo com os contextos sócio-históricos e ideológicos em que os enunciados são produzidos. Para a AD, o conceito de FD está completamente vinculado ao de FI (formação ideológica). Nesse contexto, Pêcheux (1975) diz que é a ideologia que através do “hábito” e do “uso” designa o que é e o que deve ser dito e que isso acontece por meio de desvios lingüisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada de jogo”.

Com base nessas reflexões, Orlandi (2003) afirma ser a ideologia “condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos” (p. 46) e que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, para que se produza o dizer” (*idem*). Dessa forma, a ideologia não seria ocultação, mas “função da relação necessária entre linguagem e mundo — linguagem e mundo se refletindo (no sentido de refração) em efeito imaginário, um sobre o outro” (p. 47). É nessa perspectiva que Haroche *et alii* (1971) nos informa que a formação ideológica seria constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, e que cada formação ideológica pode compreender várias formações discursivas interligadas. Já a formação discursiva se constituiria em um conjunto de enunciados marcado pelas mesmas regularidades, pelas mesmas “regras de formação”. Nesse diapasão, a formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica e

¹⁷ Para Foucault (1971), uma FD é “um espaço de dissensões múltiplas”, em que atuam oposições (a contradição entre a unidade e a diversidade, entre a coerência e a heterogeneidade).

determina, assim como também para Pêcheux e Orlandi, o que pode e deve ser dito a partir de um lugar social historicamente determinado.

Antes de passarmos à problematização dos demais conceitos, que na introdução deste capítulo dissemos serem imprescindíveis para a presente pesquisa, voltamos a nossa atenção para uma das aulas gravadas, num movimento de demonstração continuada ao leitor — porque o faremos também ao início dos Capítulos II e III —, de que é importante a atenção à discursividade, ou seja, às questões socioculturais em sala de aula de língua.

Nesta perspectiva, o professor deve estar alerta, como já anunciamos, para os conflitos de identidade e sociais e ser observador das diferenças enunciativas que ali ocorram. Defendemos que, com essa postura, mal-entendidos, por exemplo, podem ser trabalhados, como veremos na análise dos dados, e questões de identidade, e paulatinamente culturais, por outra via, podem ser mobilizadas. É com base nesses postulados, que reivindicamos, juntamente com Revuz (1998), que a experiência com novas línguas/culturas solicita as bases mais antigas da nossa própria estrutura subjetiva; daquilo que se sedimenta da própria história do sujeito e que pode vir à tona quando assumimos aquela reivindicada postura discursiva em sala de aula.

Assim é que o professor, que é um dos sujeitos desta pesquisa, ao abordar a questão ambiental, por exemplo, percebe haver ali características enunciativas que podem trazer à tona questões identitárias e socioculturais, mobilizadoras de bases mais antigas da própria estrutura subjetiva, e que seriam, inclusive, desencadeadoras de mal-entendidos, caso não fossem problematizadas. É o que ele nos informa, em entrevista posterior à gravação das suas aulas, como veremos no Capítulo IV.

Com base nessa constatação, é perguntado por ele aos alunos, o que aconteceria com o meio ambiente se todos desejassem ter cada vez mais coisas. E aqui apresentamos parte do excerto em que essa discussão acontece.

L: Was passiert also ... denkt da mal an unsere vorherige Diskussion, wenn alle mehr wollen?
A₅: Wenn alle mehr wollen, dann wird..., wird viel produziert, und es gibt dann in Zukunft mehr Müll.
L: Was würde mit der Umwelt passieren?
A₅: Sie würde überlastet sein.
L: Ist das denn nicht heute schon so?
A₃: Ja.
L: Was müsste man unternehmen, damit dieses Problem nicht auftritt?

P: O que acontece, então ... com base no que discutimos, quando queremos ter tudo, sempre mais?
A₅: Se cada pessoa quiser, quiser... , ter muito, vão ser produzidas muitas coisas, que vão se tornar lixo um dia.
P: E o que aconteceria com o meio ambiente?
A₅: Ficaria muito sobrecarregado.
P: E isso já não está acontecendo?
A₃: Já.
P: O que precisaria ser feito para que não acontecesse esse problema?

Os alunos, então, enumeram, em conjunto, possíveis conseqüências desse procedimento, mas afirmam, categoricamente, que eles mesmos só mudariam de hábitos se as demais pessoas também fizessem o mesmo. Com essa posição por eles apresentada, o professor chama atenção para a necessidade de que cada um faça a sua parte para a preservação ambiental, sem atribuir aos outros essa responsabilidade. O excerto completo, em que acontece aquela discussão, indicando a negociação de sentidos, se encontra no Anexo I desta Tese.

Com a apresentação dessa passagem, retirada de uma das aulas gravadas, que compõe um dos três *corpora* desta pesquisa — que é indicadora da importância de o professor estar atento a questões socioculturais e à discursividade em sala de aula — e tendo apresentado e problematizado alguns dos conceitos centrais da AD para esta investigação, passamos, então, à apresentação de outros termos e expressões, também imprescindíveis para esta investigação.

2. Os mal-entendidos interculturais

A maioria dos autores concorda que as situações de interação intercultural resultam em grande parte das vezes em mal-entendidos e, segundo Damen (1987), isso acontece porque boa parte dos nossos comportamentos é tão culturalmente enraizada, que se dá fora do nível de consciência. Assim, o que é percebido como certo, natural e correto é meramente o reflexo de valores, padrões e crenças culturais compartilhadas por uma comunidade. Para essa autora, fica em aberto, entretanto, a questão de se a consciência das diferenças como fonte de mal-entendidos pode evitar mal-entendidos na interação intercultural, embora ela considere grande o valor de se atinar para a variação desses padrões (p.106). Segundo a pesquisadora, a visão de mundo — termo que descreve uma forma particular de lidar com a vida social ligada a um dado grupo cultural — é associada ao sistema de valores e de crenças dos grupos culturais e se relaciona ao que eles julgam verdadeiro, valioso e significativo. Essa visão de mundo estabelece a possibilidade de reconhecimento de padrões culturais, que formam a base da observação intercultural, podendo eles ser observados no estilo de se vestir, no relacionamento com o mundo exterior, na percepção de tempo e de espaço, nos valores ou nas normas (p.143). Ela lembra também que as orientações de valor de uma cultura estão refletidas nos seus padrões de argumentação.

Hinnenkamp (1994), estudando esse universo, debruça-se exatamente sobre as diferenças como fonte de mal-entendidos na interação intercultural. Para problematizar o assunto, ele lança mão da Pragmática Contrastiva e da Sociolingüística Interpretativa. De acordo com a primeira, muitos erros dos participantes na interação intercultural se baseiam em interferências pragmáticas culturalmente inadequadas. É o caso de interações verbais e não-verbais transferidas para situações em que não têm valor. Por exemplo, fazer elogios onde não cabem, tratar alguém de você quando seria melhor dizer “o senhor”, fazer perguntas onde elas são interpretadas como agressivas, dar voltas quando é exigida determinação ou olhar

diretamente para alguém, quando é necessário olhar para baixo. Assim, erros pragmáticos resultariam da imposição de regras sociais da cultura, numa situação em que as regras sociais de outra cultura seriam mais apropriadas.

Nessa perspectiva, Thomas (1983) diferencia as falhas sócio-pragmáticas das falhas pragma-lingüísticas. As falhas sócio-pragmáticas se referem às diferentes percepções transculturais daquilo que constitui comportamento lingüístico adequado e as falhas pragma-lingüísticas ocorrem quando as estratégias dos atos de fala são transferidas de forma inapropriada da L_1 para a L_2 . Enquanto as falhas pragmáticas são basicamente um problema lingüístico, causado por diferenças na codificação lingüística da força pragmática, as falhas sócio-pragmáticas originam-se de percepções transculturais diferentes do que constitui um comportamento lingüístico apropriado (p.99).

Por seu turno, a Sociolingüística Interpretativa, que é pautada em componentes etnográficos, analíticos da conversação e de semântica cognitiva, postula que as situações e os contextos¹⁸ se tornam relevantes apenas nas produções interativas e interpretativas dos participantes da interação. Em comparação com a Pragmática Contrastiva, este modelo é mais ligado à interação. De acordo com ele, os interactantes mostram como entender o contexto através de dicas de contextualização, ficando para eles a tarefa de executar atos lingüísticos e, ao mesmo tempo, torná-los interpretáveis, fazendo isso através da construção de contextos em que eles se situam. Nessa perspectiva, as razões para os mal-entendidos interculturais e as falhas de comunicação poderiam ser, então, vinculadas a inferências diferenciadas ligadas à cultura, ou seja, conclusões, pressupostos e interpretação dos parceiros em relação à comunicação (Hinnenkamp, p. 56).

As indicações de contextualização — que incluem uma variedade infinita de significações e de interpretações de estruturas de interações, como movimento, prosódia

¹⁸ Que no caso da Análise do Discurso (AD), como vimos, são nomeados por condições de produção, com suas nuances sócio-histórico-ideológicas. No capítulo de análise de dados, em que é apresentada a metodologia utilizada neste estudo, adequações serão feitas, para a união dessas diferentes formas de pesquisa.

(variações de tom, velocidade, ritmo, sotaque), modo de olhar, pausas e falas simultâneas etc. — acontecem automaticamente nos contextos comunicativos da própria cultura, que foram adquiridos, convencionalizados e não são questionados, ou seja, são convenções contextualizadas. Na interação intercultural, elas se transformam, sem serem percebidas, em fonte de mal-entendido. Assim, para que a comunicação se realize sem maiores problemas, os campos de interpretação dos parceiros da interação precisam coincidir ou ser definidos, e isso precisa ser feito através de trocas de indicação de contextualização permanentes e seguras. Como essas condições aparecem menos na interação intercultural, podem, conseqüentemente, se transformar em fontes de mal-entendidos.

Ao comparar os modelos apresentados, Hinnenkamp (p.71) adverte que, embora sejam independentes e usem métodos comprovados e novos, que levam para muito além do campo restrito da interação intercultural, ambos apresentam limitações. Por exemplo, argumenta o autor, nos dois modelos, a comunicação falha se liga a transferências e localizações erradas ou a estilos de interação, de modelos, de interpretações da própria cultura. Mas eles não conseguem ligar as condições de acerto ou de falha situacional aos procedimentos contínuos de que os participantes lançam mão, designando-os não como criativos, como característica criada na interação, e sim como característica trazida como resultado de transferência cultural pura e simples. Além disso, os dois modelos excluem condições de fracasso que se encontram fora do uso concreto da língua. Mal-entendidos são aí vistos como ligados a situações culturais diferenciadas, a uma variante cognitiva ou a intervenções interacionais pragma-lingüísticas. Os dois modelos sugerem, finalmente, uma dependência unilateral do indivíduo em relação à sua cultura. *“Atos de fala e inferências seriam assim nada mais que a aparição verbal e cognitiva da ‘a priori’ cultural. Mas se excluirmos essa difusão hegemônica pura da cultura, aparecerá intersubjetividade e algo novo em cada situação”*¹⁹. Isso significa que o

¹⁹ Hinnenkamp, p. 59.

que surge situacionalmente na base das condições já trazidas e pré-textuais nem sempre são só situações reproduzidas, mas que elas carregam também variação e inovação, tornando-se uma nova perspectiva do que foi trazido.

Reivindicando cuidado com as posturas e com os olhares que o pesquisador traz para a análise das situações da interação intercultural, Hinnenkamp (*op. cit.*) mostra que a categoria cultura também é certamente inferida e induzida pelo observador, que não tem critérios definitivos para estabelecer os âmbitos da interculturalidade além do próprio conhecimento científico. E faz isso apresentando um exemplo por ele vivenciado sobre um mal-entendido intercultural que se passou em uma situação de sala de aula. Depois de relatá-lo, ele pergunta se aquela descrição não seria apenas um construto do pesquisador, vez que se tratava de uma reconstrução seletiva e que a dinâmica da interação real era muito mais complexa do que pode ser mostrado em poucos excertos. O autor frisa, ao final da sua reflexão, que mesmo que os métodos de análise sejam cuidadosos, detalhados e étnicos, como o são esses por ele apresentados, ainda assim estarão estreitamente ligados a certos pontos de nossa própria manipulação cultural.

Quanto à questão de se a consciência das diferenças como fonte de mal-entendidos pode evitar erros na interação intercultural, deixada em aberto por Damen (p. 106) e frisada ao início deste tópico, gostaríamos de trazer a contribuição acima relatada da Sociolinguística Interpretativa, que postula que para a comunicação se realizar razoavelmente, os campos de interpretação dos parceiros da interação precisam coincidir ou ser definidos, e isso precisa ser feito através de trocas de indicação de contextualização permanentes e seguras. Visando detalhar o que seria um procedimento viável nesse sentido, buscamos auxílio no trabalho realizado por Weissenborn e Stralka (1984) e intitulado “*O entendimento dos mal-entendidos*”.

2.1. O entendimento dos mal-entendidos

Os autores defendem a idéia de que para se eliminar, evitar ou reconhecer mal-entendidos é necessário que se estabeleça um "campo de referência" que permita checar as condições de entendimento entre falante e ouvinte. Tratar-se-ia esse campo de referência de "*um conjunto de proposições que possibilitam definir uma referência clara para os enunciados numa comunicação*", existindo, para isso, o ponto de vista de quem fala (chamado por eles de *perspectiva dêitica*) e o ponto de vista de quem "guia" (*perspectiva intrínseca*). Embora a investigação seja feita numa perspectiva espacial, buscando entender como funcionam os mal-entendidos nesse âmbito em diferentes faixas etárias, os autores sugerem que o mesmo se dá em relação a jogos ou à argumentação, sendo necessário, também nesses casos, que campos de referência sejam definidos. Segundo o que afirmam os pesquisadores, um mal-entendido aparecerá sempre que os parceiros da interação partirem da idéia de que se apóiam num campo de referência que, na verdade, não se estabeleceu. Isso significa que o ouvinte interpreta a afirmação do falante baseando-se num campo de referência que não foi o pretendido pelo falante.

Weissenborn e Stralka (*op. cit.*) afirmam, assim, ser necessário desenvolver a capacidade de construir e de usar campos de referência coerentes e coesos no contexto, com o objetivo orientado para a interação verbal. A partir de um experimento baseado em duas maquetes de madeira, simétricas e tridimensionais, de uma pequena cidade e com grupos pertencentes a faixas etárias que variavam de 9 até 14 anos, além de um grupo de adultos, os autores diferenciaram quatro estágios de comportamento em relação ao mal-entendido: a ilusão do entendimento; a tematização do mal-entendido; o entendimento dos mal-entendidos e a antecipação dos mal-entendidos.

Para eles, a *ilusão do entendimento* acontece quando há, por parte dos parceiros da interação, uma forte dependência da percepção (intuição em ação). Parece aí que o ouvinte

sempre se satisfaz com a afirmação de quem descreve, quando ele consegue ligar qualquer elemento de seu campo de percepção (intuitivo) com essa afirmação. Ao conseguir aplicar as instruções de quem fala num espaço livre de interpretação, aleatoriamente, os mal-entendidos não são percebidos. Ele, o mal-entendido, só aparece, então, quando a descrição não pode ser mais executada pelo ouvinte.

A *tematização do mal-entendido*, por sua vez, como um estágio mais avançado que o anterior, substitui a definição de campos ligados à percepção e sem perspectiva (espacial) pela representação hierárquica, guiada por perspectivas. Trata-se de situações que são orientadas por problematizações. Por causa de uma maior definição referencial, falante e ouvinte podem agora checar concordâncias e discordâncias, descortinado mal-entendidos. A deficiência desse estágio em relação aos próximos está no fato de que aqui não se consegue ainda construir na interação um campo de referência estável. O problema parece ser que a consciência da perspectiva não está à disposição nessas situações, como um método genérico para a coordenação explícita do campo de referência, mas apresenta um princípio implícito de auto-monitoramento das descrições.

O estágio denominado o *entendimento dos mal-entendidos* é caracterizado por outro lado, pela generalização e pela unificação das estratégias fundadas em perspectivas, para a construção de um campo de referência comum. Fica claro, nesta pesquisa, que os problemas de entendimento que surjam só podem ser resolvidos através de uma definição determinada das posições específicas dos participantes. Entretanto, os mal-entendidos que ainda não são eliminados nesta fase são resultado, como na fase anterior, de implicitude da perspectiva. Quem descreve, pressupõe que haja consenso sobre o sistema de referência utilizado. Nesse nível, o entendimento entre os parceiros da interação é menos ameaçado, porque quem descreve se baseia num campo de referência fixo. Essa perspectiva consistente simboliza para o ouvinte uma posição definitiva, que vale até que seja introduzida explicitamente uma outra definição.

Por fim, na *antecipação de mal-entendidos*, os parceiros definem desde o início, as diferentes perspectivas possíveis ou os campos de referência possíveis e fazem disso um campo de referência explícito. Além disso, usam perspectivas diferentes de forma simultânea (a dêitica e a intrínseca). A ordenação de um campo de referência, que foi introduzido através de concordância explícita, possibilita, para esse último nível, uma ação coordenada desde o início, que não oferece mais problemas não-solucionáveis, por haver um entendimento comum.

Entendemos, entretanto, serem necessárias readequações no que tange ao que Weissenborn e Stralka propõem como *estágios de comportamento em relação a mal-entendidos*, quando o foco é a interação em sala de aula. As noções sobre ilusão, tematização, entendimento e antecipação de mal-entendidos são muito bem elaboradas pelos autores, mas acreditamos que, principalmente em situações de interação intercultural em sala de aula, não se aplica a dimensão hierárquica estrita dos estágios por eles proposta.

Assim, parece razoável acreditar na possibilidade de haver uma *ilusão de entendimento* quando há, por parte dos sujeitos da interação, uma forte dependência da percepção (intuição em ação), situação em que, num espaço livre de interpretação, aleatoriamente, os mal-entendidos não são percebidos. Parece razoável também defender a idéia de que possa haver situações em que há a tematização do mal-entendido. Tratam-se de situações que são orientadas por problematizações. Por causa de uma maior definição referencial, falante e ouvinte podem checar concordâncias e discordâncias, descortinando mal-entendidos. Em situações outras, parece também razoável aplicar a noção de entendimento dos mal-entendidos, que é caracterizada pela generalização e pela unificação das estratégias fundadas em perspectivas, para a construção de um campo de referência comum. Nesse âmbito, o entendimento entre os sujeitos da interação é menos ameaçado, porque eles se baseiam num campo de referência fixo. Por fim, mostra-se bastante coerente a idéia de que, através do estabelecimento de campos de referência definidos explicitamente

desde o início da interação, os mal-entendidos podem ser antecipados. Situações de contato menos familiares poderiam desencadear ilusões de entendimento entre os sujeitos da interação intercultural. A tematização e o entendimento dos mal-entendidos se fundariam, por sua vez, em situações de maior familiaridade, em que campos de referência tenham sido inadequadamente estabelecidos. Mas daí a afirmar que esses seriam estágios progressivos ligados a mal-entendidos é algo muito pouco consistente, especialmente quando se está no âmbito das interações interculturais em sala de aula bilíngüe. Casos haveria também, é provável, em que mais apropriadamente se poderia falar em estágios, quando, por exemplo, se tratassem de sujeitos de vivências culturais situadas em extremidades absolutamente opostas de um mesmo *continuum* cultural, mas seriam casos isolados.

Entendemos, ainda, com base nos postulados da AD²⁰, que é impossível cercar todos os sentidos, sendo exatamente por isso que o mal-entendido ocorre, entre falantes praticando a língua materna, e mais ainda, entre falantes praticando a língua estrangeira. Assim, em sala de aula, dadas as relações de poder entre professor e alunos, cabe ao primeiro evidenciar os possíveis mal-entendidos, talvez prevê-los e trabalhar com eles de maneira a não torná-los algo negativo. Se os mal-entendidos se dão por causa de diferentes interpretações do mundo, causadas por diferentes formações discursivas, e, portanto, culturais, o professor pode mostrar que há sempre diferentes interpretações possíveis.

Passemos, então a questões vinculadas ao tema alteridade cultural, investigando significados desse “outro” cultural, que incomoda, que nos atravessa e que é fonte e destino desses ditos mal-entendidos.

²⁰ Que indicam que a língua é incompleta e que é nela que questões culturais encontram sua materialidade.

3. Alteridade cultural

No artigo denominado “O poder do estranho: reflexão sobre uma história da cultura dos bárbaros”²¹, Reif-Hüsler (1999) apresenta histórias de dominação ou de ocupação em que o estrangeiro — o estranho — era considerado bárbaro²². Esse foi o caso, por exemplo, da ocupação das Américas ou da África do Sul, dentre inúmeros outros lugares²³. Ali ela frisa que o estranhamento é uma medida relacional, que estabelece diferenciações através da possibilidade de identificação, tanto histórica quanto situacional; assim sendo, ele não se instaura em um lugar vazio e só se faz entender quando se relaciona com o aqui e agora, de que alguém fala, age ou pensa. Nessa perspectiva, tudo o que não dividimos com o outro pode valer como critério de exclusão, de conflitos ou de mal-entendidos. O estranho não seria, desse modo, sincronizado com o eu, o que significa que, em cada manifestação de estranhamento, em cada transposição do eu ao estranho, fica um lugar não ocupado, em que a diferença entre um e outro não pode ser dimensionada. Esse estranho, como alguém fora da ordem, com o passar do tempo deixou de se constituir em centro das ações, como acontecia nas colonizações, e passou a se manifestar nas margens dessa mesma ordem, diz a autora. Agora ele se constitui naquele que atrapalha a nossa ordem existente, contrapondo-se à diferenciação razão local e universal, legitimada tradicional- ou racionalmente.

Para essa estudiosa, a dialética entre o semelhante e o diferente, entre o que é próprio e o que é estranho — ligada desde os primórdios à cultura — caracteriza as diferentes formas de encontros culturais. Essa ligação entre cultura e barbárie é complexa e se baseia, segundo ela, na história. Assim sendo, uma consciência histórica vinculada às lembranças culturais —

²¹ “Die Macht des Fremden: Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Barbaren”.

²² Primeiramente, bárbaros eram aqueles que não falavam a língua grega; mais tarde, a palavra bárbaro se estendeu como a definição do outro, que é inferior. No século XVI, bárbaros passaram a ser todos aqueles que se diferenciavam pela aparência, pelos costumes ou pelo seu jeito, registra a pesquisadora.

²³ Ao falar de Colombo, por exemplo, a autora frisa que, para ele, o estranho significava aquele com ausência de poder.

ambas com gestos reflexivos, estruturais e sistemáticos, opostos ao caos do passado — constituem a ligação cultural percebida como identidade. É o que ela reivindica em sua investigação.

A maneira como entendemos os significados, ou como olhamos para nós mesmos, diz Reif-Hüsler (*op. cit.*), pode impedir ou complicar a visão do estranho. A nossa perspectiva no mundo, aquela pautada em interesses fortemente direcionados, ofusca, assim, possíveis tematizações dos limites da nossa própria visão, como fronteira. Com base nisso é que cada ação ou ato cultural pode significar a criação de fronteiras, o que limita o próprio eu e exclui o estranho, diz a pesquisadora²⁴.

Waldenfels (1999), também falando dos papéis desempenhados pelo outro, enquanto estranho, assevera que a lacuna entre o próprio mundo e o mundo estranho, entre a própria cultura e a cultura estranha, não pode ser amplamente preenchida, embora tentativas de eliminá-la sempre sejam feitas. Isso seria parte, segundo ele, de um jogo de trocas entre apropriações e desapropriações, que se põe em confronto em nós, com a experiência do estranho, em todos os níveis. Mas ele frisa também que processos de aprendizagem podem acontecer entre culturas, desde que um nível razoável de diálogo intercultural seja alcançado²⁵. Para o pesquisador, o nosso próprio mundo, a nossa própria cultura é preferida

²⁴ Nessa perspectiva, analisando questões ligadas ao desejo, Bhabha (2003) apresenta três condições subjacentes ao que chama de uma compreensão do processo de identificação:

1^a: existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade, seu olhar ou lócus; é uma demanda que se estende em direção a um objeto externo e é a relação dessa demanda com o lugar do objeto externo que é reivindicada como base da identificação;

2^a: O próprio lugar da identificação, retido na tensão da demanda e do desejo, é um espaço de cisão — no caso da sua pesquisa, ele aponta que a fantasia do nativo é ocupar o lugar do senhor, enquanto mantém seu lugar no rancor vingativo do escravo;

3^a: a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada; nunca é uma profecia auto-cumprida — é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação — isso é, para ser um outro — implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade. A identificação, assim, seria, em suas palavras, “sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem” (p. 79).

²⁵ Esse autor faz diferenciações entre o que seja o Outro (o Estranho) e o Terceiro. Dependendo do contexto, ele utiliza a designação do ‘Estranho’ ou do ‘Outro’, diferentemente do ‘Terceiro’. A dificuldade que norteou a diferenciação, diz ele, se baseia no fato de que não se pode partir do outro como uma figura idêntica, que faz tanto o papel do terceiro quanto do estranho, isso porque o estranho não desempenha papéis; mas também não podemos partir de duas figuras separadas, como se morassem o estranho e o terceiro em mundos diferentes, reflete o pesquisador alemão, dizendo que a estranheza marca algo extraordinário, que ultrapassa tudo o que é

não porque ela tenha vantagens especiais, que outros mundos e outras culturas não tenham, mas porque partimos invariavelmente dela, tanto fazendo se concordamos ou não com essas raízes. Segundo ele, na vida de cada indivíduo, como na vida de povos e de culturas inteiras, existem eventos que nunca vão ser esquecidos, que criam sentidos, abrem ou possibilitam histórias, exigem respostas, geram compromissos.

Bhabha (2003), por outra via, ao adotar uma perspectiva diferente, e em certos aspectos até antagônicas ao que postulam os dois autores mencionados, entende que a representação da diferença não deve ser lida apressadamente, como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição (a diferença aí seria o que Waldenfels e Reif-Hüsler chamam alhures de estranho). Para ele, é na emergência dos interstícios — a sobreposição e o deslocamento de domínios de diferença — que as experiências intersubjetivas e coletivas da nação, o interesse comunitário e o valor cultural são negociados. Dessa forma, diz ele, o próprio conceito de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas ou de comunidades étnicas “orgânicas” — enquanto base do comparativismo cultural — estão em profundo processo de redefinição²⁶. Com seu costumeiro tom incisivo e em linguagem elaborada, é dito: “Gosto de pensar que do lado de cá da psicose do fervor patriótico, há uma evidência esmagadora de uma nação mais transnacional do hibridismo das comunidades imaginadas” (p. 24).

Ao discorrer sobre anonimato social e anomia cultural, esse pesquisador, que ocupa um lugar privilegiado no mundo acadêmico com seus estudos sobre cultura²⁷, diz que as

ordenado e, dessa maneira, nem é idêntico ao ordenado, nem é simplesmente diferente dele. O Terceiro seria, dessa forma, “um ponto de vista ou uma opinião que assumo ao meu e ao seu respeito”, diz ele.

²⁶ Com base nessas reflexões, ele cunhou a expressão “hibridismos culturais”, marcada por um deslocamento que leva o discurso dominante a dividir-se ao longo do eixo de seu poder de se mostrar representativo, autorizado (p. 165). Assim sendo, o hibridismo não caracteriza um termo intermediário, que medeia a tensão entre duas culturas, em um jogo dialético de reconhecimento. Nem seria, também, um problema de genealogia ou identidade entre duas culturas diferentes, que fosse resolvido como uma questão de relativismo cultural. Tratar-se-ia o hibridismo cultural, em suas palavras, de uma “problemática de representação e de individuação colonial, que reverte os efeitos de recusa colonialista, de modo que outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade, de suas regras de reconhecimento” (p. 165).

²⁷ Por se tratar de uma valiosa reflexão sobre cultura, que saíria do escopo do nosso trabalho caso nos estendêssemos mais sobre ela, recomendamos ao leitor a leitura de toda a obra.

diferenças culturais não podem ser compreendidas “como um jogo livre de polaridades e pluralidades, no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional” (p. 226). Para ele, o abalo de significados e de valores, causado pelo processo de interpretação cultural, é efeito da perplexidade do viver nos espaços liminares da sociedade nacional. A questão da diferença cultural, diz ele, nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem de ser negociada, em vez de ser negada. Nessa perspectiva, não basta simplesmente que nos tornemos conscientes dos sistemas semióticos que produzem os signos da cultura e sua disseminação. De modo muito mais significativo, nós nos defrontamos com o desafio de ler no presente da performance cultural específica, os rastros de todos aqueles diversos discursos disciplinadores e de instituições de saber que constituem a condição e os contextos da cultura, pondera o autor.

Para Bhabha (*op. cit.*), o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o “novo”, que não seja parte do *continuum* de passado e presente. E ele entende que a transmissão de culturas (de sobrevivência) não ocorre no organizado “musée imaginaire” das culturas nacionais, com seus apelos pela continuidade de um passado “autêntico” e de um presente “vivo”.

3.1. O estranho na rede do entendimento

Ao mapear as tendências acadêmicas dos trabalhos sobre o que seja esse Outro — o Estranho, Waldenfels (1999) mostra que há polarização entre os contextualistas e os culturalistas, por uma via, e os universalistas, por outra. Ele critica textualmente ponderações ao estilo de Bhabha (*op. cit.*), quando diz que “não faltam tentativas de amolecer as fronteiras, mas posições precisam ser tomadas”. Para explicar as posições desses partidos, ele diz que, de um lado encontram-se o que chama de “neo-aristotélicos” — que observam de um ângulo

continental e dão ênfase à contextualidade do entendimento e da comunicação e à multiplicidade nas formas de viver — e, do outro, os que denomina de “neo-kantianos” — que apelam para condições que não prevêem a contextualização do entendimento e da comunicação e que defendem, veementemente, a união das multiplicidades de formas de vida que se põem em concorrência. Segundo ele, os universalistas acusam os contextualistas de aceitar e de reconhecer o estranho, enquanto estranho, nas formas de canibalismo, de opressão de mulheres, nas ditaduras e credices e de não impedir o terror das mentes fundamentalistas. Em contrapartida, os contextualistas replicam com o contra-argumento de que não existe uma medida universal e transcultural, porque medidas alternadas nascem e morrem com cada forma de vida e que o pretendido universalismo participou muito da destruição de culturas inteiras. Waldenfels (*op. cit.*) se põe ao lado dos contextualistas, mas diz que essa não é uma posição contra os universalistas, sendo necessário que as ponderações de ambos sejam levadas em conta e fazendo-se importante entender que as condições de ambas as partes têm suas limitações, mas que, efetivamente, só podem ser comparados alguns aspectos de um e outro mundo, de uma e outra tradição ou costume, com o que concordamos.

Entendemos, entretanto, que as ponderações efetuadas por Bhabha (2003)²⁸ nos fornecem subsídios para afirmar que olhar a cultura-alvo a partir de questões da própria língua-cultura, se trabalhado dentro dos critérios por nós apresentados, não desencadeia uma visão estereotipada do outro. Ao contrário, a utilização de contos populares, que propomos como complementação de materiais para as aulas de língua, segundo o que vimos anteriormente com Revuz (1998)²⁹, fomentaria um maior entendimento desse Outro, o Estranho, segundo as construções dos autores aqui trazidos.

²⁸ Como já registramos na Introdução deste trabalho, Bhabha (2003) entende que, embora cada ato cultural signifique a possibilidade de fronteiras serem traçadas, essas, diferentemente de uma visão tradicional, se caracterizam pela sua fluidez. Para ele, existe uma flexibilidade das fronteiras, que permite o intercâmbio de elementos culturais, sendo que muitos deles vão sendo reelaborados a partir de novas construções de sentido e as marcas culturais vão sendo constantemente relativizadas, o que leva à reconfiguração das identidades culturais.

²⁹ Que embora a relação com outras línguas — ou com variantes da língua materna — provoque uma experiência de estranhamento, em direção ao que é novo, ela também solicita as bases mais antigas da própria estrutura

Como última abordagem deste tópico, apresentamos as postulações de Bakhtin ([1979]2000) acerca do conceito de “exotopia”³⁰. Antecipando e corroborando os raciocínios dos autores que aqui apresentamos, com alguns ajustes a serem feitos, esse autor russo de grande referência para os estudos lingüísticos pondera, na obra *Estética da Criação Verbal*, que é limitada a idéia de que para compreender melhor uma cultura alheia é necessário transplantar-se para ela. Segundo ele, devemos, sim, nos inserir na cultura alheia e procurar contemplar o mundo com os seus olhos, e isso seria uma fase indispensável no processo de compreensão cultural. Mas se a compreensão se reduzisse apenas a essa fase, diz Bakhtin (*op. cit.*), nada mais ofereceria senão uma duplicação da dada cultura, o que não traria nada de novo ou enriquecedor. Assim, “uma compreensão ativa não renuncia a si mesma, a seu próprio lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece” (p.366), assevera ele em sua investigação, registrando que “o importante no ato da compreensão é a *exotopia* do compreendente no tempo, no espaço, na cultura a respeito do que ele quer compreender” (p. 367). Exotopia aí é vista como um instrumento poderoso de compreensão, sendo que a cultura alheia só se revela em profundidade aos olhos de outra cultura — “e não se entrega em toda a sua plenitude, pois haverá outras culturas que virão e compreenderão ainda mais” (*idem*), pondera o autor. Nessa perspectiva, um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio, isso porque se estabelece entre elas uma espécie de

subjativa; em outras palavras, daquilo que se sedimenta da sua própria história na singularidade do sujeito. Isso significa que a experiência de enunciação em novas línguas apela para a própria língua materna, que tece o inconsciente, além de reivindicar as memórias discursivas que constituem a nossa identidade cultural, mobilizando-a, questionando-a.

³⁰ Marília Amorim, no artigo *Cronotopo e exotopia*, integrante do livro “Bakhtin e outros conceitos-chave”, coordenado pela Professora Beth Brait (2006), nos conta que a tradução da expressão em russo para o francês *exotopie* foi proposta por Todorov, naquela que foi a primeira obra a sistematizar, para a Europa Ocidental, o pensamento de Bakhtin. Talvez pela sua importância no trabalho de difusão e de introdução no Ocidente da obra de Bakhtin, diz a autora, a tradução de Todorov ficou consagrada. Alguns tradutores a criticam, pelo seu caráter estranho à língua portuguesa e mesmo ao idioma russo. Ela considera que, do ponto de vista do enunciado e não da língua, a expressão forjada por Todorov é bastante feliz, pois sintetiza o sentido que se produz na obra de Bakhtin, que é o de se situar em um lugar exterior. O texto de base para a idéia de um lugar exterior é *O autor e o herói*, publicado na coletânea “Estética da Criação Verbal”. Tomando como base o princípio do retrato, em pintura, para expor o significado do termo exotopia, e falando do retratado e do olhar do retratista, a autora mostra que o trabalho desse último consiste em dois movimentos. Primeiro o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática (pp. 95-96).

diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. Bakhtin (*op. cit.*) continua em seus raciocínios, dizendo que “formulamos a uma cultura alheia novas perguntas, que ela mesma não se formulava” (367). Com isso, buscamos nela respostas a perguntas nossas e a cultura alheia nos responde, revelando seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Um encontro dialógico de duas culturas não lhes acarreta a fusão, a confusão, adverte o pesquisador, sendo que cada uma delas conserva a sua própria unidade e sua totalidade aberta, mas se enriquecem mutuamente.

Guardadas as reservas temporais e atualizando o texto, por exemplo, com a advertência de Waldenfels (1999), de que não há a possibilidade de que aconteça, nos termos bakhtinianos acima referidos, “duplicação da cultura”, as postulações desse autor, que já são velhas no tempo, continuam muito atuais. O que fazemos neste trabalho, a partir de Revuz (1998), é propor o caminho de volta ao que Bakhtin propõe, quando diz que formulamos a uma cultura alheia novas perguntas, que ela mesma não se formulava e que buscamos nela respostas a perguntas nossas e a cultura alheia nos responde, revelando seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Neste trabalho, como vimos, reivindicamos que a experiência com novas línguas/culturas solicita as bases mais antigas da própria estrutura subjetiva; em outras palavras, daquilo que se sedimenta da sua própria história na singularidade do sujeito.

4. Facetas das relações socioculturais do homem com o meio ambiente

Problematizamos aqui alguns aspectos acerca das relações socioculturais do homem com o meio ambiente, com vistas a apresentar ao leitor o universo em que mergulharemos na análise dos dados de um dos *corpora* da nossa pesquisa, que é o das aulas gravadas. Frisamos alhures, e aqui reafirmamos, que o tema ambiental, nas relações socioculturais do homem

com o meio ambiente, é um dos diversos outros possíveis de serem tratados, a partir do trabalho com contos populares, em sala de aula, numa educação lingüística crítica e mobilizadora de questões subjetivas e identitárias, preocupada com questões vitais, de inserção ambiental e sociocultural, por exemplo.

Para demonstrar a importância da abordagem da questão ambiental em sala de aula que trate os assuntos de forma transversal — pela seriedade dos problemas ambientais e pela urgência requerida para o deslocamento de valores e de posturas frente a ele — trazemos, num primeiro plano, as determinações dos parâmetros curriculares do Ministério da Educação e Cultura brasileiro, para cursos voltados para o meio ambiente. Introduzimos, então, a questão do homem inserido no meio ambiente natural, contraposta à reivindicação de que ele, o homem, seja, acima de tudo, considerado em seu meio ambiente sociocultural, mais amplo, que prevê a sua inserção em ambientes citadinos. Feito isso, uma posição mediadora é trazida, que reivindica um olhar cuidadoso e responsável, inserido nas questões ambientais, mas atento ao homem, em suas necessidades. Por último, unimos as diversas nuances das reflexões ali realizadas, à proposta, empreendida por Orlandi (2004), de que a escola se engaje mais e com mais sentido, nos processos socioculturais acontecidos, seja nas cidades ou no meio ambiente de uma forma mais ampla.

4.1. A educação ambiental, o conceito de meio ambiente e possíveis focos de abordagem da questão

O Ministério da Educação e Cultura brasileiro, no ano de 2000, através da sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica, lançou a publicação denominada “Educação Profissional: referências curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico”, com foco para a área profissional de meio ambiente. Nessa publicação, é dito que o meio ambiente tem sido a grande preocupação de todas as comunidades do Planeta nas últimas

décadas, seja pelas mudanças provocadas pela ação do homem na natureza, seja pelas respostas que a natureza dá a essas ações. Meio ambiente ali é definido como tudo aquilo que nos cerca, englobando elementos da natureza como a fauna, a flora, o ar, a água e os seres humanos. Segundo o que é registrado no subtítulo “Cenários, tendências e desafios”, daquelas referências curriculares, apesar da melhoria das condições de vida, proporcionada pela evolução tecnológica, diversos fatores negativos têm sido passíveis de observação³¹, como a explosão populacional, a concentração crescente da ocupação urbana, o aumento do consumo, com a utilização em maior escala de matérias-primas e de insumos (água, energia, materiais auxiliares de processos industriais etc.) ou a piora da qualidade de vida. Ainda segundo aquele documento, muitos problemas ambientais do Planeta foram provocados por não terem sido consideradas as relações existentes entre os diversos elementos que o compõem. Além disso, a degradação ambiental, frisa o texto, gera problemas políticos e econômicos que influem na qualidade de vida de todo o seu povo. Fatores como os acima arrolados, têm produzido uma mudança gradativa de posturas das sociedades e de suas instituições, lembra-nos as aludidas referências curriculares, mas a mudança de atitude tem sido gradativa, lenta e incompleta. Esses alertas empreendidos pelo documento em epígrafe têm por objetivo embasar a necessidade de formar técnicos em meio ambiente, para a fiscalização e para uma crescente e rápida conscientização das populações acerca da necessidade de preservação ambiental.

Existem, entretanto, reflexões outras que atribuem expressamente uma maior abrangência para o conceito de meio ambiente, sem negar a urgência de cuidados específicos com o chamado meio ambiente “natural”. Silva (1997:06), por exemplo, com base no conceito legal do Inciso I, do artigo 3º, da Lei 6.938/81, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente — e que diz que, para os fins previstos naquela lei, entende-se por meio ambiente o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e

³¹ Isso porque, registra o documento, desde a Revolução Industrial, o meio ambiente tem sido intensamente alterado pelas atividades humanas.

biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas —, defende que meio ambiente é a interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais, que propiciam o desenvolvimento equilibrado da vida. Para ele, o conceito de meio ambiente há de ser, pois, globalizante, abrangente de toda a natureza, do original ao artificial, bem como os bens culturais correlatos, compreendendo, portanto, o solo, a água, o ar, a flora, as belezas naturais, o patrimônio histórico, artístico, turístico, paisagístico e arquitetônico. Em outras palavras, o meio ambiente é visto aí como uma unidade, que abrange as inter-relações do homem com a natureza e com os bens culturais, de forma interdependente. Com essa posição, concorda também Sachs (2000), quando diz que a problemática ambiental não pode se desvincular das questões socioculturais. O conceito de desenvolvimento sustentável, desenvolvido pelas Nações Unidas, por sua vez, prevê em seu bojo as relações socioculturais, quando reivindica que esse seria um “desenvolvimento que atenda às necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades”³².

Essas perspectivas aqui apresentadas prevêem a divisão do meio ambiente em três categorias: natural, artificial e cultural. A primeira, referente ao meio ambiente natural, diria respeito a ambientes em que não haja a intervenção humana; o meio ambiente artificial seria aquele que existe com a intervenção e como resultado da ação humana e se confundiria com o meio ambiente cultural, que abarcaria duas dimensões: uma concreta, formada por bens e artefatos históricos e culturais e a outra abstrata, que seria a cultura propriamente dita.

³² Conceito desenvolvido pela WCED – World Commission of Environment and Development, das Nações Unidas, no relatório intitulado “Nosso futuro comum”.

4.2. Os sentidos das cidades

Como ilustração para as contendas que se instauram entre os defensores do homem organicamente inserido na natureza e aqueles que entendem haver certo distanciamento entre esse homem e o homem histórico-cultural, trazemos o trabalho de Orlandi (2004). Nele, a autora busca interpretar, de uma perspectiva discursiva, os sentidos das cidades — lidando com a dispersão e a incompletude, nos limites que se movem e são tensos entre paráfrase e polissemia, é o que ela nos informa. Nessa perspectiva, é perguntado, por exemplo: Como os sujeitos interpretam a cidade? Como eles se interpretam na cidade? Como a cidade impõe gestos de interpretação? Como a interpretação habita a cidade? Em sua pesquisa, a autora diz não concordar com duas espécies de fala que “pairam” sobre a cidade. Uma delas, subproduto dos discursos ecologistas e outra sobre a naturalização da violência. Com respeito à primeira, que nos interessa mais diretamente, ela aponta para o discurso ecológico em que, em suas palavras, “na relação de perdição e de salvação, o mundo seria salvo por uma romântica volta ao campo; esse evidentemente ‘puro’ e despoluído do próprio homem, voltando a ser significado pela Mãe Terra” (Orlandi, 2004:65). Segundo suas reflexões, essa seria a fala que se refere ao catastrófico: a cidade seria uma monstruosa agressão do homem à natureza. A pesquisadora pondera, então, que ela, a cidade, é uma das formas de o homem, definido não como “espécie”, mas como ser histórico e simbólico, produzir sua vida na convivialidade. Ela propõe, assim, que o social seja recuperado pela historicização das relações na cidade, isso porque, segundo a analista, há uma sobreposição do urbano sobre a cidade e deste sobre o social, deixando a cidade de significar em sua dimensão, sujeita à história. Nesse ponto, é dada ênfase à divisão do espaço nas cidades, sob a alegação de que esse foco é fundamental para compreender o que é espaço público, a vida urbana, a cidade e os sujeitos que nela vivem.

Buscando entender a divisão do espaço urbano e a sua produção de sentidos, a autora frisa que “há uma memória social que nos constitui de modo mais ou menos inconsciente” (p. 83) e que, por vivermos na cidade, já temos em nós uma certa memória do que ela significa, que faz com que não tenhamos a todo momento que perguntar pelos seus sentidos. Isso porque já nos filiamos a certos sentidos, já nos significamos implicitamente como urbanos e funcionamos desse modo significativo dentro daquele espaço.

A autora pergunta, então: o que estamos querendo? Que forma estamos dando à sociedade? À cidade em que vivemos? Quais os sentidos que estão funcionando nessas relações, nesses espaços, e que nos estão constituindo como sujeitos urbanos de um determinado tipo e não de outro? Para essa pesquisadora, quando construímos um muro, estamos pré-significando nossos concidadãos, assim como a nossa própria maneira de viver, que terá certamente seus reflexos no futuro. Ali é sugerido, então, que vejamos as conseqüências do apagamento da questão social, uma vez que a cidade é um espaço que tem um sentido particular, que é o de ser espaço social público. Se elidirmos isso, alerta-nos ela, surgem as grandes rupturas e suas conseqüências. Orlandi (*op. cit.*) passa, então, à análise das conseqüências de vivermos em bolsões residenciais, sugerindo que, ao invés de serem propostos bolsões de segurança, que se pense em interferir nos bolsões de violência. Uma série de procedimentos vistos por ela como adequados é aí apresentada, como a necessidade de que sejam produzidas políticas sociais compatíveis, que levem a sociedade a praticar seus direitos e a cidade a ter a forma que acolha os sujeitos que nela vivem. Depois de incursionar sobre os sentidos da violência, do grafismo, da pichação ou da textualização do corpo (as tatuagens), dentre outros aspectos apreensíveis na vida da cidade, essa analista de discursos passa a interpretar as relações de sentido e as relações sociais da escola para com a cidade³³. Ela propõe ali que se pense a escola como um lugar fundamental de estabelecimento e de

³³ Optamos por apresentar as suas ponderações sobre o papel da escola na cidade porque pensamos que o mesmo pode acontecer em relação ao meio ambiente. É o que proporemos ao final desse subitem: que a escola seja um lugar fundamental de estabelecimento e de administração de sentidos para o meio ambiente.

administração de sentidos para a cidade, enquanto instituição, ao mesmo tempo em que é pensada como tendo sentidos fortemente atados ao fato de que ela se localiza na cidade. A autora chama a nossa atenção, então, para o fato de que a escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade; e passa a questionar o lugar ocupado pela escola no espaço social urbano. Ela pergunta aí, como a escola poderia, em uma posição que inscreve o político nas relações urbanas, promover o espaço significante da cidade em sua realidade social concreta, tomando o visível, o significável e rompendo com um estado de coisas em que funciona a verticalização, por exemplo? E responde: fazendo a escola ir às ruas. Como? Para a escola estabelecer uma relação politicamente significativa face à verticalização das relações sociais urbanas, ela não deveria se reduzir à racionalidade do sistema, pondera a autora, mas deve explicitar essa relação por um trabalho que lhe dê visibilidade. Segundo seus raciocínios, a escola deve confrontar-se com o real das ruas, com seus sujeitos, seus modos de existência, de saber, de arte e de cultura. Fazer a escola ir para a rua, diz ela, significa fazer o sujeito experimentar os sentidos da cidade real e desfazer as fronteiras produzidas pela verticalização. A escola na rua, assim, voltar-se-ia para a sociedade, ficaria sensível à transformação, historicizaria seu processo de aprendizagem. A pesquisadora continua em suas reflexões, ponderando que se a escola fizer o trajeto para fora de si, poderá mexer com a verticalização, passar para o outro lado, viver, experimentar. Colocando-se a escola na rua, diz ela, não se canaliza o cidadão para a escola, para que ele aprenda as letras; indo para fora dela, ele passa a trabalhar as letras da/na rua, estabelecendo um trajeto que não estaciona no interior da escola. Já que o conhecimento não é um conteúdo guardado na escola, reflete Orlandi (*op. cit.*), ele está no mundo, na cidade, em seu real, na relação que o sujeito estabelece com o entorno em que vive. A escola precisa, então, em suas palavras, “conhecer esse conhecimento” (p.156). Não como um mero contexto em que ela está, mas como o que dá forma à vida social. É dito, então, que a escola deve dar condições para que seus corpos docente e discente possam significar as diferenças. A escola tem, assim, como tarefa,

reencaminhar a linguagem para o real da história. Isso significaria dar ao professor o lugar de quem trabalha com esse redirecionamento da ação pedagógica; ou seja, trazer à tona esse conhecimento que a cidade vive. Com um tom de urgência, ela registra, então, que a escola tem de ir para a rua.

Numa linha de raciocínio que também entende que o ser humano é essencialmente sociocultural e que pensa em questões de desenvolvimento sustentável na mesma vertente do ambientalismo renovado³⁴, está Hogan (1991). Falando sobre crescimento demográfico e impacto sobre o ambiente físico, esse professor do IFCH, da Unicamp, defende que o esgotamento e a degradação de recursos naturais não são resultados diretos e estritos daquela relação. Ele frisa que essa seria uma visão simplista, que aterroriza a opinião pública e que não leva em conta os efeitos recíprocos do ambiente na população, tanto os negativos quanto os considerados socialmente positivos. Haveria, assim, uma versão mais moderada do problema, que reconhece outros fatores na equação população/ meio ambiente/ desenvolvimento e que vê a pressão demográfica, não como o determinante de problemas ambientais, mas como um fator agravante. Quando essa porta se abre, registra o autor, “há espaço para uma análise sociológica muito mais adequada, tanto do papel do crescimento demográfico, quanto do próprio processo de desenvolvimento” (p. 62). Dessa perspectiva, a desertificação, por exemplo, não seria um produto direto do crescimento demográfico, mas de acidentes climáticos associados a desigualdades sociais ou a políticas governamentais, pondera ele. Nessa perspectiva, o fator demográfico teria um papel secundário para os problemas ambientais, que se vinculariam mais especificamente a desigualdades sociais, a descompassos das instituições sócio-econômicas ou a padrões de acesso à terra, por exemplo. Utilizando o que chama de potencial heurístico do conceito de “capacidade de suporte”³⁵,

³⁴ Que prevê algum grau de modificação dos valores antropocêntricos do paradigma social dominante, buscando conciliar crescimento com proteção ambiental.

³⁵ Segundo as Nações Unidas, capacidade de suporte expressa o nível de população que pode ser suportado por um país em um dado nível de bem-estar. Mais precisamente, ele pode ser definido como o número de pessoas

Hogan (*op. cit.*) assevera que a população não seria mais a variável independente, numa simples relação causal, exatamente porque haveria soluções, de ordem político-tecnológica para o problema. Nesse diapasão, o ambiente físico poderia ser moldado para responder às nossas necessidades. Para esse pesquisador, relações de harmonia entre o homem e o seu ambiente físico dependerão fundamentalmente de como este exerce controle sobre aquele. Em suas palavras, “é preciso filtrar a fumaça ideológica produzida por uma coalizão de controlistas populacionais e ativistas ambientais” (p.69).

Como se pode depreender dos textos de Orlandi (2004) e Hogan (1991), aqui apresentados, ambos os autores se filiam a uma perspectiva que diminui a importância do chamado meio ambiente natural sobre a vida do homem, considerando-o aí essencialmente como ser histórico-político-cultural, inserido em primazia no chamado meio ambiente artificial/cultural, já aqui qualificado.

Mas, como alertam os parâmetros curriculares do MEC para o ensino profissional, voltado ao meio ambiente, e já aqui aludidos, o meio ambiente natural tem sido a grande preocupação de todas as comunidades do Planeta. Fatores como o efeito estufa — com seus conseqüentes aquecimento global e derretimento das calotas polares, que ameaçam elevar o nível dos oceanos, por exemplo —, a poluição ambiental descontrolada, a escassez de recursos naturais ou, ainda, o crescimento das desigualdades sociais ou da extrema pobreza no mundo, estão a alertar que as advertências não se dão apenas em função da “fumaça ideológica produzida por uma coalizão de controlistas populacionais e ativistas ambientais” como quer Hogan (*op. cit.*). Orlandi, por sua vez, ao nos falar do apagamento do “social” em

compartilhando um dado território, que podem, para o futuro visível, sustentar um dado padrão físico de vida, utilizando energia de outros recursos (incluindo terra, água, ar e minerais), bem como o espírito de iniciativa, competência e de organização. Trata-se de um conceito dinâmico, que pode ser estendido ou restringido de várias maneiras, seja por mudanças de valores culturais, descobertas tecnológicas, melhorias no manejo agrícola ou sistemas de distribuição de terra, mudanças em sistemas educacionais, modificações em arranjos fiscais e legais, descoberta de novas fontes de minerais ou a emergência de uma nova vontade política. Segundo aquele documento, nunca existe uma só solução para a equação população/recursos naturais, porque não é a população em isolamento que determina a pressão sobre recursos (e os efeitos ecológicos potencialmente associados), mas também o consumo individual que, por sua vez, é determinado por sistemas de valores e percepções do que seja estilo de vida (UNESCO, 1984:367).

função do “urbano”, deixa a possibilidade de que também nos lembremos do apagamento do ecológico, em função desse mesmo urbano. Nessa perspectiva, a memória urbana que carregamos estaria a apagar a necessidade de recuo frente aos problemas ambientais. Por tenderem os sujeitos para o urbano, uma certa volta para a natureza soaria como importante — pela necessidade indeclinável de providências preservacionistas, na atualidade —, mas também não carregada de sentidos, pelo mencionado apagamento do ecológico em prol do urbano. Em uma direção outra à reivindicada pelos dois autores acima citados, Sauv  (2005), pesquisadora da Universidade de Montreal, ao abordar as possibilidades e as limita es da Educa o Ambiental, nos lembra que a trama do meio ambiente   a trama da pr pria vida — e n o simplesmente um objeto de estudo, um tema a ser tratado entre tantos outros e algo que nos obriga a um desenvolvimento chamado sustent vel. Em suas palavras, “o meio ambiente   o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas rela es com os outros, nosso ser-no-mundo” (p. 01). Nessa perspectiva, a educa o ambiental n o seria uma forma de educa o entre in meras outras, uma ferramenta para a resolu o de problemas ou de gest o do meio ambiente. Ela seria uma dimens o essencial da educa o de base, que diz respeito a uma esfera de intera es, que est  no  mago do desenvolvimento pessoal e social. Essa educa o ambiental, segundo ela, visa a induzir din micas sociais, de in cio na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e cr tica das realidades socioambientais. A autora continua em suas proje es, dizendo que, mais que uma educa o a respeito do meio ambiente ou em prol dele, “o objetivo da educa o ambiental e, de fato e fundamentalmente, nossa rela o com o meio ambiente” (*idem*).

O educador dever  levar em conta, assim, as m ltiplas facetas dessa rela o, recomenda a pesquisadora francesa, de forma que possa intervir de modo mais apropriado na apreens o dos significados do meio ambiente. E passa a enumerar alguns desses poss veis significados:

- **Meio ambiente - natureza:** (para apreciar, para respeitar, para preservar). Na origem dos atuais problemas socioambientais existe essa lacuna fundamental entre o ser humano e a natureza, que é importante eliminar. É preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza, a esse fluxo de vida de que participamos. A educação ambiental leva-nos também a explorar os estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos. É importante também reconhecer os vínculos existentes entre a diversidade biológica e a cultural, e valorizar essa diversidade "biocultural".

- **Meio ambiente - recurso** (para gerir, para repartir). Não existe vida sem os ciclos de recursos de matéria e energia. A educação ambiental implica uma educação para a conservação e para o consumo responsável e para a solidariedade na repartição equitativa dentro de cada sociedade, entre as sociedades atuais e entre estas e as futuras. Trata-se de gerir sistemas de produção e de utilização dos recursos comuns, tanto quanto sistemas de tratamento de resíduos e sobras. A educação ambiental integra uma verdadeira educação econômica: não se trata de "gestão do meio ambiente", antes, porém, da "gestão" de nossas próprias condutas individuais e coletivas com respeito aos recursos vitais extraídos deste meio.

- **Meio ambiente - problema** (para prevenir, para resolver). Exige o desenvolvimento de habilidades de investigação crítica das realidades do meio em que vivemos e de diagnóstico de problemas que se apresentam. Trata-se, inicialmente, de tomar consciência de que os problemas ambientais estão essencialmente associados a questões socioambientais ligadas a jogos de interesse e de poder, e a escolhas de valores. E de resto, a educação ambiental estimula o exercício da resolução de problemas reais e a concretização de projetos que visam a preveni-los. O desenvolvimento de competências nessa área fortalecerá o sentimento de que se pode fazer alguma coisa, e este sentimento, por sua vez, estimulará o surgimento de uma vontade de agir.

- **Meio ambiente - sistema** (para compreender, para decidir melhor). Pode ser apreendido pelo exercício do pensamento sistêmico: mediante a análise dos componentes e das relações do meio ambiente como "eco-sócio-sistema", pode-se alcançar uma compreensão de conjunto das realidades ambientais e, desse modo, dispor dos *inputs* necessários a uma tomada de decisão judiciosa. Neste ponto é que a educação ecológica intervém de maneira fundamental, levando a que se aprenda a conhecer a respeito de toda a diversidade, a riqueza e a complexidade de seu próprio meio ambiente; a definir seu próprio "nicho" humano dentro do ecossistema global e, finalmente, a preenchê-lo adequadamente. Dentro de uma

perspectiva sistêmica, a educação ambiental leva também a reconhecer os vínculos existentes entre aqui e alhures, entre o passado, o presente e o futuro, entre o local e o global, entre as esferas política, econômica e ambiental, entre os modos de vida, a saúde e o meio ambiente etc.

- **Meio ambiente — lugar em que se vive** (para conhecer, para aprimorar). É o ambiente da vida cotidiana, na escola, em casa, no trabalho etc. Uma primeira etapa de educação ambiental consiste em explorar e redescobrir o lugar em que se vive, ou seja, o "aqui e agora" das realidades cotidianas, com um olhar renovado ao mesmo tempo apreciativo e crítico trata-se também de redefinir-se a si mesmo e de definir o próprio grupo social com respeito às relações que se mantêm com o lugar em que se vive. Podem surgir projetos de aprimoramento, de modo a favorecer a interação social, o conforto, a segurança, a saúde, ou ainda o aspecto estético dos lugares. Mediante essa exploração do meio e a concretização de tais projetos, a educação ambiental visa a desenvolver um sentimento de pertencer e a favorecer o enraizamento. O lugar em que se vive é o primeiro cadinho do desenvolvimento de uma responsabilidade ambiental, onde aprendemos a nos tornar guardiães, utilizadores e construtores responsáveis do Oïkos, nossa "casa de vida" compartilhada.
- **Meio ambiente — biosfera** (onde viver junto e ao longo prazo). Leva-nos a considerar a interdependência das realidades socio-ambientais em âmbito mundial, que James Lovelock nos induz a considerar como um macro-organismo (Gaia) em reequilíbrio constante. É o lugar da consciência planetária e até mesmo cósmica: a Terra como uma matriz de vida, esse jardim compartilhado que alimenta o universo simbólico de inúmeros povos indígenas. É o lugar da solidariedade internacional que nos leva a refletir mais profundamente sobre os modos de desenvolvimento das sociedades humanas. Aqui se encontra um contexto privilegiado para utilizar de maneira vantajosa a junção entre a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento.
- **Meio ambiente — projeto comunitário:** É um lugar de cooperação e de parceria para realizar as mudanças desejadas no seio de uma coletividade. O meio ambiente é um objeto compartilhado, essencialmente complexo; somente uma abordagem colaborativa favorece uma melhor compreensão e uma intervenção mais eficaz. É preciso que se aprenda a discutir, a escutar, a argumentar, a convencer, em suma, a comunicar-se eficazmente por meio de um diálogo entre saberes de diversos tipos — científicos, de experiência, tradicionais etc. A educação ambiental introduz aqui a idéia de práxis: a ação

está associada a um processo constante de reflexão crítica. A educação para a democracia, base da educação para a cidadania, torna-se essencial. Os aspectos políticos das realidades socioambientais tornam-se patentes.

Nas postulações de Sauv  (*op. cit.*),   dito que a concep o utilitarista da educa o e a representa o “recursista” do meio ambiente, adotada pela “educa o para o desenvolvimento sustent vel”, mostram-se nitidamente reducionistas, com respeito a uma educa o de base que seja preocupada em otimizar a teia das rela es entre as pessoas, o grupo social a que pertencem e ao meio ambiente. Segundo ela, com o que concordamos, a rela o com o mundo n o pode ficar limitada a uma din mica de “*gest o de recursos*”; as atividades humanas n o podem ser interpretadas unicamente dentro do quadro de refer ncia do desenvolvimento (Sauv , 2005:5).

Tendo apresentado diversas facetas das rela es socioculturais do homem com o meio ambiente — visto em seus amplos aspectos —, tomamos, ent o, emprestadas de Orlandi (2004) as sugest es de procedimento da institui o escola para com os sentidos da cidade e propomos que aqueles mesmos procedimentos, como tamb m defende Sauv  (2005) sejam utilizados para uma educa o que se volte para as quest es ambientais; ou seja, que a escola v    natureza, interaja com o meio ambiente em suas m ltiplas formas e conhe a as suas caracter sticas mais de perto, com elas se relacionando. E o trabalho com contos populares pode facilitar essa conex o, ao problematizar, nos moldes do que   proposto nesta Tese, o meio ambiente, em suas variadas facetas, em suas perspectivas naturais, artificiais ou culturais, como aqui vimos.

CAPÍTULO II

CONTOS POPULARES, CULTURA E DISCURSO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Esse capítulo versa sobre a literatura e, mais especificamente, sobre os contos populares e o discurso no ensino de língua estrangeira. Com vistas ao esclarecimento de pressupostos e à problematização do vínculo entre o ensino de língua e a literatura, nele abordamos inicialmente questões sobre o direito à literatura, para então incursionarmos pela diferenciação entre literatura erudita e literatura popular, em suas nuances ideológicas, à luz de estudos sobre cultura popular contraposta à cultura erudita. Ao buscar apontar características da literatura popular contraposta à literatura erudita, nesses termos aqui mencionados, defendemos a idéia de que a valorização da literatura, e, em especial, do que se costuma denominar de literatura popular, em sala de aula de língua, é legítima e imprescindível, quando vista enquanto espaço discursivo de memória, em seu registro pontual de parte da história e da memória dos povos, e da sua cultura, de forma mais ampla. Essa defesa que empreendemos, se respalda no postulado de que os estudos de língua devem invariavelmente estar articulados com os estudos de cultura/literatura e com a dimensão enunciativa da linguagem. Nessa perspectiva, é imprescindível que o professor conheça características das formações ideológico-discursivas e da história/memória, envolvidas nos materiais selecionados para o trabalho em sala de aula. E registramos, antecipadamente, que a dicotomia literatura popular / literatura erudita é resultante de aspectos político-ideológicos, que costumam deixar à cultura e à literatura chamadas populares um espaço desprivilegiado, com o qual não concordamos, pelos motivos alegados por Bhabha (2003) — que traremos no estudo aqui empreendido —, mas principalmente por aqueles motivos por nós defendidos,

quais sejam, atenção a aspectos socioculturais e discursivos, que esses materiais podem proporcionar, em um ensino de língua que se queira transversal e crítico.

No Capítulo I, frisamos que faríamos um movimento de demonstração continuada ao leitor, de que o professor deve, dentro do quadro teórico aqui adotado, estar alerta para a discursividade, que lida com a historicidade dos acontecimentos. Para isso, propusemos que seja reservado, em sala de aula de língua, um espaço discursivo de memória, dado pela junção entre literatura e ensino de língua, o que, no nosso caso, é feita pelo trabalho com compilações de contos populares, que registram a memória e a história dos povos. Nessa perspectiva é que o professor deve entender as nuances vinculadas a questões de historicidade e de memória, que aflorem naquelas inter-relações, chamando a atenção dos alunos, ao buscar instaurar aquela reivindicada visão discursiva. Detectamos essa postura de alerta à historicidade dos acontecimentos no professor, no excerto do qual apresentamos em seguida um trecho, retirado de uma das aulas gravadas para esta pesquisa. A íntegra do excerto se encontra no Anexo II.

L: Die Märchen der Gebrüder Grimm sind Volksmärchen. Sie haben für ihre Sammlung die Märchen ausgesucht, die für Kinder am geeignetsten sind, zum Beispiel die ohne Schimpfwörter. Aber ihre gesammelten Märchen kamen aus dem Landvolk, obwohl einige dieser Märchen von Vertretern der höheren Schichten der deutschen Bevölkerung zu dieser Zeit erzählt wurden.

A₇: Aber Sie haben gesagt, dass ... Reime später dazu kamen und dass die Anfang „Es war einmal ...“ von den Grimm typisch war für alles ... von alle die Märchen.

L: Ja, richtig. Aber ich habe euch auch erzählt, dass die Gebrüder Grimm einige Veränderungen an den ausgesuchten Märchen vorgenommen haben, ohne den Inhalt des Märchens groß zu verändern.

A₁: Das war bestimmt toll, so Märchen sammeln. Und das Märchen „O peixinho encantado“, wer hat das gesammelt?

L: Ein Sammler namens Câmara Cascudo hat hier in Brasilien das gemacht, was die Gebrüder Grimm damals in Deutschland gemacht haben. Wie die Gebrüder Grimm hat auch er Personen beim Märchenerzählen zugehört und diese dann aufgeschrieben. **A₉,** pass mal auf!

P: Os contos dos Irmãos Grimm são tratados como contos populares. Eles escolheram, nas suas coletâneas, as versões que eram mais adaptáveis para crianças, sem palavões, por exemplo. Mas aqueles contos, por eles coletados, vieram do povo camponês da Alemanha, embora alguns deles tenham sido narrados para eles por pessoas da alta sociedade alemã da época.

A₇: Mas o senhor havia dito que ... as rimas foram adicionadas e a introdução das histórias com o “Era uma vez...” tornou-se marca registrada dos contos por iniciativa dos Irmãos Grimm?!

P: Sim. Eu disse a vocês, também, que os Irmãos Grimm fizeram arredondamentos nos contos que foram por eles coletados, mas que a essência dos contos eles mantiveram.

A₁: Deve ter sido legal coletar esses contos. E o conto “O peixinho encantado”, como foi coletado?

P: Por um compilador chamado Câmara Cascudo, que também fez, no Brasil, mais ou menos o que os Irmãos Grimm fizeram na Alemanha. Tanto os Grimm quanto Cascudo ouviram das pessoas do povo os contos que eles sabiam narrar e os anotaram. **A₉,** preste atenção.

1. O direito à Literatura

Encanta a assertiva de Antonio Candido ([1970]1995) de que a literatura é um direito humano, com o que concordamos, e apresentamos aqui os argumentos nos quais ele se pauta para defender essa premissa.

Para atribuir essa condição à literatura, o autor transita previamente sobre a questão dos direitos humanos de forma mais genérica, ponderando que, para pensar em direitos humanos, é necessário reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. O seu raciocínio acerca dos direitos humanos é construído com base em constatações polarizadas, por exemplo, de que embora tenhamos a possibilidade de solucionar problemas materiais — possibilidade essa proporcionada pela racionalidade técnica e pelo domínio da natureza —, a nossa irracionalidade comportamental relega as massas à miséria; ou de que, embora a barbárie continue até crescendo nas sociedades humanas, vemos soluções possíveis contra desarmonias que geram injustiças e buscamos o máximo viável de igualdade e justiça. Com isso, raciocina ele, não se vê mais o elogio a atrocidades, o que significa dizer que, se o mal é praticado, mas não é proclamado, então o homem não o acha mais tão natural. O autor nos lembra que houve mudança no comportamento cotidiano e no discurso das classes dominantes, no que tange a posições ideológicas ou a problemas sociais — como a afirmativa que até pouco tempo seria considerada subversiva, de que é necessário promover uma distribuição equitativa de bens entre as pessoas. No mesmo diapasão de constatações polarizadas, ele nos alerta que, embora haja uma consciência cada vez mais generalizada de que a desigualdade é insuportável e pode ser consideravelmente atenuada no estágio atual de recursos técnicos e de organização, ninguém se empenha para que de fato isso aconteça. E conclui que há progresso no sentimento acerca dos direitos do outro, mesmo sem a disposição de agir em consonância.

É nessa circunscrição de raciocínios que ele inscreve o alerta, já aludido, de que para pensar em direitos humanos é necessário reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o outro; ou seja, casa, comida, instrução, saúde (...) e literatura, enquanto bens incompressíveis³⁶. Mas será que a fruição da literatura e da arte estariam mesmo nessa categoria, pergunta ele, desenvolvendo o seguinte raciocínio para justificar a sua reivindicação: enquanto bens incompressíveis, essas necessidades devem ser profundas para o ser humano, não podendo deixar de ser satisfeitas, sob pena de desordem pessoal ou frustração mutiladora. Uma vez que a literatura seria uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos — e que, por isso, não há povo que possa viver sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação —, ela corresponderia, sim, a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito, por organizar as emoções e as visões de mundo dos sujeitos³⁷. A literatura seria, assim, fator indispensável de humanização³⁸, confirmando no homem a sua humanidade, inclusive porque, pondera ele, atua, em grande parte no subconsciente e no inconsciente das pessoas. Em suas palavras, “*a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza e nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade*” (Candido, [1970]1995:256). As produções literárias, de todos os tipos e de todos os níveis, satisfazem

³⁶ Termo desenvolvido pelo sociólogo e dominicano francês Joseph Lebet, fundador do movimento Economia e Humanismo, que viveu no Brasil entre os anos 40 e 60, e que significa bem indispensável, contraposto aos compressíveis, que seriam dispensáveis. À primeira categoria pertencem, por exemplo, o alimento, a casa, ou a roupa. Mas Candido ([1970]1995:240) alerta que a fronteira entre eles é muito difícil de fixar, mesmo quando pensamos naqueles que são considerados indispensáveis.

³⁷ Eagleton (2003:05) também diz que na rotina da fala cotidiana nossas percepções e reações à realidade se tornam embotadas, apagadas. Já a literatura, ao nos impor uma consciência dramática da linguagem, renova essas reações habituais, tornando os objetos mais perceptíveis. Ele diz ainda que, por ter de lutar com a linguagem de forma mais trabalhosa, mais autoconsciente do que o usual, o mundo que essa linguagem encerra é renovado de forma intensa.

³⁸ Por humanização o autor entende “*o processo que confirma no homem aqueles traços reputados como essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor*” (Candido, [1970]1995:249).

necessidades básicas do ser humano, enriquecendo a nossa percepção e nossa visão de mundo, diz Cândido, e isso explicaria porque ela é uma necessidade universal imperiosa e porque fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade e nível social.

2. Literatura Erudita e Literatura Popular

Eagleton (2003), no livro “Teoria da Literatura: uma Introdução”, pergunta, logo à introdução, sobre o que pode ser considerado literatura e é para essa pergunta que ele procura respostas em boa parte dos raciocínios que desenvolve, juntamente com os questionamentos que faz em torno do que seja teoria literária. Assim, ele sugere que alguns textos já nascem literários, outros atingem essa condição e a outros mais tal condição é imposta. Ele sugere, também, que não seria fácil isolar, entre tudo o que se chamou de “literatura”, um conjunto constante de características a ela inerentes. Em outras palavras, não existe, segundo o autor, uma essência da literatura e qualquer fragmento de escrita poderia, nessa perspectiva, ser lido não pragmaticamente ou poeticamente. Nessa linha de raciocínio, o que é considerado, ou não, literatura, tem uma relação estreita com os juízos de valor, “*não necessariamente no sentido de que o estilo tem de ser ‘belo’ para ser literário, mas sim que tem de ser do tipo considerado belo*” (Eagleton, 2003:14).

Eagleton (*op.cit.*) continua, mostrando que a sugestão de que a “literatura” é um tipo de escrita altamente valorizada é esclarecedora e “*significa que podemos abandonar, de uma vez por todas, a ilusão de que a categoria ‘literatura’ é ‘objetiva’, no sentido de ser eterna e imutável*” (*idem*). Ou seja, pontua ele, assim como uma obra pode ser considerada filosofia num século e como literatura em outro, ou vice-versa, o conceito sobre o tipo de escrita considerado digno de valor também pode variar. Nesse diapasão, o chamado “cânone literário” — a “grande tradição” inquestionada da “literatura nacional” — tem de ser

reconhecido como um construto modelado por determinadas pessoas, por motivos particulares e em um determinado momento. Aí os juízos de valor literários podem ser caprichosos e subjetivos e têm uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, alerta o pesquisador, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos exercem e mantêm o poder sobre outros. Essas ponderações nos mostram, assim, que as distinções feitas entre literatura erudita e literatura popular, a primeira considerada valiosa e a segunda nem tanto, tem fortes raízes ideológicas e são vinculadas a questões de poder.

E um exemplo para ilustrar esse alerta por ele promovido é o artigo escrito por Florestan Fernandes, para a *Folha da Manhã*, de 12 de janeiro de 1945, intitulado “O romance e o folclore”³⁹, em que o sociólogo emite suas ponderações acerca de imbricamentos que começaram a surgir entre a literatura erudita e a popular, mostrando a possibilidade de novas tendências em utilizar material folclórico na literatura, pelo lugar recém-atribuído na história das idéias ao homem, enquanto ser humano⁴⁰. Nele, Florestan Fernandes pondera que o romancista faz literatura e não folclore, a dizer que este não alça ao *status* de literatura.

O folclore, segundo o escritor, e de acordo com a sua conceituação contemporânea, seria visto como a cultura dos meios populares, das camadas “baixas” da população, nas zonas rurais e urbanas. Em poucas palavras, diz ele, a “cultura dos incultos”. Seria, pois, o conjunto de conhecimentos, técnicas e modos de ser dos iletrados, transmitido oralmente, e se distinguiria da literatura, que era a cultura dos mais elevados, dos letrados e dos “cultos”⁴¹. Nesse ponto, o autor instaura o que se entendia à época como diferença entre a literatura popular e a literatura erudita, tratando-a como fundamental: duas formas culturais antagônicas

³⁹ O texto escrito por Florestan Fernandes coincide com a época de idealização da Comissão Nacional de Folclore, ligada à Unesco, período fértil de fomento aos estudos culturais e folclóricos no Brasil.

⁴⁰ Essas tendências datam, na Europa, de tempos anteriores. Como informa Burke (1989), o advento do movimento positivista no decorrer do Século XIX fez surgir o interesse pela cultura popular, no sentido de redescobrir substratos, que dessem coerência à atividade e à história humanas. Assim, segundo o autor, o termo “arcaico”, por exemplo, naquele contexto não significava mais um passado longínquo e degradado, mas uma cadeia que deveria ser compreendida para tornar inteligível a sociedade. Ainda segundo Burke (*op.cit.*), os ecos desses estudos começaram a chegar ao Brasil na segunda metade do Século XIX, com Sílvio Romero (1851/1914) e João Ribeiro (1860/1934), dentre outros.

⁴¹ Grifo nosso.

e, em certo sentido, exclusivas. E as terminologias “burguês” e “homem do povo” seriam a expressão desse antagonismo; aquele vivendo na idade positiva comteana, pensando racional e logicamente as coisas, capaz também de progresso, enquanto o segundo revelaria uma etapa anterior do desenvolvimento das sociedades ocidentais, surgindo como um homem imobilizado pelo passado e sufocado pelo peso da tradição, pensando as coisas de modo anti-racional e ilógico. A diferença de mentalidade seria irreduzível, embora não inata, assevera ele, dizendo que o homem a herda socialmente, revelando-a à medida que traduz o seu próprio meio social e cultural.

Depois de apontar as devidas diferenças entre folclore e literatura, ou entre literatura popular e literatura erudita, Florestan Fernandes informa que “*modernamente esboça-se um movimento que tende ao aproveitamento mais profundo desses valores folclóricos*”, pela concepção mais ampla que se passou a ter do que fosse folclore, enquanto expressão das condições presentes, típicas, da vida do povo, envolvendo todo o seu estilo de vida. Essa concepção, diz ele, abre uma nova ponte entre a literatura e o folclore, “*porque faz desaparecer a imagem do homem do povo vivendo imobilizado pela tradição e incapaz de progresso, surgindo em seu lugar o ser humano que ele é*”. Despontam, aí, o homem que interessa à literatura contemporânea, revelando “*em suas canções, em suas cantigas, em suas modinhas, em seus desafios, em seus ABCs, aquilo que ele pensa, que ele crê no momento e também o que ele deseja e o que o revolta*”. Esses esboços de atenção a características da cultura / literatura popular, mostram a instauração do interesse pelo tema na literatura e na ciência. Mas as elites, segundo o colunista, continuaram a olhar para o “homem do povo” como um fenômeno exótico, a ser observado à distância.

A perspectiva atribuída por Antonio Candido, muito mais tarde (Florestan (1945) / Candido ([1970]1995)), ao “homem do povo” é outra, como vimos. A sua visão dos fenômenos sócio-econômicos e culturais faz com que ele reivindique que a esse homem do povo sejam dadas oportunidades iguais. Iguais às das classes privilegiadas, com as suas

formas de vida e literatura erudita, como também vimos, mas ainda com restrições a aspectos da cultura / literatura popular, a mostrar distanciamentos provocados, por exemplo, por ideologias sociais. E aqui retornamos a Eagleton (2003), com seus construtos acerca de juízos de valor, cultura e ideologia em questões literárias.

O autor aborda reiteradas vezes a inserção de perspectivas políticas e históricas na análise literária, perspectivas essas que condicionam as visões de mundo dos críticos e analistas, bem como seus juízos de valor. Para ilustrar, Eagleton (*op.cit.*) cita o estudo do crítico I.A.Richards (1929), da Universidade de Cambridge, intitulado “A prática da crítica literária”, em que ele procura demonstrar como os juízos de valor literários podem ser caprichosos e subjetivos, em consonância com o contexto sócio-histórico. Para esse estudo, Richards (*op.cit.*) distribuiu aos seus alunos uma série de poemas, sem os títulos e os nomes dos autores, e pediu a eles que os avaliassem. Os julgamentos resultantes dessa pesquisa foram muito variados: poetas consagrados pelo tempo receberam notas baixas e autores desconhecidos foram elogiados. Entretanto, o que teria sido mais interessante no projeto e nem teria sido percebido por Richards, questiona Eagleton (*op.cit.*), foi a demonstração de como um consenso de avaliações inconscientes esteve presente nessas diferentes opiniões. Nelas, é surpreendente ver que todos têm hábitos de percepção e de interpretação em comum; ou seja, o que esperam que a literatura seja, quais os pressupostos que levam a um poema ou que satisfação esperam dele obter. Mas uma vez que todos os participantes da pesquisa eram presumidamente jovens, brancos, de classe média-alta ou média, educados em escolas particulares inglesas da década de 1920 — e a maneira como reagiram aos poemas dependeu de muitas outras coisas além de fatores puramente literários —, esses resultados não teriam nada de surpreendente, pois suas reações críticas estavam profundamente ligadas às condições de produção mais gerais.

Essa indissolubilidade entre teoria literária, crenças políticas e valores ideológicos é natural, diz Eagleton (*op.cit.*), uma vez que a teoria literária é uma perspectiva a partir da qual

vemos a história da nossa época. E ele nos instiga a pensar que tal fato não deveria provocar surpresa, “pois qualquer teoria relacionada com a significação, valor, linguagem, sentimento e experiência humanos inevitavelmente envolverá crenças mais amplas e profundas sobre a natureza do ser e da sociedade humana, problemas de poder e interpretações da história passada”(Eagleton, 2003:268). Assim, pondera o pensador, as teorias literárias não devem ser censuradas por serem políticas, mas sim por serem, em seu conjunto, disfarçadas ou inconscientemente políticas; devem ser criticadas pela cegueira com que oferecem como verdades supostamente “técnicas”, “auto-evidentes”, “científicas” ou “universais”, doutrinas que um pouco de reflexão mostrará estarem relacionadas com, e reforçarem, os interesses específicos, de grupos específicos de pessoas, em momentos específicos.

Adentrando em suas reflexões, o autor observa que embora sempre tenhamos ouvido dizer que a literatura está vitalmente relacionada a situações existenciais do homem — “que ela é mais concreta que abstrata, que apresenta a vida em toda a sua rica variedade, que rejeita a investigação conceitual estéril e que prefere o sentimento e o gosto de estar vivo” (Eagleton, 2003:270) —, paradoxalmente a história da moderna teoria literária é a narrativa do afastamento dessas realidades. Desse modo, ela supõe que no centro do mundo está um eu individual contemplativo, curvado sobre o livro, à procura de contato com a experiência, a verdade, a realidade, a história ou a tradição.

Nesse ponto, cumpre problematizarmos o lugar ocupado pela literatura popular, num universo mais amplo, mais genérico, que é o da chamada “literatura”. Vimos com Eagleton (*op. cit.*) que não seria fácil isolar, entre tudo o que se chamou de “literatura”, um conjunto constante de características a ela inerentes e que, nessa perspectiva, não existiria uma essência da literatura. Em outros termos, que qualquer fragmento de escrita pode ser lido não pragmaticamente ou poeticamente. Já essa constatação faz desmoronar a pretensão de que haveria uma literatura de fato, em detrimento de outras. Agregado a isso, vimos, também com Eagleton (2003), que o que faz com que determinados textos sejam considerados literatura de

maior valor que outros são os julgamentos de valor, o que nos força a abandonar a ilusão de que a categoria “literatura” seja objetiva, no sentido de ser eterna e imutável. Além disso, também vimos que os juízos de valor literários podem ser caprichosos e subjetivos e que eles têm uma estreita relação com as ideologias sociais, referindo-se não apenas aos gostos particulares, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros. Com esses dados, podemos claramente perceber porque a literatura popular foi relegada a um *status* inferior, como manifestação do povo, menos valiosa que a literatura erudita. E tivemos demonstrações cabais desse preconceito com o artigo de Florestan Fernandes (1945), que mostrou, em toda a sua vivacidade, o lugar atribuído à época ao homem do povo, à sua cultura e à sua literatura.

Eagleton (2003), que analisa a literatura à luz de várias abordagens, do formalismo à psicanálise, passando ainda, por exemplo, pela fenomenologia ou pela teoria da recepção, no posfácio dessa edição nos informa que o pós-modernismo procura destruir a aura intimidadora da alta cultura modernista, desconfiando de todas as hierarquias de valor, por considerá-las privilegiadas e elitistas. Segundo ele, a cultura pós-moderna volta a sua aversão por limites e categorias fixas para a tradicional distinção entre “grande arte” e arte popular, dissolvendo os limites entre elas. Nessa perspectiva, não há o melhor ou o pior, apenas o diferente⁴².

Para reforçar as posições assumidas por Eagleton, apresentamos em seguida estudos desenvolvidos por Storey (1998; 2003), acerca da contraposição entre cultura popular e cultura erudita, buscando melhor entender a contraposição entre literatura popular e literatura erudita, por ambas as contraposições vibrarem no mesmo diapasão e serem estreitamente vinculadas. Resgatamos, para isso, a declaração de Antonio Candido, já aludida, de que “nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem

⁴² A análise de escolhas vocabulares feitas por Eagleton (*op.cit.*) descortina a sua inscrição também em um universo elitista. As alusões que ele faz à produção de cultura / arte / literatura popular como “*artefatos autoconscientemente populistas ou comuns, ou que se oferecem como mercadorias para o consumo enquanto fonte de prazer*”(p.319) ou à destruição da aura intimidadora da alta cultura modernista “*com uma arte mais vulgar e de fácil utilização*”(idem) advogam por si sós a favor dessa inscrição.

ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos, como conseqüência normal da transformação da estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um ...” ([1970]1995:259), com vistas a melhor vislumbrar os fortes traços ideológicos nela contidos e que serão, por fim, problematizados⁴³.

3. A cultura popular e a cultura erudita⁴⁴

Assim como Eagleton (2003) faz com a dicotomia literatura erudita/ literatura popular, Storey (2003) também entende que a dicotomia cultura erudita/ cultura popular é ideológica e pautada em questões de política e de poder, que vão além das discussões sobre entretenimento e lazer. Para chegar a essa conclusão, o autor desenvolve uma ampla caracterização do que tem sido entendido como cultura popular, que parte da indicação muito genérica de que ela seja a cultura amplamente assumida ou aceita por muitas pessoas — generalidade essa que para ele não auxiliaria em um estudo mais rigoroso —, passa pela reivindicação de que a cultura popular seja aquela que foi deixada antes de decidirmos sobre o que seria cultura erudita — mas aí ela seria considerada uma categoria residual, em que se acomodariam práticas e textos culturais, que ainda não tivessem encontrado os padrões requeridos para

⁴³ O sentido dos termos *literatura popular* e *literatura erudita*, segundo Bernd e Migozzi (1995), no livro *Fronteiras do literário: literatura oral e popular Brasil/França*, não coincide na Europa e no Brasil. Para eles, há “um processo de inversão terminológica nas duas bordas do Atlântico” (p.125). Assim, na Europa o qualitativo popular induziria implicitamente a uma perda de dignidade da literatura e a uma diminuição de seu alcance universal, enquanto no Brasil o mesmo adjetivo valorizaria e remeteria à adesão do conjunto de uma coletividade nacional. Os autores perguntam se essa disparidade terminológica poderia remeter a processos epistemológicos diferentes; e respondem que talvez sim, mas que é necessário reconhecer que nessas duas escolhas a comunidade de pesquisadores não escapa às mutações do campo ideológico, sendo elas mesmas correlacionadas às reviravoltas do século. Eles continuam a interrogar se seria apenas uma coincidência o termo “literatura popular” cair em desuso na Europa “no momento em que refluem ideologias progressistas, em que se dissolvem as utopias que elegem o povo como objeto de um mundo regenerado” (p. 126), ao que não respondem, ou se “o contexto sócio-histórico da América Latina não explicaria a resistência de expressões que se tornaram problemáticas na Europa” (*idem*), afirmando que se poderia atribuir essa diferença à situação do passado colonial do Brasil, que nutre entre os intelectuais brasileiros um complexo de dependência cultural em relação à Europa.

⁴⁴ Cultura para Storey (2003:82) é o que vivemos na natureza, em bem amplos termos, incluindo a nossa própria biologia. Ele diz ser necessária a generalização, embora ela seja excessivamente inclusiva (assim como acontece com o conceito de História, que é designada como o estudo do passado), devendo os casos específicos limitarem as suas investigações a âmbitos particulares.

serem qualificados como cultura erudita — e continua com o apontamento de que cultura popular equivaleria à cultura de massa⁴⁵, produzida comercialmente — nessa perspectiva, a cultura erudita seria o resultado de uma ação individual de criação, que mereceria uma resposta estética e moral, enquanto a cultura popular requereria apenas uma rápida inspeção sociológica, para ver o quão pouco ela tem a oferecer. Uma quarta abordagem é a de que a cultura popular é a cultura originada do “povo”, como sua cultura autêntica. Ela seria equiparável ao conceito de cultura da classe trabalhadora, como maior fonte de protesto simbólico do capitalismo contemporâneo. Mas Storey (*op. cit.*) questiona, por exemplo, que não seria algo fácil definir a categoria “povo”, apontando imprecisões para essa definição. Em seguida, ele se embasa no trabalho de Gramsci, em quem tem forte referência acadêmica, para apresentar outra dimensão para o conceito de cultura popular, e o faz especificamente em relação ao conceito de hegemonia desse autor⁴⁶. Em termos gerais, a cultura popular, de uma perspectiva gramsciana, é vista como um terreno de luta ideológica entre classes dominantes e subordinadas, entre culturas dominantes e subordinadas⁴⁷. E, por último, assim também como o faz Eagleton (2003), uma abordagem com base em debates pós-modernistas é apresentada, na qual não mais se reconhece a distinção entre cultura popular e cultura erudita — “isso seria, para alguns, razão para celebrar o fim de um elitismo construído a partir de distinções arbitrárias sobre cultura e, para outros, razão para a vitória final do comércio sobre a cultura”,

⁴⁵ Para Storey (1998:10), os que buscam estabelecer a equivalência entre cultura de massas e cultura popular entendem que ela seria uma cultura da falta de esperança, ou da desesperança; aquela produzida pelas massas para o seu próprio consumo. Seu auditório seria uma massa de consumidores, sem discriminação. Cultura consumida por mentes entorpecidas. Em crítica a essa posição, ele mostra que grande parte dos novos produtos, como filmes ou gravações musicais, não é aceita, apesar dos fortes apelos e custos promocionais, o que coloca em xeque a noção de consumo cultural como uma atividade automática e passiva. Noutra perspectiva, a cultura de massa seria identificável como uma cultura americana importada, a chamada americanização. Mas o autor também contesta essa perspectiva, mostrando que a natureza de tal influência é, no mínimo, contraditória, embora seja inegável. Essa contradição é pontuada, por exemplo, através da apresentação de um histórico sucinto da aceitação, pelos jovens da Inglaterra, de características da cultura americana, como forma de contestação às certezas da vida cultural britânica e não como recepção passiva e automática.

⁴⁶ Gramsci usa o conceito de hegemonia para se referir à forma como grupos de dominação, através de um processo de comando intelectual e moral, ganham o consentimento dos grupos subordinados da sociedade.

⁴⁷ Maior adentramento nas postulações de Gramsci fará com que o nosso trabalho saia do seu escopo. Assim, convidamos os leitores que se interessarem pelas reflexões desse estudioso a empreenderem uma pesquisa mais profunda em seus trabalhos.

diz Storey (1998:16). Em síntese, o autor diz que todas as situações por ele apresentadas têm em comum a insistência de que, seja lá o que cultura popular venha a ser, ela só surgiu a partir da urbanização e da industrialização e isso aponta para como a economia capitalista de mercado se instaurou.

Sob a égide da investigação do que poderia caracterizar possíveis diferenças entre cultura popular e cultura erudita, Storey (1998, 2003) e Mukerji & Schudson (1991) apontam que, por estratégias das classes privilegiadas, que haviam subido ao poder, as obras de Shakespeare e a ópera, por exemplo, que foram muito populares, tornaram-se cultura erudita⁴⁸. Uma vez realocadas nos templos da arte, que são representados por museus e casas de ópera e de concertos, eles passaram a ter o status de propriedade especial daqueles com poder econômico e social, com tempo para leitura e com educação para apreciar Cultura. Nas palavras de Storey (2003:41), “o que foi colocado em foco não foi apenas uma nova cultura, dividida entre cultura erudita e cultura de massa, mas um senso de autoridade cultural em que a Cultura (erudita) é melhor do que a cultura de massa e, talvez mais importante que tudo, que aqueles que consomem Cultura são superiores àqueles que consomem cultura de massa”.

⁴⁸ Storey (2003) traz para as suas reflexões, com base nos estudos de DiMaggio (1998), o caso das estratégias do Museu de Artes e da Orquestra Sinfônica de Boston para instaurar formas sólidas de embasamento da cultura erudita. Ambas as instituições teriam sido organizadas e trabalhariam, na perspectiva desses autores, para promover uma ideologia estética que tornasse distinta a diferença entre a arte nobre e a vulgaridade do mero entretenimento. Assim, diz Storey, embora a elite de Boston, como outras elites, dissesse estar criando práticas culturais e institucionais que fossem em benefício da comunidade em geral, estava claro que eles definiram a comunidade a ser incluída: a elite, a classe média-alta. E seu sucesso pode ser medido, segundo ele, pelo fato de que, ao final do século XIX, nos âmbitos da arte e da música, havia uma distinção social profunda e uma distância institucional clara entre quais práticas eram definidas como cultura erudita ou cultura popular e a quais públicos elas se destinavam.

3.1. A força da industrialização e da urbanização para o surgimento do conceito de cultura popular

Segundo Storey (1998; 2003), a experiência da urbanização e da industrialização marcou fundamentalmente o conceito de cultura popular. Mostrando como isso ocorreu na Inglaterra, ele diz que antes desses dois eventos, a Grã-Bretanha tinha duas culturas: uma cultura comum, que foi mais ou menos compartilhada por todas as classes, e uma cultura de elite, produzida e consumida pelas classes dominantes da sociedade. E afirma que “como resultado da industrialização e da urbanização, três coisas aconteceram, que juntas tiveram o efeito de ali redefinir o mapa cultural” (p. 18):

1. A industrialização mudou a relação entre empresa e empregadores, o que envolveu a mudança de uma relação baseada em obrigações mútuas para outra baseada em pagamento pecuniário;

2. A urbanização provocou uma separação residencial entre as classes, pela primeira vez na história da Inglaterra havia partes inteiras de cidades habitadas apenas por trabalhadores;

3. O medo de que as motivações que deflagraram a Revolução Francesa chegassem à Inglaterra fez com que os governos decretassem uma série de medidas repressivas, com o objetivo de derrotar radicalismos. Entretanto, o radicalismo político e o corporativismo comercial não foram destruídos e se dirigiram às bases, organizando-as.

O autor registra, então, que esses três fatores se combinaram para produzir um espaço cultural fora do paternalismo de uma cultura prévia comum. O resultado teria sido a produção de um espaço cultural mais ou menos fora do controle da influência da classe dominante.

3.1.1. Breve histórico da cultura popular enquanto cultura do povo (*folk culture*) e seus aspectos ideológicos⁴⁹

Storey (2003) relata que do final do Século XVIII até a primeira parte do Século XX, trabalhando sob diferentes bandeiras, como a do nacionalismo, do romantismo, do folclore ou da música popular, diferentes grupos de intelectuais empreenderam debates que resultaram em duas definições para o termo cultura popular. A primeira era a cultura popular como cultura do povo rural, definição essa que era quase mítica, e a segunda era a cultura popular como cultura de massa, degradada pela nova classe trabalhadora urbano-industrial. Buscando pontuar os aspectos ideológicos incrustados no termo “cultura popular”, o autor frisa que a cultura das pessoas comuns sempre foi objeto de interesse para pessoas com poder social e político, mas que esse interesse se potencializou com o advento da industrialização e da urbanização, ao final do Século XVIII e início do Século XIX, e a conseqüente emergência da classe trabalhadora urbano-industrial, por conta do colapso na idéia de cultura popular tradicional e nas relações culturais tradicionais entre classes subordinadas e dominantes. Nessa perspectiva, a “cultura do povo” era muito mais uma categoria construída por intelectuais e não um conceito gerado pelas pessoas definidas como povo.

A descoberta da cultura do povo (*folk culture*), pondera Storey (*op. cit.*) foi parte integrante do nacionalismo europeu emergente, sendo que o papel desse chamado povo⁵⁰ era principalmente simbólico, por serem eles meros portadores de algo que realmente não entendiam. Para aqueles intelectuais⁵¹, o valor das canções populares, em sua espontaneidade e simplicidade, estava em serem fruto da natureza (a natureza na qual a cultura da nação podia florescer), possuindo função moral e de civilização. Elas representavam, assim, um desafio

⁴⁹ Fizemos opção em aqui apresentar esse estudo sobre a chamada “folk culture” porque ele, além de mostrar as nuances ideológicas do estabelecimento da cultura popular, embasa as análises que faremos em torno das compilações de contos populares.

⁵⁰ À época, os trabalhadores rurais eram considerados povo e não os trabalhadores urbano-industriais.

⁵¹ Dos quais Herder e os Irmãos Grimm, na Alemanha, foram fortes representantes.

fundamental para os modelos não autênticos e artificiais de vida. O que se sugeria, com isso, era a possibilidade de um retorno a uma cultura mais elevada, aquela que existia antes da queda nas condições corruptas da industrialização e da urbanização. Em outras palavras, embora a industrialização e a urbanização ameaçassem varrer o pouco que restou da cultura do povo, ainda havia tempo para colecionar e preservar essa herança vital e valiosa, antes que ela desaparecesse para sempre.

Nesse ponto dos estudos desenvolvidos por Storey (*op. cit.*), ele nos alerta que é necessário que nos lembremos que as pessoas do povo, aquelas que eram admiradas, tinham ficado para trás, no passado, e que as pessoas do presente eram urbanas e eram menosprezadas. Assim, embora os intelectuais da época questionassem a cultura da classe mais baixa, a trabalhadora, que eles chamavam de a plebe urbana, eram essas pessoas que contavam as histórias e cantavam as canções herdadas dos seus pais⁵². Como consequência desse impasse, diz o pesquisador, aqueles intelectuais passaram gradativamente a assumir o controle da transmissão das histórias e das canções populares, já que a herança popular da nação, em sua visão, não podia ser mais confiada à classe camponesa, que eles não sabiam definir com precisão, nem à plebe urbana.

Tenha sido ou não a cultura popular (folk culture) entendida como um produto do povo ou algo que eles meramente preservaram, não cientes do seu valor, uma coisa com a qual todos os intelectuais envolvidos concordavam era que a sua produção ou a sua preservação só foi possível no isolamento rural primitivo, pontua Storey (*op. cit.*)⁵³, questionando, entretanto, ser difícil sustentar a idéia de um povo isolado — pessoas comuns, iletradas, que não tenham tido contato suficiente com pessoas educadas que os influenciassem — vivendo em condições pastoris primitivas, depois do mundo moderno. Isso porque houve,

⁵² Storey (2003) registra que aqueles intelectuais, como Herder, na Alemanha, defendiam que as canções populares descendiam das crianças patrióticas de uma raça heróica e antiga, que não podia ser confundida com a plebe urbana.

⁵³ É dito por Storey (2003), que sob a influência de Taylor (in *Cultura Primitiva*, 1871), a Sociedade Folclórica almejou estabelecer uma ciência devotada a reconstruir a visão de mundo dos selvagens pré-históricos, a partir da sabedoria dos camponeses.

no Século XIX, enormes mudanças em comunicação, transporte e formas específicas de divertimento. O papel transformador dos viajantes que divertiram as pessoas na Idade Média também não pode ser negligenciado.

A chamada de retorno às virtudes simples da natureza, com que o Romantismo sonhou, era, assim, uma maneira, utilizada pelas classes dominantes da época, de combater o que se entendia como artificialidade e a selvageria da vida urbana e industrial. Em crítica pontual e incisiva, Storey (2003) diz que a idéia de cultura popular (folk culture) foi uma fantasia romântica, construída através de negação e de distorção. “Ela era uma fantasia que queria cicatrizar as feridas do presente e salvaguardar o futuro, promovendo uma memória do passado que teve existência escassa fora dos debates intelectuais, do final do Século XVIII até o início do Século XX” (p.). Segundo ele, o que se cultuava era um mundo perdido de autenticidade, uma cultura anterior à queda na industrialização e na urbanização e, conseqüentemente, a ascendência das classes abastadas sobre as demais. Para aqueles intelectuais, embora a cultura do povo tenha sobrevivido na sua tradição oral, eles não entendiam realmente o tesouro que guardavam. E mais, estavam desaparecendo enquanto grupo. Por isso, era a sua tarefa — dos intelectuais enquanto verdadeiros herdeiros da cultura do povo — assegurar a continuação daquele tesouro, com o objetivo de usá-lo para dissolver problemas culturais e sociais produzidos pelo capitalismo industrial.

Os estudos desenvolvidos por Storey (*op. cit.*) registram, ainda, que as músicas do povo permitiram aos intelectuais da classe média imaginar uma identidade natural e nacional, além de sonhar com a possibilidade de uma nova unidade nacional autêntica, de pessoas aproximadas novamente pelos laços orgânicos da língua e da terra. No centro dessa fantasia, pontua o pesquisador, permaneceria a imagem de pessoas que nem se pareciam com o povo, nem com as massas urbanas. O que disso teria resultado, segundo ele, à medida que essa categoria impossível e vazia era valorizada, foi uma negação ativa às atuais culturas das pessoas trabalhadoras — tanto rurais quanto urbanas. Assim, a fantasia pastoril do povo teria

fornecido uma alternativa para o espectro incômodo da classe trabalhadora urbano-industrial. Nesse sentido, o culto intelectual ao povo rural era uma fantasia nostálgica de um tempo em que pessoas trabalhadoras reconheciam a sua inferioridade e admitiam reverenciar seus superiores, pondera o pesquisador.

Por um período longo, em torno de 140 anos, a idéia de cultura popular como cultura do povo foi sendo estabelecida por intelectuais da Europa e dos Estados Unidos. Buscando promover culturas nacionais ou desenvolver uma ciência do homem primitivo, o conceito de cultura popular foi se instaurando. Mas esse conceito se ampliou e ajudou a estabelecer a tradição de ver as pessoas comuns como massas, que consomem cultura de massa.

Necessário se faz registrar, à conclusão deste breve histórico, que os estudos que empreendemos no capítulo seguinte da Tese, sobre as compilações de contos populares, de Musäus e dos Irmãos Grimm, na Alemanha, corroboram as afirmações apresentados por John Storey (1998; 2003) acerca das preocupações em torno da preservação da chamada cultura do povo (folk culture), bem como esclarecem as posições dos intelectuais envolvidos, em suas nuances ideológicas, políticas e de poder.

4. A indústria cultural⁵⁴

Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, pertencentes à Escola de Frankfurt, cunharam, na década de 40⁵⁵, o termo indústria cultural em substituição, ou para melhor definir, o termo cultura de massa, por esse último trazer a possibilidade de significar cultura popular espontânea. O conceito de indústria cultural é, para eles, uma via de mercantilização vertical da cultura, constituindo-se em uma forma autoritária, que procura adaptar as

⁵⁴ Por ser de grande importância para os estudos de cultura popular o conceito de indústria cultural, entendemos ser imprescindível apresentá-lo aqui, embora de forma sintetizada, para que não fuja ao escopo do nosso trabalho.

⁵⁵ In Horkheimer M. & T. W. Adorno: *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Primeira publicação em 1947.

mercadorias culturais às massas e as massas a essas mercadorias. Nessa perspectiva, as mercadorias culturais produzidas pela indústria cultural seriam marcadas por homogeneidade. Numa época em que a preocupação dos intelectuais era regida pela apreensão de que a cultura popular, enquanto cultura de massa, ameaçasse a autoridade social e cultural instaurada, esses autores afirmavam que ela tinha o poder de produzir exatamente o efeito contrário, instaurando o conformismo e mantendo a autoridade. A indústria cultural seria, assim, uma forma de acorrentar as consciências. Eles entendiam que, ao despolitizar as classes trabalhadoras — limitando seus horizontes a metas políticas e econômicas que aconteciam em uma estrutura opressiva e exploradora da sociedade capitalista —, a indústria cultural acorrenta a consciência, impedindo o desenvolvimento de indivíduos autônomos e independentes. Nessa perspectiva, pensar fora das estruturas de poder prevalentes se torna impossível e, com isso, os consumidores da cultura de massa teriam uma participação limitada, enquanto sujeitos passivos, à escolha entre comprar e não comprar, por exemplo. O trabalho da indústria cultural seria, dessa forma, o de aprisionar as nossas imaginações, cultural e política, tornando, cada vez mais, impossível pensar fora das estruturas de poder em voga. Quanto mais embotada a nossa imaginação, mais nos tornamos suscetíveis à perniciosa cultura de massa, sugerem os autores.

Ao problematizar os termos indústria cultural e cultura de massa, Humberto Eco (1993) aplica as qualificações *apocalípticos* e *integrados* àqueles que os utilizam. De um lado, segundo ele, estão os que vêem a cultura de massa como uma anticultura e, do outro, os que a vêem enquanto circulação de arte, como uma cultura popular consumida por todas as camadas sociais. Tratam-se dos pessimistas e dos otimistas. Ele localiza Adorno, nessa caracterização, enquanto pessimista. Francisco Rüdiger (1999), por sua vez e em contraposição ao que frisa Eco, diz que, nos textos mais recentes de Adorno, este autor pontua que o sujeito não aceita pacificamente tudo o que lhe é imposto pela indústria cultural e que uma confirmação de que essa assertiva é verdadeira está no fato de que, cada vez mais, a indústria cultural tem

dificuldades para persuadir a sua audiência, por exemplo, cada vez mais lançando mão de novas estratégias publicitárias⁵⁶.

5. O tempo cultural acelerado e a necessidade de enraizamentos e ciclos

Uma dose de conforto parece se estabelecer nas reivindicações de Bosi (1987) sobre a pluralidade da cultura popular brasileira, como resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço, seja no imbricamento de velhas culturas ibéricas, indígenas, americanas, todas elas polimorfas, seja no encontro da cultura de massa com a cultura das classes populares ou com a cultura erudita, seja, ainda em casamentos de culturas migrantes, quer externas (italiana, alemã, japonesa...), quer internas (nordestina, paulista, gaúcha...), diz ele, como se essa pluralidade resultasse de um processo advindo organicamente das bases e que fosse se estabelecendo em casamentos, imbricações, encontros etc. Mas então ele discorre sobre o que chama de “tempo cultural acelerado”, em que impera a lei do maior número, no prazo mais breve e com o lucro mais alto e em que há uma “montagem de bens simbólicos em ritmo industrial” (p. 09), a revelar os postulados daquilo que se entende por indústria cultural, já apresentada anteriormente. Em forte crítica às estratégias do mercado cultural, como vetor de aspectos colonizadores, o autor indica pontualmente, por exemplo, que “o expediente mais cômodo de que lança mão o mercado cultural, em um país dependente como o Brasil⁵⁷, é o uso dos ‘enlatados’ na TV” (p.09) ou que “em outro setor, a dose maciça de música comercial norte-americana, difundida pelas estações de rádio, ilustra a mesma situação de base” (idem). E registra que as suas afirmações

⁵⁶ Storey (1998:10) também frisa que grande parte dos novos produtos, como filmes ou gravações musicais, não é aceita, apesar dos fortes apelos e custos promocionais, o que coloca em xeque a noção de consumo cultural como uma atividade automática e passiva.

⁵⁷ Grifo nosso, para indicar a formação ideológico-discursiva do autor, que reverbera a condição de submissão e de inferioridade do país, reforçando aquele imaginário, embora se declare anti-colonialista, como veremos mais à frente.

não se tratam de lamentos patrióticos “pois a cultura de massa já é colonizadora nos seus processos e nos seus centros de origem: ela invade, ocupa e administra o tempo do relógio e o tempo interior do cidadão, pouco lhe importando as fronteiras nacionais (p.10)”.

Colocando-se frontalmente contra a cultura de massa, Bosi (*op. cit.*) pergunta, então, qual seria outra cultura “capaz de resistir às baterias da civilização de massa, escolhendo e reinterpretando só o material que enriquecesse o seu campo de significações?” (p. 10) E pontua que a resposta não seria unívoca. Para ele, ou seria a cultura das classes pobres ou a cultura erudita, a primeira, em suas palavras, iletrada — que vive abaixo do limiar da escrita — e a segunda conquistada, via de regra, pela escolaridade média e superior. Isso porque, frisa o autor, embora tanto uma como a outra estejam rodeadas pelos meios maciços de comunicação, ambas guardam certa capacidade de resistência; resistência essa que instauraria, para ele, a diferença, pontuada por uma história interna específica, por ritmo próprio ou por um modo peculiar de existir no tempo histórico e no tempo subjetivo. E essa força de oposição sobressai, lembra o estudioso, quando se recorre ao critério da temporalidade, porque “nem a cultura popular tradicional nem a cultura erudita moderna constróem-se a partir de um regime de produção em série, com linhas de montagem e horários regulados mecanicamente” (p. 11).

O que se vê na posição assumida por Bosi (1987), em sua reivindicação de resistência, é o clamor do que chama de enraizamento e de ciclo. Assim, segundo seus raciocínios, o tempo da cultura popular é cíclico — vivido em áreas rurais mais antigas, em pequenas cidades marginais e em algumas zonas pobres, mas socialmente estáveis, de cidades maiores —, sendo o seu fundamento o retorno a situações e a atos que a memória grupal reforça, atribuindo-lhes valor” (p.11). Tempo esse sazonal, marcado pelas águas e pela seca, pelo tempo lunar, das marés e das menstruações, pelo tempo do ciclo agrário ou do ciclo animal, frisa ele poeticamente.

Quanto à cultura erudita, que o autor denomina de “vasto mundo da pesquisa e da erudição (das ciências, das letras e da filosofia)” (p.12) é dito que ela sempre foi considerada a cultura por excelência e que a sua constante aspiração à autonomia lhe dá “em relação ao folclore, um grau bastante alto de consciência universalizante, que as linguagens regionais geralmente não alcançam” (*idem*). Ele frisa, ainda, que, em princípio, “a liberdade e a universalidade estariam no cerne e no horizonte da cultura erudita” (p.13). Posicionando-se a partir de uma perspectiva anti-colonialista, Bosi (*op. cit.*) faz alusão à liberdade como condição necessária (embora não suficiente) de toda verdadeira criação artística e frisa que “aprender o que somos, o que nos estamos tornando agora e o que podemos fazer, mediante um conhecimento histórico-comparativo denso e justo, é ainda a tarefa prioritária das ciências humanas no Brasil” (p.15), em apologia à importância da pesquisa científica e num discurso que reafirma a posição ocupada pelo Brasil, numa perspectiva instauradora de um imaginário de inferioridade. Rápida menção é feita aí aos homens cultos enquanto saturados de esquemas ideológicos e de padrões de gosto, o que mostra que a mais “neutra” das tarefas eruditas “pode ceder a esquemas de interpretação voltados para esse ou aquele pólo de poder” (p.14).

Assim, num movimento de síntese, é importante lembrar que a idéia de cultura popular, enquanto cultura do povo (*folkculture*) foi sendo estabelecida, segundo Storey (2003), com o objetivo de promover culturas nacionais ou desenvolver uma ciência do homem primitivo. Para Bosi (1987), por seu turno, seria ela a cultura de zonas rurais, mais antigas e pobres, mas socialmente estáveis, com fundamento no retorno a situações e atos que a memória grupal reforça, atribuindo-lhes valor. Quanto à cultura de massa, Adorno e Horkheimer ([1947]1985) distinguiram-na do que chamaram de cultura popular espontânea, ao cunharem o termo indústria cultural, como via de mercantilização vertical de cultura, que adapta as mercadorias culturais às massas e as massas a essas mercadorias⁵⁸.

⁵⁸ Noutras palavras, a cultura de massa é vista como mercadoria, produzida enquanto tal, o que se diferencia da cultura tradicional do povo. Enquanto aquela seria resultado de produção “em série”, essa seria resultado de uma

Neste ponto dos nossos estudos, resgatamos a afirmativa de Eagleton (2003) — de que “se torna difícil levar os críticos a um debate sobre pressupostos ideológicos, já que o poder da ideologia sobre eles é mais acentuado, em sua convicção honesta de que fazem leituras ‘inocentes’” — para observar a frase proferida por Antonio Candido e registrada alhures neste trabalho, de que “nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos, como conseqüência normal da transformação da estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um ...” (1995:259). Se adicionarmos àquela fala a posição assumida por Florestan Fernandes em seu artigo escrito para a Folha da Manhã, e aqui analisado, bem como a posição em que se inscreve Bosi (1987), aqui também apresentada, veremos que todos eles têm como parâmetro os ideais das classes abastadas e letradas⁵⁹.

O que se pergunta, então, é se há alguma margem de não determinação ideológica que garanta um lugar de preservação, de continuação ou de fluidez das bases da literatura popular e dos princípios e artefatos da cultura popular⁶⁰, nos moldes do que postula, por exemplo, Bosi (1987), como enraizamento e ciclo. Entendemos, calcados em pesquisadores como Bhabha (2003) — com seu conceito de hibridismo cultural — que, embora aspectos ideológicos sejam fundantes e determinantes nos processos culturais e literários, estando presentes em quaisquer inter-relações, aqui especificamente as vinculadas à cultura e à literatura, esses processos não são estáticos. Para Bhabha (2003:46), há “margens deslizantes de deslocamento”, marcadas pela presença do “outro”, que estabelecem realinhamentos. Tais realinhamentos continuam a garantir as nuances da cultura popular sem, entretanto, lhe imprimir a condição de não-

produção criativa, que se deu ao longo de muito tempo, sem raízes e sem identidade; uma expressão cultural amparada em tradição. Atemos-nos a uma abordagem não mais aprofundada dessa dicotomia, embora em âmbito de especialização ela merecesse maior atenção, por cuidados de não fugirmos ao escopo desta Tese.

⁵⁹ O que, mais uma vez, confirma os alertas de Eagleton (2003), de que o imperialismo não é só a exploração da força de trabalho barata, das matérias-primas e dos mercados fáceis, mas o deslocamento de línguas e de costumes; não apenas a imposição de exércitos estrangeiros, mas também de modos de pensar, sentir e agir que lhes são estranhos, ao que também aqui já fizemos alusão

⁶⁰ Frisamos aqui novamente que as contraposições entre cultura popular e cultura erudita e literatura popular e literatura erudita vibram no mesmo diapasão e são estreitamente vinculadas.

mutação. Nas palavras de Bhabha (*op. cit.*), é necessário que olhemos para a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e de valor, produção essa que se dá nos atos da sobrevivência social (p. 240). Nessa perspectiva, as noções de cultura popular e erudita se esfacelam, pois, segundo o autor, “o discurso natural(izado), unificador, da ‘nação’, dos ‘povos’ ou da tradição ‘popular’ autêntica”, por ele designado como “mito incrustado de particularidades da cultura”, não se sustenta. E isso se dá porque a memória cultural seria sempre caracterizada como o lugar do hibridismo de histórias e do deslocamento de narrativas. Demonstrativamente, ele apresenta o conceito de rememoração como recriação da memória popular⁶¹, “que transforma o presente da enunciação narrativa no memorial obsessivo do que foi excluído, amputado, despejado e que, por essa mesma razão, se torna um espaço ‘unheimlich’ para a negociação da identidade e da história” (pp. 274-275), o que significa que, ao haver a rememoração, sentidos outros são agregados, o que introduz uma margem de deslocamentos para os acontecimentos originais e “hibridiza” a memória cultural.

Com isso, alinhamo-nos com os postulados pós-modernistas, apresentados por Eagleton (2003) e Storey (2003), que procuram destruir a aura intimidadora da alta cultura modernista, desconfiando de todas as hierarquias de valor, por considerá-las privilegiadas e elitistas. Segundo esses autores, a cultura pós-moderna volta a sua aversão por limites e categorias fixas para a tradicional distinção entre “grande arte” e arte popular, dissolvendo os limites entre elas. Nessa perspectiva, não há o melhor ou o pior, apenas o diferente. Com o que concordamos.

⁶¹ Na cultura e na literatura.

6. O gênero Grimm de contos⁶²

Rölleke (2004) nos informa que já em 1795 Goethe⁶³ alertou sobre o surgimento de um entusiasmo sério em relação aos Märchen (contos)⁶⁴. Entretanto, esse autor nos informa também que os contos populares sofreram resistência, tendo sido considerados “contos de amas”, narrados no jargão das amas, e que podiam ser transmitidos oralmente, mas não precisavam ser impressos. Apesar dessa resistência, o mercado editorial europeu foi, em boa parte, dominado pela edição de contos populares, na virada do século XVIII para o século XIX, conta-nos o pesquisador, registrando ainda que, embora tenha havido relatos ou anotações esparsas de contos na Antiguidade e na Idade Média européia, Giovan Francesco Straparola, de Caravaggio, na Itália, é considerado o primeiro compilador de contos populares⁶⁵.

Em um estudo histórico minucioso, Rölleke (*op. cit.*) fala sobre as primeiras compilações e as influências que elas exerceram sobre a obra dos Irmãos Grimm e sobre as fortes evidências da influência dos contos vindos da França sobre os contos alemães, mostrando que o Iluminismo, no Século XVIII, com profundas tendências de desmistificação e uma severa racionalidade, fez crescer, na Europa da época, uma forte resistência ao conto popular. Mas o autor nos alerta que, paralelamente, por haver uma intensa valorização da cultura popular, tendo em vista as conquistas européias de Napoleão Bonaparte, tornou-se muito importante a manutenção e o cuidado com a cultura pátria, em suas múltiplas formas.

⁶² Segundo Rölleke (2004), tamanha foi a influência dos Irmãos Grimm no estabelecimento das características do conto popular, que se costuma fazer referência ao “Gênero Grimm de contos”.

⁶³ Como nota de interesse, registramos a recente tradução para o português do GOETHE, Wolfgang (2003). **O conto da serpente verde e da linda Lilie**. Tradução de Roberto Ahmad Cattani. São Paulo: Landy.

⁶⁴ Diminutivo do substantivo Maere, que significa notícia de um acontecimento ou mensagem, uma verdade que é famosa ou merece se tornar famosa e, assim, é contada em todos os cantos (Rölleke, 2004:10).

⁶⁵ Nos anos 1550 e 1553 foram lançados por ele dois volumes, com 74 narrativas, sob o título “Le piacevoli notti”. Naqueles volumes, além das obras de Boccaccio, Morlini e Jacobus Avoragim, uma série de textos de tradição oral foi registrada, quase sem alterações, o que foi motivo para que aparecesse entre os livros proibidos pela Igreja Católica no Século XVI.

Como vimos neste capítulo, as mudanças, no decorrer da Revolução Industrial, nas estruturas familiares e nos costumes de trabalho, além do aumento no número de leitores — pela obrigatoriedade escolar — tiraram o lugar privilegiado que os contos tinham na oralidade. A formação da pequena família burguesa e a eliminação da maioria das oficinas regidas por mestres, limitaram as narrativas temporal (transmitida de geração em geração) e espacial (a junção de um trabalho conjunto com o lazer em família). Nessa perspectiva, os lugares e os tempos da narrativa, mencionados pelos Grimm — os lugares próximos ao fogão, as escadas para o sótão ou os feriados celebrados — foram, na virada do século XVIII para o século XIX, empurrados para o canto e, em muitos lugares, foram totalmente eliminados. Mas foram exatamente esses fatores que impulsionaram o nascimento da coleção de contos dos Grimm. A mudança não proposital, provocada por eles, do conto narrativo oral para os contos de livros, com critérios de estilo próprios, se deu de certa forma em função daquela alteração nas condições de vida. Assim, o seu enorme sucesso não foi determinado apenas pelo espaço de pesquisa e pela arte dos Grimm, mas pela interrupção nas transmissões orais, advinda das mudanças sociais, em que, por exemplo, as mães passaram a dar maior atenção à educação das suas crianças.

Com esse contexto sócio-histórico-econômico, os contos dos Grimm se tornaram referência, não só na Alemanha. Para Rölleke (2004), muitos dos textos da coleção dos Grimm têm características de lendas e de fábulas e não só de contos, sendo os seus contos mais conhecidos chamados de contos de magia, milagrosos, em que se encontram mais concretamente as suas definições: além da transmissão oral real ou hipotética (aquela que deixou rastros), também são detectados a repetição de certas expressões, o uso de repetições, a inclusão de versos simples, a preferência por alguns números, cores ou materiais, além da situação precária do herói do conto no início ou no decorrer da narração, que acaba, no final, muitas vezes através do casamento ou pela herança de um império, bem como os lugares da aventura (frequentemente floresta ou água), a não fixação temporal e, com isso, a

imortalidade do herói, o final feliz, a imaginação unidimensional das figuras, as características típicas dos heróis, dos seus auxiliares ou dos seus antagonistas, mas, principalmente, a inclusão do maravilhoso.

Segundo o autor, os contos de magia, definidos através do maravilhoso⁶⁶, constituem-se em, no máximo, um terço da coleção dos Grimm⁶⁷, embora Wilhelm Grimm tenha sido taxativo sobre o papel decisivo que o fabuloso tem na imaginação geral dos contos.

Ainda nas palavras do autor, lenda popular oral, conto antigo, parentesco ou identidade com fábulas ou importância mitológica foram expressões-chave decisivas para o horizonte da coleção de contos dos Grimm. Uma certa falta de foco na distinção entre obras semelhantes, a incerteza acerca da valorização ou não de elementos específicos genericamente importantes, dificuldades em relação ao espectro indefinido nos contos encontrados nas transmissões escritas e orais, tudo isso aparece no início do trabalho de contos dos Grimm. Assim, eles sabem que estão definindo algo novo, mas há dúvidas e indefinições acerca das suas caracterizações. E esse quadro gerou muitas críticas à tentativa feita por eles de esclarecer as características do conto, o que é injusto, segundo Rölleke (*op. cit.*), pois elas olham para as tentativas feitas através de lentes atuais e não historicamente. Em defesa dos Grimm, o autor diz que eles iniciaram com o coração a pesquisa sobre contos, sem se perder em definições minuciosas. Assim, eles teriam iniciado a sua atividade colecionadora de forma intensiva, colocando-a em prática, sem se ocupar muito da teoria. E a ajuda de Arnim e Brentano⁶⁸, foi de grande valia, inclusive por ter-lhes cedido as anotações de contos do pintor Philipp Oto Runge (1777-1810) que, segundo o que registramos alhures, se tornaram para eles ideais e paradigmáticas.

⁶⁶ Segundo Tzvetan Todorov (1979), o gênero maravilhoso é aquele que agrupa obras nas quais a existência do sobrenatural — seres como fadas ou animais falantes; objetos como varinhas mágicas ou máquinas de viagem no tempo; acontecimentos, como a transformação de príncipes em peixes — é aceita desde o início sem hesitação, surpresa ou incredulidade pelos personagens e, por extensão, pelo leitor. Volobuef (1993), no artigo “Um estudo no conto de fadas”, discute e aprimora as características desse gênero maravilhoso no conto de fadas popular.

⁶⁷ Mas eles representam quase todos os famosos textos de contos daqueles compiladores, esclarece Rölleke (2004).

⁶⁸ No Capítulo III abordamos esse tópico com maior especificidade.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS COMPILAÇÕES DE CONTOS POPULARES DO BRASIL E DA ALEMANHA

A análise que aqui empreendemos tem como foco compilações de narrativas populares brasileiras e alemãs, nos trabalhos de reconhecidos compiladores como Sílvio Romero (*Contos Populares do Brasil*; [1883]2005), Câmara Cascudo (*Contos Tradicionais do Brasil*; [1946]2003), Musäus (*Deutsche Volksmärchen*; [1782]2003) e Irmãos Grimm (*Kinder und Hausmärchen*; [1857]2003)⁶⁹. Ela toma como orientação a noção de condições de produção da Análise do Discurso de cunho materialista, já problematizada no Capítulo I desta Tese. Observaremos, também, nas quatro obras pesquisadas, repetições discursivas⁷⁰ que acontecem seja em torno dos leitores, do tratamento dado à língua, seja em torno dos narradores, das representações culturais que ali têm lugar ou das posições assumidas pelos editores, dentre outras situações. Com a utilização dessa categoria metodológica, buscaremos entender como acontece a construção de sentidos que ali se mostram. O mesmo tratamento será dado à análise complementar que faremos da compilação de contos indígenas brasileiros, de autoria de Waldemar de Andrade e Silva (1990), intitulada *Märchen und Mythen der brasilianischen Indianer*, publicada em alemão por Brigitte Goller Verlag, em Freiburg. A escolha dessa compilação complementar se deve ao fato de ela abordar contos indígenas brasileiros em língua alemã, que tratam de questões da natureza e sua preservação, um dos

⁶⁹ As edições escolhidas para esta análise são as mais recentes do mercado. As compilações dos brasileiros Sílvio Romero e Câmara Cascudo foram escolhidas porque ambos são considerados os compiladores de contos populares brasileiros de maior importância. A escolha dos Irmãos Grimm se deu por eles serem considerados os maiores expoentes da compilação de contos populares, em âmbito mundial. A escolha de Musäus, por outra via, se deu em função de ele ser um dos precursores de maior importância, na coletânea de contos populares na Alemanha, tendo, inclusive, servido de referência para os Irmãos Grimm, como veremos.

⁷⁰ Pêcheux (1983).

focos da presente pesquisa, além de também possibilitar a abordagem daquilo que Revuz (1998) indica como solicitação de bases da própria estrutura subjetiva, daquilo que se sedimenta da própria história na singularidade do sujeito, na relação com outras línguas e com variantes da própria língua materna, noções a que já nos referimos anteriormente nesta pesquisa.

O entendimento das suas condições de produção visa mapear, de uma perspectiva discursiva, os critérios a partir dos quais foram organizadas as compilações. Como essas condições são tanto lingüísticas quanto históricas, a análise examinará, por exemplo, as representações sociais e identitárias que são ali elaboradas discursivamente. Assim, segundo essa categorização faz-se necessário analisar as diversas partes do texto, como seus estudos preliminares, posfácios e notas bibliográficas ou apêndices, por exemplo. Em outras palavras, tudo aquilo que, de alguma forma, ajude a entender implícitos, não ditos ou propósitos das coletâneas, dentre outras características suas. E esse procedimento mostra-se de grande auxílio para o professor que esteja atento à discursividade em sala de aula, preocupado em apontar, por exemplo, características das condições de produção dos materiais por ele utilizados em seu trabalho; no nosso caso específico, com as condições de produção das compilações de contos populares selecionadas para esta investigação.

Seguindo o mesmo movimento de demonstração continuada ao leitor, utilizado no início dos Capítulos I e II, acerca da importância de se atentar para a historicidade, para o interdiscurso ou para as condições de produção dos textos trabalhados em sala de aula, apresentamos aqui mais um excerto das aulas gravadas, em que o professor problematiza as condições de produção dos contos selecionados para esta pesquisa.

<p>L: “Von dem Fischer und seiner Frau“: wo passiert das? Die Geschichte, die die Gebrüder Grimm aufgeschrieben haben? A7: Da in Deutschland .. wo heute Deutschland ist. L: Und wo wurde „O peixinho encantado“ aufgeschrieben? A3: In Rio Grande do Norte.</p>
--

L: In Rio Grande do Norte. Da oben im Nordosten. Ein bisschen anders als Deutschland, oder?! Ihr solltet die beiden Märchen vergleichen und die Parallelen aufschreiben - das, was gleich ist, in diesen beiden Märchen, aber auch die Unterschiede. Wo haben die beiden Märchen Unterschiede? Es ist interessant zu vergleichen, wie die Märchen hier in Brasilien und in Deutschland sind. Sind das nur Übersetzungen oder gibt es typische brasilianische Aspekte? Unterschiede, A7?

A7: "Von dem Fischer und seiner Frau" ist ... ein altes Märchen.

L: Hhm! Wir wissen nicht genau, wann es geschrieben wurde und wer es geschrieben hat. Was noch?

A7: „Um peixinho encantado“ ist ein neu.

L: Wie kommst du darauf?

A7: Ah ... weil ... im „Vom Fischer und seiner Frau“ gibt es ... einen Kaiser, einen König ... und im „O peixinho encantado“ .. da gibt es auch einen König!

L: Also geschehen die beiden Märchen zur gleichen Zeit?

A3: Glaube ich nicht - ich denke, das Märchen „Vom Fischer und seiner Frau“ ist ein sehr altes Märchen, älter als „O peixinho encantado“.

L: Was glaubt ihr, welches Märchen war eher da: das von den Gebrütern Grimm oder das brasilianische?

A7: Von Gebrütern Grimm!

L: Warum glaubst du das?

A7: Ah ... weil sie sehr alt ist, die Geschichte.

L: Wichtig ist, dass dieses Märchen ursprünglich nicht von den Gebrütern Grimm stammt, nicht in Deutschland entstanden ist. Es gibt viele unabhängige Versionen dieses Märchens, aus ganz verschiedenen Ländern, ok?! Das heißt, dass die brasilianische Version typisch für unsere Region hier ist und nicht von den Gebrütern Grimm abstammen muss. Es kann woanders herkommen, wie Câmara Cascudo ja auch in einer Fußnote zum Märchen „O peixinho encantado“ bemerkt. Was ist denn gleich in den beiden Märchen?

A9: Ein Fisch, der Wünsche wirklich macht.

L: Richtig. Das ist eine wichtige Übereinstimmung in beiden Märchen. Was drumherum passiert, die Familien, die Personen der Handlung, das ist eine andere Sache. Das heißt: die Grundidee in beiden Märchen ist gleich. Ein Tier, in diesem Fall ein Fisch, macht Wünsche wahr. Und diese Idee ist in den Märchen, die in anderen Ländern erzählt werden, ähnlich. Das Drumherum kann sich natürlich ändern, ohne Frage. Die Sammlung von Volksmärchen geschieht von Personen aus dem Volk, wie der Name schon sagt. Sie haben die Märchen von anderen Personen gehört und so wurden diese Märchen immer weitergegeben.

P: „Von dem Fischer und seiner Frau“: onde acontece isso? Aquele que os Irmãos Grimm anotaram?

A7: Lá ... onde é a Alemanha hoje.

P: E onde foi coletado “O peixinho encantado”?

A3: No Rio Grande do Norte.

P: Rio Grande do Norte. Lá em cima, no Nordeste. Um pouco diferente da Alemanha, não é? Foi pedido que vocês comparassem os dois contos e anotassem os paralelos, o que é igual, nessas duas histórias, mas também onde há diferenças. Em que essas histórias são diferentes? É interessante comparar como são os contos aqui no Brasil e como são os da Alemanha. São apenas traduções ou há coisas que são tipicamente brasileiras? Diferenças, A7?

A7: “Von dem Fischer und seiner Frau” é ... um conto antigo.

P: Uhum! A gente não sabe exatamente quando ele foi escrito nem quem é o seu autor. E?

A7: “O peixinho encantado” é um conto novo.

P: De onde você tirou essa informação?

A8: Porque ... é...no “Von dem Fischer” ... tem um imperador, um rei ... e, em “O peixinho encantado” ... também tem um rei!

P: Então, os dois contos acontecem ao mesmo tempo?

A3: Acho que não, mas acho que o “Von dem Fischer und seiner Frau” é um conto muito antigo, mais antigo do que “O peixinho encantado”.

P: O que vocês acham? Que conto existiu primeiro, o dos Irmãos Grimm ou o do brasileiro?

A7: O dos Irmãos Grimm!

P: Por que você acha isso?

A₇: Ah ... porque é muito antiga essa narrativa.

A₆: Porque a língua é diferente. O livro já estava escrito.

P: É importante vocês saberem que esse conto não vem originalmente dos Irmãos Grimm, ou especificamente da Alemanha. Ele existe em diversas versões, bem independentes, em muitos países do mundo, sim? Isso significa que essa versão brasileira é típica daqui e que ela pode não ter sido copiada dos Irmãos Grimm, mas ter vindo de outra fonte, como registra Câmara Cascudo, em rodapé do conto “O peixinho encantado”. O que é semelhante nas duas histórias?

A₉: Um peixe que realiza desejos.

P: Certo. Isso é uma semelhança importante nas duas histórias. O que aconteceu em volta, que famílias, que pessoas tomam parte delas, isso é uma outra questão. Isso significa que a idéia básica é igual, de que um animal, no caso, um peixe, pode fazer milagres, pode realizar desejos. E essa idéia também é igual em outros contos semelhantes, coletados em outros países; mas o que acontece em volta, isso, obviamente é diferente. A coleta de contos populares, como a própria expressão já diz, é de pessoas do povo, que escutaram as histórias de outras pessoas, e assim sucessivamente.

1. As condições de produção das compilações de Romero (Contos populares do Brasil) e Cascudo (Contos tradicionais do Brasil)

Sílvia Romero, na obra intitulada Contos Populares do Brasil ([1883]2005), apresenta os contos inseridos em espaços específicos e advindos de grupos humanos pontuais. Em seu caso, todo o livro é assim dividido, havendo nele os contos de origem européia, indígena, africana ou mestiça, o que não acontece com Cascudo ([1946]2003), que traz essas informações diluídas ao longo da apresentação dos textos. Ambos os autores registram também, nos títulos dos livros em questão, que os contos são tradicionais, ou populares, do Brasil especificamente. Entretanto, também ambos os autores apontam em seus comentários uma diversidade de lugares em que os mesmos contos são encontrados, embora eles tenham sido coletados, em sua grande maioria, no Nordeste brasileiro. Assim, Romero, na introdução do livro, cita que “*qualquer curioso, compulsando, por exemplo, a coleção alemã dos Irmãos Grimm e a italiana de Comparetti e d’Angola, irá descobrir inúmeras lendas e fábulas análogas às nossas, de origem portuguesa*” (p.20). Ele registra, também, que as narrativas de origem indígena e africana têm seus congêneres e, com vistas a demonstrar que os contos

podem ser encontrados em lugares variados, apresenta, na íntegra, histórias que tratam do mito cósmico, encontradas entre os índios brasileiros e os nativos neozelandeses⁷¹. Segundo esse expoente do folclore brasileiro, houve inclusive, em suas incursões, dificuldade em decidir sobre a origem dos contos, o que, em muitos casos, ficou “*verdadeiramente embaraçado*” em fazê-lo⁷². Em movimento reverso, o autor comenta que “*alguns contos do ciclo do jabuti e da raposa têm semelhantes nas tradições arianas e ninguém lhes contestará a origem selvagem*” (p.19). E chega a propor uma generalização para a origem primordial dos contos e dos mitos, com base no que chama de “criações míticas”, que “*seguem também uma ordem e obedecem a certas leis*” (*idem*). Esse paralelismo, segundo o pesquisador, explicaria-se pelas leis fundamentais do espírito humano, “*as mesmas em toda parte*” (*ibidem*). Embora diga que sobre os nossos contos haveria muito a dizer, no tocante a comparações com os mitos de outros países — e especialmente sob o ponto de vista da teoria cósmica ou solar —, ele registra expressamente que, apesar de ter iniciado tais comparações, elas pareceram a ele mais enfadonhas que valiosas (p.20).

Cascudo ([1946]2003), por seu turno, em cada uma das notas de rodapé que comentam os contos apresentados, faz menção a lugares outros em que os mesmos contos foram catalogados, em uma demonstração de estudo comparativo pormenorizado e acurado. Esse pesquisador apresenta, inclusive, o conto “Dois Irmãos”, encontrado em um papiro na Itália, em 1852, que seria o conto mais antigo que é conhecido, escrito há 32 séculos. Após narrar toda a história, Cascudo (*op.cit.*) pondera que os seus elementos continuam vivendo nas histórias tradicionais do Brasil, registrando textualmente que “*anterior à literatura clássica,*

⁷¹ O conto brasileiro intitula-se “Como a noite apareceu” e explica a separação do dia e da noite; o neozelandês tem como título “Os filhos do céu e da terra” e trata da separação do céu e da terra. Na opinião do autor, o mito neozelandês seria mais épico e formoso; mas em ambos procura-se explicar a distinção de dois fenômenos capitais e em ambos fala-se de esposos que estavam ou vieram a ficar separados, sendo que os dois tratam de uma revolta e de sobrevivência. O autor apresenta a íntegra de ambos os contos entre as páginas 21 e 27 daquela edição.

⁷² Com base naquela dificuldade, ele critica os escritores portugueses da época, por falarem sempre das tradições e dos costumes de seu povo, “*como se não houvessem nunca estado em contato com outras raças nas terras das conquistas e sido influenciados por elas*” (p.18).

ao documento de História, às atividades metafísicas, existe nessa história para crianças a metempsicose, a onipotência do rei, imaginação comentando tradições locais, registro real do espírito egípcio, na plenitude de sua verdade psicológica” (p.19). Mas, diferentemente de Romero, que propõe a generalização para a origem primordial dos contos, Cascudo se restringe a indagar porque isso acontece, sem, entretanto, lançar qualquer tipo de especulação em resposta.

Os registros aqui efetuados oferecem subsídios para a problematização de serem os contos universais, ou não. Pelo que vimos, embora Cascudo ([1946]2003) e Romero ([1883]2005) reivindicuem para os contos por eles colecionados o *status* de brasileiros, por terem sido aqui coletados e carregarem em si aspectos da cultura regional, com fortes traços nordestinos, os mesmos autores também atribuem a esses contos a característica de universais, como “contos do mundo”. Mas, inseridos na história e condutores primordiais de memória que são, aos contos parece também ser possível atribuir a peculiaridade de que, embora eles tenham origens universais, que sejam contos do mundo, também se amoldam às peculiaridades de cada um dos povos que os acolheram, o que lhes emprestou traços singulares.

Registradas essas especificidades, perguntemos, assim, quais foram, então, os critérios que os autores usaram para a seleção dos contos das compilações pesquisadas. Segundo a classificação apresentada por Cascudo ([1946]2003), o conto, enquanto tal, deve ser antigo, anônimo, divulgado e persistente. Com base nessas premissas, o autor apresenta, na introdução do livro, os critérios por ele utilizados para a seleção dos textos. Uma vez que a autoria dos contos não é conhecida, o que foi levado em consideração, diz ele, foram peculiaridades dos seus contadores. Nessa perspectiva, atenção maior teria sido dada ao estado e à cidade em que o “colaborador” residiu maior número de anos, onde ouviu e registrou na memória os contos que transmitiu, onde passou a infância, e não à cidade em que nasceu. O nome completo do narrador é também apresentado, salvo exceções. Segundo o

pesquisador, esses colaboradores tinham “níveis culturais” os mais diversos, que iam “*da senhora ao ginasiano, da cozinheira à ama analfabeta, da velha mãe de criação ao jardineiro efêmero*” (Casculo, [1946]2003:16). Contos foram também a ele narrados pelo seu próprio pai, pela esposa, pela tia ou pelo filho. E todos teriam sido ouvidos no alto sertão da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Sobre a classificação dos contos, para apresentação em suas compilações, o autor diz ter-se baseado na classificação proposta por Aarne-Thompson⁷³, com adequações aos casos por ele estudados. Essa classificação, informa Casculo ([1946]2003), é feita pela indicação de motivos, de elementos típicos, através de letras e de algarismos, que correspondem aos elementos constantes em cada conto.

Romero ([1883]2005), por sua vez, é menos sistemático que Casculo (*op.cit.*) nas indicações de procedência, restringindo-se apenas a apontar, sem menção aos nomes dos contadores, como o faz Casculo, o estado no qual o conto foi por ele registrado⁷⁴. A classificação dada aos contos é feita segundo a sua origem, dentro de parâmetros por ele estabelecidos. Assim, os contos são apresentados como de origem européia, indígena, africana e mestiça.

Passemos, então, às representações discursivas existentes nas notas de rodapé, nas introduções e posfácios elaborados por esses dois autores ora visitados, com vistas a explicitar representações sociais e identitárias que são ali elaboradas discursivamente e a observar como acontece a construção de sentidos em seus discursos.

Casculo ([1946]2003) faz farto uso de notas a cada conto narrado. Neles, o autor apresenta ao leitor características do conto, peculiaridades da sua coleta, curiosidades sobre os contadores e toda uma gama de informações que demonstram preocupação acentuada em situá-lo em relação à narrativa, sejam essas informações históricas, técnicas, comparativas,

⁷³ Antii Aarne escreveu o “Verzeichnis der Märchen”, publicado no número 3, do “*Folklore Fellow Communication*”, traduzido e ampliado por Smith Thompson, “The Types of the Folk-Tale, a Classification and Bibliography”, nº 74, F.F. Communications, Helsinki, Academia Scientiarum Fennica, 1928.

⁷⁴ Sergipe, em sua maioria, sendo alguns outros poucos provenientes de Pernambuco e do Rio de Janeiro.

geográficas ou contextuais⁷⁵. Nesse sentido, há presença marcante de repetições em relação aos leitores, que são trazidos ao centro das atenções, com informações diversificadas, seja nas notas de rodapé ou na introdução do livro. Romero ([1883]2005), por seu turno, faz escasso uso de notas e, quando assim procede, é para apresentar sinonímia vocabular, com poucas exceções⁷⁶. Entre essas exceções, está a nota feita ao conto “O Príncipe Cornudo”, em que o autor pede desculpas ao leitor por não apresentar o final daquela história, considerando isso uma lacuna e prometendo talvez um dia supri-la. No posfácio, por sua vez, que é ali intitulado de “nota indispensável”, o leitor é caracterizado como “*parte do público que se ocupa desse assunto*” (das narrativas populares). Esse leitor seria inteirado e conheceria a primeira edição do livro, publicada em Lisboa⁷⁷.

Nesse ponto, apresentamos algumas repetições em torno de imagens construídas pelo referido pesquisador acerca do outro⁷⁸ (seja sobre os leitores, sobre o folclorista Teófilo Braga ou sobre as “raças brasileiras”). Para a imagem que ele faz de Teófilo Braga, apresentamos o excerto abaixo, retirado do posfácio, em que o autor acusa Braga de ter cometido abusos na produção da 1ª edição do livro em Lisboa, como:

“(...) incluir no livro, fingindo que nós os desconhecíamos, os contos selvagens coligidos pelo Doutor Couto de Magalhães;

(...) escrever um prólogo disparatado, inçado de grosseiros erros, em oposição proposital e desatada aos nossos estudos sobre a poesia popular brasileira, que são, aliás, o

⁷⁵ A nota feita ao primeiro conto apresentado no livro, por exemplo, faz menção à narradora e apresenta outros lugares em que ele foi localizado. Assim, em relação à narradora é dito, em inteiro teor: “*Luísa Freire, branca, analfabeta, residiu em nossa casa de 09 de junho de 1915 até 23 de junho de 1953, quando faleceu. Nasceu em junho de 1870. Foi colaboradora preciosa em literatura oral (...)*” (p.30).

⁷⁶ No conto intitulado “João Gurumete” (p.123), por exemplo, o autor esclarece o significado regional do vocábulo “cocorotes”, dizendo que ele se refere à pancada dada na cabeça com os dedos fechados e com força.

⁷⁷ Naquele evento, Romero afirma ter existido má-fé por parte de Teófilo Braga, professor da Universidade de Lisboa, folclorista, a quem foi confiado o manuscrito para a publicação do livro. Assim, em suas palavras, o referido professor não teria agido de forma “suficientemente correta” e teria publicado “espertezas” (ali enumeradas e aqui, algumas delas, apresentadas).

⁷⁸ Ao apresentar as formações imaginárias do acontecimento discursivo, Pêcheux (1983) aborda o jogo de imagens que se instaura quando são observados os lugares que A e B se atribuem, cada um a si e ao outro, ou a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

*manancial onde o fantasista açoriano foi beber o pouco que sabe de literatura popular desta parte da América*⁷⁹ (p.362).

Duas passagens do livro são ilustrativas da imagem que é por ele feita do leitor. Senão vejamos. Logo ao início da introdução é dito, com relação à amálgama dos contos brasileiros e sua catalogação, que essa não é uma tarefa tão insignificante como à primeira vista possa parecer. E no conto “O bicho Manjaléu” o autor remete o leitor a partes outras do texto, num movimento de síntese que diz: “*segue-se uma cena em tudo semelhante ao que se passou em casa do rei dos peixes*” (p.40). E o convite se repete mais à frente ao dizer: “*seguem-se as mesmas cenas que nas outras duas visitas*” (idem). Ambas as passagens, juntamente com aquela em que é presumido que o leitor saiba da existência da edição portuguesa do livro, apontam para um leitor intelectualizado e com bom nível de abstração, que pode se remeter a outros lugares do texto e aquilatar as dificuldades em se sistematizar os dados.

Quanto às “raças brasileiras”, os juízos de valor emitidos são temporais e preconceituosos, isso porque ressoa em seus comentários a atenção dada à época a uma forma de divisão racial, pautada em seleção natural, que não encontra eco na atualidade e que, no caso dos juízos emitidos pelo autor, são expressamente favoráveis ao branco.

Do seu próprio trabalho, contraposto a trabalhos outros existentes à época, de coletânea de contos populares, é dito que a sua é a “*primeira e séria tentativa feita no Brasil no peculiar estudo da novelística popular*” e que “*o mesmo não se pode dizer de algumas coleções que aí andam, de gênero híbrido que, afinal, nem são obras de arte, nem estudo de folclore (...) e não passam de tremendíssimos pastiches*” (p.363).

Com um ufanismo expresso, Romero (*op.cit.*) faz alusão às “nossas populações cristãs”, às “nossas populações mestiças”⁸⁰, mas sempre com o olhar de superioridade branca. Embora diga que dos cantos e contos populares devamos tudo às três raças que habitam o

⁷⁹ A escolha vocabular do autor diz por si só da imagem que é feita acerca do professor português.

⁸⁰ Grifos nossos.

País, aos portugueses são creditadas expressamente as dádivas principais da nossa população nascente (p.27). Os negros são taxados como raça invasora, embora seja apontada como “*raça enérgica (...) que sofreu o labéu da escravidão*” (p.30), ficando a reivindicação de tributo, feita de um lugar de superioridade que diz: “*fazemos um voto para que se reivindique o seu lugar (dos negros) na nossa História*”⁸¹. A visão dos índios, por sua vez, é desqualificadora e utilitarista, sempre numa posição de superioridade, embora com algum traço de humanismo, quando registra que “*havia outros meios de utilizar os índios sem aviltá-los*” (p.30).

Há diversas repetições (Pêcheux, 1983) encontradas em Cascudo ([1946]2003), por outra via, no que diz respeito à imagem que faz dos narradores. Boa parte dos contos narrados foi coletada entre os seus familiares ou pessoas de sua convivência próxima, como amas, criadas, empregadas ou serventes, salvo alguns outros casos, em exceção, embora o pesquisador diga na introdução do livro que os “colaboradores” foram escolhidos segundo o local em que passou maior tempo da sua vida. Dos contos narrados pelos familiares, sempre é dito, também, que foram ouvidos de pessoas de sua convivência próxima, o mais das vezes serviçais. Essas relações reveladas apontam também para lugares de hegemonia ou superioridade ocupados pelos autores na sociedade da época.

Apesar da indicação de procedência dos contos, critérios mais precisos sobre a escolha de determinadas histórias em detrimento de outras não são dados por nenhum dos dois folcloristas estudados. Romero (*op.cit.*), por exemplo, registra que todos os contos encontrados no livro foram diretamente colhidos da tradição oral e pontua que neles não foram incluídos “*nenhum artifício, nenhuma ornamentação, nenhuma palavra há aí que não fosse fielmente apanhada dos lábios do povo*” (p. 363). Mas essa declaração nos leva a perguntar sobre as formas de coleta de dados realizadas pelos pesquisadores. Ou seja, de que forma foram registrados os dados e por que umas histórias foram escolhidas em detrimento de outras, dentro das mesmas caracterizações apresentadas pelos autores. Em outras palavras,

⁸¹ Grifo nosso.

dentre os contos de exemplo ou encantamento, em Cascudo, ou de origem européia ou africana, em Romero, inúmeros outros contos poderiam ter sido escolhidos e não aqueles selecionados pelos autores. Como não há subsídios registrados para uma análise específica que indique o porquê dessas escolhas, e já que não encontramos “pistas” nas entrelinhas do que foi dito pelos autores, alertamos para a possibilidade de que elas possam ter sido feitas a partir de critérios como gosto ou facilidade de coleta e que, uma vez que teria havido uma transcrição manual dos dados informados, paralela ou posterior ao evento, mas dependente da memória do pesquisador para registro, os artifícios e ornamentações, acima aludidas por Romero, podem bem ter sido trazidos e palavras que não fossem “fielmente apanhadas dos lábios do povo” podem, sim, ter sido utilizadas. Mesmo porque, ambos os autores, em suas introduções e notas, usam os mesmos linguajares e trejeitos daqueles dos contos narrados.

Esses fenômenos apresentados apontam, mais uma vez, para repetições existentes em relação às representações sociais e identitárias que são ali elaboradas discursivamente e à direção na construção de sentidos dos seus discursos.

Do tratamento dado à língua por esses compiladores, ambos os autores enfatizam os regionalismos lingüísticos, afirmando terem preservado as falas dos narradores em suas anotações. Romero (*op.cit.*), inclusive, em atenção dada ao leitor, registra em rodapés dos contos apresentados diversos sinônimos para as palavras regionais grafadas, em suas formas locais. Cascudo (*op.cit.*), na introdução, também nos informa que “*a linguagem dos narradores foi respeitada em 90%*” (p.16), dizendo que os vocábulos usados pelos colaboradores teriam sido mantidos, mas que palavras que ele próprio não havia julgado necessárias teriam sido substituídas, como “*muiê*” ou “*terrive*”. Ele informa, ainda, que procurou conservar a coloração do vocabulário individual, as imagens, as perífrases ou intercorrências.

Para que aprofundemos a nossa observação sobre a produção narrativa, com relação a representações sociais e identitárias, apresentamos o conto “**O caboclo, o padre e o**

estudante”, retirado de Cascudo ([1946]2003:218). Esse conto relata a viagem de um estudante e um padre pelo sertão nordestino; eles tinham como carregador de bagagem um caboclo. Em uma de suas paragens teria sido a eles oferecido um pedaço de queijo de cabra que, de tão pequeno, não valia a pena dividir. O padre então determinou que o queijo seria daquele que tivesse, durante a noite, o sonho mais bonito. Isso com a intenção de ganhá-lo de forma retórica, pelos seus recursos de oratória. Mas durante a noite o caboclo teria comido a iguaria.

À mesa do café da manhã os sonhos foram narrados. O padre teria dito que sonhou com a escada de Jacob, e descreveu-a brilhantemente. Por ela, ele subia triunfante para o céu. O estudante, então, narrou que sonhara já dentro do céu à espera do padre que subia. O caboclo sorriu e falou ter sonhado que viu o padre subindo a escada e o doutor lá dentro do céu, rodeado de amigos. Mas que ele havia ficado na terra e gritava:

— *“Seu doutor, seu padre, o queijo! Vosmicês esqueceram o queijo”*.

E ambos teriam respondido:

— *“Come o queijo, caboclo! Come o queijo, caboclo! Nós estamos no céu, não queremos o queijo”*.

E o sonho teria sido tão forte que ele pensou que fosse verdade, levantou-se e o comeu.

As figuras do padre e do estudante têm posição privilegiada no conto e marcada pela determinação, por exemplo, feita pelo primeiro de como proceder para a divisão do queijo, pela alusão aos seus recursos oratórios ou pela bela narrativa dos sonhos de ambos, o que confirma a hegemonia dessas classes privilegiadas, inclusive pela presença de um “caboclo”, que com eles viaja como bagageiro. Sobre esse caboclo, que ocupa no texto uma posição subalterna, é construída uma imagem de matreiro, esperto. Assim, em linhas gerais, o padre ocupa a posição de maior destaque, como autoridade e bom orador, mas pode engambelar (enganar) todos. O estudante, seu discípulo, também ocupa posição privilegiada. E o servo,

embora tenha que arcar com tal condição, é trazido a um patamar de paridade, seja na disputa pelo queijo ou ao sentar-se à mesa com seus senhores. Com isso, representações sociais e identitárias se revelam, mostrando, por exemplo, a acentuada hierarquia existente entre os três, inseridos numa sociedade que sustenta o lugar do religioso e do acadêmico enquanto autoridades, por um lado, e do caboclo enquanto servo, desprivilegiado, por outro, mas que, ao mesmo tempo, empresta a esse último a condição de valorizado e de esperto, *matreiro*⁸². E os três assumem integralmente as condições que lhes são atribuídas.

Com o exemplo desse conto, ampliamos o foco para a sociedade da época em que foi colhido e descobrimos que as relações sociais e identitárias que nele se revelam podem ser transferidas para as condições reais ali existentes. Em um exercício de analogia, apontamos para o fato de que as relações estabelecidas entre os dois folcloristas aqui estudados, suas famílias e os narradores dos contos por eles registrados são muito próximas daquelas existentes na história em epígrafe. Ou seja, aos primeiros é dado o lugar de destaque e privilégio, de ordem tanto social quanto intelectual, enquanto ao povo, aos “nativos” ou “colaboradores” fica a posição de subalternos, mas espertos, a quem é concedido um lugar ao lado dos seus senhores, num imaginário de privilégio que se pauta em um tempo de servidão e escravidão, anterior, mas muito vivo na memória, que a essas pessoas nada concedia⁸³.

Das representações culturais, temos a dizer que o que se reitera, por outra via, nos textos visitados — tanto para os pesquisadores (que querem resgatar e registrar as manifestações populares, em uma posição até mesmo de ufanismo acentuado⁸⁴, inseridos em

⁸² Análises empreendidas pela Professora Volobuef (membro da banca de exame desta Tese) chamam a atenção para a pejoratividade do termo *matreiro*, frisando o valor do povo simples e mostrando que os intelectuais tendem a não saber lidar com questões do dia-a-dia.

⁸³ Duas passagens em Cascudo ([1946]2003) são ilustrativas dessa posição. À página 39 é feita alusão ao narrador enquanto analfabeto e negro e à página 142 ele revela que aquele conto foi ouvido por ele ainda menino, em Natal, e repetido no Recife “*pela ama da pensão onde eu estudava, durante meu curso de Direito*”.

⁸⁴ Na página 293, Cascudo ([1946]2003) relata que aquele conto foi a ele narrado pelo pai, que o ouvira ainda menino, ao redor de 1870, no alto sertão da Paraíba e do Rio Grande do Norte. É forte no discurso, tanto de Romero quanto de Cascudo, a alusão à sua procedência do Nordeste brasileiro e à riqueza das manifestações culturais daquela região a que eles pertencem, embora ambos se inscrevam em uma condição de privilégio dada pela descendência européia que têm, o que nos remete à questão das formações pautadas na condição de colonizados.

lugares de privilégio), quanto para os narradores, “colaboradores” — é a procura de preservação da memória, no exercício do “contar histórias”, ouvidas e repassadas. Mas a reiteração dessas representações culturais apontam também para a condição de colonizados, de repetidores, ou para a amálgama da formação do brasileiro, em seu caldeirão de raças e de povos.

Para completar a análise aqui efetuada, entendemos ser importante um outro foco de atenção, que é a posição assumida pelos editores das obras apresentadas. Em ambos os casos, há negligência em relação a informações necessárias, para que o leitor se localize nas compilações à sua frente. No caso de Romero ([1883]2005), por exemplo, um estranhamento se instaura a um primeiro contato com o livro; isso porque não há, por parte dos editores, uma apresentação que situe a obra no tempo e no espaço. Com isso, fortes inferências são exigidas para que se consiga entender a partir, por exemplo, de que lugar e época fala o autor. E essa situação se complica por haver, na introdução e no prefácio apresentados por ele, fortes doses de juízo de valor, seja em relação às raças que formam o brasileiro, seja em relação às suas opiniões acerca de outros trabalhos ou de outros autores. Já no caso de Cascudo ([1946]2003), os editores apresentam uma pequena nota sobre a reedição do livro, informando os desafios que enfrentaram ou os critérios técnicos pelos quais optaram. Mas também deixam a desejar, quando não apresentam dados que situem melhor o trabalho do autor, em sua repercussão e importância, por exemplo.

Mas as compilações alemãs selecionadas para este estudo também trazem problemas de esclarecimento editorial semelhantes. E guardam peculiaridades que aqui serão apresentadas.

2. As condições de produção das compilações de Musäus (Deutsche Volksmärchen) e dos Irmãos Grimm (Kinder- und Hausmärchen)

A análise das condições de produção das compilações de Musäus e dos Irmãos Grimm também se apoiará na noção de repetição discursiva, cunhada por Pêcheux (1983). Faremos aqui primeiramente a análise da obra de Musäus para, em seguida, passarmos ao estudo da obra dos Irmãos Grimm, empreendendo, por fim, uma comparação entre ambas. Ao término dessa etapa, apresentaremos uma pequena análise comparativa daquele estudo realizado nas quatro obras visitadas.

Com relação à classificação dos contos, ao contrário de Romero ([1883]2005), que reivindica a condição de universais para os contos populares, Musäus ([1782]2003) situa os contos por ele coletados como genuinamente alemães e usa inclusive a expressão “originais da Pátria”⁸⁵ para designá-los⁸⁶.

Dentre os critérios de que podemos lançar mão na AD, para esta análise, como já mencionamos, está a leitura discursiva das notas de rodapé, de prefácios e de posfácios apresentados nas compilações. E lembramos que isso inclui a observação de operações discursivas como a repetição, a exclusão ou o esquecimento.

As notas de rodapé, em geral, oferecem esclarecimentos ao leitor em relação a facetas diversas do texto apresentado; mas elas não existem na compilação de Musäus e essa exclusão pode indicar, juntamente com os comentários por ele feitos à introdução do livro, e em seguida problematizados, a imagem que ele tem do leitor, dos contos populares ou mesmo do lugar por ele ocupado enquanto pesquisador. Nessa perspectiva, a carta introdutória

⁸⁵ “*vaterländische Originale*”

⁸⁶ Juntamente com a posição assumida pelos portugueses, e denunciada por Romero ([1883]2005), de que os contos catalogados naquele país seriam dali originários, a reivindicação de Musäus corrobora o apontamento feito por Zink (1996), de que os europeus tomam para si o lugar privilegiado de detentores do saber e de que os alemães se colocam, dentre os europeus, como o povo que mais sabe.

endereçada por Musäus a David Runkel, sacristão da Igreja de San Sebald, traz peculiaridades que uma leitura discursiva ajudará a elucidar. Senão vejamos.

Musäus inicia a carta, escrita em 1782 (e, por isso mesmo, num alemão antigo), dizendo ser praxe “*nós escritores endereçarmos o prefácio das nossas obras aos leitores ou ao querido público*” (p.05)⁸⁷, mas que ele abre mão desse costume por boas razões⁸⁸. Assim, ele se diz muito tímido para tomar a decisão de orientar o olhar do leitor para o ponto certo ou para envolvê-lo num prefácio público do qual aquele não gosta de tomar conhecimento. Em outras palavras, o leitor, na visão do compilador, necessita de orientação para perceber o centro do problema, mas não gosta de tomar conhecimento de questões abstratas. Essa posição descortina a imagem que o autor faz daquele que lê enquanto leigo à procura de diversão. E a confirmação dessa assertiva pode ser feita na passagem em que ele diz que a mente humana está em interminável luta para ter ocupação e diversão. Entretanto, ao buscar retirar os contos populares da condição de farsa, “*inventada para calar crianças e mandá-las dormir*” (Musäus, [1782]2003:06), o autor frisa que eles podem também divertir o público mais entendido, em sugestão de que as narrativas populares não seriam apenas para crianças, mas também para adultos, embora esses fossem, por sua vez, leigos — essa imagem se reitera em diversos momentos da carta-introdução, como na passagem em que é dito textualmente que ele busca agradar um público misto, composto de pequenos e grandes (Musäus, [1782]2003:12).

Nessa perspectiva, uma das boas razões para o endereçamento do prefácio a um interlocutor e não diretamente ao leitor seria a falta de interesse desse último por questões pontuais e mais intelectualizadas, como a sugerida substituição do que chama de “leitura sentimentalista”, em voga à época, pela leitura de contos populares, que seria mais apropriada,

⁸⁷ “*Wir Schriftsteller pflegen sonst die Vorreden unsrer Lukubrationen gewöhnlich an den geneigten Leser, oder ans ganze erlauchte Publikum zu adressieren*”.

⁸⁸ No transcorrer do texto, as boas razões vão sendo por nós pinçadas, já que não são apresentadas explicitamente.

segundo ele. Em suas palavras, “*chegou a hora de deixar de lado as coisas sentimentais, de terminar o choramingo sentimental, e, através da lanterna da fantasia, divertir o público, durante um certo tempo, com o jogo de sombras na parede*” (Musäus, [1782]2003:07). Essa última declaração traz à tona mais algumas nuances da imagem que o pesquisador faz do leitor, além de mostrar as suas convicções literárias acerca dos contos populares ou da oportunidade mercadológica para o lançamento daquela obra.

Primeiro alemão a compilar os contos populares na Alemanha — quase meio século antes dos Irmãos Grimm —, Musäus, que já era escritor e acadêmico, informa a David Runkel esse fato na carta a ele endereçada e que constitui a introdução da obra⁸⁹. Influenciado pelas idéias iluministas⁹⁰, imperantes à época, o autor percebe o nicho de mercado propício às narrativas populares, aberto pela avalanche de leituras relacionadas à emoção, ao sentimentalismo⁹¹. Por entender que a fantasia garante diversão de boa qualidade para a mente humana e que “*são as mais queridas e confiáveis companheiras durante a vida*” (p.07), Musäus se lança à coletânea dos contos populares, escutando velhas fiandeiras, crianças ou velhos soldados para registrá-los. Com o trabalho pronto, o desafio era convencer o público da época sobre a sua importância e pertinência. Como os contos populares não tinham projeção e, como o próprio autor pontua, eram vistos como lixo ou farsa para crianças, ele endereça a introdução do livro a um interlocutor sem renome, a quem, ao mesmo tempo que

⁸⁹ O autor frisa para David Runkel, que nenhum escritor alemão havia analisado, até a data em que ele o fez, tal “cultura”, a dos contos de fadas.

⁹⁰ Musäus defende a tese de que “*o gênero raciocínio encosta-se, de forma amigável na bem-alimentada ninfa fantasia e com ela, confiantemente, passa pelos seus reinos de palácios e magia*” (p.08). Em outras palavras, segundo o próprio autor, “*a fantasia, nos costumes da época, anda junto com o raciocínio*” (idem).

⁹¹ As páginas 05 e 06 ele diz textualmente que “*na última década prevaleceu o lamentável vício de escrever sobre os sentimentos na manufatura dos livros modernos*”, além de frisar, em sua peculiar linguagem comparativa rebuscada, que “*a presente tendência dos escritores alemães em escrever sobre coisas do coração, lançou mais livros sentimentais ao público do que o vento quente do sul jogou corujas do mar para as terras israelitas*”. Ele conclui, demonstrando consciência sobre a oportunidade mercadológica à sua frente, que “*não é surpreendente que a direção tomada pelo mercado, de produzir material de diversão, agora deseje coisas diferentes*” (idem). E assevera: “*o que é mais barato e mais fácil de realizar esse desejo?*” (id ibidem), referindo-se à coletânea dos contos populares.

tece elogios estranhos aos costumes atuais, mas corriqueiros à época⁹², também o põe em xeque, quando diz que pode ser que a função de sacristão tenha impedido o aumento de seu conhecimento (p.06) ou quando frisa que “*o Sr. Runkel demonstraria uma grande ignorância acerca das características humanas se duvidasse que os jogos de fantasia garantem a satisfação da mente humana*” (p.07). Esse jogo demonstra uma clara utilização do lugar de interlocutor atribuído a Runkel, para expressar as suas convicções não diretamente ao leitor, a quem ele não julga preparado para tal, mas, provavelmente, à comunidade científica da época.

No texto mostram-se, também, as posições por ele assumidas enquanto escritor-pesquisador. Assim, ao mesmo tempo que assume a condição de escritor⁹³, ele também se auto-nomeia “*vendedor ambulante, que grita seus produtos nas feiras*” (p.05), em analogia com o lugar por ele ocupado, enquanto escritor, com o vendedor ambulante. Por outra via, embora argumente de maneira densa em favor da importância e da pertinência dos contos populares, ele diz, em uma passagem posterior da introdução, que não tem a intenção de mudar a opinião do público, e que essa intenção seria desmedida, inalcançável (p.09). E pergunta: “*como um escritor desconhecido poderia ter a coragem de mudar o gosto do público?*” (idem). A densidade da sua argumentação, agregada à escolha vocabular que faz na pergunta acima apontam, entretanto, para um outro lugar: o de um pesquisador/escritor convicto de suas postulações, esperançoso e mesmo disposto a alterar, sim, as opiniões acerca dos contos populares. E, como a história demonstrou, ele conseguiu.

Musäus, em sua obra, tem a intenção primordial e declarada de a todos “divertir”, mas principalmente os adultos. Essa idéia de proporcionar diversão a um público leitor não intelectualizado traz à tona, por fim, a imagem por ele traçada do leitor leigo, contraposta à

⁹² Ele ressalta as suas características físicas, emocionais e intelectuais de forma muito efusiva, como na seguinte passagem: “(...) *esperteza e percepção brilham nos seus olhos, sua testa protuberante parece uma tigela prateada, em que o cérebro, a maçã dourada do raciocínio, deixou bastante espaço para as três mentes operacionais; o nariz empinado parece nariz de farejador; os lábios finos e seu queixo pontiagudo — mas tudo isso aponta menos para as características da mente do que do coração e eu não as vou julgar*”(pp. 1-2).

⁹³ Quando, ao início da introdução diz que “*nós escritores normalmente endereçamos o prefácio das nossas obras ao leitor ou ao querido público*” (p.05).

que tem do leitor mais crítico, a quem ele também se dirige na introdução, por intermédio de David Runkel, enquanto interlocutor, e com quem se coloca no mesmo patamar, numa atribuição de lugar de privilégio tanto intelectual quanto social, não despendido ao primeiro tipo de leitor aqui aludido, a quem basta proporcionar diversão.

Para completar a análise das condições de produção da compilação de Musäus, focamos atenção na preservação, ou não, das narrativas de acordo com o que foi por ele ouvido. Em uma passagem da introdução, o compilador declara ao interlocutor David Runkel que caprichou no tom das narrativas segundo as circunstâncias e o ouvido do público (p.12). Famoso por suas narrativas satíricas, o autor acrescentou pinceladas aos contos escutados, sob a alegação de que tomou a liberdade de localizar o não-localizável, o indefinido das narrações, e de fixá-los no tempo e no espaço que pareciam combinar com seus conteúdos. Isso porque, assevera o pesquisador, em sua versão original os contos quase não poderiam ser entendidos (p.13). Mas em uma passagem anterior também é declarado pelo autor ao interlocutor que nenhum dos contos foi invenção sua, sendo eles produto da terra natal, contados durante muitas gerações, de bisavós para seus descendentes, através da tradição oral.

Em relação à posição assumida pelos editores do livro de Musäus, como no caso de Cascudo e de Romero acima estudados, também há negligência em relação a informações necessárias, para que o leitor se localize nas compilações a ele apresentadas e um estranhamento também se instaura a um primeiro contato com o livro; isso porque os editores não fornecem uma apresentação que situe a obra no tempo e no espaço. Com isso, também ali fortes inferências são exigidas do leitor para que ele consiga entender, por exemplo, a partir de que lugar e época fala o autor. Os editores também não apresentam um índice nesse livro, provavelmente para preservar as características da primeira edição. Isso, entretanto, cria desconforto para o leitor, que tem de se situar ao longo dos textos, sem uma visão prévia do que eles tratariam.

2.1. As condições de produção da compilação de contos

„Kinder- und Hausmärchen“, dos Irmãos Grimm

A compilação de contos populares “Kinder- und Hausmärchen”, dos Irmãos Grimm, aqui analisada, contém peculiaridades que precisam ser logo de início apresentadas, para que nos situemos em relação ao conjunto da obra. Trata-se da 7ª e última edição compilada e trabalhada especificamente pelos Irmãos Grimm, em 1857, em sua íntegra, em dois volumes, mas agora publicada por Heinz Rölleke, em 2003, pela Editora Phillip Reclam Jr., de Stuttgart, em um único volume. Rölleke, que é um grande estudioso dos Grimm, colocou em apêndice nesse trabalho todos os contos que fizeram parte das edições anteriores da compilação, mas que foram sendo eliminados ou substituídos por outros julgados mais pertinentes pelos Irmãos Grimm a cada nova edição. Além disso, comentários acerca das edições das quais esses contos foram retirados são feitos e são oferecidas indicações bibliográficas sobre a pesquisa de contos, em geral, bem como dos contos dos Grimm, em suas generalidades e especificidades, ou a respeito de cada um dos contos, o que engloba uma rica e farta referência de consulta para o leitor. No item “Palavras finais”, Rölleke apresenta uma síntese dos estudos que realizou sobre os Irmãos Grimm e a sua obra.

A análise das condições de produção dessa compilação terá, assim, que contemplar os dois trabalhos realizados, o dos Irmãos Grimm, num primeiro momento, e o de Rölleke, enquanto editor e comentarista, num segundo plano.

Vimos nas análises das compilações de contos populares realizadas anteriormente, que o estudo das repetições discursivas (Pêcheux, 1983) traz à luz características sociais ou identitárias elaboradas discursivamente naqueles textos, além de mostrar como acontecem possíveis construções de sentidos que ali têm lugar. Isso no exercício de leitura que fazamos acerca, por exemplo, de registros históricos ali contidos em suas diversas partes, ou de outros

aspectos que se mostrem reiterados, nas diversas partes que compõem as compilações (como por exemplo, as introduções, prefácios, dedicatórias, rodapés, notas bibliográficas, posfácios, apêndices etc.). Nessa perspectiva, passemos primeiramente à análise da obra dos Irmãos Grimm para em seguida centrarmos atenção no trabalho de Heinz Rölleke.

A sétima e última edição completa do livro “Kinder- und Hausmärchen”, trabalhada de punho pelos Irmãos Grimm, contém introdutoriamente uma carta da primavera de 1843, endereçada a Betina von Arnim, esposa de Achim von Arnim, já falecido à época, que, segundo o que ali registram, os incentivou a fazer a primeira publicação do livro, 25 anos antes. Em uma narrativa característica dos seus contos, Wilhelm Grimm conta que Arnim andava “de cima para baixo, no quarto, lendo página por página do livro, enquanto um periquito australiano doméstico buscava equilíbrio em sua cabeça, gostando de estar nos cachos dos seus cabelos”⁹⁴. Nessa carta, ele faz menção aos tempos difíceis que passou, por ocasião de sua expulsão da Universidade de Göttingen, e de doenças suas e de sua esposa e registra agradecimentos ao apoio prestado por Betina von Arnim à família. Em suas palavras, “desde aquela época trágica, que arruinou as nossas vidas calmas, a senhora participou do nosso destino com uma forte fidelidade e sinto essa participação de uma forma tão agradável, tão benéfica quanto o calor do céu azul, que olha para o meu quarto agora, de onde posso ver o sol nascer”⁹⁵. Ao declarar que “este livro volta novamente à sua casa, como uma pomba volta para a terra natal e descansa ao sol, buscando a paz”⁹⁶, e ao frisar os tempos difíceis por que passou, ressaltando o lugar de paz em que se encontra naquele momento, Wilhelm Grimm parece estabelecer uma conexão entre a trajetória da pomba e a sua própria trajetória de vida, que por fim é de paz e de deleite, embora diga isso em tom melancólico, como de resto o faz

⁹⁴ “*Im Zimmer auf und ab gehend, las er die einzelnen Blätter, während ein zahmer Kanarienvogel, in zierlicher Bewegung mit den Flügeln sich im Gleichgewicht haltend, auf seinem Kopfe saß, in dessen vollen Locken es ihm sehr behaglich zu sein schien*”.

⁹⁵ “*Seit jener verhängnisvollen Zeit, die unser ruhiges Leben zerstörte, haben Sie mit warmer Treue an unserm Geschick teilgenommen, und ich empfinde diese Teilnahme ebenso wohlthätig als die Wärme des blauen Himmels, der jetzt in mein Zimmer hineinblickt, wo ich am Morgen die Sonne wieder aufsteigen ... sehe.*”

⁹⁶ “*... dieses Buch kehrt abermals bei Ihnen ein, wie eine ausgeflogene Taube die Heimat wieder sucht und sich da friedlich sonnt*”.

em todo o texto. A frase acima aludida, sobre a volta da pomba para casa em paz, juntamente com passagens outras daquele texto⁹⁷, indica ser o livro um empreendimento de sucesso, já à época bem aceito e divulgado.

No prefácio do livro, elaborado em 1819 para a sua 2ª edição, Wilhelm Grimm estabelece inicialmente uma analogia entre arbustos, cereais e os contos populares, que resistem às tempestades e que, mais tarde, em sua maturidade, são coletados, mostrando que, no caso dos contos, foram as conversas ao pé do fogão, os feriados ao lado da lareira, os caminhos nas florestas, mas, principalmente, a fantasia, que os protegeram, trazendo-os de épocas anteriores. O autor apresenta a sua convicção acerca da importância da coleta dos contos populares, com base na desvalorização gradual do contar histórias que vinha acontecendo, por conta do que ele chama de “luxo vazio” dos novos tempos, que desprezou a tradição dos contos de fadas. Mas ele mostra também que em alguns lugares e circunstâncias os contos continuavam a florescer, como costume vivo, e que eles, os Irmãos Grimm, queriam não só fazer o seu registro histórico e mitológico, mas também queriam apresentá-los para o deleite e a educação de crianças. Com esse propósito de divertir educando⁹⁸, Wilhelm Grimm revela que os textos foram alterados, procurando “a pureza na verdade de uma narrativa retilínea, que não esconde algo injusto”⁹⁹. Assim, eles teriam eliminado, nessa 2ª edição, por exemplo, expressões não adequadas à idade das crianças.

Alusão é feita, então, à colaboração da camponesa de Kassel, Dorothea Viehmann, como uma senhora idosa, que teria narrado a maior parte e os mais belos contos da 2ª edição, de forma fidedigna, por estar inserida em um meio ambiente propício àquela preservação.

⁹⁷ Como a passagem em que Wilhelm Grimm declara que 25 anos antes esse mesmo livro havia sido colocado entre os presentes de Natal, em demonstração de sua valorização por Achim von Arnim.

⁹⁸ O propósito primordial dos Irmãos Grimm era apresentar, com os contos, provas da dignidade e da verdade antigas de transmissão oral da mitologia e da filosofia germânicas. A adequação posterior para o divertimento e a educação de crianças, feita por Wilhelm Grimm, foi motivo, inclusive, de desentendimentos entre os irmãos, é o que nos informa Rölleke (2004) e que veremos logo em seguida neste Capítulo.

⁹⁹ “*Wir suchen die Reinheit in der Wahrheit einer geraden, nichts Unrechtes im Rückhalt bergenden Erzählung*”.

Forte destaque é dado à fidelidade e à verdade com que os contos foram transcritos, tendo sido registrado que nada foi adicionado ou embelezado e que o conteúdo teria sido apresentado como o receberam¹⁰⁰. Mas logo em seguida é dito, por exemplo, que eles uniram versões diferenciadas de um mesmo conto, quando eram coincidentes, e que versões foram escolhidas em detrimento de outras, quando eles as julgaram melhores. E isso sob a alegação de que essas versões seriam modificações e desfigurações dos contos originais, devidas à imaginação e regidas por introduções ou finalizações variantes ou por expressões idiomáticas diferenciadas, por exemplo.

Ainda no prefácio é dito que os dialetos foram valorizados e que eles gostariam de ter feito isso integralmente em todos os contos, pois, sem dúvida, a narração só teria ganhos e teria ficado mais próxima à essência da história¹⁰¹. Eles também afirmam que não tinham conhecimento de outras coleções de contos feitas na Alemanha e apontam o valor científico de tal trabalho de coleta, indicando o seu descontentamento com eventuais manipulações e alterações embelezadoras¹⁰².

Além do prefácio à 2ª edição, também são apresentados pelo editor os comentários adicionais feitos pelos Irmãos Grimm às demais edições completas. Na 3ª edição, de 1837, por exemplo, eles dizem que adicionaram novos contos e que alguns dos anteriores foram

¹⁰⁰ A pesquisa empreendida por Rölleke (2004) constatou que adições, manipulações e, menos frequentemente, retiradas, cortes ou mudanças, foram feitos pelos Grimm nos contos por eles coletados, mas que essas atitudes se pautaram na convicção de Jakob Grimm, de que a literatura popular em suas versões mais antigas, seria prova da poesia natural, que não é passível de reprodução, como veremos adiante. Em outras palavras, a noção de fidelidade, à época e naquelas circunstâncias, tinha nuances que não podem ser equiparadas àquelas que hoje seriam exigidas, o que eximiria os Irmãos Grimm de má-fé com as suas atitudes.

¹⁰¹ A procura da essência dos contos será abordada mais à frente, nos comentários feitos por Rölleke (2004) acerca dos objetivos dos Irmãos Grimm, com o seu trabalho sobre contos.

¹⁰² A aparente contradição que se dá entre a negação às “alterações embelezadoras” e as efetivas modificações feitas pelos Irmãos Grimm podem ser dimensionadas. Em nome de adequações à leitura infantil, expressões vistas por ele como vulgares, ou linguagem carregada de apelo sexual, por exemplo, foram eliminadas. Entretanto, eles entendiam haver uma essência antiga e mitológica atribuível aos contos e passível de seleção, e era isso o que eles buscavam, é o que assevera Rölleke (2004) e que veremos em maiores detalhes nas próximas páginas deste trabalho.

trabalhados, complementados ou enriquecidos. Registram também que não reeditaram o 3º volume¹⁰³, do qual ainda havia muitas cópias, e que ele se tornaria mais tarde uma obra em si.

E eles declaram, adicionalmente, que a transcrição fiel dos contos e a riqueza e a variedade da coleção teriam projetado o livro para além-mar, tendo sido a tradução para o inglês a mais completa e bem feita, por se tratar, segundo eles, de uma língua próxima. E informam, ainda, que anteriormente lançaram uma edição menor, em um único volume, da qual retiraram os contos considerados inadequados para crianças¹⁰⁴. Nesses comentários à 3ª edição, eles reafirmam o valor científico das suas coletâneas, por fixarem a volátil transmissão oral de geração em geração e por confirmarem o parentesco dos contos com as antigas lendas dos deuses e com a mitologia alemã, em concordância com os mitos nórdicos, expressando a sua disposição em continuar a pesquisa e a coletânea.

Em informações sobre a 5ª edição, de 1843, os Irmãos Grimm revelam que mais de 50 novos contos foram adicionados, desde a 1ª edição, e tecem comentários à inclusão de desenhos ilustrativos à obra, frisando que haviam republicado a edição reduzida em 1839 e 1841.

No prefácio da 6ª edição, de 1850, Wilhelm Grimm pontua o seu esforço em preservar versos e expressões idiomáticas populares e apresenta um exemplo disso, mostrando que o homem do campo, quando quer expressar o seu contentamento, fala “*Das muss ich über den grünen Klee loben*”¹⁰⁵, usando a imagem do trevo verde, e que os poetas da antiga Alemanha também o glorificavam da mesma forma.

Damos aqui prosseguimento à análise das condições de produção dessa compilação, através da busca de repetições discursivas ali contidas. Com isso, perguntamos: quais foram

¹⁰³ A 1ª edição do “Kinder- und Hausmärchen” continha comentários aos contos e posicionamentos científicos que, na 2ª edição, passaram a um terceiro livro, como estratégia mercadológica que se mostrou muito apropriada, por serem os dois primeiros volumes apenas de contos, sem comentários. Essa estratégia aumentou exponencialmente a venda do livro, é o que informa Rölleke (2004).

¹⁰⁴ Rölleke (2004) esclarece que essa edição reduzida também fez explodirem as vendas do livro “Kinder- und Hausmärchen”.

¹⁰⁵ “Tenho de elogiar isso através do trevo verde”.

os critérios observados pelos Irmãos Grimm para a seleção dos contos? E é nas minuciosas pesquisas de Rölleke (2004) que encontramos as respostas. Segundo esse pesquisador, muito do que declara Wilhelm Grimm no prefácio da 2ª edição e também nos comentários das edições seguintes não coincide com a realidade. Assim, a imagem por eles projetada de que teriam coletado os contos diretamente de pessoas do povo, sem a “mácula” da transformação e da influência da vida moderna não se sustenta. Não se sustenta também a imagem que eles apresentam de Dorothea Viehmann, a velha senhora camponesa que teria narrado para eles os mais belos contos. E não se sustenta, ainda, a idéia por eles difundida, de que os textos não foram alterados¹⁰⁶. Senão vejamos.

Com vistas a tentar desfazer aquela série de contradições, Rölleke (2004) busca suporte no que seriam os objetivos e ideais dos Irmãos Grimm, pautados nas idéias do poeta Clemens Brentano, e seus parceiros na coleta de canções populares, ou no estilo do pintor Plilipp Otto Runge¹⁰⁷. A influência que Brentano exerceu no trabalho dos Irmãos Grimm foi orientadora e motivadora. E foi por conta dos seus incentivos que os Grimm iniciaram a coletânea dos contos populares. Naquele primeiro momento, traços estilísticos do trabalho de Brentano, no que tange a alterações ou a finalizações dos textos, por exemplo, foram assimilados, e a forma de coleta dos contos, bem como a escolha dos participantes, foram delimitadas pelas idéias e pela imaginação do poeta-mentor. Do pintor Runge¹⁰⁸, por sua vez, os Grimm adotaram como paradigmáticas, por exemplo, as suas tendências estilísticas, como a fala direta, a repetição de palavras, a dramaticidade e o humor sutil, a onomatopéia ou o arredondamento da narração, o que veio mais tarde a definir o que Rölleke (op.cit.) aponta

¹⁰⁶ Sabemos que à época quase não existia pesquisa folclórica sistematizada e que a noção de fidelidade se referiria, provavelmente, apenas ao não uso da coleta para a produção de contos próprios, o que retiraria dos Grimm o peso das não-verdades. Mas a clareza da abordagem de Rölleke (2004), aqui trazida, aponta para nuances que são caras à análise discursiva aqui empreendida.

¹⁰⁷ Brentano, em parceria com Achim von Arnim, a cuja esposa Wilhelm Grimm se dirige em sua carta introdutória à 2ª edição, e com o jurista Savigny, seu cunhado, empreendeu uma grande coletânea de canções e contos populares e com isso influenciou o trabalho dos colecionadores da época.

¹⁰⁸ Que coletou, por exemplo, o texto que neste trabalho examinamos, intitulado “O pescador e sua mulher”.

como “o gênero Grimm de contos”¹⁰⁹. O gênero “Volksmärchen”¹¹⁰ (contos do povo), marcado definitivamente pelos Grimm, tem como características, por exemplo, o contato com o maravilhoso, o transreal, o além; resumindo, tudo o que significa a anulação das leis físicas. Assim, em cada conto tem de ser anulada, em no mínimo um lugar, uma lei da natureza (um animal sabe falar, um homem vira bicho, um morto revive).

O que os encantou, sobretudo, foi a aproximação feita por Runge do texto original (ele teria escrito o que escutou)¹¹¹. E os Grimm entendiam que, quanto mais próximos estivessem dos originais, mais chegariam à mitologia germânica. Rölleke (op. cit.) nos informa que com o estilo de apresentação de Runge, os Irmãos Grimm tiraram para si o modelo de como queriam apresentar os contos por eles coletados; ou seja, tomaram a maneira como Runge escreveu como exemplar para os seus próprios textos (aspectos ligados a origem, anotação, forma estilística ou conteúdos foram apropriados). O pesquisador se pergunta quais foram as qualidades de Runge que chamaram a atenção dos Irmãos Grimm e chega à conclusão de que eles viram satisfeitas naqueles textos as suas exigências primordiais em torno das anotações de tradições orais, de semelhanças com fábulas antigas ou com os traços de mitos germânicos incrustados na memória milenar. O que mais os teria entusiasmado no trabalho de Runge seriam as anotações feitas em dialeto; eles entendiam que a coleta feita no dialeto falado pelo narrador deixava o conto mais fidedigno e foi com esse propósito que contos em dialeto foram adicionados à publicação, como o “Von dem Fischer und seiner Frau” (Von dem Fischer und syner Fru, em dialeto), que faz parte do *corpus* desta pesquisa.

¹⁰⁹ Quando se olha, de forma genérica, para o resultado da coleção dos Irmãos Grimm, encontra-se realmente ali muitas características do estilo de Runge, como o encantamento com a seqüência de orações principais, as ampliações através da repetição de palavras (como grande e grande, bonito... bonito ou longe e longe) e o mesmo acontece, por exemplo, com as formulações de entrada e de finalização (“era uma vez...” ou “até hoje...”)¹¹⁰ advindas do trabalho de Brentano, com a tendência para o grotesco e para o extremo em geral, bem como para o detalhe (o gigante que mede duas milhas ou o anão tão pequeno como o dedo mindinho). De Runge, os Grimm assimilaram, ainda, nos informa Rölleke (2004), versos ou refrões fáceis de decorar.

¹¹⁰ Segundo Volobuef (1993), os contos populares (Volksmärchen) seriam, em princípio, aqueles coletados, transcritos e apresentados sem nenhuma alteração, como preservação intocada da herança popular, enquanto os contos artísticos (Kunstmärchen) seriam o resultado de transformações impressas ao conto popular, constituindo-se, em última instância, em nova criação.

¹¹¹ Mas Rölleke adverte que mesmo Runge fez grandes adaptações em seus contos.

Assim, desde o início os Irmãos Grimm procuravam, segundo as indicações de Brentano e os ideais de Runge, histórias de formatos semelhantes e com arredondamento artístico. Textos que não tinham essas qualidades, mas que pareciam, por qualquer motivo, dignos de conservação, foram adequados, no início com muito cuidado, mas depois de forma enérgica, a esses ideais. E isso aconteceu principalmente por meio de adições ou manipulações com versões ou elementos semelhantes isolados, ou, menos frequentemente, por retiradas, cortes ou mudanças feitas por conta própria. Essas atitudes se amoldaram à convicção de Jakob Grimm, de que a literatura popular, nas suas versões mais antigas, seria prova da poesia natural, que não é passível de reprodução. Nessa perspectiva, o esforço para achar essas provas valia muito, e tanto fazia se elas estivessem fragmentadas ou mudadas, como Runge parecia ter conseguido com os seus textos. E eles mantiveram as afirmações de Runge, de que havia anotado tudo exatamente como escutou. Com essas atitudes, o passo mais definitivo para a concepção dos contos dos Grimm foi dado. Nem tudo o que realmente foi relatado de contos pelo povo deveria vir à tona. Mas a “poesia natural” que se escondia, de forma mais ou menos rude, deveria ser descoberta e, se necessário, reestruturada, reformulada. A base desses contos era a narrativa popular, caracterizada por certos conteúdos ou formas estilísticas, como eram encontradas em tradições oralmente transmitidas ou escritas; mas a meta em si eram histórias redondas. Com essa determinação, os Irmãos Grimm buscaram colaboradores bem formados e eloquentes, em detrimento de pessoas de pouca formação ou das camadas mais baixas da população, revela Rölleke (2004)¹¹². E o autor pondera que com essa pré-seleção decidida de contadores, também foi feita uma pré-seleção dos textos que se tornaram bem-sucedidos. Ou seja, histórias rudimentares, fragmentadas ou contraditórias, com apelo sexual ou palavrões, ao gosto do povo, foram descartadas. E isso mostra que o sucesso dos Grimm, com sua coleção de histórias maravilhosas e eternas, cheia

¹¹² Ele nos informa também que a única tentativa de Wilhelm Grimm, motivada por Brentano, de colher o repertório de contos de uma velha senhora de Marburg fracassou.

de verdades bem dimensionadas, sem extravagâncias — e para atingir um público específico —, publicadas com sucesso e, dessa forma, protegidas do esquecimento, tinham o seu preço, assevera o pesquisador, dizendo que, com isso, grandes áreas da tradição de contos folclóricos não chegaram ao conhecimento dos Grimm ou foram por eles ignoradas, porque não correspondiam a seus ideais de inocência e de união profunda com a pureza infantil. E a justificativa dada é de que apenas dessa forma eles puderam garantir um público-leitor para os contos populares, que foram até ali punidos com muito desprezo.

Esse estudioso, encantado com o fenômeno que foram os Irmãos Grimm, continua as suas ponderações, dizendo que a eles foi possibilitado descobrir riqueza e beleza nesses contos folclóricos, que à época eram tão “inapresentáveis” e sem estilo e que, para que os contos se tornassem apresentáveis, na perspectiva dos Grimm, eles tinham de ser limpos, penteados e modificados. Por fim, o autor justifica as suas tomadas de posição dizendo que, antes de elogiarmos ou criticarmos a escolha dos Grimm, de selecionar e de limpar os contos, é necessário agradecer a sua iniciativa de conservar os textos e a paixão que eles provocaram pelos contos de fadas em todo o mundo. E reflete que com uma reprodução estritamente científica e folclórica dos contos não se teria achado, no início do século XIX, nenhum público disposto a assimilá-los. O autor nos lembra que os próprios Irmãos Grimm conviveram dolorosamente com esse problema nos seus trabalhos de pesquisa sobre a época medieval, ou mesmo naquele volume mais acadêmico da coleção de lendas, de 1816 a 1818, que foram recebidos com muito desinteresse.

Também sobre os narradores que com eles colaboraram ou sobre como colecionaram os contos eles nada disseram. Isso porque estavam convencidos, como dissemos, de ter descoberto, principalmente nos contos folclóricos alemães, provas de dignidade e de verdades antigas de transmissão oral da mitologia e da filosofia germânica. Exatamente por isso, não se punha para eles como importante revelações sobre os seus colaboradores ou sobre sua participação nos textos. Para eles, os textos valiam como contos do povo num sentido mais

abrangente: nascidos do povo e por ele narrados através das gerações para o seu próprio deleite. Em outras palavras, a mitologia do povo para o povo em sua tradição.

E quando eles citam características de um narrador, eles o fazem de uma visão tipicamente idealista, lembra-nos Rölleke (op.cit.), dizendo que desde o prefácio da 2ª edição, em 1815, sabe-se de uma senhora chamada Dorothea Viehmann, de Niedierzwehen, perto de Kassel, que seria uma camponesa, verdadeiramente de Hessen e que tinha em torno de 50 anos. Esses traços, ensina o pesquisador, são marcantes para a imaginação ideal, sugerida de forma consciente pelos Grimm, de uma contadora que vem do povo e que deve produzir uma imagem representativa para todos.

Os Grimm não revelaram, entretanto, que Dorothea Viehmann era esposa de um alfaiate mestre, que tinha como nome de solteira “Pierson”, de origem francesa, e que falava o francês com fluência, tendo sido a eles apresentada pela família de um pastor francês, em Kassel. Ela era filha de um proprietário de restaurante-pousada e cresceu nesse ambiente, assimilando o repertório dos camponeses e viajantes que por ali passavam¹¹³. Rölleke (op.cit.) alerta também para o fato de que a colaboradora não era uma camponesa, embora tenha vendido verduras colhidas da sua própria horta.

Foi forte o entusiasmo de Wilhelm Grimm por Dorothea Viehmann, e isso indica que ela foi, provavelmente, uma narradora extraordinária, no que tange à originalidade do seu repertório e ao seu talento para contar histórias. Por isso, o irmão mais novo da dupla, de nome Ludvig Emil Grimm, desenhou o seu rosto no segundo volume da 2ª edição, e com esse desenho e essa qualificação ela teria se popularizado como o tipo ideal e indicativo de contadora de histórias dos Grimm, representando todos os outros colaboradores¹¹⁴.

¹¹³ Essa informação abala a declaração de que os contos seriam regionais e revela o parentesco dos contos alemães com os contos franceses.

¹¹⁴ Eles criaram, também, a personagem da velha Mary que, em verdade, era a colaboradora Mary Hassenpflug, nada velha. Isso levou a fortes mal-entendidos na pesquisa de contos que se iniciava à época.

A referida seleção de narradores bem-formados e eloqüentes tem também as suas peculiaridades, que passamos aqui a relatar. Na maioria das vezes, esclarece Rölleke (2004), os Grimm apelaram para jovens damas, muito bem educadas, da alta sociedade, e de forma alguma eles rodaram o país para colecionar contos, nem procuraram pessoas simples. O pesquisador conta, inclusive, que a conversa na casa da Família Hassenpflug sempre acontecia em francês e que parte considerável das colaboradoras falava francês. Outra informação que ele nos dá é de que a maioria dos contos que chegaram aos Irmãos Grimm foi relatada pela família de sangue azul da Westfalia, de sobrenome Von Haxthausen. Segundo Rölleke (op.cit.), com o contato com essas jovens mulheres, manifestaram-se mais ainda os pontos de partida de Brentano e Runge: elas sabiam narrar muito bem e seu repertório era de histórias bem amarradas, livre de obscenidades e grosserias. Os contos do livro “Kinder- und Hausmärchen” teriam, assim, entre seus narradores, Runge (dois contos), as irmãs Hassenpflug (16 contos), A Família Wild (14 contos), Frederike Mannel (6 contos), uma mulher do hospital de Marburg (2 contos), as irmãs Ramus (1 conto), Ferdinand Siebert, teólogo (7 contos), a Família von Haxthausen (75 contos) e Dorothea Viehmann (40 contos). Os textos restantes seriam de fontes literárias e não de colaboradores, como afirmavam os Grimm¹¹⁵.

A origem e a formação dos colaboradores, que eram de classes privilegiadas, não pode atestar, adverte Rölleke (op.cit.), que os contos tenham sido narrados apenas naqueles círculos. Segundo ele, é quase certo, e em alguns casos comprovado, que os Hassenpflug, por exemplo, escutaram as histórias de empregados e de servos da vila.

Com base nos estudos discursivos que aqui empreendemos, perguntamos, então, qual a posição atribuída ao leitor pelos Irmãos Grimm. Pelo que vimos, em nome da descoberta da mitologia germânica ancestral, mas também atentos às críticas e visando ao público infantil,

¹¹⁵ Rölleke (2004) informa que, a partir de 1819, os textos novos que chegaram eram, em sua maioria, de fontes literárias: velhos livros, revistas da época e coleções de contos.

alterações foram feitas nos textos; mas as alegações eram de que nada havia sido mudado. Assim, para atender às exigências de adequação ao público infantil, os textos sofreram alterações, mas isso não foi revelado pelos Grimm. Com isso, constatamos que imagem que eles faziam dos narradores e do leitor é peculiar. Por um lado, o objetivo de registrar narrativas antigas os fez idealizarem as pessoas do campo, mas, por outro, o ideal dos contos bem acabados os conduziu a mulheres de classes privilegiadas, o que deixa à mostra a sua forma de lidar com situações idealizadas que, para serem alcançadas, tudo se justificava.

Por outra via, o tratamento que os compiladores dão à língua se mostra na preservação de palavras de dialetos e em expressões e dizeres populares que utilizavam. Para eles, declaradamente, a conservação dialetal e de expressões idiomáticas tornavam os textos mais fidedignos. Por fim, atenção especial precisa ser dada ao título “Kinder- und Hausmärchen”. Rölleke (2004) informa que Jacob Grimm queria focalizar as características científicas da coleção, e isso incluía preservar o endereçamento dos textos para os adultos. Entretanto, com o advento da imprensa e da industrialização, bem como da família nuclear, as formas de narração e de recepção de textos muito se alteraram e, nessa perspectiva, apenas as crianças eram consideradas ouvintes ideais para os contos. Foi com muita resistência que Jacob Grimm aceitou esse fato. Assim, depois de ter redigido a maioria dos contos da 1ª edição¹¹⁶, ele se afastou das novas edições, tendo elas ficado ao encargo de Wilhelm Grimm, que adaptou o livro cada vez mais à primeira parte do título, lançando uma imagem mais folclórica e inocente à obra e ajustando-a de forma mais adequada para as crianças.

Diferentemente dos editores das demais compilações, Heinz Rölleke fornece ao leitor muitas informações, tanto acerca da obra quanto de seus autores. Assim, além de apresentar, como vimos, densa bibliografia sobre os contos em geral e sobre os contos dos Irmãos Grimm especificamente, ele fornece um resumo bem feito e abrangente dos estudos que realizou sobre contos, de forma geral, e sobre os contos dos Grimm, em diversas nuances. O seu

¹¹⁶ Jacob Grimm anotou 25 contos e Wilhelm Grimm anotou 14 contos para a 1ª edição do livro.

trabalho demonstra, assim, um cuidado especial com o leitor. De forma muito polida, ele consegue amenizar os deslizes cometidos pelos Irmãos Grimm, chamando atenção para a sua importância e o seu lugar na história. Com isso, as características discursivas que encontramos apontam para a imagem privilegiada que Rölleke tem do leitor, como intelectualizado e interessado, e de si mesmo, enquanto pesquisador tarimbado e dedicado, que conseguiu desvendar aspectos nunca antes revelados da obra dos Grimm¹¹⁷.

Com a análise da compilação “Kinder- und Hausmärchen”, completamos os estudos sobre as condições de produção das compilações escolhidas para este trabalho e voltamos o nosso olhar para o seu conjunto procurando, por exemplo, possíveis distanciamentos e proximidades entre as compilações de Musäus e dos Irmãos Grimm. Apesar de os Grimm terem alegado desconhecer outras coleções de contos anteriores às suas, na Alemanha, eles conheciam os trabalhos de Musäus e de outros compiladores alemães e compararam seus próprios resultados de coleta com o deles, normalmente considerando-os ruins, não objetivos, e conseqüentemente não alçáveis ao mesmo patamar que o deles¹¹⁸. A obra de Musäus já tinha, entretanto, grande reconhecimento à época da sua publicação. E foi esse professor ginásial, considerado de enorme talento narrativo, que desencadeou, inclusive, o início de um maior respeito pelos contos populares, pela atenção que dispensou à palavra Märchen, tendo intitulado a sua obra de “Volksmärchen der Deutschen”¹¹⁹. Para Rölleke (2004), entretanto, quando são comparadas a obra dos Grimm com a de Musäus, esse último se diferencia pela inclusão de formas idealizadas, bem como pelas explicações racionalizadas ou referências a características da época e, principalmente, pelo seu distanciamento irônico. Segundo o

¹¹⁷ Para isso, ele utilizou como material de pesquisa sete textos escritos a mão por Jacob Grimm, endereçados a Savigny, em 1808; uma compilação de 54 textos escritos a mão por Jacob e Wilhelm Grimm, mandada a Brentano em 1810; anotações e comentários feitos a mão em algumas edições dos KLM, que se encontram no Museu de Kassel; sete edições dos KLM, da época dos Irmãos Grimm; dez edições reduzidas e diversas publicações de textos isolados, dentre outros materiais.

¹¹⁸ Mas eles não deram ênfase, por exemplo, ao fato de que o conto “As três irmãs”, impresso apenas na primeira edição do livro, se baseou exclusivamente em Musäus.

¹¹⁹ Só com a diferenciação feita pelos Irmãos Grimm, entre mito, lenda e conto, por exemplo, é que mais tarde a palavra conto ganhou o brilho e a dignidade que tem hoje.

pesquisador, esse estilo narrativo peculiar colocaria a obra de Musäus mais próxima ao conto artístico (Kunstmärchen), com uma forte inclusão, entretanto, de temas genuinamente alemães. Ainda segundo ele, a forma de prosa de Musäus, com seu estilo marcante, não é compatível com as transmissões orais. Apesar das divergências em relação à caracterização da sua obra, Musäus é considerado precursor na coleta de contos populares na Alemanha, inclusive porque há linhas tênues que separam o conto de outras modalidades narrativas, dependendo do grau de manipulação ou ajustes realizados pelos compiladores, como fizeram os próprios Irmãos Grimm¹²⁰.

No que concerne à forma de coleta de ambos, como foi relatado neste trabalho, enquanto Musäus colheu suas histórias diretamente de fiandeiras ou de viajantes, os Grimm as apanharam principalmente de jovens da elite intelectual da época, em encontros que giravam em torno de chás, por exemplo, nada ao estilo popular.

As introduções de ambos os livros, por sua vez, guardam algumas semelhanças. Musäus escreve uma carta para David Runkel, um sacristão a quem ele muito admira, e os Grimm também agem da mesma forma, endereçando a sua carta a Betina von Arnim, viúva de um dos seus incentivadores e de quem Wilhelm Grimm diz se lembrar com muito carinho, por ter apoiado a sua família em momentos difíceis. Mas enquanto Musäus utiliza um tom incisivo e reivindicador em seu texto, atribuindo a Runkel o papel de interlocutor, os Grimm são mais nostálgicos e melancólicos, e narram passagens de sua vida de forma poetizada, embora também atribuam a Betina von Arnim o papel de interlocutora, segundo o que vimos. O tom dado às introduções de ambos os compiladores aponta, no caso de Musäus, para um

¹²⁰ Assim, Rölleke (2004) nos informa que só a partir do trabalho dos Grimm é que se estabeleceu com clareza o que se caracterizava, como vimos no Capítulo II, como conto. Tamanha foi a influência da dupla que se diz do “Gênero Grimm de Contos”. Assim sendo, deixar de dar a devida importância ao trabalho de Musäus, enquanto precursor na coleta de contos populares alemães, seria não atribuir a ele o lugar legítimo de que é possuidor. Ademais, não podemos perder de vista que, da mesma forma que Musäus, os Irmãos Grimm fizeram acréscimos e retiradas em seus textos, que os distanciaram da narrativa popular típica, sem filtro para palavões ou para abordagens sobre sexo ou violência. Justiça seja feita, então, ao trabalho de Musäus, que preservou muito mais acentuadamente essas características tipicamente populares que os Irmãos Grimm.

trabalho que procurava lugar ao sol e, no caso dos Grimm, para um trabalho reconhecido e muito difundido, já à época.

Por outra via, ao compararmos as compilações brasileiras com as alemãs aqui estudadas, algumas situações se sobressaem. Vimos que Romero ([1883]2005) e Cascudo ([1946]2003) coletaram as suas histórias de pessoas próximas a eles, normalmente serviçais ou membros da família que por sua vez os teriam escutado de narradores habilidosos, também serviçais. Situações próximas foram vivenciadas pelos dois compiladores alemães aqui pesquisados, embora tenhamos que nos atentar para as diferenças culturais e sociais que permeiam ambas as sociedades, bem como para o lapso temporal que existe entre as coletas¹²¹. Isso determina, também, a base da pesquisa dos compiladores brasileiros, que já se apoiaram na caracterização estabelecida do conto para colecionar o seu acervo. Essa facilidade não foi vivenciada pelos Irmãos Grimm — que foram determinantes para o estabelecimento de parâmetros de caracterização dos contos populares — e muito menos por Musäus, que os colecionou por conta de um interesse nascente, mas já pululante à época, pelas “coisas do povo”, sem, entretanto, ter parâmetros estabelecidos em que se apoiar para a transcrição dos contos, fazendo-o apenas com o objetivo de reuni-los do povo e trazê-los ao conhecimento, e para a diversão, de camadas mais amplas da população.

De resto, todos os quatro pesquisadores disseram ter preocupações com critérios mais acadêmicos, ou científicos, para as suas compilações, tendo sempre alegado vínculos ou contraposições ao pensamento científico das suas épocas. A idéia de preservação do acervo de narrativas populares ou a declaração de que não as haveriam alterado substancialmente confirmam esse dado.

¹²¹ Ilustrativamente, temos a dizer que a Alemanha, já na época de Musäus, lidava com formas de relações sociais que não eram pautadas em escravidão, por exemplo, como o eram no Brasil. Por outro lado, as marcas de colonização que os brasileiros carregam não encontram eco nos alemães e a miscigenação que ocorre entre os brasileiros não se dá entre os alemães. Mas a estratificação social está presente em qualquer um dos trabalhos dos autores aqui visitados.

Quanto à reivindicação dos compiladores alemães, de que os contos seriam genuinamente da sua terra natal, elas estão assentadas nas suas raízes: a Europa vista como centro do mundo. Os compiladores brasileiros, por seu turno, com a preocupação de caracterizá-los taxonomicamente, e investidos que estavam nos parâmetros de pesquisa reinantes, também buscaram caracterizações que inserissem os contos no contexto brasileiro. Mas ambos tinham consciência da miscigenação que se operou nas narrativas populares, bem como das incertezas em relação às suas fontes primeiras. Como vimos com Rölleke (2004), é muito complicado seguir as pegadas de um conto na escuridão dos séculos anteriores.

Em síntese, há fortes reiteraões discursivas, nas quatro obras analisadas, em torno dos leitores, do tratamento dado à língua, dos narradores, das representações culturais, da imagem que cada um deles tem de si mesmo, da posição dos editores em relação às obras ou dos critérios para a seleção dos contos.

Em geral, todos os quatro compiladores fazem referência expressa aos leitores. Cascudo ([1946]2003) traz o leitor ao centro das atenções, fazendo uso denso de notas de rodapé informativas ou menções pontuais a características dos contos, a peculiaridades de sua coleta ou a curiosidades sobre seus contadores, como vimos na análise específica. Em Romero ([1883]2005) o leitor é considerado como intelectualizado e com bom nível de abstração, sendo tido como parte do público que se ocupa desse assunto (as narrativas populares), embora o uso que faz de notas de rodapé seja escasso, como vimos ao longo deste capítulo. Em Musäus ([1782]2003), como constatamos, o leitor é tido como leigo e à procura de diversões ou necessitados de orientação para que olhe na direção certa (para perceber a relevância do conto popular). Por sua vez, as repetições discursivas em torno dos leitores na obra dos Irmãos Grimm se voltam para a educação de crianças e para o divertimento. Em nome da descoberta da mitologia germânica, eles idealizaram as pessoas do campo e alteraram as narrativas.

As repetições em torno do tratamento dado à língua em Romero ([1883]2005) e em Cascudo ([1946]2003) apontam, num primeiro momento, para a declaração de que nenhum artifício ou nenhuma ornamentação hajam sido feitos e que “as palavras foram fielmente apanhadas da boca do povo” (Romero, p.363). Cascudo ([1946]2003), por seu turno, registra que a coloração do vocabulário individual foi mantida e que a linguagem dos narradores foi respeitada. Entretanto, ambos os autores, nas suas introduções ou em notas, usam os mesmos linguajares e trejeitos daqueles dos contos narrados. Alertamos o leitor, no presente capítulo, sobre a possibilidade de que as falas tenham, sim, sofrido alterações, em função, por exemplo, da falta de instrumentos que dessem precisão à sua coleta dos dados. Musäus ([1782]2003), por outra via, declara que caprichou no tom das narrativas, seguindo as circunstâncias e o ouvido do público e confessa que acrescentou pinceladas aos contos escutados, tendo tomado a liberdade de localizar o não-localizável ou o indefinível das narrações. Isso porque, segundo ele, em sua versão original os contos não podiam ser entendidos. Mas ele declara, também, que nenhum conto foi invenção sua, tendo sido todos eles produtos da terra natal. Na obra dos Irmãos Grimm ([1857]2003), destaque foi dado à fidelidade e à verdade com que os contos foram transcritos, nada tendo sido adicionado ou embelezado e o conteúdo tendo sido apresentado como foi por eles recebido. Mas é dito por eles que versões diferenciadas foram unidas e que umas versões foram escolhidas em detrimento de outras, quando julgadas melhores (porque seriam desfigurações dos contos originais, devidas à imaginação). Havia para eles, como vimos, a convicção de que a poesia natural, que se escondia de forma mais ou menos rude, deveria ser descoberta e, se necessário, reestruturada, reformulada. Isso porque eles acreditavam que a literatura popular, em suas versões mais antigas, seria prova da poesia natural, que não é passível de reprodução. Assim, redescobri-la era a meta. Eles entendiam que a conservação dialetal e as expressões idiomáticas tornavam os textos mais fidedignos, mas eliminaram expressões não adequadas às idades das crianças. O que daqui depreendemos é que, embora todos os quatro pesquisadores tenham declarado que os contos foram

transcritos de acordo com as falas dos narradores, todos eles fizeram alterações nas transcrições e adequaram as falas ao que entendiam ser mais apropriado enquanto narrativa.

Da imagem que têm dos narradores, temos a dizer que enquanto Romero apenas fez alusão ao local de coleta dos contos, sem dar atenção aos narradores em si, Cascudo os coletou entre pessoas da sua convivência próxima (serviçais ou familiares, que, por sua vez, teriam escutado as histórias de serviçais), ocupando em relação a eles, assim como também aconteceu com Romero, segundo o que constatamos ao longo do presente capítulo, uma posição hegemônica, do ponto de vista social. Em Musäus, os colaboradores foram procurados entre “velhas fiandeiras”, “velhos soldados” e crianças, a demonstrar que os contos populares são parte do universo desses sujeitos. Os contos, segundo as designações desse autor — o que a sua escolha dos vocábulos *velhos* e *crianças* corrobora — seriam vistos como coisa de criança ou mesmo lixo. Foi o que detectamos nas análises empreendidas. Já os Irmãos Grimm, quando citam características de um narrador, o fazem de uma perspectiva tipicamente idealista (por exemplo, Dorothea Viehmann como uma senhora idosa e camponesa, verdadeiramente da terra. Uma contadora que vinha do povo e que produzia uma imagem representativa de todos, o que, como observamos, não correspondia à realidade). Ao invés de rodarem o país em busca de contos e de pessoas simples, como amplamente divulgado, em verdade eles coletaram as histórias em aconchegantes tardes de chá, em que falavam francês, eles e colaboradores eloquentes e bem formados, é o que nos informou Rölleke e que registramos nos estudos feitos neste capítulo. Vimos também que a maioria dos seus contos foi narrada pela família de sangue azul da Westfalia, de nome Haxthausen, o que esvazia a informação de que pessoas de pouca formação ou de camadas mais baixas da população teriam sido os seus informantes. Assim, Cascudo, Romero e Musäus optaram por coletar os contos populares de pessoas ditas do povo, em busca de relatos fidedignos, embora todos eles tenham empreendido modificações nas histórias relatadas, como constatamos. Os Irmãos Grimm, por sua vez, em nome da busca de uma mitologia germânica perdida, mas que

era, segundo eles, não passível de reprodução, preferiram coletar as histórias já alteradas segundo seus parâmetros, de colaboradores mais intelectualizados e de classes privilegiadas.

Quanto aos critérios para a seleção dos contos, vimos que Cascudo optou pela classificação proposta por Aarne-Thompson e pelas peculiaridades de seus contadores (não o local em que nasceu, mas em que ouviu e registrou na memória os contos que transmitiu) enquanto Romero os selecionou seguindo o critério de origem (européia, indígena, africana, mestiça) e segundo o Estado em que foram coletados. Já para Musäus, o que importava era a apresentação, que ainda era muito pouco feita das histórias, e os contos teriam sido também selecionados segundo os seus contadores, assim como o fez Cascudo, sem maiores especificações. No caso dos três pesquisadores, critérios mais precisos sobre a escolha de determinadas histórias em detrimento de outras não são apresentados, deixando a possibilidade de que essa escolha tenha sido feita mais em razão de seus gostos e facilidade de coleta, como já mencionamos. No caso dos Irmãos Grimm, a seleção teria sido norteada por uma suposta originalidade, vinculada às lendas antigas — eles acreditavam que quanto mais próximos estivessem dos originais, mais próximos chegariam da mitologia germânica, incrustada na memória milenar. Com esse propósito, eles fizeram opção por histórias de formatos semelhantes, com arredondamento artístico, e os textos escolhidos que não tinham essas qualidades foram adequados a elas. Dessa forma, vimos que histórias rudimentares, fragmentadas ou contraditórias, com apelo sexual ou palavrões, foram descartadas, o que fez com que grandes áreas da tradição de contos populares não fossem aproveitadas, porque não correspondiam a seus ideais de inocência e de união profunda com a pureza infantil.

As representações culturais, por sua vez, se apresentaram em profusão nos textos pesquisados. Para Romero e Cascudo, o seu trabalho se destinava ao resgate de manifestações culturais e de preservação da memória e foi feito em clima de um ufanismo acentuado. Como constatamos, embora ambos considerassem os contos registrados como contos do Brasil, eles apontaram para a provável universalidade das narrativas populares. Mas vimos que a condição

de colonizados e de repetidores sobressaiu em seus registros, que apontaram também para a amálgama do povo brasileiro. No caso de Musäus e dos Irmãos Grimm, os contos foram ali designados como originais da pátria e genuinamente alemães, em uma reivindicação de originalidade e de superioridade marcantes, embora informações contemporâneas aos seus trabalhos já permitissem afirmar que tais contos também eram encontrados em outras terras, como ademais eles próprios o admitiram textualmente em seus comentários. Os Irmãos Grimm, por seu turno, tinham como um dos seus objetivos, segundo o que já pontuamos, fazer o registro histórico-mitológico da tradição germânica de contos populares.

Da imagem que os colecionadores faziam de si mesmos também encontramos traços em seus textos. Em síntese, vimos que Musäus se considerava, em suas palavras, um vendedor ambulante, que grita seus produtos nas feiras; mas ao mesmo tempo ele se punha como pesquisador/escritor, convicto de suas postulações, esperançoso e disposto a alterar as opiniões acerca dos contos populares. Romero, por sua vez, reivindicava para si a condição de pesquisador sério e competente, a tal ponto que se sentia legitimado para desqualificar outras pesquisas e autores, em prol da valorização do seu próprio trabalho. Superioridade de classe e raça são traços marcantes no seu discurso. Já Cascudo ocupa o lugar de acadêmico/pesquisador, que visa preservar a memória popular, e seu discurso, como constatamos, aponta para a consciência e reivindicação de uma posição socialmente privilegiada. Por outra via, na introdução do livro dos Irmãos Grimm há traços de melancolia e de dificuldades enfrentadas, mas que, finalmente, estavam a gozar um merecido estado de paz. Pesquisadores competentes e conscientes, em busca da mitologia germânica perdida, eles se sentiam autorizados, por esse propósito, a empreender modificações nos *corpora*, com o objetivo de alterá-los para que revelassem a sua essência. O valor científico de suas coletâneas era por eles reafirmado — por fixarem a volátil transmissão oral de geração em geração e por confirmarem o parentesco dos contos com as antigas lendas dos deuses e com a mitologia alemã — e também comparavam o seu resultado de coleta com o de outros colecionadores,

achando aqueles normalmente ruins ou não alçáveis ao mesmo patamar que o deles, numa clara reivindicação de legitimação acadêmica.

Por fim, a posição assumida pelos editores dos textos é aqui sintetizada. Nas obras de Romero e de Cascudo, assim como na de Musäus, há negligência em relação a informações necessárias, para que o leitor nelas se localize. No caso dos três trabalhos, os editores não fornecem uma apresentação que situe a obra no tempo e no espaço e em Musäus não há sequer um índice do livro. Diferentemente dos três, a obra dos Irmãos Grimm traz rica e farta referência de consulta ao leitor, acerca da obra e dos seus autores, nas diversas partes componentes da compilação, seja no prefácio, em apêndices, nas palavras finais ou em notas.

Passemos, então, à análise das condições de produção da compilação de contos indígenas brasileiros, intitulada “Märchen und Mythen der brasilianischen Indianer”. Como vimos na introdução deste capítulo, a escolha desta compilação complementar, dentre outros fatores, se deve ao fato de ela abordar contos indígenas brasileiros em língua alemã, que tratam de questões da natureza e sua preservação, um dos focos da presente pesquisa.

3. As condições de produção da compilação de contos indígenas brasileiros “Märchen und Mythen der brasilianischen Indianer”, de Waldemar de Andrade e Silva

Silva (1990), assim como Cascudo ([1946]2003) e Romero ([1883]2005), mostra que os contos por ele coletados são inseridos em um espaço específico (a região geográfica do Xingu, no Brasil) e pertencem a um grupo humano pontual (os indígenas). Já no título do livro, ele registra que os contos são advindos genuinamente dos indígenas brasileiros. Diferentemente dos demais compiladores, Silva (*op. cit.*) não faz comentários em notas de rodapé acerca dos textos por ele coletados, mas dá informações fartas acerca do seu trabalho na introdução do livro. Ali ele declara, por exemplo, que teve muito contato com os Irmãos Villas Bôas, através de quem conheceu os indígenas do Xingu. Foi naquelas ocasiões que também coletou os contos por ele compilados. Naquele espaço, ele revela, ainda, que o seu pai era de descendência indígena e que foi através das suas próprias pinturas, com motivos indígenas, que teve a oportunidade de vivenciar todo aquele universo peculiar, que muito influenciou a sua vida, as suas idéias, o seu olhar o mundo. É também na introdução que ele declara que foi a esposa de Rudolf Goller — suíço amigo dos Irmãos Villas Bôas e a quem o autor dedica aquela compilação — a responsável pela edição do livro em alemão, na Alemanha.

Quanto aos critérios para a seleção dos contos, Silva (*op. cit.*) diz apenas que o trabalho por ele efetuado é o resultado de vinte anos de contato com os povos indígenas do Xingu, não tendo oferecido qualquer detalhe acerca da escolha daqueles contos em detrimento de outros. Das representações discursivas, sociais e identitárias existentes nas diversas partes do livro, como dedicatória, apresentação, introdução ou posfácio, temos a dizer que nelas o autor apresenta ao leitor peculiaridades de sua coleta, curiosidades sobre os indígenas, características da sua história, da sua visão de mundo, os problemas por eles enfrentados, suas

alegrias ou suas tristezas. Ao dedicar a compilação em memória de Rudolf Goller, “a quem os amigos chamam Rudi e os índios Yawalapiti chamam de ‘papai’”¹²², o autor também o chama de Rudi, o que o coloca no patamar de amigo, e diz que era o seu maior desejo mostrar a um amplo público a vida daquelas pessoas nativas¹²³. Essa escolha vocabular por ele feita para a apresentação de Rudolf Goller traz à tona a formação discursiva que coloca o estrangeiro em um papel privilegiado de amigo e de curioso benévolo, para com os exóticos nativos da floresta, que nele deixaram “uma profunda impressão”¹²⁴.

As apresentações do livro e do autor, por outra via, são feitas por Orlando Villas Bôas e por Mark Münzel, professor da Universidade de Marburg, na Alemanha. No texto de apresentação, Villas Bôas caracteriza a região do Xingu e diz quem são os índios que ali vivem, falando sobre seus costumes, crenças e habitações e narrando curiosidades de seu contato com o ambiente natural, de forma poética e detalhada. Ele fala ali também de detalhes da obra de Silva (*op. cit.*), situando-o como pintor, além de apontar características pessoais de Rudolf Goller.

A apresentação feita por Mark Münzel, intitulada “Utopia Naive”, fala dos índios como personagens que interessam a muitos profissionais, mas que, apesar disso, não alteraram a sua forma de ser e de viver; e esse comentário revela a formação discursiva do apresentador, enquanto pesquisador e estrangeiro, ao comentar aquele interesse e aquela não alteração na forma de viver e de ser, o que não corresponde à realidade dos fatos. Ele passa, então, a comentários acerca do trabalho do autor, enquanto compilador, inserido no contexto do Xingu, e à apresentação de peculiaridades da vida dos índios, com suas crenças, num trabalho

¹²² „Dieses Buch wurde zum Andenken an Rudolf Goller, den seine Freunde Rudi und die Yawalapiti-Indianer Papai nannten, veröffentlicht“.

¹²³ E esse desejo é realizado pela sua esposa, ao incentivar a publicação da obra em alemão, mostrando em repetição discursiva que o homenageado teve uma ligação íntima e uma relação especial com os *nativos* da América do Sul.

¹²⁴ „Seine Bewunderung für das eifache, naturverbundene Leben dieser Waldindianer hat in ihm einem tiefen Eindruck hinterlassen“.

de convencimento do leitor alemão acerca da importância do assunto e da relevância daquela leitura.

Em posfácio, é apresentado um texto do jornalista alemão Rolf Bökemeier, retirado do livro “Homens perdidos: encontros com povos que não mais existirão amanhã”¹²⁵. O texto fala de Orlando Villas Bôas, em seu contato com os índios, narrando o que, nas palavras do autor, aquele velho senhor teria visto e vivenciado entre eles. Fala, também, de pessoas vinculadas aos índios, pertencentes a instituições como a Funai, comentando que a descoberta de uma tribo indígena é o início do seu fim e denunciando o poder destrutivo dos missionários e dos brancos sobre eles. Ele mostra, ainda, alguns aspectos da vida indígena, como a procura de alimentos, dizendo que a natureza não dá livremente nada para eles, sendo imprópria a imaginação de que a floresta é um éden. Por fim, são apresentadas as características das tribos, com seus problemas, seus troncos lingüísticos, suas origens e migrações ou sua extinção, atribuindo-a, dentre outros motivos, à catástrofe em que se constituiu a investida dos bandeirantes, às frentes de desenvolvimento da floresta, aos garimpeiros de ouro e diamante e aos catadores de nozes, que promoveram matanças de índios através de vírus letais.

As informações contidas nas apresentações e na introdução da obra demonstram preocupação acentuada em situar o leitor em relação à coletânea, sejam essas informações históricas, geográficas ou jornalísticas, por exemplo. Boa parte delas acontece em tom de censura e de denúncia acerca das condições de vida dos índios, mas também de admiração e de deleite em relação ao modo de vida e à arte desses povos. Nesse sentido, também nessa coletânea há presença marcante de repetições discursivas em relação aos leitores, que são trazidos ao centro das atenções, através de informações diversificadas a eles destinadas.

Repetições discursivas também são detectadas em torno da imagem que o compilador faz acerca do outro. Assim é que ao leitor é atribuída a imagem daquele interessado nas coisas exóticas dos trópicos, da Floresta Amazônica, do Brasil. Com base nisso, e demonstrativas da

¹²⁵ “Verlorene Menschen: Begegnungen mit Völkern, die es morgen nicht mehr gibt”

imagem que o compilador faz de si mesmo, peculiaridades da sua própria vida são fornecidas, como demonstrativo de condições exóticas de existência, além de características do pensamento daqueles chamados retoricamente de nativos. É o caso da narrativa do sonho que o pesquisador teria tido com um índio, em que aquele se comunicava com ele, expressando a sua tristeza com a destruição orquestrada do Xingu, por madeireiros e mineradores, com a convivência de caciques.

Além disso, há diversas repetições discursivas a respeito da imagem feita em torno dos narradores. Como vimos, a eles são atribuídas condições que variam desde o viver alegremente no éden, até o viver em abandono e degradação. E indicativo desse olhar paradoxal é a seguinte frase, recortada para o posfácio da compilação: “Os últimos nativos do Brasil: só no inferno verde eles vivem como no paraíso”¹²⁶. As representações culturais ali detectadas giram em torno do resgate e do registro daquelas manifestações populares, em tom de nostalgia, mas também de admiração e de encantamento.

A análise das condições de produção da presente compilação deve ainda focar atenção, de acordo com o que foi feito nos estudos das demais compilações por nós selecionadas, na preservação, ou não, das narrativas, segundo o que teria sido escutado pelo compilador. Em uma passagem da apresentação, Orlando Villas Bôas faz o seguinte comentário: “Nesse livro o artista interpreta e pinta alguns mitos e contos indígenas, mostrando os dois lados da sua habilidade: a arte de desenhar e a capacidade de interpretar as histórias”. Ao apontar explicitamente para a capacidade do compilador de interpretar as histórias, o indianista-comentarista pode estar indicando possível transformação, pela interpretação subjetiva das histórias contadas pelos narradores. Mas em nenhum outro lugar do livro há indicações de que as histórias houvessem sido alteradas, para melhor entendimento ou adequação ao público-leitor, como, por outro lado, detectamos nas demais compilações estudadas.

¹²⁶ „Brasiliens letzte Ureinwohner: nur in der grünen Hölle leben sie wie im Paradies“.

O trabalho editorial, nessa compilação, mostrou-se, por outra via, bastante satisfatório, principalmente se comparado àquele realizado nas obras de Cascudo ([1946]2003), Romero ([1883]2005) e Musäus ([1782]2003). E isso pode ser visto, por exemplo, na forma detalhada como o índice é apresentado, indicando, inclusive, a origem de cada um dos contos ou nas fartas informações sobre o autor ou os indígenas e nos esclarecimentos vocabulares colocados em apêndice, bem como na qualidade, seja das gravuras escolhidas para acompanhar os contos ou no material de confecção do livro, de forma mais genérica.

Tendo feito a análise das condições de produção das cinco compilações estudadas, passemos ao detalhamento da metodologia para a coleta e a análise dos dados dos três *subcorpora* da presente pesquisa.

CAPÍTULO IV

Buscamos inspiração para as análises que aqui desenvolvemos primordialmente na obra de Gilbert Highet (1976), intitulada *A arte de ensinar*. Naquele livro, o autor frisa que não só importam para o ensino o seu objeto, a sua intenção ou o seu conteúdo. Importam as formas, os procedimentos, os métodos — aqueles que apresentam resultados na prática, ajustando-se aos tipos de alunos e aos recursos de cada professor e exprimindo sempre as tendências gerais do processo da cultura. Ele mostra ali que não haverá método que valha se o professor não estiver consciente da importância do caráter "artístico" do seu trabalho, em que muito deverá valer a intuição, o entusiasmo pessoal e a livre inspiração. Com essas ponderações e pensando nas características de um planejamento de ensino de línguas que cumpra as condições ali apontadas, centramos atenção na questão de como problematizar o ensino de forma apropriada para que a "arte de ensinar" ecoe e produza seus efeitos.

É certo que a língua se realiza sempre em discursos e, mais especificamente, em gêneros discursivos, na perspectiva da caracterização desenvolvida por Bakhtin ([1979]2000). Assim, é imprescindível propiciar aos alunos vivências de ordem subjetiva e social, que são inerentes à produção de sentidos. Dessa forma, como vimos, o perfil de um professor de línguas atento aos processos discursivos requer que esse profissional compreenda os processos de produção/compreensão verbal, diretamente relacionados, por sua vez, com a construção de identidades socioculturais.

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo, além de apresentar mais detalhadamente aspectos da metodologia utilizada e as características dos currículos de línguas das escolas bilíngües estudadas, volta-se para um estudo de caso, a partir de debates orais na construção de práticas letradas verbais, mediadas pelo professor, que têm como foco as relações socioculturais do homem com o meio ambiente, bem como a questão da diluição de mal-entendidos interculturais, que tenham lugar no ambiente de sala de aula de língua.

Esta é uma pesquisa interpretativo-qualitativa, de cunho etnográfico-discursivo. A opção pelo método advindo da Etnografia da Comunicação, em parceria com a Análise do Discurso, se deu em função de essa ter-se mostrado uma estratégia viável e sensível ao contexto e à cultura na condução da investigação que aqui é feita a partir do discurso em sala de aula, embora existam aparentes incompatibilidades nessa junção, no que respeita a nomenclaturas, por exemplo, o que buscaremos diluir.

Desenvolvida por Hymes (1974), a Etnografia da Comunicação (EC) é atualmente definida como um método de pesquisa interpretativo-qualitativa, extraído da Antropologia Cultural e Social, mas também da Lingüística, da Sociologia e da Educação. Ela une análises ‘emic’ (do ‘insider’ — vivenciadas pelos nativos) e ‘etic’ (do ‘outsider’ — descritas por quem é de fora, pelo ‘estrangeiro’), e, para examinar o funcionamento da comunicação, bem como a natureza do discurso, pode lançar mão de macro- e de micro-análises. Mas houve um longo caminho até que se chegasse a esses postulados. Nos anos 70 e 80, por exemplo, Mehan (1979), Cazden (1987), Sinclair & Coulthard (1975), dentre outros, empreenderam análises que revelaram, primordialmente, as formas e as funções das interações e as suas implicações para a aprendizagem dos alunos, de forma pontual e, no nosso entendimento, até mais simplista, se comparadas àquelas que hoje se instauraram. Dos anos 80 em diante, os

pesquisadores passaram a postular uma grande variedade de estruturas micro-analíticas para a condução de análises do discurso em sala de aula e, dentre as tradições mais bem formuladas e fundamentadas, se inscreve a Etnografia da Comunicação.

Para que o leitor se situe genericamente quanto aos propósitos da EC, fizemos opção por apresentar um breve panorama de alguns dos itens postulados por essa área, em suas fases distintas. Assim, num momento anterior, de estabelecimento das características da Etnografia da Comunicação, a pesquisadora Saville-Troike (1982) propôs unidades que seriam centrais para as análises a serem realizadas, sendo essas atinentes a atividades interativas, com fronteiras reconhecíveis, chamadas de situações, eventos e atos. Para ilustrar, enquanto a situação diz respeito ao contexto no qual a interação ocorre, o evento comunicativo é uma unidade básica de descrição. Assim, um evento simples pode ser definido por uma série unificada de componentes, que começa com um mesmo propósito geral, o mesmo tópico geral e envolve os mesmos participantes, normalmente usando a mesma variedade lingüística, mantendo o mesmo tom e as mesmas regras de interação, no mesmo contexto. Ele termina toda vez que há uma mudança na maioria dos participantes, nos seus papéis ou no foco de atenção. Pode terminar também por um período de silêncio ou pela mudança de posição de corpos. Nos dizeres da autora, descobrir o que compõe um evento comunicativo e que classes de eventos são reconhecidas numa comunidade de fala constitui-se em atividade central para a EC. O ato comunicativo, por sua vez, pode ser verbal ou não-verbal. Num contexto de um evento, mesmo o silêncio pode ser um ato comunicativo, usado para questionar, prometer, advertir, insultar, comandar etc. Vê-se, daí, que os estudos dos atos de fala da Lingüística são a base desse nível de análise. Uma seqüência de atos constitui um evento. Nessa perspectiva, uma sala de aula constitui-se numa situação comunicativa em que eventos comunicativos acontecem, a partir de atos comunicativos. Embora ali o contexto e os participantes normalmente sejam os mesmos, cada evento envolve diferentes formas de falar e diferentes regras de interação. Em classes bilíngües, informa a pesquisadora, a mudança da língua está

situada, normalmente, nas fronteiras dos eventos. Estavam, com essas propostas iniciais apresentadas por Saville-Troike (*op. cit.*), lançadas as bases para as alterações posteriores daquela metodologia de pesquisa.

Anos mais tarde, numa apresentação sobre o estado da arte da pesquisa em Etnografia da Comunicação realizada em sala de aula, Duff (2002) registra que embora sejam várias as propostas sugeridas para abordagens etnográficas realizadas naqueles ambientes, a maior parte das pesquisas envolve uma combinação de descrição etnográfica, micro-análise dos eventos e o que ela chama de análise do discurso¹²⁷, sendo que os pesquisadores raramente caracterizam seus estudos como sendo apenas de um ou de outro tipo. A autora chama a atenção, então, para o fato de que as abordagens em vigor diferem não só analiticamente, mas ideologicamente, vez que encorajam uma discussão crítica dos processos culturais e sociais. Por causa das diferenças nas metas primeiras dos pesquisadores, além da lida com aspectos práticos de seus trabalhos, alerta-nos a pesquisadora, muitos estudos são simplesmente descritos como "etnográficos" e não como "etnografia da comunicação". Assim, sob sua perspectiva, estabelecer um "exemplar" da EC para cada questão seria problemático. Com isso, ela nos indica que, preferencialmente, pode-se falar em um composto de abordagens para caracterizar a EC, sendo que essa condensação compartilha alguns aspectos com outras pesquisas em Lingüística Aplicada. É sugerido, então, que a EC:

- 1) busca identificar o que um aprendiz de línguas precisa saber para interagir apropriadamente em vários contextos e que problemas podem existir em relação às várias deficiências comunicativas;
- 2) é focalizada sobre as interações oral e social na aprendizagem e na socialização;

¹²⁷ Que difere da AD de linha francesa aqui abordada.

- 3) debruça-se sobre uma análise dos eventos de fala, atividades ou tarefas como aspectos cruciais para a aprendizagem, fala e performance; e
- 4) diz respeito a contextos ou ecologia da aprendizagem de língua, à socialização e ao uso.

Ao ocupar-se das possibilidades de macro- e de micro-análise, Duff (*op.cit.*) comenta que para obter uma perspectiva macroscópica em EC, é necessário que haja estudos dos contextos histórico, cultural e social em que acontecem os eventos, revelando atitudes e padrões de interação. A autora pontua também que esses estudos macroscópicos devem examinar os contextos de discurso e os mundos ideológicos nos quais os membros de um grupo-cultura operam. Por sua vez, combinações de macro- e de micro-análises dão atenção tanto ao contexto político-social e sócio-educacional, quanto a questões que circundam a educação lingüística¹²⁸. Com esse aparato, pode-se analisar, assim, como o macro é constituído pelas micro-trocas (ou *em* micro-trocas). A micro-análise em EC, informa a pesquisadora, descreve a interação humana imediata, em relacionamentos institucionalizados e pode ser focada em atos de fala, em questionamentos, em tomadas de turno, em partículas gramaticais e seus conteúdos, em mudança de código (code switching), em funções sócio-afetivas, em padrões de interação IRE, em silêncio e seu significado etc. São esses os aspectos da EC que nortearão os estudos aqui empreendidos.

Reforçando essa perspectiva, Rampton *et al.* (2002:379) entendem que a metodologia da EC se justifica porque devemos nos remeter à realidade dos estudantes, num mundo globalizado, no qual a escola é apenas um dos inúmeros espaços para a negociação da cultura e da identidade. Mas a EC só pode contribuir nessa investigação se acabar com a suposição de

¹²⁸ Esses postulados aproximam a Etnografia da Comunicação de algumas das reivindicações da Análise do Discurso, ajudando em seu detalhamento.

que os raciocínios antropológicos se referem à periferia de unidades culturais e ao confinamento da ampla variedade de consciências humanas nessas fronteiras; é o que os autores alertam e com o que concordamos. E essa crítica é feita por causa de um compromisso assumido pela EC, nos anos 60, de demonstrar a integridade e a racionalidade lingüística e cultural dos grupos marginalizados. Eles ponderam, então, que esses raciocínios devem ser refeitos em nome de novas interpretações em relação aos membros de diásporas ou à realidade contemporânea de um mundo globalizado.

Unida à Análise do Discurso, que investiga as condições de produção do discurso, as formações ideológicas e discursivas dos sujeitos, as memórias discursivas, dentre outros variados itens, como questões relacionadas ao intradiscurso e ao interdiscurso, essa metodologia de investigação mostra-se para a nossa pesquisa a mais apropriada. Numa perspectiva discursiva e buscando cumprir os objetivos a que se propõe a AD, às unidades de análise da EC são adicionadas outras, discursivas, que são as regularidades enunciativas, os gêneros ou as repetições discursivas.

Com base nesses postulados, desenvolvemos uma análise de macro-nível sobre as escolas alemãs bilíngües e suas metas, e buscamos, dentre outros itens, informações políticas sobre as populações da escola — como as raízes históricas para a nomeação dos grupos ou para a colocação dos alunos em níveis diversos — com relação, por exemplo, aos chamados Currículo A e *Curriculum B*. Foi também com foco nesses postulados que desenvolvemos a análise da macro-estrutura das compilações selecionadas para esta pesquisa. Em micro-nível, por seu turno, procuramos levantar, por exemplo, características dos discursos que ali acontecem, tanto em âmbito de sala de aula, quanto em relação às compilações.

1. As escolas alemãs bilíngües do Estado de São Paulo¹²⁹

São duas as escolas alemãs bilíngües do Estado de São Paulo. Elas são particulares e foram fundadas por sociedades de imigrantes alemães, a primeira em 1878 e a segunda em 1916. Ambas trabalham com um currículo brasileiro e outro alemão e ministram aulas em português, alemão e inglês, sendo que uma delas também oferece a disciplina de espanhol. Nessa última, foco específico de parte da pesquisa aqui realizada e onde acontecem as gravações das aulas, o aprendizado de alemão, no currículo brasileiro, tem início na 3ª série do ensino fundamental, o de inglês, na 5ª série, e o de espanhol, na 8ª série. Com cinco unidades de ensino, instaladas em espaços com áreas verdes e situadas em duas diferentes cidades do Estado de São Paulo, essa estrutura educacional tem em torno de 11.000 alunos e 600 professores e é amparada por uma Fundação Educacional que tem como principal propósito aproximar e manter em inter-relação as culturas brasileira e alemã. Nas informações divulgadas pela Internet, a estrutura de ensino é apresentada, dizendo que o Colégio mantém uma infra-estrutura que busca garantir um processo educativo de desenvolvimento integral do aluno, da Educação Infantil à 3ª série do Ensino Médio; que os referenciais, as diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), têm sido objeto de estudo criterioso, como parte da preocupação em oferecer não só uma grade curricular diferenciada, mas também experiências de aprendizagem significativa e contextualizada; que o projeto pedagógico do Colégio inclui uma rede de recursos materiais e humanos, de apoio educacional e pedagógico e de reflexão e reestruturação permanentes ou que, no aspecto disciplinar, o Colégio adota uma diretriz pela qual se guiam as normas e os limites, que é o respeito. Segundo o que ali se vê registrado, educa-se para o respeito, nos níveis individual e coletivo, para os princípios e para os valores

¹²⁹ As informações aqui apresentadas são retiradas dos sites dessas escolas.

que incluem a ética, a pluralidade cultural, étnica, religiosa e social, a liberdade, a autonomia e a integridade de caráter. A outra escola apresenta as mesmas características, com variantes vocabulares para designarem suas qualidades, dizendo-se ser uma instituição de ensino bicultural que proporciona educação voltada para a formação afetiva, cidadã e profissional de seus alunos. Diante dessa visão, registra o site que ela determina como missão o aprimoramento das potencialidades de seus alunos nas diversas áreas do conhecimento, com base na ética e no respeito ao próximo, preparando-os para os desafios da sociedade atual.

Em ambas as escolas, o currículo brasileiro instituído atende às exigências do Ministério de Educação e Cultura brasileiro e o currículo alemão às exigências tanto do MEC quanto do órgão competente para a supervisão da educação na Alemanha. Ou seja, a instituição do Currículo Bilíngüe (português-alemão) é reconhecida pelos governos brasileiro e alemão, com concessão do diploma de “*Abitur*”¹³⁰, que habilita o aluno a frequentar universidades na Alemanha e em vários outros países. Todas as conclusões de cursos são reconhecidas pelas respectivas autoridades educacionais de ambos os países.

O *Curriculum B*, nome atribuído pela escola em que gravamos as aulas ao currículo alemão, exige desempenho diferenciado de seus alunos, que têm de cumprir dois currículos reciprocamente adaptados¹³¹. Esse fato determina também uma carga horária semanal mais elevada que a usual tanto no Brasil quanto na Alemanha. Exemplificando, os alunos têm aula de Geografia ou Matemática em português, com professores brasileiros, que seguem o

¹³⁰ Os alunos do *Curriculum B* precisam, depois de cursar um ano letivo complementar em alemão, após o término do terceiro ano do Ensino Médio, fazer uma prova especial de conhecimentos gerais e específicos, em alemão, denominada “*Abitur*”. A nota alcançada nesta prova, somada a algumas médias dos últimos dois anos do ensino complementar, determinará as possibilidades de ingresso nas diversas áreas do Ensino Superior daquelas Universidades. Para se pleitear uma vaga em uma Faculdade de Medicina na Alemanha, por exemplo, é necessário que a média acima explicada seja das mais altas, beirando a nota 10 (no sistema alemão, que atribui notas de 1 a 6, sendo 1 a nota máxima, o aluno deverá ter nota 1).

¹³¹ Um dos objetivos da presente pesquisa é, como vimos, investigar o tratamento dado aos domínios sociocultural e literário nos currículos da educação bilíngüe (alemão/português) de ensino fundamental, em colégios alemães particulares do Estado de São Paulo. Para isso, são pesquisados os currículos das duas escolas que cumprem esses requisitos. Mas como os demais objetivos são trabalhados a partir da realidade da escola mais recente, a fundada em 1916, maior atenção é dada aqui às suas características, que são, de qualquer forma, respaldadas pelas da outra escola, como veremos.

programa brasileiro, e em alemão, com professores alemães, enviados pelo governo alemão, segundo o programa alemão.

Com o objetivo declarado de formar futuras lideranças — cujo papel social fundamenta-se no senso do dever cumprido e na responsabilidade por si e pelos demais — esses mesmos informativos atribuem elevada importância tanto à sensibilização para os aspectos sociais, como para um relacionamento humano orientado por normas éticas e valores morais.

Já a partir da 3ª série do ensino fundamental, os alunos do currículo A da escola em que gravamos as aulas têm cinco aulas semanais de alemão como primeira língua estrangeira. Na outra escola, os alunos já iniciam o alemão na primeira série, com três aulas semanais e têm até a oitava série uma média de cinco aulas semanais desse idioma.

Naquela escola, foco mais pontual da nossa pesquisa, os grupos formados para a aprendizagem do alemão são menores do que as classes normais, em média 15 alunos por classe. Na 8ª série, acontece uma divisão em grupos de níveis diferentes: L₁ (os melhores da série), L₂ (intermediários) e N (desempenho regular/baixo)¹³². Os grupos L₁ têm duas aulas a mais por semana do que os outros grupos. No final da 8ª série, todos os alunos fazem a prova "A₂"¹³³. No Ensino Médio, só os alunos dos grupos L₁, do segundo ano, fazem a prova "B₁"¹³⁴. Os alunos dos grupos L₁ do terceiro ano, que optam por ter seis aulas extras semanais e que tenham prestado o exame B1 com sucesso, fazem a prova "C₁"¹³⁵. É necessário frisar que os grupos L₁, L₂ e N não são fixos, podendo haver mudanças de nível no final de cada ano letivo¹³⁶.

¹³² L1 e L2: *Leistungsgruppe 1 e 2* → grupos avançados de aprendizagem; N: *Normalgruppe* → grupos de desempenho regular.

¹³³ Antigo ZDP₁ (*Zentrale Deutschprüfung 1*): prova de conhecimentos básicos em alemão.

¹³⁴ Antigo *Deutsches Sprachdiplom 1*: Diploma de língua alemã, reconhecido pelo governo alemão como a prova de maior importância feita nas escolas alemãs do exterior.

¹³⁵ Antigo *Deutsches Sprachdiplom 2*: Diploma de língua alemã de nível mais sofisticado que o anterior.

¹³⁶ A macro-divisão da educação na Alemanha prevê a possibilidade de os alunos serem encaminhados alternativamente para uma formação técnica elementar, para uma formação técnica mais específica e aprimorada ou para os estudos universitários, dependendo do desempenho nas avaliações que ele obtenha ao longo da sua

2. Os contextos escolares

Na introdução do livro *Functions of Language in the Classroom*, Dell Hymes (1974), diz que o segredo para entender a língua é partir do contexto, e não da língua, e ele se respalda em Malinowski¹³⁷ e em Jakobson¹³⁸ para afirmar isso e traçar uma seqüência de fatores que descrevem o contexto situacional do evento de fala. Esses fatores são por ele nomeados de "speaking", e dizem respeito ao que chama de ambiente, participantes, objetivos, seqüências de atos, chave, instrumentalidades, normas de interação e de interpretação e gênero. O ambiente, segundo ele, se referiria ao tempo e ao lugar, que é o espaço físico da sala. O lugar inclui, além disso, o espaço ocupado pelos alunos e pelo professor, os movimentos dos participantes dentro daquele ambiente, a disposição das carteiras, a temperatura, os barulhos ou o tamanho e a qualidade da lousa, por exemplo. O tempo é aquele dedicado a cada atividade ou à duração de cada tarefa, dentre outros itens. Os participantes são a combinação de falantes e de ouvintes, desempenhando papéis durante a aula e os objetivos dizem respeito às atividades ou ao que os participantes pretendem fazer. As seqüências de atos se ligam à forma e ao contexto de elocuições, em relação ao que é dito e significado e a chave (key) refere-se ao tom, à maneira ou ao espírito como uma interação específica é feita, que pode ser de forma séria, irônica ou lúdica, por exemplo. As instrumentalidades se vinculam à escolha do canal (por exemplo, oral ou escrito) e do código (língua materna ou estrangeira ou a code-switching). As normas de interação e de interpretação, por sua vez, referem-se à forma como os participantes da aula interagem e interpretam o que é dito ou o que se está lendo. E o gênero, por fim, refere-se ao tipo de atividade oral ou escrita em que os estudantes e o

educação formal. Na esteira desses raciocínios é que os alunos são divididos em níveis para a aprendizagem do alemão como língua estrangeira nas escolas alemãs além-mar: pelo desempenho, de acordo com a sua aptidão.

¹³⁷ Foi ele que primeiro incluiu na idéia de contexto, além de palavras faladas, expressões faciais, gestos, atividades corporais, todas as pessoas presentes durante uma conversa e o ambiente em que essas pessoas estão engajadas; ao conjunto desses itens ele chamou de fatores do contexto situacional.

¹³⁸ Jakobson (1960) apresenta seis fatores constitutivos do evento de fala — emissor, receptor, mensagem, canal de comunicação (contexto), código e referente —, sendo que o contexto é aquilo a que a mensagem se refere — o tópico ou contexto situacional de fala.

professor estão trabalhando; ou seja, conversação casual, leitura, discussão, resumos escritos, reportagens ou diálogos escritos, por exemplo.

Neste trabalho, não atenderemos pontualmente às referências de Dell Hymes (*op.cit.*), mas, ao longo do estudo, alguns desses itens serão contemplados. Como dissemos, o nosso objetivo é enriquecer e acrescentar detalhes às categorias de análise da AD, o que, por fim, imprime maior precisão à investigação¹³⁹.

No que diz respeito ao ambiente, por exemplo, constatamos que as duas escolas pesquisadas contam com um ambiente muito privilegiado, em que os alunos se sentem confortáveis, seguros e bem inseridos. Na sala de aula, o espaço físico ocupado pelos professores e pelos alunos é agradável e é rico o material de apoio, como lousas brancas, retroprojektor, televisor ou videocassete.

Com esta perspectiva, damos prosseguimento ao estudo das características do grupo e à análise das aulas.

3. Os sujeitos da pesquisa

3.1. Professor e alunos

O professor da escola fundada em 1916, sujeito desta pesquisa, é alemão e tem formação em Agronomia, feita na Alemanha, e licenciatura em língua alemã, feita na Universidade Federal do Paraná, no Brasil. Ele ministra aulas há 18 anos, tanto para o *Curriculum B* quanto para turmas de alemão como língua estrangeira daquela escola. Vivendo no Brasil há 20 anos, tem ótimo domínio do português e se sente bem adaptado à realidade

¹³⁹ Queremos frisar que a divergência de nomenclatura, por exemplo - no que diz respeito às reivindicadas condições de produção da AD, que englobam e ampliam as noções de situação, evento ou contexto, caras à EC - não se constitui em problema para essa junção, uma vez que a EC, em sua fase posterior, como vimos, também dá atenção a aspectos sócio-históricos e ideológicos, imprescindíveis para uma análise discursiva como a que aqui nos propusemos a realizar.

brasileira, segundo suas palavras, não tendo interesse em retornar à Alemanha para ali viver. Os alunos, por seu turno, cursam a 5ª série do currículo bilíngüe e todos eles são brasileiros, com média de 11 anos de idade. Seus pais ou são brasileiros, que estudaram ou trabalharam na Alemanha — o que se constitui em maioria — ou um deles, pai ou mãe, é alemão e vive no Brasil há bastante tempo. Trata-se de uma classe com maior domínio da língua portuguesa do que da língua alemã, havendo nela alguns alunos com ótimo domínio do alemão como segunda língua e outros com alguns problemas de desempenho lingüístico, como pronúncia ou vocabulário, por exemplo. Todos pertencem às classes média-alta e alta da sociedade interiorana paulista.

3.2. Entrevistas com o professor e com diretores do Curriculum B

Ao longo da realização da pesquisa, foram feitas três entrevistas com o professor — momentos em que ele falou da sua trajetória, no Brasil e na escola, e das características do *Curriculum B* e daquela turma específica em que foram gravadas as aulas — e uma entrevista com dois diretores do *Curriculum B*, da escola em que foram gravadas as aulas — no período da gravação das aulas foi feita uma entrevista com o diretor que, ao final do ano letivo voltou para a Alemanha; no ano seguinte, por estar aquele setor da escola sob os cuidados de uma outra pessoa, sentimos a necessidade de realizar uma entrevista com ele também, para obter informações sobre as suas formas de trabalho com língua, cultura e literatura na educação bilíngüe. Com o diretor do currículo bilíngüe da outra escola pesquisada também foi feita uma entrevista com os mesmos objetivos. Os três diretores afirmaram, de forma reiterada, que seguem as indicações de trabalho do órgão alemão competente para a supervisão das escolas alemãs no exterior, situado no Estado de Baden-Württemberg.

4. Tratamento dado aos domínios sociocultural e literário nos currículos da educação bilíngüe de colégios alemães particulares do Estado de São Paulo

Na Introdução deste estudo, foi dito que são dois os colégios alemães particulares do Estado de São Paulo e que ambos trabalham, na educação bilíngüe, com um currículo brasileiro e um currículo alemão. Foi dito, também, que em ambas as escolas, o currículo brasileiro atende às exigências do Ministério da Educação e Cultura brasileiro (MEC) e o currículo alemão às exigências de órgãos competentes para a supervisão da educação na Alemanha que, no caso específico, é situado no Estado de Baden-Württemberg.

A análise dos documentos curriculares dessas escolas e as entrevistas feitas com os diretores dos seus currículos alemães mostraram que ambas seguem, criteriosamente, as recomendações curriculares de ambos os Ministérios da Educação. No caso do currículo alemão, o Estado de Baden-Württemberg segue as recomendações do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do projeto “Políticas Lingüísticas para uma Europa Multilíngüe e Multicultural”. Exatamente porque há essa inter-relação entre os documentos curriculares das escolas alemãs no Brasil, aqui pesquisadas, com as indicações de procedimento tanto no Estado de Baden-Württemberg quanto no referido Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, é que trazemos, para o âmbito desta análise, as características genéricas daqueles documentos, no que tange ao tratamento que dão aos domínios sociocultural e literário, para então abordarmos aquelas mesmas características nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do Ministério da Educação e Cultura brasileiro, com vistas a traçar o panorama a partir do qual aquelas duas escolas desenharam os seus quadros curriculares para línguas.

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação é um documento que fornece a base comum para a elaboração de

programas de línguas na Europa, indicando linhas de orientação curricular, de exames, de elaboração de manuais, dentre vários outros itens. Nas palavras ali contidas, é mencionado que ele descreve exaustivamente aquilo que um aprendiz de língua tem de conhecer para ser capaz de se comunicar naquela língua estudada e quais os conhecimentos e capacidades ele tem de desenvolver para ser eficaz na sua atuação. É importante aqui ressaltar que essa descrição abrange também, segundo as suas indicações, o contexto cultural daquela mesma língua. Além disso, o documento fornece uma base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos com o propósito, segundo o que ali é mencionado, de alcançar um dos objetivos gerais do Conselho da Europa, que é “conseguir maior unidade entre todos os seus membros, através de uma ação conjunta na área de cultura”. Entre os princípios básicos ali contidos, encontra-se o que é denominado de “medida de caráter geral”, que postula a aquisição de conhecimentos mais vastos e mais profundos sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu patrimônio cultural. Ou seja, aquele documento traz fortes indicações de atenção ao que denominamos de “domínio sociocultural”, como aqui registrado, sem, entretanto, fazer menção específica ao trato com a literatura, o que não acontece com o documento alemão do Estado de Baden-Württemberg, nem com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que o tema é amplamente tratado, como veremos.

O Plano de Ensino do Ministério da Cultura, Juventude e Desportos, do Estado de Baden-Württemberg, na Alemanha, órgão responsável pelas escolas alemãs no Brasil, em linhas gerais trata de temas como o nível mínimo a ser alcançado pelo aluno, em cada uma das matérias componentes do currículo do nível fundamental, aponta as principais reflexões para a aquisição de competências para as línguas modernas, apresenta quadros de comparação de resultados ou de diferenciação de currículos, dentre outros itens. Os administradores responsáveis pela sua produção registram ser esse Plano resultado da conscientização sobre os conteúdos e níveis da formação escolar para a cultura de

aprendizagem motivada e sustentável. O Plano aponta, assim, o que seriam as tarefas da escola, quais as metas a serem alcançadas, quais os princípios didático-metodológicos ali envolvidos, registrando os principais eixos para a aquisição de competências. A aula de alemão, segundo as suas indicativas, seria a base para a educação lingüística e literária dos alunos, sendo que os domínios de língua e de literatura se constituiriam em meios de entendimento do mundo e de apresentação da realidade, bem como para o entendimento interpessoal, sendo fonte de análise e de reflexão, de solução de problemas e de criatividade.

No registro das competências necessárias, encontra-se a competência cultural, que, segundo o que ali se postula, diz respeito a uma comunicação bem estruturada em sociedade, que possibilite o entendimento do outro e dê subsídios para o entendimento dos seus fundamentos históricos e culturais, o que, por fim, ajudaria a formar a própria identidade cultural dos sujeitos-alunos.

A indicação de conteúdos a serem trabalhados, por outra via, que segue um quadro de competências em fala, escrita ou leitura, por exemplo, aponta o trabalho com narrativas orais e escritas, voltado para textos literários e não-literários. Assim, a necessidade de se saber dividir o gênero narração em contos populares, lendas, fábulas, textos dramáticos, poesia, relatórios ou literatura juvenil, identificando as características de cada um, é ali apontada textualmente.

Seguindo criteriosamente as recomendações de procedimento daquele órgão gerenciador alemão, as duas escolas paulistas, em seus planos de ensino e em atendimento às necessidades do currículo alemão, mas também ao currículo brasileiro, indicam o trabalho com textos literários e não-literários, para o reconhecimento de gêneros e o descobrimento de características de textos épicos e líricos. Especificamente para a quinta série, é indicado o trabalho com narrativas orais e escritas, com o reconhecimento e uso de meios verbais e não-verbais de expressão, em inserção dos alunos em universos culturais diferenciados e em valorização da pluralidade cultural. Os conteúdos recomendados para a educação lingüística

tratam, por sua vez, pontual e especificamente, da análise de fábulas, contos e lendas naquela referida série.

A preocupação específica com temas culturais e literários naquelas escolas bilíngües que, como vimos, atende às exigências das indicações curriculares de ambos os países, encontra lastro também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura brasileiro. Nele, é dada grande ênfase ao respeito às diversidades regionais e culturais, sendo firmada ali a necessidade de se tratar do que no documento foi denominado de “temas sociais urgentes”, no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar. Ao fazer menção ao binômio “culturas locais e patrimônio universal”, os PCNs registram que “a função da escola em propiciar um conjunto de práticas preestabelecidas tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva”. Segundo ele, “a escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cujas aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer os seus direitos e deveres”. No que tange à preocupação específica com as formas de produção cultural, há indicação pontual e clara para o levantamento da tradição oral, no item “O ser humano como agente social e produção de cultura”; nele, também se recomenda o conhecimento, o respeito e a valorização das diferentes linguagens pelas quais se expressa a pluralidade cultural, o conhecimento de usos e costumes de diferentes grupos sociais, em sua trajetória histórica ou o conhecimento e a compreensão da língua como fator de identidade na interação sociopolítica e cultural. Naquele ponto é registrado que “na literatura, há um trabalho fértil a ser realizado sobre os movimentos e as escolas literárias, particularmente tendo em vista a constituição da identidade nacional, como obra constante e coletiva; a visão crítica dos valores de diferentes épocas; a denúncia e/ou as reivindicações de diversos grupos sociais, por intermédio das suas

criações literárias”. E esses itens corroboram a preocupação minuciosa contida naquelas indicações curriculares seja com temas socioculturais ou literários¹⁴⁰.

5. Gravação das aulas

Foi gravada naquela 5ª série uma seqüência de seis aulas, que versavam sobre contos populares. Antes da gravação efetiva das interações, duas aulas foram utilizadas pelo professor para a abordagem das características dos contos. A ele foi pedido que, em caráter experimental, trabalhasse com um conto retirado da coletânea empreendida pelos Irmãos Grimm, bem como com uma versão correspondente em língua portuguesa, coletada por Câmara Cascudo, e ainda com um conto da tradição indígena brasileira. A escolha desta tríade se deu em função de dois fatores: a semelhança entre os dois contos, que foram colhidos por aqueles pesquisadores na Alemanha e no Brasil, mas também foram encontrados em vários outros países¹⁴¹, e do foco das aulas, voltado para questões ambientais.

¹⁴⁰ Nas Considerações Finais desta pesquisa, registramos mais detalhadamente vários aspectos dessa preocupação.

¹⁴¹ Em nota de rodapé, Câmara Cascudo ([1946]2003) dá os seguintes esclarecimentos sobre aquele conto: “Teófilo Braga registrou a versão portuguesa do Algarve, “O peixinho encantado”, nº 26, não havendo nela a prisão dos personagens, nem a aparição do palácio. É o mesmo João Mandrião, da coleção de Adolfo Coelho (XXX), o “Preguiçoso da Forneira”, da série de Consiglieri Pedroso (XVII), o “Pedro Preguiça”, dos Contos Tradicionais do Algarve, nº 60, coleção de Ataíde de Oliveira. Os Irmãos Grimm recolheram a variante alemã “O pescador e sua mulher; Alfredo Apell (“Contos populares russos”, 1,33) divulgou “Emiliano Parvo”, com enredo idêntico em suas linhas gerais. Apell cita as variantes russa de Afanasiev, grega de Hahn, slovena de Afanasiev, napolitana de Giambatista Basile, em que o mandrião Perounto refere-se às façanhas do nosso preguiçoso etc. Na América Central, Carmen Lyra recolheu “Juan, el de la garguita de leña”, na sua coleção de Contos populares da Costa Rica, “Contos de mi tia Panchita”, 98. É o Mt. 675 de Arne-Thompson, The Lazy Boy, em que há o salmão mágico e a ordem: — By the world of the salmon D1712,1; a viagem em cima do feixo de lenha, D1600,11; a princesa ri e fica grávida, T512; recolheu-se o filho, H481; são abandonados num caixão no mar, S141; transformação do palácio, D1131 e a humilhação do real sogro, L175. Além da bibliografia, autenticando a existência do conto na Europa do Norte e do Leste, na Grécia e na América indiana, há a citação do livro de Wesseelski, “Hodscha Nasreddin”, coleção de contos turcos e árabes. Silva Campos registrou uma variante na Bahia, “O preguiçoso e o peixinho”, LXVI, onde não há o castigo da princesa nem o perdão do rei. Straparola (Piacevoli Notti, edição de 1584) registra uma versão popular quinhentista. Pietropazzo pescou um peixe milagroso, Tonno, seguindo-se o enredo inteiramente igual à variante brasileira desta coleção, em que em vez de colher é uma maçã de ouro que se oculta no bolso do rei”.

Assim, os contos “Von dem Fischer und seiner Frau” e “O peixinho encantado”¹⁴², que têm elementos de identidade¹⁴³, foram lidos e problematizados. O conto dos Irmãos Grimm foi trabalhado, primeiramente em dialeto, que os alunos não conseguiram entender¹⁴⁴, e depois em alto alemão. A leitura de todo o conto foi feita pelos alunos, por partes, que foram sendo aos poucos analisadas, para que detalhes do texto fossem apreendidos e o vocabulário fosse trabalhado. Nesse contexto, temas como a ambição, o egoísmo, o valor do dinheiro ou características do poder foram problematizados. Em seguida, os alunos se reuniram em duplas para procurar as características dos contos ali contidas. Como tarefa de casa, o conto dos Grimm, em português, foi entregue a eles, para leitura, e foi pedido que desenhassem uma das mudanças acontecidas, a partir dos desejos da mulher do pescador.

No dia seguinte, o professor iniciou os trabalhos pedindo que os alunos narrassem o conto do dia anterior, como estratégia de rememoração, aquecimento e retomada, o que foi exercitado de forma detalhada. Os alunos, então, passaram a apresentar rapidamente os desenhos que fizeram, de uma das diversas etapas da história, por eles escolhida. Feito isso, o conto “O peixinho encantado”, coletado por Câmara Cascudo, foi distribuído, com alguns comentários de surpresa por parte de uma aluna, sobre o fato de o texto estar em português¹⁴⁵. A leitura daquele texto foi realizada pelos alunos, sob a advertência do professor de que palavras exóticas, de significados desconhecidos, poderiam ser encontradas. Terminada a leitura, comentários foram feitos acerca do regionalismo das expressões idiomáticas e algumas situações do texto foram problematizadas, como as estratégias do “preguiçoso” ou as ponderações do rei. Como tarefa de casa, foi pedido aos alunos que aquele conto fosse comparado com o dos Irmãos Grimm, em suas semelhanças e diferenças.

¹⁴² Ambos com cópia em português anexadas a esta Tese.

¹⁴³ A matriz de ambos foi coletada pela primeira vez na Europa, como vimos no Capítulo III desta Tese, pelo pintor Runge, de quem os Irmãos Grimm adotaram, como paradigmáticas, as tendências estilísticas, como repetição de palavras, onomatopéia, fala direta ou dramaticidade.

¹⁴⁴ Essa versão, retirada da compilação dos Irmãos Grimm por nós estudada, foi introduzida de forma proposital, para que os alunos vivenciassem a antiguidade dos contos.

¹⁴⁵ Por se tratar de uma aula de alemão.

No encontro seguinte, a estratégia de aquecimento é novamente realizada, quando o professor pede que os alunos contem brevemente do que trata a história. Feito isso, eles passam às comparações entre os dois textos, o que se constituiu em tarefa de casa, tendo como base as já abordadas características dos contos. Em outras palavras, eles tentaram situar as histórias em tempo e local específicos, vendo a impossibilidade de tal procedimento, e buscaram localizar as situações relacionadas ao maravilhoso e a condição social dos personagens. A questão ambiental é então aí introduzida pelo professor, com a pergunta sobre a relação das pessoas com o meio ambiente naqueles textos. Segue-se a isso uma discussão acerca das interdependências entre meio ambiente natural e aqueles seres humanos, para então se instaurar uma longa problematização sobre relações socioculturais, em suas nuances, como desigualdades sociais ou inter-relações pessoais, com foco, por exemplo, no valor de compra do dinheiro e a sua ligação a bens incompressíveis, como amor, amizade família etc., ou com problemas sociais, tendo sempre no horizonte as situações dos contos.

O professor apresenta, então, a perspectiva de inserção dos alunos naquele universo encantado, ao sugerir o seguinte: “Se vocês tivessem a possibilidade de lançar três desejos, o que pediriam ao peixe?” e a esse desafio se segue uma acalorada discussão, que também será apresentada e problematizada, ao analisarmos discursivamente as diversas situações em interação estudadas. Acalmados os ânimos, um terceiro conto passa a ser trabalhado, a partir da apresentação, em retroprojeção, de uma transparência com as imagens nele contidas. Trata-se de um conto indígena, de título “Wie Regen und Samen die Erde fruchtbar machen” (Como chuva e sementes tornam a terra frutífera), retirado da compilação *Märchen und Mythen der brasilianischen Indianer*¹⁴⁶. Os alunos deveriam ali descrever as diversas situações apresentadas no desenho¹⁴⁷, como estratégia de aquecimento, que se deu em farta e intensa exploração. A leitura de todo o texto é feita, em alemão, em partes lidas por cada um dos

¹⁴⁶ Contos e mitos dos índios brasileiros.

¹⁴⁷ Colocamos o referido desenho em anexo nesta Tese.

alunos, que vão sendo trabalhadas. Com os subsídios do texto, o meio ambiente volta a ser problematizado — agora especificamente a relação do homem com o meio ambiente natural é fartamente abordada — para então passar à relação sociocultural dos índios com o seu meio ambiente natural, no que tange a trabalho, aquisições, inter-relações sociais ou sobrevivência, por exemplo. Ao final, o professor quer saber dos alunos de qual dos três contos eles mais gostaram e mais uma discussão se instaura, em que os valores de cada um dos contos são trazidos e problematizados.

6. Codificação dos sujeitos e apresentação dos dados

Com vistas a proteger a identidade dos participantes, na apresentação dos dados relevantes para a presente pesquisa fizemos opção por atribuir números aos alunos (A₁; A₂; A₃ etc.) e as letras P (Professor) e L (Lehrer) ao professor, quando os dados forem apresentados em português e em alemão, respectivamente. Outra providência tomada foi em relação à transcrição dos dados. Para que haja leitura fidedigna das situações e dos eventos, os dados são transcritos em alemão, mas para que leitores não falantes do alemão também tenham acesso a esses mesmo dados, optamos por apresentar a sua tradução para o português, em caixas posteriores e diferenciadas.

7. Resumo dos contos

Para que a análise dos dados seja acompanhada pelo leitor de forma mais efetiva, optamos por fornecer, em linhas gerais e em português, um resumo dos três contos trabalhados¹⁴⁸, com uma pequena análise discursiva acerca de todos eles.

¹⁴⁸ Anexamos a esta Tese todos os textos dos contos trabalhados em sala de aula.

O conto “O pescador e sua mulher” (Von dem Fischer und seiner Frau) narra a história de um pescador que vivia com sua mulher em uma cabana miserável, perto do mar. Certo dia, ele pescou um linguado que, em verdade, era um príncipe encantado. Porque o peixe falava e pediu a ele que o poupasse, o que de fato aconteceu, a mulher do pescador passou a exigir dele, através do seu marido, que seus desejos de melhoria de vida fossem realizados. Assim é que, inicialmente, ela desejou uma cabana melhor e, ao consegui-la, passou, paulatinamente, a exigir que o marido pedisse ao peixe um castelo e depois um palácio. Não satisfeita com as aquisições, exigiu dele que a tornasse imperatriz, papisa e, finalmente, deus. Em uma sucessão de pedidos estressantes para o pescador — que não concordava com a mulher, mas que não a queria contrariar — e que tornavam a natureza cada vez mais agitada, o peixe concedeu-lhe todos os desejos. Entretanto, ao exigir que fizesse dela deus, tudo o que lhe havia sido concedido desapareceu e eles voltaram à sua condição inicial, em que ele era um pobre pescador e morava com ela em uma cabana miserável. O texto guarda todas as características dos contos dos Irmãos Grimm, como, por exemplo, as rimas dos pedidos feitos pelo pescador ao peixe.

O conto “O peixinho encantado”, coletado por Câmara Cascudo no Rio Grande do Norte, narra, por seu turno, a história de um filho preguiçoso, que passava o dia todo deitado e não sabia fazer nada, de tal forma que morreria de fome se a sua velha mãe não providenciasse comida. Sob violenta pressão, ele um dia foi obrigado a buscar lenha e, durante aquela tarefa, ao beber água do poço com as mãos, trouxe um peixe que, como no conto “O pescador e sua mulher”, era encantado. Também como na história dos Grimm, o peixe pediu a ele clemência e, a partir da sua concessão, passou a realizar os desejos do preguiçoso. A série de pedidos feitos por ele ao peixe inclui desde levá-lo montado num enorme feixe de lenha conseguido sob o poder de mágica, passa pelo desejo realizado de ver a princesa engravidar de um filho seu, pela aquisição de castelo maior e mais imponente do que

o do rei ou pela falsa incriminação do monarca, para demonstrar que a sua filha também não era culpada por ter ficado grávida. Ao final, todos se unem, felizes.

Por outra via, o conto indígena “Como chuva e sementes tornam a terra frutífera” narra a história de um índio, Begorotire, que vivia na terra, entre os seus pares, mas que, por presenciar desarmonia entre eles, resolveu subir ao paraíso celeste, levando consigo a sua família. Tempos passados, com pena das pessoas boas entre os homens, ele mandou à terra uma cabaça cheia de sementes selecionadas, em que também colocou a sua filha, para que fosse conselheira dos homens. Essa cabaça foi encontrada por um jovem, que a levou para a sua mãe. Certo tempo depois a mulher a abriu e Nyobogti, filha de Begorotire (aquele que traz chuva), livre, distribuiu as sementes, mostrando como plantá-las e se casou com o jovem que a encontrou. Como os tempos difíceis ainda aconteciam entre os homens, Nyobogti resolveu voltar ao paraíso celeste, para buscar mais sementes. Ela retornou logo depois trazendo consigo, além de sementes, toda a sua família. Begorotire ensinou ao seu genro como plantar e como lavrar a terra e voltou com seus familiares ao céu. Diz o conto que, quando a terra necessita de água, Begorotire provoca, com seus gritos e o giro da sua clava, raios e trovões e, com isso, as nuvens se assustam tanto que soltam a chuva na terra.

O foco do conto dos Irmãos Grimm gira em torno do excesso e da punição pela ambição, mas pode se voltar também para a remissão de pecados, caso a interpretação do retorno do casal à condição inicial seja vista como alcance da condição divina, que no discurso religioso reverbera sentidos de desprendimento, de pobreza. A mulher é ali considerada ambiciosa e o homem submisso, o que traz à tona formações discursivas que situam mulheres e homens naqueles papéis. Nele, a natureza se põe ao serviço do homem, mas se rebela com seus despropósitos. No conto “O peixinho encantado”, por outra via, o principal foco é a preguiça premiada. Ele reafirma o interdiscurso de que a inteligência vale mais que o labor e de que a opulência é inquestionada e bem-vinda. Como acontece com o conto dos Grimm, a natureza está a serviço do homem, mas é a ele submissa. Já no conto “Do

pescador e sua mulher”, os temas não giram em torno da ambição ou da punição, e nem lidam com questões de riqueza ou posse. Ele fala de abundância ou de escassês, mas com relação ao meio ambiente natural. Fala de desarmonia entre os homens, mas, ao contrário do que acontece com os outros dois contos, lida com o auxílio — de Begorotire e sua filha, Nyobogti, aos homens de boa vontade. Como nos outros contos apresentados, o milagre é o centro da história, mas neste conto indígena, que reverbera as formações ideológico-discursivas daquela sociedade, o objeto de desejo é a abundância de alimentos e não o possuir ilimitado, que é determinado pelas formações ideológicas e discursivas dos personagens dos contos “O peixinho encantado” e “Do pescador e sua mulher”.

8. As inter-relações socioculturais do homem com o meio ambiente

A primeira inserção sobre a questão ambiental naquela série de interações é feita pelo professor, ao perguntar se a relação com o meio ambiente é importante para o pescador e para a sua mulher, no conto “Von dem Fischer und seiner Frau”. A análise de repetições discursivas aponta aí para uma visão utilitarista dos alunos em relação ao meio ambiente, quando reiteradas vezes afirmam ser ele importante para o pescador, por causa dos peixes que pesca, e para a sua mulher, por causa daquele peixe específico, o peixe encantado, que não sobreviveria num meio ambiente degradado e que, caso ele morresse, a mulher não teria acesso ao que desejava.

Atento àquelas tendências enunciativas, o professor reordena a questão, perguntando se os desejos que a mulher tem atingem o meio ambiente. O A₃ responde, então, que todas as pessoas querem mais; que elas querem ser sempre melhores e essa resposta faz com que a questão da sobrecarga para o meio ambiente natural, que era a linha de discussão proposta

pelo professor, extrapole para o querer mais, enquanto ambição. Mas em seguida o professor volta àquele tema:

L: So! Und was würde passieren, wenn alle Leute mehr haben wollen? Alle Leute wollen ein Schiff haben; alle Leute wollen noch Geld haben, ein Haus ...

A₃: Reich sein.

L: Reich sein. Und wie ist das für die Umwelt? Ist das gut oder nicht gut?

A₃: Nicht gut.

P: Então! E o que aconteceria se todas as pessoas quisessem ter mais? Todas as pessoas quisessem ter um navio; todas as pessoas quisessem ter dinheiro, uma casa ...

A₃: Ser rico.

P: Ser rico. E como é isso para o meio ambiente? Isso é bom ou não é bom?

A₃: Não é bom.

E logo depois ele insiste:

L: Was ist denn, wenn man so große Häuser baut? Schlösser, Paläste? Was passiert mit der Umwelt?

A₃: Dann.. äh...

L: Bitte?

A₃: Wir müssen Bäume schneiden.

L: Bäume fällen, das heißt die Umwelt geht wahrscheinlich ein bisschen zurück.

P: O que acontece quando a gente constrói casas tão grandes? Castelos, palácios? O que acontece com o meio ambiente?

A₃: Af... eh ...

P: Como, por favor?

A₃: Nós precisamos cortar árvores.

P: Cortar árvores; quer dizer, o meio ambiente tem de recuar um pouco, provavelmente.

Nesse ponto, o A₆ volta à questão social:

L: Bitte?

A₆: Ein bisschen mehr Räuber haben. Sie sehen den Reichtum, haben nicht viel.

L: Aha! Das heißt, dieser Reichtum, der provoziert so ein bisschen auch, dass Leute denken: „Das möchte ich auch haben!“ Sie haben das nicht und sie können eventuell etwas klauen, weil sie denken, dass sie dann überfallen können usw.

P: Pois não?

A₆: Ter um pouco mais de ladrões. Eles vêem a riqueza, não têm muito.

P: Aha! Isso significa que essa riqueza também provoca. Com isso, as pessoas pensam: “Eu quero também ter isso”. Eles não têm e, eventualmente, podem roubar algo, porque podem pensar que podem assaltar etc.

Ao que o professor aproveita a oportunidade e instaura o tema das relações socioculturais¹⁴⁹ do homem com o meio ambiente, o que envolve, como vimos no Capítulo I, situações inter-relacionais com a natureza, a cultura e a sociedade e a forma como os seres humanos entendem e abordam cada uma delas:

L: Das ist so ein bisschen die Beziehung zwischen den Menschen, ne?

P: Isso é um pouquinho a respeito da relação entre as pessoas, não é?

E o A₂ responde, na seguinte ponderação:

A₂: Aber ...

L: Aber?

A₂: Aber Geld ist nicht alles im Leben. Man muss ein bisschen Geld haben, aber das, das, das man brauchen muss, ist: eine Familie haben, viele Freunde haben.

A₂: Mas...

P: Mas?

A₂: Mas o dinheiro não é tudo na vida. Nós temos de ter um pouquinho de dinheiro, mas o que é necessário mesmo é ter uma família, ter muitos amigos.

Noutra seqüência, logo depois, essa convicção se reforça, pela repetição discursiva abaixo registrada:

L: Richtig. Eigentlich da, wo sie vorher auch schon war, ne? Obwohl der Mann eigentlich vorher schon viel glücklicher war. Und?

A₂: Es zeigt, dass Geld ist nicht alles in dieser Geschichte.

L: Es gibt noch andere Sachen im Leben. Kannst du nochmal sagen, was das war, was auch wichtig war?

P: Certo. Na verdade, lá, onde ela já estava antes, não é? Embora o homem já estivesse bem feliz antes. E?

A₂: Isso mostra que o dinheiro não é tudo nesta história.

P: Há ainda outras coisas na vida. Você pode falar novamente o que era importante?

E a essa pergunta se segue uma discussão em torno das inter-relações do homem com o seu meio ambiente sociocultural, ponto em que uma análise discursiva, que em seguida

¹⁴⁹ No Capítulo I, estabelecemos que, para esta pesquisa, ao conceito de meio ambiente natural agregaríamos o de meio ambiente sociocultural, por entendermos que eles não podem ser desvinculados, quando se tem em foco as inter-relações humanas.

empreenderemos, revela traços de conflito entre as formações ideológico-discursivas que os permeiam.

A₂: Äh ... „amizade“.

L: Freundschaft.

A₂: Freundschaft, Familie – eine Familie haben. Äh ... ein bisschen Geld haben, aber nicht so viel.

L: Ja.

A₂: Ein gutes Haus haben.

L: Eine gute Arbeit haben, satt sein. Das müsste eigentlich schon langen. Bitte?

A₇: Liebe haben.

L: Liebe haben. Die Familie ist da ganz, ganz wichtig.

A₂: Eh ... amizade.

P: Amizade.

A₂: Amizade, família – ter uma família. Eh ... ter um pouco de dinheiro, mas não muito.

P: Sim?!

A₂: Ter uma casa boa.

P: Ter um emprego bom, comida suficiente. Isso, na verdade, já é suficiente. Pois não?

A₇: Ter amor.

P: Ter amor. A família nesse aspecto é muito importante.

O **A₆** volta a bater, então, na mesma tecla, repetindo o que já havia sido dito, ao que o professor responde, atendendo ao apelo do aluno:

A₆: Ein bisschen Geld.

L: Das sind andere ... ja, ein bisschen Geld braucht man natürlich schon. Man muss sich etwas zum Essen kaufen, zum Anziehen kaufen.

A₆: Um pouco de dinheiro.

P: São outras coisas (materiais). Sim, um pouco de dinheiro a gente precisa também; a gente precisa comprar algo para comer, algo para vestir.

A **A₁**, naquele momento, mostrando surpresa, toma a posição abaixo, contrária àquela que estava sendo instaurada acerca de ter pouco dinheiro, no seguinte comentário:

A₁: Ein bisschen? Viel!

L: Brauchst du viel, **A₁**?

A₁: Ja!

A₁: Um pouquinho?! Muito!

P: Você necessita de muito, **A₁**?

A₁: Sim!

Mas quando o professor insiste, ela declina:

L: Ist das wichtig für dich?

A₁: Nein.

P: Isso é importante para você?

A₁: Não.

O professor pede que ela se defina, perguntando se o seu desejo seria ter muito ou pouco na vida. Naquele momento, ela responde, de forma taxativa, dando prosseguimento à interação:

A₁: Viel!

L: Warum?

A₁: Weil dann bist du reich!

A₁: Muito!

P: Por quê?

A₁: Porque, então, você é rico.

Para inserir os demais alunos na discussão, o professor diz estrategicamente:

L: Ok. Was noch? Wenn du reich bist, bist du dann auch automatisch glücklich?

P: Ok. O que mais? Se você é rico, automaticamente você também é feliz?

Mas a A₁ volta a afirmar:

A₁: Nein, aber dann kannst du alles kaufen, was du willst.

L: Ja, Schlösser usw.

A₁: Não, mas você pode comprar tudo o que quiser.

P: Sim, castelos etc.

O A₂ entra, então, na discussão, com a seguinte ponderação:

A₂: Wenn du viel Geld hast, dann ist es ... Es braucht nicht das ... Was heißt „mais importante“?

L: Das wichtigste.

A₂: Es muss nicht das wichtigste sein.

A₂: Quando você tem muito dinheiro, então ... Como se diz “mais importante”?

P: O mais importante.

A₂: Não precisa ser o mais importante.

O professor intervém nesse ponto, em busca de fomentar o assunto, dizendo:

L: Ich denke auch. Also, Geld ist schon wichtig, ne? Aber man muss schon ein bisschen gucken.

P: Também acho. Então, dinheiro é importante, não é? Mas você tem de avaliar.

E o A₃ lança a seguinte reflexão, com base nisso, recebendo o aval do professor:

A₂: Du kannst schon ganz viel haben, aber du brauchst nicht immer mehr haben.

L: Richtig, ne?!

A₂: Du darfst nicht denken: „Ah, ich brauche immer mehr.“

L: Ja, du darfst nicht denken, dass Geld alles ist. Und das Geld gleich Glück ist.

A₂: Man soll auch nicht denken, dass das Geld ist besser als alles und es zählt nur, wer den ersten Platz hat.

L: Ja, was passiert denn, wenn wir nur das Geld immer als ... als ...

A₂: Eines Tages werden wir wieder zu dem Anfang kommen.

L: Wie die Frau von dem Fischer, ne? Immer mehr, immer mehr, immer mehr und plötzlich – wo bist du? Wupt – ist alles weg!

A₂: Você pode ter muita coisa, mas não precisa ter sempre mais.

P: Certo, não é?!

A₂: Você não precisa sempre pensar : “Ah, eu sempre preciso de mais”.

P: Sim, você não pode pensar que dinheiro é tudo. E que dinheiro é igual a felicidade.

A₂: A gente também não deve pensar que o dinheiro é melhor que tudo e que só conta quem está em primeiro lugar.

P: Sim, o que acontece quando a gente sempre vê o dinheiro como ... como...

A₂: Um dia nós vamos novamente chegar ao início.

P: Como a mulher do pescador, não é? Sempre mais, sempre mais e, de repente, onde você está? Wupt! Tudo se foi.

Faz-se necessário, neste ponto, observarmos alguns aspectos discursivos que põem à mostra certo conflito nas formações ideológico-discursivas que permeiam aqueles sujeitos. Dissemos, no início da análise, que os alunos, sujeitos desta pesquisa, pertencem às classes alta e média-alta da sociedade interiorana do Estado de São Paulo — que, em outras palavras, são detentoras de significativa parcela de riquezas e são fortes consumidores na cadeia

econômico-produtiva — e acrescentamos que eles moram em regiões metropolitanas adjacentes à escola que freqüentam. Nessa perspectiva, as suas formações ideológico-discursivas são preponderantemente vinculadas ao consumo, à riqueza e à metrópole¹⁵⁰. Mas eles são determinados por discursos voltados para a parcimônia, o que cria conflitos de dizer em torno, por exemplo, do possuir, afirmando, por um lado, como vimos, que o dinheiro não é tudo, mas reivindicando, por outro, determinadas condições de vida, como ter casa e emprego bons, o que, para os seus padrões de vida, não significa, certamente, viver com qualquer tipo de privação que os deixe abaixo daquele padrão. E isso é corroborado pelas inserções da A₁ na discussão, ao dizer que é bom ter muito e ser rico, o que, em suas palavras, compraria, inclusive, amigos. Essa convicção se revela nas seguintes passagens:

A₂: Sie war nicht so froh zu Hause.

L: Sie war nicht so froh?

A₂: Nein.

L: Warum nicht? Erzähl mal. A₁₀, hör mal zu!

A₂: Ok, sie war so: “Ah, ich habe das Geld”, aber wenn sie Geld hat, kann sie auch nicht so froh sein. Man kann nicht alles kriegen mit Geld.

L: Hhm. Ah, bitte.

A₉: Ja, also, so mit Geld ... eh ... man kann nicht so, so, die Liebe kaufen. Wofür braucht sie das Geld?

L: Aha, ja. Das ist das Problem, ne? Ist Geld wirklich ... bedeutet Geld immer Glück? Das ist die Frage. Bitte, A₈.

A₈: Ich habe mal eine Freundin gefragt: „Kannst du dir einen Freund kaufen?“ Da hat sie gesagt: „Ja!“

A₁: Ja! So ist sie eine falsche Freundin. Aber du kannst sie kaufen.

L: Sind falsche Freunde besondere Freunde?

A₁: Ja, du kannst sie kaufen.

A₂: Ela não estava tão feliz em casa.

P: Ela não estava tão feliz?

A₂: Não.

P: Por que não? Conte. A₁₀, escute!

A₂: Ok. Ela era assim: “Ah, eu tenho dinheiro”, mas quando ela tem dinheiro, não está feliz. A gente não pode comprar tudo com dinheiro.

P: Hhm! Pois não.

A₉: Sim, então com dinheiro ... eh ... a gente não pode assim ... comprar amor. Para que ela precisa de dinheiro?

P: Aha ... sim. Este é o problema, não é? O dinheiro é realmente ... O dinheiro sempre significa felicidade? Esta é a questão. Pois não, A₈.

A₈: Eu uma vez perguntei a uma amiga: “Você pode comprar um amigo?” E ela disse: “Sim!”

A₁: Sim! Então, ela é uma falsa amiga. Mas você pode comprar.

P: Falsos amigos são amigos especiais?

¹⁵⁰ Nesse sentido, Orlandi (2004) diz que há uma memória social que nos constitui de modo mais ou menos inconsciente e que, por exemplo, por vivermos em ambientes urbanos, já temos em nós uma certa memória de cidade.

A₁: Sim, você pode comprá-los.

A₂: Der beste Freund kann nie gekauft sein.

L: Richtig. Der beste Freund kann nie gekauft sein.

A₁: Du kannst einen gekauften Freund haben. Er kann dich mögen. Er ist dein Freund.

L: Aber mag er dich, weil du ... äh ... die gleichen Hobbies hast, weil du so nett bist oder mag er dich, weil du Geld hast? Das ist jetzt die Frage.

A₉: Wenn du einen Freund kaufst, dann kann er mag dich; äh, so am Anfang nicht, er mag dich nicht, aber am Ende kann er so, wenn er so viel mit dir „conviviert“, dass er dich toll findet.

A₂: O melhor amigo não pode ser comprado.

P: Certo. O melhor amigo nunca pode ser comprado.

A₁: Você pode ter um amigo comprado. Ele pode gostar de você. Ele é seu amigo.

P: Mas ele gosta de você porque você ... eh ... tem os mesmos hobbies, porque você é tão simpática ou ele gosta de você porque você tem dinheiro? Isso agora é a questão.

A₉: Quando você compra um amigo, então ele pode gostar de você; eh, no início, não, ele não gosta, mas no final ele pode, se ele “conviviert” muito com você, ele pode achar você legal.

E a discussão, em torno de ter ou não dinheiro e as conseqüências disso, como ser ou não feliz, tem continuidade, com forte participação, sendo necessário nos atentar aqui para o lugar ocupado pelo dinheiro nas formações discursivas dessas crianças, ao colocarem em pauta o seu poder de compra.

Ainda na perspectiva de que há uma memória social que nos constitui é que a questão do meio ambiente natural é muitas vezes apenas tangenciada, em frases-chavão, embora o professor insista no tema, retornando a ele várias vezes, em forte repetição discursiva. Uma passagem, dentre inúmeras outras, que é demonstrativa de tal procedimento pode ser retirada dos diálogos acontecidos em torno do meio ambiente natural, no terceiro conto trabalhado:

L: (...) Ist das Wasser wichtig für die Menschen?

A₇: Ja.

A₃: Sehr wichtig.

L: Warum denn?

A₃: Ohne Wasser geht nichts.

L: Warum?

A₃: Sonst wir werden ...

L: Ja, wir verdursten natürlich. Ist das denn nur für die Menschen zum Trinken wichtig, das Wasser?

A₇: Nein, für die Tiere, für die Pflanzen.

L: Warum für die Tiere und die Pflanzen?

A₇: Damit die Tiere auch leben können.

L: Richtig, auch die wollen nicht verdursten. Und für die Pflanzen?

A₇: Für das Wachstum der Früchte.

L: Und für wen sind dann die Früchte?

A₇: Damit wir sie essen.

P: (...) Água é importante para o ser humano?
A₇: Sim.
A₃: Muito importante.
P: Por que, então?
A₃: Sem água não existe nada.
P: Por quê?
A₃: Se não, a gente vai ...
P: Sim, nós morremos de sede. É só importante para os seres humanos a água para beber?
A₇: Não, para os animais, para as plantas.
P: Por que para os animais e para as plantas?
A₇: Para que os animais também possam viver.
P: Sim, eles também não querem morrer de sede. E as plantas?
A₇: Para o crescimento dos frutos.
P: E para quem são esses frutos depois?
A₇: Para que possamos comê-los.

Nesse momento, o professor insere a questão da escassez da água na Terra:

L: Es gibt ... haben wir Wasser genug auf der Erde? Auf der Erde, können wir damit machen, was wir wollen?
A₃: In Brasilien haben wir sehr viel Wasser, aber in anderen Ländern ... in Deutschland haben wir nicht so viel Wasser.
L: Warum haben wir denn da nicht so viel Wasser? Was ist das Problem? Habt ihr was gehört oder gelesen in den letzten, in letzter Zeit? Im Fernsehen? Was ist mit dem Wasser? Problem Wasser? A₁₀?
A₁₀: Äh ... Sie, er bleibt schmutzig, dann können wir es nicht trinken.
L: Also, das Wasser ist teilweise schon verschmutzt, wir können es nicht trinken. Gibt's noch andere Probleme mit dem Wasser?
A₃: Wir benutzen zu viel Wasser.
L: Ja, wir verbrauchen es einfach. Wir verschwenden das Wasser, ne? Wir müssen damit ein bisschen mehr aufpassen, was wir mit dem Wasser machen, ok?

P: Há ... nós temos água suficiente na Terra? Na Terra, nós podemos fazer o que queremos com ela?
A₃: No Brasil, nós temos muita água, mas em outros países ... na Alemanha, nós não temos tanta água.
P: Por que nós não temos tanta água lá? Qual é o problema? Vocês escutaram ou viram alguma coisa a esse respeito nos últimos tempos? Na TV? O que está acontecendo com a água? Problema água. A₁₀?
A₁₀: Eh... ela fica suja e depois não podemos bebê-la.
P: Então, a água é parcialmente poluída, não podemos bebê-la. Há outros problemas com a água?
A₃: Nós gastamos água demais.
P: Sim, nós simplesmente gastamos água. Nós a desperdiçamos, não é? Precisamos ter um pouco mais de atenção para o que fazemos com ela, ok?

Mas embora haja os conflitos acima mencionados, a discussão sobre o homem e seu meio ambiente sociocultural é frutífera, pela alteração do lugar de observação que acontece ao longo daqueles eventos. Assim é que, ao comentar as características das sociedades indígenas, em sua relação com a natureza e com seu meio ambiente sociocultural, eles travam a seguinte discussão:

A₃: Und sie haben kein Geld.

L: Hhm.

A₂: Aber sie sind so, weil sie es selbst machen müssen. Ihre Häuser und ...

P: Ja, äh ...

A₄: Ja, aber dafür, aber dafür haben sie kein Geld. Deswegen tauschen sie immer. Äh ... so ... äh ...

P: Lebensmittel.

A₄: Ja.

P: Früchte. Ja. Und leben sie wirklich glücklich? Glaubt ihr das? A₁₀?

A₁₀: Ja, weil, so sie haben sie kein Geld, aber sie haben alles, was sie wollen, so Früchte – alles ohne bezahlen.

A₃: Eles não têm dinheiro.

P: Hhm!

A₂: Mas eles são assim, porque eles mesmos têm de fazer as suas próprias coisas. Suas casas e...

P: Sim, eh ...

A₄: Sim, mas eles não têm dinheiro; por causa disso, eles trocam sempre. Eh ... assim ... eh ...

P: Alimentos.

A₄: Sim.

P: Frutas, sim. E eles vivem realmente felizes? Vocês acreditam nisso? A₁₀?

A₁₀: Sim, porque eles não têm dinheiro, mas têm tudo o que querem, como frutas - tudo sem pagar.

A₃: Alle sind gleich. Es hat kein arm, kein reich.

L: Ja. Und A₂ hat eben gesagt: zum Glücklichein gehört ... äh ... dass man genug zu essen und zu trinken hat. Haben das die Indianer?

Einige Schüler: Ja!

L: Was gehört dann noch dazu? Mal konkrete Sachen.

A₈: Ah, ich wollte sagen, also, dass also, sie sind reich.

L: Warum sind sie reich?

A₈: Weil sie haben, sie haben alles, was sie wollen.

A₃: Todos são iguais. Não há pobres nem ricos.

P: Sim, e a A₂ disse que para ser feliz ... eh ... é necessário que tenhamos bastante para comer e para beber. Os índios têm isso?

Vários alunos: Sim!

P: O que é necessário, ainda. Falem de coisas concretas.

A₈: Eu queria dizer, então, que eles são ricos.

P: Por que eles são ricos?

A₈: Porque eles têm tudo o que querem.

O professor, então, que é engajado em projetos sócio-ambientais, aproveita a oportunidade para fomentar o assunto:

L: Aha! Das heißt: reich sein heißt nicht automatisch immer sehr viel Geld haben, sondern reich sein, was kann das auch sein?

A₈: Äh ... Liebe.

L: Liebe haben, genug zu essen haben, sauberes Wasser zu trinken haben, ne? Haben sie alle eine Arbeit, die Indianer?

A₈: Sie haben nicht!

L: Warum nicht? Sie bleiben die ganze Zeit zu Hause sitzen?

A₃: Nein, sie sind Jäger.
L: Sie sind Jäger. Was noch?
A₃: Fischer.
L: Fischer. Sie sammeln Pflanzen.
A₇: Äh, Früchte sammeln sie.
L: Ja, wer baut denn die Häuser von denen? Haben die eine Baufirma bei den Indianern?
A₃: Nein, alle bauen zusammen.
L: Alle bauen zusammen. Wer geht auf die Jagd?
Einige Schüler: Alle!
L: Alle zusammen. Wer singt und wer macht Musik und so weiter?
A₅: Alle zusammen.

P: Aha! Isso quer dizer que ser rico não significa automaticamente ter sempre muito dinheiro. Mas ser rico, o que pode ser também?
A₈: Eh ... amor.
P: Ter amor, ter bastante comida, ter água limpa para beber, não é? Todos eles têm um emprego, os índios?
A₈: Eles não têm!
P: Por que não? Eles ficam todo o tempo sentados em casa?
A₃: Não, eles são caçadores.
P: Eles são caçadores. O que mais?
A₃: Pescadores.
P: Pescadores. Eles colhem plantas.
A₇: Eh, eles colhem frutas.
P: Sim. E quem constrói suas casas? Eles têm uma empreiteira, os índios?
A₃: Não, eles constroem juntos.
P: Eles constroem juntos. Quem vai à caça?
Vários alunos: Todos!
P: Todo mundo junto. E quem canta e faz música, essas coisas?
A₅: Todo mundo junto.

É nesse momento que o professor sugere que eles pensem sobre o desejo de consumir cada vez mais, excerto que é melhor apresentado no início do Capítulo I. Nos próximos passos da análise, que se referem aos mal-entendidos socioculturais e ao perfil discursivo do professor, veremos que os dados corroboram a reivindicada atenção às questões discursivas, aos conflitos de identidade e sociais ou às diferenças enunciativas, que afloram na sala de aula de língua.

9. Os mal-entendidos interculturais

Vimos com Hinnenkamp (1994), no Capítulo I desta Tese, que problemas de mal-entendidos na interação intercultural se baseiam em interferências pragmáticas culturalmente inadequadas. É o caso de interações verbais ou não-verbais inapropriadas, como, por

exemplo, fazer elogios onde não cabem, tratar alguém de você, quando deveria dizer “o senhor”, fazer perguntas ou comentários onde são interpretados como agressivos etc. As interações em sala de aula gravadas para esta pesquisa corroboram essas advertências, por exemplo, quando a aluna A₁₀ se dirige ao professor chamando-o de você (Du)¹⁵¹, o que em alemão é considerado muito inadequado, por ser sinal de respeito e reverência o tratamento de “o senhor” (Sie)¹⁵². Na entrevista realizada por esta pesquisadora ao professor, posteriormente à gravação das aulas, e em que é a ele perguntado sobre o impacto dessa atitude da A₁₀, ele responde que sempre se incomoda com tais situações, em que os alunos do *Curriculum B* se dirigem a ele utilizando o pronome Du (você), mas que isso não é tão freqüente como acontece com os alunos brasileiros, no programa de alemão como língua estrangeira. Ele comenta, ainda, que, embora seja estranho ouvir os alunos brasileiros tratando-o eventualmente por você, isso causa menor impacto do que quando acontece com os alunos do *Curriculum B* e declara ser consciente de que essa atitude tem lastro em seus princípios culturais.

Um outro momento de incômodo, que se dá nesse mesmo patamar, acontece quando o professor se dirige aos alunos, chamando-os de crianças, logo ao início das gravações das aulas:

L: So, Kinder. Kennt ihr das Buch?

Einige Schüler: Nein!

A₉: Kinder?!

P: Então, crianças, vocês conhecem este livro?

Vários alunos: Não!

A₉: Crianças?! (ironicamente)

A situação de bilingüismo, entretanto, torna, para os alunos, nas interações gravadas, alguns aspectos familiares e compartilhados, o que em condições outras, em que houvesse

¹⁵¹ Ich glaube, wir haben auch einige Sachen von den Indianern. Weiß **du**, die Piercings? (Eu acho que nós também temos algumas coisas dos índios. Você sabe, os “piercings”?)

¹⁵² É culturalmente adequado entre os alemães que as pessoas se tratem por Sie (o senhor / a senhora), até que recebam a permissão expressa de ambas as partes, de utilizarem o pronome Du (você). Especialmente na interação entre professores e alunos, a forma Sie é considerada respeitosa e imprescindível.

participantes originários de culturas mais distantes, por exemplo, seria estranho, ou seria motivo para mal-entendidos. É o caso, ali observado, da rapidez imposta pelo professor a determinados procedimentos, como a leitura dos textos, a apresentação dos desenhos ou a estruturação das aulas. Trazemos aqui dois exemplos ilustrativos daquele procedimento:

L: So, jetzt passt mal auf, ganz schnell. Ihr arbeitet jetzt zu zweit, ne? Und zwar sollt ihr ganz schnell mit einem Bleistift hier die Merkmale des Volksmärchens unterstreichen. Ich möchte mindestens 3 Merkmale von euch. Macht es zu zweit, schreibt dann nur neben den Text, wie wir das schon gemacht haben: 1, 2, 3, und am besten hier, unter den Text dann, Merkmal 1.

P: Então, agora prestem atenção, bem rápido. Trabalhem agora em duplas, pois têm de marcar, rapidinho, com um lápis, as características do conto. Eu gostaria de ter de vocês, no mínimo, três características. Trabalhem em duplas; escrevam ao lado do texto, como já fizemos: 1, 2, 3, e é melhor que seja aqui embaixo do texto, depois. Por exemplo, característica 1...

A₂: Darf ich mein Bild zeigen?

L: Willst du es mal kurz zeigen? Zeig es am besten mal kurz deinen Klassenkameraden und dann hältst du es auch ganz kurz in die Kamera. Ja, bleib ruhig sitzen, zeig's hoch, ihr guckt mal jetzt alle zu A₂.

A₂: Posso mostrar o meu desenho?

P: Você quer mostrar rapidinho? Melhor mostrar rapidinho para os seus colegas e depois, rapidamente para a câmera. Sim, fique sentada, levante o desenho e todo mundo olha para a A₂ agora.

Somado a isso, a cada retomada de encontro em sala de aula, a rememoração dos contos foi minuciosamente praticada, o que também se constitui em característica cultural específica de detalhamento pontual e de organização de idéias, que são típicos da cultura alemã e que também poderiam, em situação de contato entre culturas mais distantes, provocar mal-entendidos. Isso não acontece nas aulas gravadas, como vimos, pela proximidade cultural dada pelo bilingüismo/biculturalismo, que os torna familiarizados com tais procedimentos.

Debrucemos-nos, então, sobre o estudo empreendido por Weissenborn & Stralka (1984), apresentado no Capítulo I desta Tese, acerca do entendimento dos mal-entendidos, em busca daquelas caracterizações nas interações gravadas. Esses autores afirmam ser necessário desenvolver a capacidade de construir e de usar campos de referência coerentes e coesos no contexto, que permitam checar as condições de entendimento entre falante e ouvinte, para que

os mal-entendidos sejam reconhecidos, ou para que, em seus termos, se chegue à sua antecipação. Nessa perspectiva, são detectadas, nas interações, várias situações de antecipação, como as que em seguida apresentamos.

Ao iniciar a série de aulas gravadas, por exemplo, o professor situa os alunos, com a seguinte advertência:

L: Also, passt mal auf. „Von dem Fischer und seiner Frau“. Denkt dran, es ist ein Märchen. Wir werden auch nachher wieder über die Merkmale sprechen, ja?

P: Então, prestem atenção: “Do pescador e sua mulher”. Lembrem-se, é um conto. Mais tarde, nós vamos novamente falar a respeito das suas características, tá?

No início das discussões acerca do conto “Von dem Fischer und seiner Frau”, por outra via, em antecipação de acontecimentos e de expectativas, ele avisa:

L: Da werden wir die nächsten zwei Stunden so ein bisschen darüber sprechen: wie die Leute zufrieden sind, wenn sie was haben oder wenn sie nichts haben.

P: Nós vamos falar a respeito disso, falar um pouquinho, nas próximas duas aulas: como as pessoas estão contentes quando têm algo ou quando não têm nada.

E ele pergunta vezes reiteradas, ao longo das aulas, se para os alunos estariam claros os acontecimentos. Esses exemplos se situam entre inúmeros outros detectados ao longo daquele *corpus*, que indicam uma postura do professor, coerente e repetida, daquilo que Weissenborn & Stralka (*op. cit.*) caracterizam como antecipação de mal-entendidos.

Mas situações há, naquelas interações, que corroboram os postulados dos referidos autores. Por exemplo, há, num primeiro momento, o que chamam de *ilusão de entendimento* em relação à volta das condições de vida da mulher do pescador à condição inicial, no conto “Von dem Fischer und seiner Frau”. Para o professor, esse retorno se caracterizava como punição, afinal, ela já tinha alcançado tudo o que queria. Para o A₈, o fato de ela ter-se tornado deus traria poderes para que tudo fosse alcançado e para a A₁ ela estaria, por fim, feliz com a condição de pobreza inicial, porque, afinal, deus era pobre. Entretanto, ao longo

daquelas interações, o professor percebe o problema e passa ao que Weissenborn & Stralka (*op. cit.*) chamam de *tematização e entendimento dos mal-entendidos*. Isso acontece quando é perguntado por ele aos alunos se no conto “Von dem Fischer und seiner Frau” houve um final feliz para a mulher e o A₅ diz que sim, porque ela é Deus. O professor passa, então, aos ajustes.

L: Langsam. Na ja, aber will sie das, Gott sein in dem Topfe?

A₂: Nein, sie will Gott im Himmel sein.

L: Gott im Himmel. Der Himmel ist noch besser als ein Schloss oder als ein Palast, ne? Also wird sie zufrieden sein in dem Topfe?

A₂: Nein!

L: Ich denke eigentlich auch nicht, ne?

A₁: Ja, weil sie ist ja Gott. Sie könnte ein Schloss für sich, für sich machen.

L: Glaubst du, dass es wieder von vorne losgeht?

P: Devagar, vamos ver. Mas ela quer ser deus no potinho?

A₂: Não, ela quer ser deus no céu.

P: Deus no céu. O céu ainda é melhor do que um castelo ou do que um palácio, não é? Então ela vai ficar contente com o potinho?

A₂: Não!

P: Também não acho, não é?

A₁: Sim, porque ela é deus. Ela poderia fazer um castelo para si mesma.

P: Você acredita que tudo vai começar de novo?

É necessário frisar, entretanto, que embora aconteçam, neste exemplo extraído do *corpus*, aquelas etapas apontadas, de ilusão, tematização e esclarecimento do mal-entendido, ao se olhar de forma mais acurada para aqueles acontecimentos, de uma perspectiva discursiva, o que se vê, em forte destaque, é a emergência de aspectos ideológico-discursivos¹⁵³ nas interações. Assim é que, apesar de os alunos terem visto a possibilidade de, na linearidade lógica da história, a mulher do pescador ter-se tornado deus, e assumido, inclusive, a sua condição de pobreza inerente¹⁵⁴, com a conservação dos poderes que lhe são atribuídos — por exemplo, de começar tudo novamente, como mostra a transcrição dos dados

¹⁵³ E lembramos aqui que Foucault ([1969]2004) caracteriza a formação discursiva pela possibilidade de estabelecer regularidades na dispersão característica de todo enunciado.

¹⁵⁴ Reverberada pelos relatos e ensinamentos religiosos.

acima —, o professor, marcado pelo interdiscurso do castigo pela ambição¹⁵⁵, emite pareceres como o de que ela não iria querer ser deus no potinho (na cabana), e estranha a possibilidade, levantada pelos alunos, de que, naquela condição, ela poderia começar tudo novamente, se assim o desejasse.

10. Perfil discursivo do professor

Passemos à análise do perfil e do desempenho do professor em sala de aula, na reivindicada perspectiva de atenção para questões discursivas, para diferenças enunciativas ou para conflitos de identidade ou sociais, por exemplo. Como vimos na análise aqui empreendida acerca dos mal-entendidos, o professor reverbera a clareza e a diretividade características da cultura alemã. Com base nesse perfil, vimos que ele antecipa diversas situações, o que propicia, por exemplo, o trabalho com mal-entendidos, além de sempre perguntar aos alunos se as situações abordadas estão claras para eles, detendo-se com frequência no meio das leituras e das discussões para problematizar ou para esclarecer as situações novas.

Outra característica reiterada, marcada pela repetição, que lhe é peculiar, é a instigação descontraída da curiosidade dos alunos. Assim é que na leitura do conto “Von dem Fischer und seiner Frau”, quando o A₇ termina a sua parte na leitura, o professor aguça o interesse dos alunos, ao fazer o seguinte comentário:

L: So, jetzt kommt die Situation, dass der Mann wieder zurückgeht. Jetzt bin ich gespannt!

P: Então, agora chegamos à situação em que o homem volta. Agora fiquei curioso!

¹⁵⁵ Orlandi (2003) lembra-nos que o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma dada situação discursiva, referindo-se àquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.

Ainda uma outra instigação que provocou grande interesse coletivo dos alunos se deu em torno dos significados da ambição, e especialmente da ambição feminina, na seguinte passagem:

L: Ist das so, dass die Frauen immer mehr wollen, A₇?

A₇: Nein.

L: Nein. Wollen die Männer mehr? Ist das typisch, dass die Frauen immer mehr wollen?

A₃: Ja!

A₂: Nein!

A₁ und A₉: Nein!

L: Nicht? Was wollen die Frauen?

A₉: Mein Bruder will, dass meine Oma mit einem reichen Mann heiratet, aber ich will nicht. Das ist nur, wenn sie will. Und meine Mutter ist „ambiciosa“.

L: „Ambiciosa“? Was heißt das denn auf Deutsch?

A₅: Ambitious!

A₇: Ehrgeizig.

L: Ehrgeizig. Also, man will ein bisschen mehr haben. Richtig, ne?

A₂: Also, ich finde nicht, dass die Frauen, sie sind mehr ... so ... sie sagen das immer. Es gibt auch Männer, die mehr mögen.

L: Ja, man kann das auch nicht so sagen: das sind die Frauen, ne? Es können auch Männer sein. Aber jetzt überlegen wir mal: sind die Menschen so, dass sie immer etwas Besseres wollen?

A₁ und A₉: Ja!

A₂: Ja, die Menschen sind so. Es gibt einige, die nicht, weil ... weil sie denken: ah, ich bin zufrieden mit dem, was ich habe. Aber es gibt einige, die ... wenn sie Geld sehen, bleiben sie verrückt.

L: So, sind sie dann zufrieden, wenn sie Geld haben?

A₂: Nein, weil ... ah, nein ... ja, sie sind, aber sie wollen immer mehr, wenn sie ...

A₃: Bush will immer mehr „terretórios“ haben.

L: Ah, mehr Länder und so weiter ... und sind sie zufrieden?

A₁: Nein.

L: Noch nicht, ne? Da werden wir die nächsten, die nächsten zwei Stunden so ein bisschen drüber sprechen.

P: É assim, que a mulher sempre quis mais, A₇?

A₇: Não.

P: Não. Os homens querem mais? Isso é típico, que as mulheres sempre querem mais?

A₃: Sim!

A₂: Não!

A₁ e A₉: Não!

P: Não? O que as mulheres querem?

A₉: Meu irmão quer que a minha avó se case com um homem rico, mas eu não quero isso. Ela deve escolher o que ela quer e minha mãe é ... “ambiciosa”.

P: Ambiciosa. O que significa isso em alemão?

A₅: Ambitious!

A₇: Ehrgeizig.

P: Ehrgeizig. Então, as pessoas querem sempre mais. Certo, não é?

A₂: Ah, eu não acho isso, que as mulheres querem sempre mais ... assim, ... as pessoas sempre falam isso. Há também homens que querem mais.

P: Sim. A gente não pode simplesmente falar que são as mulheres, não é? Podem ser homens também. Mas vamos refletir agora: as pessoas sempre querem algo melhor?

A₁ e A₉: Sim!

A₂: Sim, as pessoas são assim. Há sempre alguns que não querem isso, porque ... porque eles pensam: ah, eu estou contente com o que tenho. Mas há outros que ... quando vêem dinheiro ficam malucos.

P: Então, eles estão contentes quando têm dinheiro?

A₂: Não, porque ... ah, não ... sim, eles estão, mas eles querem sempre mais, quando eles ...

A₃: Bush sempre quer mais territórios.
P: Ah, mais territórios etc. .. e eles estão satisfeitos?
A₁: Não.
P: Ainda não, não é? Nós vamos falar um pouco a respeito disso nas próximas, nas próximas duas aulas.

Esse exemplo, além de demonstrar o espírito instigador do professor e o seu envolvimento com o ensino, aponta também para a presença de atenção às questões discursivas, aos conflitos de identidade e sociais ou às diferenças enunciativas, que afloram na sala de aula de língua. E as discussões acerca da contraposição entre ter dinheiro e/ou ser feliz ou acerca do consumismo, ou, ainda, dos modos de vida das sociedades indígenas e das demais sociedades, também corroboram aquele reivindicado perfil.

Como a situação aqui pesquisada trata de sujeitos bilíngües/biculturais — que são tanto os alunos quanto o professor —, embora o ritmo do professor seja forte, os alunos se sentem bem e estão engajados nas interações (salvo situações esporádicas, em que o professor chama a atenção para que alguns alunos prestem maior atenção ao que está sendo trabalhado). Ilustrativas do engajamento nesse ritmo claro e preciso são as duas situações abaixo apontadas:

L: Tiere sprechen. Wie war das noch mit diesem Merkmal? Es war die ...? Wie nennt man das noch? Was war das für ein Merkmal?
A₈: Ich glaube, ich glaube Nummer 4 ... Himmel und Erde.
L: Ja, Himmel und Erde. Und?
A₉: Aber auch Menschen-, Tier- und Pflanzenwelt gehen ineinander über.
L: Also?
A₉: Hier sagte der Fisch: „Geh nur hin“, sagte der Fisch, „sie hat sie schon.“
L: Gehen ineinander über. Das heißt, plötzlich können Tiere sprechen. Also, wer spricht denn hier?
Einige Schüler: Der Fisch.
L: Der Fisch kann sprechen; der Fisch kann sprechen. Ok.

P: Animais falam. Como era essa característica? Era ...? Como nós chamamos isso? Que característica era essa?
A₈: Eu acho, eu acho que era a nº 4, céu e terra ... céu e terra.
P: Sim, céu e terra, e ...
A₉: Mas também a ligação do mundo dos homens ao mundo dos animais e das plantas.
P: Então?
A₉: Aqui, o peixe disse: “Vá, ela já tem”.
P: Eles interagem. Isso significa que animais, de repente, podem falar. Então, quem fala aqui?
Vários alunos: O peixe.
P: O peixe sabe falar; o peixe sabe falar. Ok.

L: Ihr sollt eine, eine von diesen Veränderungen, die da passieren, sollt ihr in euer Deutschheft zeichnen. Zum Beispiel die Sache mit dem Schloss, wo der Fischer dann nach Hause kommt, der alte Mann, und er sieht plötzlich dieses Schloss. Oder was wäre noch eine Möglichkeit?

A₂: Ein Schloss so malen?

L: Richtig, ein schönes Schloss, mit der Frau. Die Hütte, ne? Oder ... der Palast von dem Papst.

A₂: Herr Lehrer, die Frau, du sagst: das Schloss und eine Frau vor dem Schloss.

L: Ja, richtig. Also eine neue Situation, ne? Das ist ja jedes Mal eine neue Situation zeichnen, ja. Ich möchte die morgen, ganz kurz, die Bilder von euch dann sehen. Schreibt ihr euch das auf? Die Hausaufgabe ist für morgen, schreibt's euch auf. A₁₀, kannst du es aufschreiben?

A₃: Herr Lehrer, warum eine neue?

L: Warum eine neue Situation?

A₇: Weil sie immer andere ...

L: Weil sie immer etwas Neues erlebt.

A₇: Können wir zum Beispiel so ein Schloss zeichnen?

L: Zum Beispiel so ein Schloss zeichnen, ja. Aber ein sehr tolles Schloss.

A₃: Eine Hütte?

L: Eine Hütte wäre auch möglich. Das wäre die erste Veränderungen gewesen, ja? So, das wär's für morgen. Ok. Morgen bringt ihr bitte die beiden Texte mit, sowohl den deutschen als auch den portugiesischen, ok?

P: Vocês devem desenhar uma ... uma das mudanças que acontecem aqui. Vocês devem desenhar no caderno de alemão. Por exemplo, a coisa do castelo, quando o pescador volta depois para casa; esse homem velho, e depois ele vê o castelo. Ou o que seria uma outra possibilidade?

A₂: Desenhar um castelo assim?

P: Certo, um castelo bonito, com uma mulher. A cabana, não é? Ou ... o palácio do papa.

A₂: A mulher, o senhor disse: um castelo e a mulher na frente do castelo.

P: Sim, certo. Então, uma situação nova, não é? Nós temos cada vez uma nova realidade, não é? Amanhã eu gostaria de ver, bem rapidinho, os seus desenhos. Vocês anotam isso? A tarefa é para amanhã. Anotem isso. A₁₀, você pode anotar isso?

A₃: Senhor professor, por que uma nova?

P: Por que uma nova situação?

A₇: Porque ela sempre tem uma outra ...

P: Porque ela vivencia cada vez algo novo.

A₇: Por exemplo, nós podemos desenhar um castelo assim?

P: Por exemplo, um castelo assim, mas um castelo bem bacana.

A₃: Uma cabana?

P: Uma cabana também seria possível. Seria a primeira mudança, não é? Então, é para amanhã. Ok. Por favor, vocês tragam amanhã os dois textos. Tanto o texto em alemão, quanto o texto em português, ok?

É também importante registrar que, apesar de reproduzir o padrão IRE (Initiation, Response, Evaluation)¹⁵⁶ — em que é sempre o professor o primeiro a lançar questões, às quais os alunos respondem, recebendo retorno avaliativo dele mesmo, professor — ele sempre dá oportunidades aos alunos para que se manifestem, e são detectadas várias situações em que há diálogos diretos entre os alunos, sem a sua intermediação.

¹⁵⁶ Mehan (1970) rotulou de IRE a inter-relação discursiva que tem lugar na sala de aula tradicional, em que os professores utilizam 2/3 do tempo, ao perguntarem e avaliarem a resposta do aluno.

Outras situações que também apontam para a presença de atenção, por parte do professor, às questões discursivas, aos conflitos de identidade e sociais ou às diferenças enunciativas, que afloram na sala de aula de língua, são a problematização do egoísmo e da ambição da mulher e dos problemas ocasionados pela existência de uma grande diferença entre ricos e pobres no mundo e, especificamente, no Brasil. E ambas as discussões acontecem de forma encadeada, quando o professor num primeiro momento aborda o egoísmo existente nos dois primeiros contos para, logo em seguida, apontar os problemas gerados pela extrema diferença entre ricos e pobres.

No primeiro caso, recortamos a seguinte passagem ilustrativa:

L: Wie kann man das Verhalten von der Frau nennen, wenn sie immer alles für sich haben will? Wie nennt man das?

A₃: „Ambiciosa“.

A₆: Geizig.

L: Geizig, weil sie will ja nichts abgeben. Aber ich denke mal nur an mich selber, wie nennt man das?

A₆: „Egoísta“!

L: Egoistisch. Ist sie egoistisch?

Einige Schüler: Ja!

L: Natürlich, sie möchte alles für sich haben. Äh ... ist der Mann auch egoistisch?

Einige Schüler: Nein!

L: Nein.

A₅: Natürlich nicht.

L: Ok. Also, die Frau, sehr egoistisch. Sie möchte immer mehr haben. Gibt es viele Leute, die so sind heute?

Einige Schüler: Ja!

L: Ja?

A₂: Ja.

L: Ist das typisch für unsere Welt?

Einige Schüler: Nein!

L: Warum nicht?

A₂: Ah ... sonst, wenn man nur an Geld denkt, dann kannst du nicht denken an die anderen. Und wer hat nicht so viel Geld?

L: Ja, aber was passiert denn zum Beispiel mit den anderen, wenn man nur an sich selbst denkt? Was kann dann passieren?

A₂: Dann kannst du keine Freunde mehr haben, deine Familie wird dich nicht mehr mögen.

L: Hhm. **A₇:** Du hattest dich gemeldet. Wolltest du noch was sagen?

A₇: Ja, wollte ich auch sagen. Du hast keine Freunde mehr.

P: Como podemos chamar o comportamento da mulher, quando ela quer ter tudo para si mesma? Como chamamos isso?

A₃: “Ambiciosa”.

A₆: Mão fechada.

P: Mão fechada, porque não quer abrir mão de nada. Mas quando só penso em mim, como se chama isso?

A₆: “Egoísta”!

P: Egoísta. Ela é egoísta?

Vários alunos: Sim!

P: Óbvio, ela quer ter tudo para si mesma. Eh ... o homem também é egoísta?
Vários alunos: Não!
P: Não.
A₅: Claro que não!
P: Ok. Então a mulher é muito egoísta; ela quer sempre ter mais. Há hoje muitas pessoas que são assim?
Vários alunos: Sim!
P: Sim?
A₂: Sim.
P: Isso é típico do nosso mundo?
Alguns alunos: Não!
P: Por que não?
A₂: Ah, ... se não, quando a gente só pensa em dinheiro, não pode pensar nos outros. E os que não têm tanto dinheiro?
P: Sim, e o que acontece, então, por exemplo, com os outros, quando a gente só pensa em si? O que pode acontecer?
A₂: Pode acontecer que você não tem mais amigos, que a sua família não goste mais de você.
P: Hhm. A7, você pediu a palavra. Você queria dizer algo mais?
A₇: Sim, também queria dizer que você não tem mais amigos.

Quando o professor levanta a questão da extrema riqueza contraposta à extrema pobreza, querendo que os alunos refletissem sobre a sua própria condição de riqueza frente à pobreza do país, acontece a seguinte seqüência discursiva, em que os alunos não se identificam com o problema, transferindo-o a outrem, no caso em epígrafe, o A₃ se refere ao Presidente Lula.

L: Also, die Situation zum Beispiel in Brasilien. Gibt es hier Leute, die sehr, sehr viel Geld haben?
A₃: Ja, Lula zum Beispiel.
L: Ja, Lula ... aber andere Leute? Äh ... ist es denn gut, wenn einige Leute viel Geld haben und die anderen nicht?
Einige Schüler: Nein!
L: Warum nicht?
A₆: Dann denken sie, dass sie schlechter sind.
L: Was passiert oft noch?
A₃: Sie haben kein Selbstvertrauen.
L: Ja, sie haben kein Selbstvertrauen. Was passiert, was kann auf der Straße passieren?
A₅: „Diferença social“!
L: Ja, soziale Unterschiede. Was provoziert das dann, was gibt das dann?
A₆: Krieg?
L: Krieg, das ist natürlich das Extreme. Aber so auf der Straße zum Beispiel, wenn du viele Arme hast und wenig Reiche. Was wollen die Armen?
A₆: Geld!
L: Geld. Und wie machen sie das dann? Die Hände aufhalten: „Ich möchte Geld.“?
A₃: Klauen!
L: Sie klauen vielleicht. Die Kriminalität und so weiter. Ok.

P: Então, a situação, por exemplo, no Brasil. Há pessoas aqui que têm muito, mas muito dinheiro mesmo?
A₃: Sim, Lula, por exemplo.
P: Sim, Lula... mas outras pessoas? Eh ... é bom algumas pessoas terem muito dinheiro e outras não terem nada?
Alguns alunos: Não!
P: Por que não?

A₆: Então eles pensam que são piores.
P: O que acontece freqüentemente?
A₃: Eles não têm auto-estima.
P: Sim, eles não têm auto-estima. O que pode acontecer na rua?
A₅: “Diferença social”!
P: Sim, diferenças sócias. O que provoca isso? O que pode acontecer depois?
A₆: Guerra?
P: Guerra. Isso é, obviamente, o extremo. Mas, na rua, por exemplo, quando se tem muitos pobres e poucos ricos, o que os pobres querem?
A₆: Dinheiro!
P: Dinheiro. E como eles fazem depois? Eles abrem as mãos: “Eu gostaria de receber dinheiro”?
A₃: Roubar!
P: Talvez eles roubem. A criminalidade etc. Ok.

Atento à direção enunciativa daquela interação, em que os alunos não conseguem se inserir de fato no problema, e aproveitando a série de reflexões ali instaurada, que desnudam formações discursivas e interdiscursos que determinam os dizeres, o professor pergunta aos alunos quais desejos eles pediriam ao peixe que realizasse, caso fosse dada a eles aquela oportunidade:

L: Wenn ihr Wünsche hättet, wenn ihr drei Wünsche hättet, was würdet ihr euch von diesem Fisch wünschen? **A₃**?
A₃: Ah, eine Familie, die mich mag.
L: Ja ... oder? Zweiter Wunsch?
A₃: Ein gute Haus.
L: Ein gutes Haus. Und?
A₃: Immer zu essen.
L: Immer etwa zu essen. Ja, das gehört auch dazu. Immer etwas zu essen. **A₂**, was würdest du dir wünschen?
A₂: Äh ... ein gutes Haus und ich würde nie so ... äh ... ein bisschen Geld haben, aber nicht so viel, so wie die anderen.
L: Dass du dir kaufen kannst, was du brauchst, ne?

P: Se vocês tivessem desejos, se vocês tivessem três desejos, o que vocês desejariam desse peixe? **A₃**?
A₃: Ah, uma família que gostasse de mim.
P: Sim ... ou? Segundo desejo?
A₃: Uma casa boa.
P: Uma casa boa. E?
A₃: Sempre coisa para comer.
P: Sempre coisa para comer. Sim. Isso também faz parte. Sempre coisa para comer. **A₂**, o que você desejaria?
A₂: Eh ... uma casa boa. Eu nunca ia querer ... eh ter um pouquinho de dinheiro, mas não tanto como os outros têm.
P: Para você poder comprar o que necessita, não é?

Esta passagem é ilustrativa da mudança na direção predominante do discurso dos alunos, mas há ali uma falha no dizer, indicativa de conflito, quando a A₂ diz: *“Eu nunca ia querer ... eh ter um pouquinho de dinheiro, mas não tanto como os outros têm”*.

A seqüência daquele evento traz ainda uma peculiaridade aqui registrada:

A₇: Ein gutes Haus, eine gute Familie und ein gutes Leben.
L: Ein gutes Leben. Was gehört denn zu diesem guten Leben?
A₇: Ah, dass ich genug Geld habe, aber nicht so viel. Dass ich Freunde habe.
L: Brauchst du einen Palast, ein Schloss?
A₇: Nein. Also, gute Freunde haben und etwas zu essen haben.
L: Ok.
A₁: „Pular de pára-quedas“.
L: Bitte?
A₁: „Pular de pára-quedas“.
L: Pular de pára quedas. Wisst ihr, wie das auf Deutsch heißt?
A₇: Fallschirm.
L: Ja, Fallschirmspringen. Der erste Wunsch: Fallschirmspringen. Der zweite Wunsch?
A₁: Ah ... zum Mond fliegen.
L: Zum Mond fliegen. Und der dritte Wunsch?
A₁: Dass ich könnte die Träume von den anderen sehen.

<p>A₇: Uma casa boa, uma família boa e uma vida boa. P: Uma vida boa. O que faz parte dessa vida boa? A₇: Ah! Que eu tenha bastante dinheiro, mas não muito. Que eu tenha amigos. P: Você necessita de um palácio, um castelo? A₇: Não. Então, ter bons amigos e algo para comer. P: Ok. A₁: “Pular de pára-quedas”. P: Como, por favor? A₁: “Pular de pára-quedas”. P: “Pular de pára-quedas”. Vocês sabem como se diz isso em alemão? A₇: Pára-quedas. P: Sim, pular de pára-quedas. O primeiro desejo, pular de pára-quedas. O segundo desejo? A₁: Ah ... voar até a lua. P: Voar até a lua. E o terceiro desejo? A₁: Que eu possa ver os sonhos dos outros.</p>
--

Diferentemente do que aconteceu com os desejos dos demais colegas, que reiteraram as necessidades advindas da discussão instaurada, os da A₁ se voltaram para a fantasia e todos os depoimentos seguintes seguiram aquela linha.

Ao final daquela série de aulas gravadas, o professor pergunta aos alunos de qual dos três contos eles mais gostaram e, ao instigá-los, faz aflorar a problematização acerca de

aspectos enraizados das suas formações ideológico-discursivas em torno da ambição, do trabalho ou do dinheiro, por exemplo.

L: So, ganz kurz die letzte Frage: von diesen drei Märchen, welches hat euch denn jetzt am besten gefallen? A₁₀?

A₁₀: Dieses.

L: Dieses von den Indianern? Warum?

A₁₀: Weil da sind keine Ambitionen so. Und sie ... ah ... brauchen nicht zu arbeiten.

L: Hhm. Aber arbeiten müssen sie schon, ne?

A₁₀: Aber nicht viel.

L: Warum müssen sie nicht so viel arbeiten?

A₁₀: Weil wir arbeiten zum Geld verdienen.

L: Richtig. Und sie?

A₁₀: Zum Überleben.

A₅: Sie haben nichts falsch gemacht.

L: Sie haben nichts falsch gemacht. Gibt es denn etwas in den anderen Märchen, was sie da falsch gemacht haben?

A₉: Sie haben einen „peixe usiert“.

L: Die Frau hat ihn benutzt. A₂?

A₂: Ah, ich fand die beste Geschichte war diese, die jetzt, und eins: sie brauchen nicht Geld zum Leben. Sie ... sie müssen auch nicht arbeiten.

L: A₅?

A₅: Geschichte 3.

L: Warum?

A₅: Sie war am einfachsten zu verstehen.

L: Einfachsten zu verstehen. Ok, A₄?

A₄: Ah, die ganz zum Schluss.

L: Also, diese Geschichte. Warum, A₄?

A₄: Äh ... weil ...äh ... weil es nicht um Geld geht.

L: Es geht um was hauptsächlich?

A₄: Um die Natur.

L: Um die Natur.

P: Então, rapidamente, a última pergunta. Desses três contos, qual deles agradou mais a vocês? A₁₀?

A₁₀: Este.

P: Este dos índios? Por quê?

A₁₀: Porque aqui não tem “ambitionen”. E ... ah ... eles não precisam trabalhar.

P: Hhm. Mas eles têm de trabalhar, não é?

A₁₀: Mas não tanto.

P: Por que eles não precisam trabalhar tanto?

A₁₀: Porque nós trabalhamos para ganhar dinheiro.

P: Certo. E eles?

A₁₀: Para sobreviver.

A₅: Eles não fizeram nada de errado.

P: Eles não fizeram nada de errado. Há algo nos outros contos que eles fizeram de errado?

A₉: Sie haben einen “peixe usiert”. (Ela usou o peixe)

P: A mulher o usou. A₂?

A₂: Ah ... eu achei essa história aqui, que lemos agora. E mais uma coisa: eles não necessitam de dinheiro para viver. Eles ... eles não precisam trabalhar.

P: A₅?

A₅: História nº 3.

P: Por quê?

A₅: Porque ela é mais fácil de entender.

P: Mais fácil de entender. Ok. A₄?
A₄: Ah! A história do final.
P: Então, esta história. Por que A₄?
A₄: Eh ... porque ... eh ... porque não se trata de dinheiro.
P: Trata-se de que, principalmente?
A₄: Da natureza.
P: Da natureza.

Nesta mesma seqüência, e em ritmo de finalização, o professor continua em atenção discursiva para os significados daquela interação, ao sugerir o seguinte:

L: Wenn wir den Indianern ein Märchenbuch von den Gebrüdern Grimm geben. Werden sie diese Geschichten verstehen?
A₁₀: Nein.
L: Warum nicht, A₁₀?
A₁₀: Weil sie haben nicht so ... äh ... Zaubersachen.
A₃: Nein, sie haben schon!
L: Aber?
A₃: Sie können den „Dança da chuva“ machen.
L: Regen. Sie brauchen Regen; sie haben den Regentanz. Ok. Aber werden sie den Inhalt von den Geschichten verstehen?
A₅: Bei diesen nicht. Bei den älteren vielleicht.
L: Ja.
A₅: Sie kennen noch diese Welt vielleicht.
L: Ja, aber eins ist wichtig zum Schluss festzustellen: ... wir haben ein Märchen gesehen aus Deutschland, wir haben ein Märchen aus dem Nordosten Brasiliens genommen, wir haben ein Märchen aus dem Amazonasgebiet genommen. Und man kann eigentlich erkennen in diesen Märchen, wie diese Menschen leben, was die Ziele oder die Wünsche von diesen Menschen sind. Sind ja schon recht unterschiedlich, ne? Oder nicht?
A₁₀: Ja.
L: Ich denke auch. Ok, dann machen wir hier Schluss.

P: Se nós déssemos para os índios um livro de contos dos Irmãos Grimm, eles entenderiam esses contos?
A₁₀: Não.
P: Por que não, A₁₀?
A₁₀: Porque eles não têm ... eh ... coisas de mágica.
A₃: Não, eles têm!
P: Mas?
A₃: Eles podem fazer a dança da chuva.
P: Chuva. Eles necessitam de chuva; eles têm a dança da chuva. Ok. Mas eles entenderiam o conteúdo destas histórias?
A₅: Dessas não. Talvez de outras, mais antigas.
P: Sim.
A₅: Talvez eles conheçam ainda aquele mundo.
P: Sim, mas uma coisa é importante frisar no final ... nós vimos um conto da Alemanha, nós tínhamos um conto do Nordeste do Brasil e um conto da Amazônia. E pudemos, em verdade, ver naqueles contos como essas pessoas vivem. Quais são os seus objetivos e desejos. Eles são bem diferentes, não é? Ou não?
A₁₀: Sim.
P: Também acho. Ok, vamos finalizar aqui.

Encerramos aqui a análise das interações gravadas para esta pesquisa, interações essas acontecidas na 5ª série do currículo bilíngüe de uma das escolas alemãs pesquisadas. Como aulas experimentais que eram, selecionamos, juntamente com o professor, os contos a serem trabalhados, em função da semelhança dos dois primeiros e da possibilidade de desencadeamento de discussão, que todos os três ofereciam, em torno do tema meio ambiente. Os registros que apresentamos das interações gravadas, sejam aqueles relacionados às inter-relações socioculturais do homem com o meio ambiente, seja no que tange aos mal-entendidos interculturais ou, ainda, ao perfil discursivo do professor, corroboram, como vimos, as reivindicações por nós apresentadas de atenção às dimensões sociocultural e enunciativa na sala de aula, especificamente de línguas, com o fomento do olhar discursivo de professor e aluno para as situações ali acontecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho postulando que os estudos de cultura devem ocupar um lugar constitutivo no ensino-aprendizagem de língua e que é imprescindível que se dê atenção à dimensão enunciativa da linguagem em sala de aula. Postulamos, também, que um lugar de destaque para a inserção desses componentes é no currículo de línguas. E propusemos que, para que esse objetivo fosse alcançado, atenção fosse dedicada, nas aulas de língua, a um espaço discursivo de memória, dado, nesse caso específico, pela junção entre literatura e ensino de língua, através do trabalho com compilações de contos populares, pelo fato de eles registrarem parte da memória e da história dos povos. A nossa reivindicação se respaldou na afirmativa de Revuz (1998), de que “a enunciação em outras línguas, ou em variantes diversas da própria língua materna, é uma experiência que mobiliza questões de identidade, e paulatinamente culturais, sejam elas implícitas ou explícitas, presentes em toda aula de língua”.

Quando voltamos a nossa atenção para as indicações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vimos que ali se encontram recomendações específicas de atenção a temas socioculturais e ambientais — que seriam problematizados enquanto temas transversais —, bem como à discursividade ou à dimensão enunciativa da linguagem, o que demonstra a apropriação e a pontualidade do que neste trabalho se reivindica. Assim é que, naquele documento, o respeito às diversidades regionais e culturais é reivindicado, sendo sugerida a problematização do que ali são chamadas “questões sociais urgentes”. Nele é dito que “é fundamental que a escola assuma a valorização da cultura do seu próprio grupo, e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira, no âmbito nacional,

como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade”. Para o ensino de línguas, é pontualmente indicado o desenvolvimento de conhecimentos discursivos e lingüísticos, nos seguintes termos: “Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos, para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados”. Para o ensino de língua estrangeira, por seu turno, é sugerido que seus conteúdos “se articulem com os temas transversais, pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana”, sendo ainda registrado que é necessário considerar aspectos da história dos alunos, na comunidade e na cultura local.

Ao tratar do meio ambiente, os PCNs indicam que o tema ambiental deve ser integrado às áreas, numa relação de transversalidade, de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e históricos, assim como a articulação entre a escala local e planetária desses problemas. Esses Parâmetros Curriculares frisam que trabalhar de forma transversal significa buscar a transformação de conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes. Nos termos daquele documento, o trabalho com o tema meio ambiente deve contribuir para que os alunos sejam capazes de “perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural”.

Quanto às indicações de atenção à pluralidade cultural, os PCNs apontam para a necessidade de se desenvolver, nos alunos do ensino fundamental, as capacidades de:

- 1) Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando a atitude de respeito para com as pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;

2) Compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos que contribuem para a percepção do campo de possibilidades individuais, coletivas, comunitárias e nacionais, e,

3) Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorizando-as criticamente e enriquecendo a vivência da cidadania.

Ainda com relação à atenção à pluralidade cultural, são propostos um levantamento e uma valorização minuciosos das formas de produção cultural, bem como o conhecimento, a análise a valorização de visões de mundo e das relações com a natureza e com o corpo, em diferentes culturas. Nesse item é sugerido que se trabalhe com a cultura e com a literatura populares, para que se alcance esses objetivos.

O registro dessas reivindicações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais mostra com precisão que a proposta de trabalho que apresentamos nesta Tese, em todos os seus itens, corrobora o que propõem aqueles Parâmetros.

Com relação às questões curriculares, é frisado naquele documento que o currículo significa “a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações, quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em práticas didáticas”. E essa foi a concepção adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que também coincide com a nossa proposta. Nesse sentido, vimos que é dada forte atenção aos domínios sociocultural e literário nas propostas curriculares para o ensino fundamental da educação bilíngüe (alemão-português) das escolas alemãs particulares do Estado de São Paulo, o que se constituiu em um dos objetivos desta Tese.

Por outra via, pelo que pode ser depreendido dos excertos das aulas, aqui apresentados, as compilações de contos populares se mostraram muito adequadas para a

abordagem da questão das inter-relações socioculturais do homem com o meio ambiente¹⁵⁷. O trabalho com compilações de contos populares se mostrou também muito apropriado para o desencadeamento de questões identitárias e culturais, inclusive pela mobilização da subjetividade dos sujeitos ali envolvidos. Além disso, eles também propiciaram a observação de características ou acontecimentos da situação-alvo, a partir de situações da própria língua-cultura, o que reivindica as memórias discursivas que constituem a nossa identidade cultural, mobilizando-a, questionando-a — como postula Revuz (1998), embora a relação com outras línguas, ou com variantes da língua materna, provoque uma experiência de estranhamento, em direção ao que é novo, ela também solicita as bases mais antigas da própria estrutura subjetiva; em outras palavras, daquilo que se sedimenta da sua própria história na singularidade do sujeito. Essa situação pôde ser vista, por exemplo, na comparação dos três contos feita pelos alunos, em que eles se engajaram em encontrar semelhanças e diferenças ali existentes e em problematizar comparativamente o conteúdo dos textos e as suas características, tanto socioculturais quanto no que dizia respeito às ações e reações dos personagens, inseridos que estavam em seus meio ambientes específicos, contrapostas às suas próprias vidas cotidianas.

A análise discursiva das condições de produção das compilações de contos populares aqui realizada é uma mostra bem mais elaborada de uma pesquisa discursiva panorâmica que o professor deve empreender, segundo o que frisamos no Capítulo III, para a escolha de contos apropriados aos seus objetivos pontuais, dentro daquela educação crítica, discursiva, problematizadora e transversal aqui pontuada.

O levantamento de peculiaridades do perfil do professor, por sua vez, apontou para a existência de características imprescindíveis ao profissional do ensino de línguas (e

¹⁵⁷ Lembramos ao leitor que o meio ambiente é um dos diversos temas possíveis de abordagem, a partir dos contos populares, numa educação lingüística que se queira crítica, ou numa educação, em âmbito mais amplo, que trabalhe, por exemplo, com transversalidade temática, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo o que aqui vimos.

entendemos que das demais matérias também), no que tange à atenção para a discursividade em sala de aula. Assim é que ele, por ter-se mostrado engajado e atento, conseguiu fazer com que fossem desencadeadas discussões que mobilizaram questões identitárias, culturais e sociais, além de ambientais, caras a uma educação lingüística preocupada com a emergência da discursividade nas aulas.

Pela sua clareza e pela sua objetividade, típicas da cultura alemã, mas também porque os alunos partilham daquelas características culturais, por serem bilíngües/biculturais, vimos nos dados extraídos daquele *corpus* que são poucas as situações de mal-entendidos ali detectadas, inclusive porque, em boa parte dos eventos há o que Weissenborn & Stralka (1984) denominam de antecipação de mal-entendidos, ou como quer Hinnenkamp (1994), os participantes daquelas interações fornecem entre si um largo espectro de dicas de contextualização.

Chamamos a atenção do leitor, entretanto, para o fato de ser impossível cercar todos os sentidos, sendo exatamente por isso que o mal-entendido ocorre, entre falantes praticando a língua materna, e mais ainda, entre falantes praticando a língua estrangeira. Assim, em sala de aula, segundo os postulados da AD, como vimos no Capítulo I desta Tese, dadas as relações de poder entre professor e alunos, cabe ao primeiro evidenciar os possíveis mal-entendidos, talvez prevê-los e trabalhar com eles de maneira a não torná-los algo negativo. Se os mal-entendidos se dão por causa de diferentes interpretações do mundo, causadas por diferentes formações discursivas, e, portanto, culturais, o professor pode mostrar que há sempre diferentes interpretações possíveis.

A análise dos dados nos mostrou também que as formações ideológico-discursivas daqueles sujeitos, ao nortear os seus dizeres, indicam conflitos reiterados em relação, por exemplo, ao binômio dinheiro x felicidade, ou à necessidade de parcimônia no consumo, nas ambições ou nos desejos, pelo impacto social e ambiental que isso pode gerar.

Por seu turno, as repetições discursivas mais recorrentes ali encontradas estavam ligadas ao ter muito ou ter pouco na vida, ao impacto que o possuir tem sobre a natureza e sobre os outros seres humanos ou à contraposição entre dinheiro e felicidade, sendo que o discurso sobre a parcimônia atravessou muitas das falas, embora tenha sido ali pouco problematizado. Entretanto, o professor diversas vezes os inquiriu acerca do entendimento do que significava ter muito ou pouco, com seus impactos sociais e ambientais.

Com base no que aqui expusemos e corroborando a nossa hipótese inicial, esta Tese mostra que o trabalho com contos populares em sala de aula de língua é muito apropriado para a mobilização de questões culturais, discursivas e identitárias. Além disso, o desempenho do professor mostrou-se compatível com as reivindicações de que a discursividade seja trabalhada em sala de aula.

Em outras palavras, as compilações de contos populares podem ser de grande fomento para uma educação crítica e problematizadora, discursiva e transversal, que leve em conta aspectos socioculturais e identitários do universo dos sujeitos ali envolvidos.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. W. (2002). *Indústria cultural e sociedade*. Editora Paz e Terra, São Paulo.

ADORNO, T. W. & M. HORKHEIMER ([1947]1985). *Dialética do esclarecimento*.

Editora Jorge Zahar, São Paulo.

AMORIM, M. (2006). “Cronotopo e exotopia”. In: *Bakhtin e outros conceitos-*

chave, **Brait, B.**, Editora Contexto, São Paulo.

BAKHTIN, M. ([1979]2000). *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina

Galvão, Editora Martins Fontes, São Paulo, SP, 3ª edição brasileira.

BERND, Z. & J. MIGOZZI (1995). *Fronteiras do literário: literatura oral e popular*

Brasil/França. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BHABHA, H. K. (2003). *O local da cultura*. Editora UFMG, Belo Horizonte, Minas

Gerais.

BOLOGNINI, C. Z. (1996). *O lugar de interlocução de brasileiros e alemães na história*

de suas relações de contato. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Unicamp, Campinas, São Paulo.

BOOKCHIN, M. (1980). *Towards an Ecological Society*. Montreal: Black Rose Book.

BOSI, A. (1987). *Cultura brasileira: temas e situações*. Editora Ática, São Paulo.

- BRANDÃO, H. H. N.** (1994). *Introdução à Análise do Discurso*. Editora da Unicamp, Campinas, São Paulo.
- BRÜDER GRIMM** ([1857]2003). *Kinder- und Hausmärchen*. Philipp Reclam GmbH & Co, Stuttgart.
- BURKE, P.** (1989). *A cultura popular na idade moderna*. Editora Companhia das Letras, São Paulo.
- CANDIDO, A.** ([1970]1995). *Vários escritos*. 3ª edição revista e ampliada. Editora Duas Cidades, São Paulo.
- CASCUDO, L. da C.** ([1946]2003). *Contos tradicionais do Brasil*. Global Editora, São Paulo, 5ª edição.
- CAZDEN, C. B.** (1987). *Classroom Discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- COURTINE, J. J.** (1984). « Définition d’Orientations Théoriques et Méthodologiques en Analyse du Discours ». In : *Philosophiques*, vol. IX, n° 2, Paris.
- DABÈNE, L.** (1994). *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- DAMEN, L.** (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Addison-Wesley Publishing Company.
- DIEGUES, A. C.** (2000). *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. Editora Hucitec, São Paulo.
- DUFF, P. A.** (2002). “The Discursive Co-Construction of Knowledge, Identity and Difference: an Ethnography of Communication in the High School Mainstream”, *Applied Linguistics*, vol. 23, no. 3 (setembro), pp. 289-322.

- EAGLETON, T.** (2003). *Teoria da literatura: uma introdução*. Editora Martins Fontes, São Paulo.
- ECO, H.** (1993). **Apocalípticos e integrados**. Editora Perspectiva, São Paulo.
- FERNANDES, F.** (1945). “O romance e o folclore”. *Jornal Folha da Manhã*, <http://almanaque.folha.uol.com.br/florestan4.htm>
- FOUCAULT, M.** ([1969]2004). *L'Archéologie du Savoir*, Gillimard, Paris, tradução brasileira *A arqueologia do saber*, Editora Forense Universitária, Rio de Janeiro.
- HAROCHE, C; Henry, P. & Pêcheux, M.** (1971). « La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours ». In : *Langages*, nº 24, Paris.
- HIGHET, G.** (1976). *A arte de ensinar*. Edições Melhoramentos, São Paulo, 3ª Edição.
- HINNENKAMP, V.** (1994). “Interkulturelle Kommunikation – Strange Attractions“. In: Klein und Dittmar (orgs.), *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (Lili)*, Interkulturelle Kommunikation, Heft 93, Universität Gesamthochschule Siegen, pp. 46-74.
- HOGAN, D. J.** (1991). “Crescimento sustentável e meio ambiente”. IN: *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, Associação Brasileira de Estudos da População.
- HYMES, D.** (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- JITRIK, N.** (2000) “Estudios culturales/estudios literarios”, in PEREIRA, M. e REIS, E. *Literatura e Estudos Culturais*. Belo Horizonte: Fale- UFMG, p. 29-41.
- KARLINGER, F. & Freitas, G.** (1993). *Märchen aus Brasilien*. Diederichs Märchen der Weltliteratur, RoRoRo, Rowohlt Verlag, Hamburg.

- LOBATO, M.** (2006). *Contos de Grimm*. Companhia Editora Nacional, São Paulo.
- MEHAN, H.** (1970). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA** (2000). *Educação profissional: referências curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico (área profissional: meio ambiente)*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Governo Federal.
- MUKERJI, C. & M. SCHUDSON** (1991). *Rethinking Popular Culture: Contemporary Perspectives in Cultural Studies*. University of California Press.
- MUSÄUS, J. K. A.** ([1782]2003). *Deutsche Volksmärchen*. Albatros Verlag, Düsseldorf.
- NORA, P.** (1993). „Entre memória e história: a problemática dos lugares”. *Revista Projeto História* (História e Cultura), EDUC, Editora da PUC São Paulo.
- ORLANDI, E.** (2004). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Editora Pontes, Campinas, SP. Primeira edição, 1996.
- _____ (2004). *Cidade dos sentidos*. Editora Pontes, Campinas, São Paulo.
- _____ (2003). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Editora Pontes, Campinas, São Paulo. Primeira edição, 1999.
- _____ (2001). *Discurso e texto*. Editora Pontes, Campinas, São Paulo.
- _____ (1997). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Editora Pontes, Campinas, São Paulo. Primeira edição 1983.
- _____ (1993). *Discurso fundador*. Editora Pontes, Campinas, São Paulo.

_____ (1992). *As formas do silêncio*. Editora da Unicamp, Campinas, São Paulo.

PARAFITA, A. (2002). *Antologia de Contos Populares*. Coleção Tesouros da Memória, Plátano Editora.

PÊCHEUX, M. (1975). *Les Vérités de la Palice*, Maspero, Paris. Tradução brasileira: *Semântica e discurso*, Eni Orlandi et alii, Editora da Unicamp, Campinas, 1988.

_____ (1983). « Rôle de la Mémoire ». In : *Linguistique et Histoire*, CNRS, Paris. Tradução brasileira : *Papel da Memória*, José Horta Nunes, Ed. Pontes, Campinas.

_____ (1983). *Discours: Structure or Evènement*, Illinois University Press. Tradução brasileira: *Discurso: estrutura ou acontecimento*, Eni Orlandi, Editora Pontes, Campinas.

RAMPTON, B. et al. (2002). “Methodology in the Analysis of Classroom Discourse”. In: *Applied Linguistics*, vol. 23, no. 3 (setembro), pp. 373-392.

REIF-HÜSLER, M. (1999). “Die Macht des Fremden: Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Barbaren“. In: S. Rieger (org.), *Interkulturalität: zwischen Inszenierung und Archiv*, Tübingen: Narr.

REVUZ, C. (1998). “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: I. Signorini (org.), *Linguagem e Identidade*. Editora Mercado das Letras, Campinas, SP.

RICHARDS, I. A. (1929). *Practical Criticism*. Londres, (*A prática da crítica literária*, Martins Fontes, São Paulo, 1997).

RÖLLEKE, H. (2004). *Die Märchen der Brüder Grimm: Eine Einführung*. Philipp Reclam, Stuttgart.

ROMERO, S. ([1883]2005). *Contos populares do Brasil*. Landy Editora, São Paulo.

- RUDIGER, F.** (1999). *Comunicação e teoria crítica da sociedade: Adorno e a Escola de Frankfurt*. Editora da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul.
- SACHS, I.** (2000). *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. Coleção Idéias Sustentáveis, Editora Garamond, Rio de Janeiro.
- SAUVÉ, L.** (2005). “Educação ambiental: possibilidades e limitações”. IN: *Educação e Pesquisa*, vol. 31, nº 02. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SAVILLE-TROIKE, M.** (1982). *The Ethnography of Communication: an Introduction*, Basil Blackwell Ltd.
- SERRANI, S.** (1993). *A linguagem na pesquisa sociocultural*. Editora da Unicamp, Campinas, SP (2ª ed: 1997).
- SILVA, J. A.** (1997). *Direito ambiental constitucional*. Editora Malheiros, São Paulo, 4ª ed.
- SILVA, W. de A. e** (1990). *Märchen und Mythen der brasilianischen Indianer*. Brigitte Goller Verlag, Freiburg.
- SINCLAIR, J. M. and M. Coulthard** (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- SINGER, M.** (1987). *Intercultural Communcation: A Perceptual Approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- STOREY, J.** (2003). *Inventing Popular Culture: From Folklore to Globalization*. Blackwell Publishing.
- _____ (1998). *An Introduction to Cultural Theory and Popular Culture*. University of Georgia Press.

THOMAS, J. (1983). Cros-Cultural Pragmatic Failures. *Applied Linguistics*, vol.04, nº 2.

TODOROV, T. (1979). *As estruturas narrativas*. Editora Perspectiva, Série Debates –
Literatura, São Paulo.

VOLOBUEF, K. (1993). “Um estudo do conto de fadas”. *Revista de Letras*, nº 33,
Unesp, Araraquara.

WALDENFELS, B. (1999). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie
des Fremden*. Suhrkamp-Verlag, Frankfurt am Main.

WEISSENBORN, J. & R. Stralka (1984). “Das Verstehen von Missverständnissen“. In:
W. Klein (org.), *Textverständlichkeit/Textverstehen* Lili-Zeitschrift für Literatur-
wissenschaft und Linguistik, Universität Gesamthochschule Siegen, Vandenhoeck &
Ruprecht – Göttingen, nº 55.

ANEXO I

L: Was passiert also ... denkt da mal an unsere vorherige Diskussion, wenn alle mehr wollen?
A₅: Wenn alle mehr wollen, dann wird..., wird viel produziert, und es gibt dann in Zukunft mehr Müll.
L: Was würde mit der Umwelt passieren?
A₅: Sie würde überlastet sein.
L: Ist das denn nicht heute schon so?
A₃: Ja.
L: Was müsste man unternehmen, damit dieses Problem nicht auftritt?
A₁₀: Äh ... Die Personen müssen weniger wollen.
L: Was heißt das, weniger wollen?
A₉: Mit weniger leben.
A₈: Weniger konsumieren.
L: Aber was könnte man weniger produzieren?
A₁: Die Sachen, die Müll werden in der Zukunft?
L: Was denn, zum Beispiel?
A₄: Zum Beispiel, Sachen, die kaputt gehen, die nicht lange bleiben.
A₁: Spielzeug und Plastiksachen, zum Beispiel.
A₂: Reisen! Die Personen könnten weniger reisen.
L: Bitte, lasst uns doch mal zusammen überlegen: wir leben in tollen Häusern, wir essen gut, haben fast alles, was wir wollen. Und die anderen Personen auf der Welt, die das alles nicht haben, die wollen das natürlich auch haben, das „Minimale“ zum Leben.
A₆: Richtig. Wenn alle es hätten, was wir haben, dann muss man mehr produzieren.
A₈: Und alles wird Müll!
L: Das heißt, wir müssten auf Sachen verzichten und müssten lernen, weniger zu kaufen, weniger zu reisen. **A₉,** ihr habt viele Klamotten, viele Sportschuhe. Zu Hause habt ihr viele Elektrogeräte und viele andere Sachen. Wärest du damit einverstanden, weniger zu haben, damit die Umwelt nicht so belastet wird?
A₉: Ok, aber nur, wenn alle mitmachen. Zum Beispiel, man muss weniger zum Müll werfen!
L: Wenn wir plötzlich in einer Extremsituation nicht mehr kaufen dürften und nur noch das Nötigste haben dürften. Zum Beispiel, keine Dinge mehr aus Plastik kaufen, einfacher leben, um die Umwelt nicht zu zerstören. Wie wäre das für Euch, kein Spielzeug und keine Klamotten mehr zu bekommen, mit dem leben, was man schon hat oder vielleicht auch weniger?
A₁₀: Ah, aber erst die anderen Personen müssen es machen. Zum Beispiel: bessere Sachen kaufen, damit es weniger Müll wird.
L: Die Personen müssten genug Geld dafür haben und wir dürfen nicht vergessen, dass auch diese Sachen eines Tages Müll werden. **A₇,** würdest du auf deine Sachen verzichten?
A₇: Ich möchte nicht in eine Hütte leben, wie im Märchen. Auch nicht wie die Indianer.
A₆: Richtig. Ich denke, es ist schwer mit wenig Sachen zu leben, nur zum weiterleben. Es muss weniger Personen in die Welt geben.
L: Wir müssen nachdenken - unseren Teil dazu beitragen. Und nicht nur denken, dass es nicht unser Problem ist und dass die anderen sich ändern müssen.

P: O que acontece, então ... com base no que discutimos, quando queremos ter tudo, sempre mais?
A₅: Se cada pessoa quiser, quiser... , ter muito, vão ser produzidas muitas coisas, que vão se tornar lixo um dia.
P: E o que aconteceria com o meio ambiente?
A₅: Ficaria muito sobrecarregado.
P: E isso já não está acontecendo?
A₃: Já.
P: O que precisaria ser feito para que não acontecesse esse problema?
A₁₀: É... as pessoas precisariam querer ter menos coisas.
P: O que significa isso, ter menos coisas?
A₉: Viver com menos.
A₈: Consumir menos.

P: Mas o que poderia ser diminuído?
A₁: As coisas que vão se tornar lixo.
P: O que, por exemplo?
A₄: Por exemplo, coisas que são frágeis e não vão durar.
A₁: Brinquedos e coisas de plástico, por exemplo.
A₂: Viagens! As pessoas poderiam viajar menos.
P: Pensem comigo, por favor: nós vivemos em boas casas, comemos bem, temos o que queremos. E as demais pessoas do mundo, que não têm essas coisas, também gostariam de ter o que chamamos de “ter o suficiente”.
A₆: Certo. Se todas as pessoas tivessem o que temos, muito mais coisas teriam de ser produzidas.
A₈: E essas coisas todas se tornam lixo!
P: O que significa que todos nós teríamos de abrir mão de muitas coisas que temos, que fazemos, como comprar menos, viajar menos. **A₉,** vocês têm muitas roupas, muitos tênis. Em casa, nossos pais têm muitos eletrodomésticos e muitas outras coisas. Você concordaria em ter menos coisas para sobrecarregar menos o meio ambiente?
A₉: Sim. Mas as outras pessoas precisam fazer isso também. Por exemplo, jogar menos coisas no lixo.
P: Se, de repente, numa situação extrema, fosse exigido que parássemos de consumir e só tivéssemos o estritamente necessário. Por exemplo, que não fossem mais compradas coisas de plástico e que nossa vida se tornasse muito simples, para a preservação do meio ambiente, como seria não ganhar mais os brinquedos e as roupas que vocês ganham e ter de se satisfazer com o que já têm, ou com menos que isso?
A₁₀: Ah, mas primeiros as outras pessoas também têm de fazer o mesmo. Comprar coisas de melhor qualidade, por exemplo, para que não se tornem lixo logo.
P: As pessoas teriam de ter bastante dinheiro para isso e não podemos nos esquecer que tudo o que consumimos se torna lixo um dia. **A₇,** você abriria mão das coisas que você tem?
A₇: Eu não gostaria de morar numa cabana, como os personagens do conto, nem conseguiria viver como os índios.
A₆: É. Eu também acho difícil ter poucas coisas, só para sobreviver. O que precisa acontecer é ter menos gente no mundo.
P: Precisamos pensar sobre isso - para podermos fazer a nossa parte. E não só pensar que o problema não é nosso e que os outros é que precisam mudar.

ANEXO II

A₅: Lehrer, dieses Märchen ... im Vergleich, ist das ... äh ... ein Kunstmärchen oder ein Volksmärchen?
L: Die Märchen der Gebrüder Grimm sind Volksmärchen. Sie haben für ihre Sammlung die Märchen ausgesucht, die für Kinder am geeignetsten sind, zum Beispiel die ohne Schimpfwörter. Aber ihre gesammelten Märchen kamen aus dem Landvolk, obwohl einige dieser Märchen von Vertretern der höheren Schichten der deutschen Bevölkerung zu dieser Zeit erzählt wurden.
A₇: Aber Sie haben gesagt, dass ... Reime später dazu kamen und dass die Anfang „Es war einmal ...“ von den Grimm typisch war für alles ... von alle die Märchen.
L: Ja, richtig. Aber ich habe euch auch erzählt, dass die Gebrüder Grimm einige Veränderungen an den ausgesuchten Märchen vorgenommen haben, ohne den Inhalt des Märchens groß zu verändern.
A₁: Das war bestimmt toll, so Märchen sammeln. Und das Märchen „O peixinho encantado“, wer hat das gesammelt?
L: Ein Sammler namens Câmara Cascudo hat hier in Brasilien das gemacht, was die Gebrüder Grimm damals in Deutschland gemacht haben. Wie die Gebrüder Grimm hat auch er Personen beim Märchenerzählen zugehört und diese dann aufgeschrieben. **A₉,** pass mal auf!
A₈: Ist das ... äh ... Indianermärchen auch ein Volksmärchen?
L: Das ist ein Märchen von einem spezifischem Volk, den Indianern, und man weiß nicht, wer der Autor ist und wann es entstand.
A₁₀: Meine Oma hat uns zum Schlafen viele Märchen erzählt!
A₆: Bei uns hat Mama erzählt.

A₄: Ich kenne die Märchen aus Märchenbücher, die ich zum Geburtstag bekommen habe. Meine Eltern haben nie Zeit und sind nachts immer müde.

L: Aber genau aus diesem Grund sind ja die Märchen überliefert worden. Früher haben sich die Personen oft abends getroffen, es gab ja noch kein Fernsehen. Dann haben sie sich Geschichten erzählt. An den kalten Abenden in Deutschland haben sie zum Beispiel oft am warmen Küchenofen gegessen, um sich diese Geschichten zu erzählen.

A₉: In Brasilien war bestimmt am „Fogão a lenha“!

A₅: Aber wer liest diese Märchen heute, die ... besseren ... Leute?

L: Du meinst, die Leute, die mehr Geld haben? Und deshalb kann man nicht mehr von Volksmärchen sprechen?

A₅: Ja, vielleicht.

L: Aber hier ist wichtig, dass die Märchen von Leuten aus dem Volk erzählt wurden. Es gibt heute eine große Diskussion, was Volksliteratur und gehobene Literatur darstellt. Viele Werke wie zum Beispiel die Werke von Shakespeare, die früher als Volkliteratur galten, weil sich früher das Volk diese Werke anschaute, gelten heute als gehobene Literatur, weil es von einer elitärerem Gruppe angeschaut wird. Aber das ist eine andere Geschichte. Aufgepasst, weiter geht's ...

A₅: Professor, pelo que vimos dos contos ... é ... este é ... um conto artístico ou popular?

P: Os contos dos Irmãos Grimm são tratados como contos populares. Eles escolheram, nas suas coletâneas, as versões que eram mais adaptáveis para crianças, sem palavões, por exemplo. Mas aqueles contos, por eles coletados, vieram do povo camponês da Alemanha, embora alguns deles tenham sido narrados para eles por pessoas da alta sociedade alemã da época.

A₇: Mas o senhor havia dito que ... as rimas foram adicionadas e a introdução das histórias com o “Era uma vez...” tornou-se marca registrada dos contos por iniciativa dos Irmãos Grimm?!

P: Sim. Eu disse a vocês, também, que os Irmãos Grimm fizeram arredondamentos nos contos que foram por eles coletados, mas que a essência dos contos eles mantiveram.

A₁: Deve ter sido legal coletar esses contos. E o conto “O peixinho encantado”, como foi coletado?

P: Por um compilador chamado Câmara Cascudo, que também fez, no Brasil, mais ou menos o que os Irmãos Grimm fizeram na Alemanha. Tanto os Grimm quanto Cascudo ouviram das pessoas do povo os contos que eles sabiam narrar e os anotaram. **A₉,** preste atenção.

A₈: O conto indígena ... é ... também é um conto popular?

P: Ele vem de um grupo específico, que são os índios e não se sabe quando foi produzido nem quem é o seu autor.

A₁₀: Minha avó contava muitas histórias como essas para a gente dormir.

A₆: A minha mãe é que contava pra nós.

A₄: Eu conheci essas histórias através dos livros que ganhei de presente. Meus pais não têm tempo e estão sempre cansados à noite.

P: Mas foi por isso mesmo que os contos passaram a ser registrados. Antigamente, as pessoas se encontravam mais à noite, quando não existia televisão, por exemplo, para conversar e contar histórias. No caso da Alemanha, que é muito fria, eles se reuniam em torno do fogão a lenha para narrar esses contos.

A₉: No Brasil deve ter sido em torno do fogão a lenha!

A₅: Mas quem lê esses contos hoje são as pessoas de ... condições econômicas melhores!?

P: Você está querendo dizer que eles não seriam, então, por isso, tratados como contos populares?

A₅: Sim, talvez.

P: Mas o que importa aqui é que eles foram coletados de pessoas do povo. Existe uma grande discussão sobre o que é literatura popular e o que é literatura erudita, exatamente por causa dessas situações. Existem muitas obras, como as de Shakespeare, que eram consideradas literatura popular e hoje são consideradas literatura erudita, por causa das pessoas que assistiam às suas peças, quando ele as escreveu, e as que as assistem hoje. Bem, mas essa é uma outra história. Vamos continuar, então ...

Von dem Fischer und seiner Frau

Es war einmal ein Fischer und seine Frau, die wohnten zusammen in einem alten Topfe, dicht an der See, und der Fischer ging alle Tage hin und angelte; und er angelte und angelte. So saß er auch einst bei der Angel und sah immer in das klare Wasser hinein; und er saß und saß.

Da ging die Angel auf den Grund, tief hinunter, und als er sie heraufholte, zog er einen großen Butt heraus. Da sagte der Fisch zu ihm: "Hör' einm, Fischer, ich bitte dich, lass mich leben, ich bin kein rechter Fisch, ich bin ein verwünschter Prinz. Was hilft es dir, wenn du mich totmachst? Ich würde dir doch nicht recht schmecken; setze mich wieder ins Wasser und lass mich schwimmen." - "Nun", sagte der Mann, "du brauchst nicht so viele Worte zu machen; einen Fisch, der sprechen kann, hätte ich so schon schwimmen lassen." Damit setzte er ihn wieder ins klare Wasser; da ging der Fisch auf den Grund und zog einen langen Streifen Blut nach sich. Nun stand der Fischer auf und ging zu seiner Frau in den Topf. "Mann", sagte die Frau, "hast du heute nichts gefangen?" - "Nein", sagte der Mann, "ich fing einen Fisch, der sagte, er wäre ein verwünschter Prinz, da hab' ich ihn wieder schwimmen lassen." - "Hast du dir denn nichts gewünscht?" fragte die Frau. "Nein", sagte der Mann, "was sollt' ich mir wünschen?" - "Ach", sagte die Frau, "das ist doch schlimm, hier immer so im Topfe zu wohnen; es ist eklig und stinkt. Du hättest uns doch eine kleine Hütte wünschen können. Geh' noch einmal hin und rufe ihn; sag' ihm, wir möchten gern eine kleine Hütte haben, er tut es gewiss." - "Ach", sagte der Mann, "was sollt' ich noch einmal hingehen?" - "Ei", sagte die Frau, "du hattest ihn doch gefangen und hast ihn wieder schwimmen lassen, er tut es gewiss. Geh' gleich hin." Der Mann wollte noch nicht recht, wollte aber seiner Frau nicht zuwider sein und ging hin an die See. - Als er dort ankam, war die See ganz grün und gelb und gar nicht mehr so klar. So stellte er sich hin und sagte:

"Manntje' Manntje, Timpe Te,

Buttje' Buttje in der See,

Meine Frau, die Ilsebill,

Will nicht so, wie ich gern will."

Da kam der Fisch angeschwommen und sagte: "Na, was will sie denn?" - "Ach", sagte der Mann, "ich hatte dich doch gefangen gehabt, und meine Frau sagt, ich hätte mir auch etwas wünschen sollen. Sie mag nicht mehr in einem Topfe wohnen, sie möchte gern eine Hütte haben." - "Geh' nur hin", sagte der Fisch, "sie hat sie schon."

Da ging der Mann hin, und seine Frau saß nicht mehr in einem Topfe, aber eine kleine Hütte stand da, und seine Frau saß vor der Tür auf einer Bank. Da nahm ihn seine Frau bei der Hand und sagte zu ihm: "Komm nur herein, sieh, nun ist's doch viel besser." Da gingen sie hinein, und in der Hütte war ein kleiner Vorplatz und eine herrliche Stube und Kammer, wo für jeden ein Bett stand, und Küche und Speisekammer, alles aufs beste mit Gerätschaften und aufs schönste aufgeputzt, Zinnzeug und Messing, was da hineingehört. Hinten war auch ein kleiner Hof mit Hühnern und Enten und ein kleiner Garten mit Gemüse und Obst. "Sieh", sagte die Frau, "ist das nicht nett?" - "Ja", sagte der Mann, "so soll's bleiben, nun wollen wir recht vergnügt leben" - "Das wollen wir uns bedenken", sagte die Frau. Und dann aßen sie und gingen zu Bett.

So ging das wohl acht oder vierzehn Tage, da sagte die Frau: "Höre, Mann, die Hütte ist doch gar zu eng, und der Hof und der Garten sind gar so klein; der Fisch hätte uns auch wohl ein größeres Haus schenken können. Ich möchte gern in einem großen steinernen Schlosse wohnen. Geh' hin zum Fisch, er soll uns ein Schloss schenken." - "Ach, Frau", sagte der Mann, "die Hütte ist ja gut

genug, was wollen wir in einem Schlosse wohnen" - "Ei was", sagte die Frau, "geh' du nur hin, der Fisch kann das tun." - "Nein, Frau", sagte der Mann, "der Fisch hat uns erst die Hütte gegeben, ich mag nun nicht schon wieder kommen, es möchte den Fisch verdrießen." - "Geh' nur", sagte die Frau, "er kann's recht gut und tut's gern; geh' du nur hin." Dem Mann war sein Herz so schwer, und er wollte nicht; er sagte bei sich selber: "Das ist nicht recht"; er ging aber doch hin.

Als er an die See kam, war das Wasser ganz violett und dunkelblau und grau und dick, und gar nicht mehr so grün und gelb, doch war es ruhig. Da stellte er sich hin und sagte:

"Manntje, Manntje, Timpe Te,

Buttje' Buttje in der See,

Meine Frau, die Ilsebill,

Will nicht so, wie ich gern will."

"Na, was will sie denn?" fragte der Fisch. "Ach", sagte der Mann halb betrübt, "sie will in einem großen steinernen Schlosse wohnen." - "Geh' nur hin, sie steht vor der Tür", sagte der Fisch.

Da ging der Mann hin und dachte, er wolle nach Hause gehen, als er aber dort ankam, da stand dort ein großer, steinerner Palast, und seine Frau stand oben auf der Treppe und wollte hineingehen; da nahm sie ihn bei der Hand und sagte:

"Komm nur herein." Und so ging er mit ihr hinein, und in dem Schlosse war ein großer Flur mit marmornem Estrich, und da waren so viel Bediente, die rissen die großen Türen auf, und die Wände waren alle blank und mit schönen Tapeten, und in den Zimmern lauter goldene Stühle und Tische, und kristallene Kronleuchter hingen von der Decke herab, und in all den Stuben und Kammern lagen Fußdecken' und Essen und die allerbesten Weine standen auf den Tischen, als wollten sie brechen. Und hinter dem Hause war auch ein großer Hof mit Pferde- und Kuhstall und Kutschen aufs allerbeste, auch war dort ein großer, herrlicher Garten mit den schönsten Blumen und feinen Obstbäumen, und ein Lustwald' wohl eine halbe Meile lang, mit Hirschen und Rehen und Hasen darin und allem, was man sich wünschen mag. "Na", sagte die Frau, "ist das nun nicht schön?" - "Ach ja", sagte der Mann, "so soll es auch bleiben, nun wollen wir auch in dem schönen Schlosse wohnen und wollen zufrieden sein." - "Das wollen wir uns bedenken", sagte die Frau, "und wollen's beschlafen." Damit gingen sie zu Bett.

Am anderen Morgen wachte die Frau zuerst auf, es war eben Tag geworden, und jeder sah von seinem Bett aus das herrliche Land vor sich liegen. Der Mann reckte sich noch, da stieß sie ihn mit dem Ellbogen in die Seite und sagte: "Mann, steh' auf und guck' einmal aus dem Fenster! Sieh', können wir nicht König werden über all dies Land? Geh' hin zum Fisch, wir wollen König sein." - "Ach, Frau", sagte der Mann, "was wollen wir König sein! Ich mag nicht König sein."

- "Ei", sagte die Frau, "willst du nicht König sein, so will ich König sein. Geh' hin zum Fisch, ich will König sein." - "Ach, Frau", sagte der Mann, "was willst du König sein, das mag ich ihm nicht sagen." - "Warum nicht?" sagte die Frau, "geh' sogleich hin, ich muss König sein." Da ging der Mann hin und war ganz betrübt, dass seine Frau König werden wollte. "Das ist nicht recht und ist nicht recht", dachte der Mann. Er wollte nicht hingehen, ging aber doch hin.

Und als er an die See kam, da war die See ganz schwarzgrau' und das Wasser gäerte so von innen und roch ganz faul. Da stellte er sich hin und sagte:

"Manntje' Manntje, Timpe Te,

Buttje' Buttje in der See,

Meine Frau, die Ilsebill,

Will nicht so, wie ich gern will."

"Nun, was will sie denn?" fragte der Fisch. "Ach", sagte der Mann, "sie will König werden." - "Geh' nur hin, sie ist es schon", sagte der Fisch.

Da ging der Mann hin, und als er an den Palast kam, war das Schloss viel größer geworden, mit einem großen Turm und herrlichem Zierat daran; und die Schildwache stand vor dem Tor, und da waren so viele Soldaten mit Pauken und Trompeten. Und als er in das Haus kam, war alles von purem Marmor mit Gold und samtene Decken und große, goldene Quasten. Seine Frau saß auf einem hohen Thron von Gold und Diamant und hatte eine große, goldene Krone auf und das Zepter in der Hand, von purem Gold und Edelstein, und ihr zu beiden Seiten standen sechs Jungfrauen in einer Reihe, immer eine einen Kopf kleiner als die andere. Da stellte er sich hin und sagte: "ach Frau, bist du nun König?" - "Ja", sagte die Frau, "nun bin ich König." Da stand er und sah sie an, und als er sie eine Zeitlang so angesehen hatte, sagte er: "Ach, Frau, was ist das schön, wenn du König bist! Nun wollen wir auch nichts mehr wünschen." - "Nein, Mann", sagte die Frau und ward ganz unruhig, "mir wurde die Zeit und Weile so lang, ich kann das nicht mehr aushalten. Geh' hin zum Fisch, König bin ich, nun muss ich auch Kaiser werden." - "Ach, Frau", sagte der Mann, "was willst du Kaiser werden?" - "Mann", sagte sie, "geh' zum Fisch, ich will Kaiser sein." - "Ach, Frau", sagte der Mann, "Kaiser kann er nicht machen, ich mag dem Fisch das nicht sagen; ein Kaiser ist nur einmal im Reich. Kaiser kann ja der Fisch nicht machen, das kann und kann er nicht." - "Was", sagte die Frau, "ich bin König, und du bist nur mein Mann, willst du gleich hingehen? Geh' gleich hin; kann er König machen, so kann er auch Kaiser machen, ich will nun Kaiser sein. Gleich geh' hin!" Da musste er hingehen. Als der Mann aber hinging, war ihm ganz bange, und als er so ging, dachte er bei sich: "Das geht und geht nicht gut, Kaiser ist zu unverschämt, der Fisch wird's am Ende müd'."

Damit kam er an die See; da war die See noch ganz schwarz und dick und begann so von innen herauf zu gären, dass es nur so Blasen warf, und es ging ein Windstoß drüber hin, der sie aufwühlte, und den Mann kam ein Grausen an. Da stellte er sich hin und sagte:

"Manntje, Manntje, Timpe Te,

Buttje' Buttje in der See,

Meine Frau, die Ilsebill,

Will nicht so, wie ich gern will."

"Nun, was will sie denn?" fragte der Fisch. "Ach, Fisch", sagte er, "meine Frau will Kaiser werden." - "Geh' nur hin", sagte der Fisch, "sie ist es schon."

Da ging der Mann hin, und als er dort ankam, war das ganze Schloss von poliertem Marmor mit goldenen Figuren und goldenen Zieraten. Vor dem Tor marschierten die Soldaten, und sie bliesen Trompeten und schlugen Pauken und Trommeln. Aber in dem Hause, da gingen die Barone und Grafen und Herzoge nur so als Bediente herum, da machten sie ihm die Türen auf, die von lauter Gold waren. Und als er hineinkam, da saß seine Frau auf einem Thron, der war von einem Stück Gold, und war sechs Ellen hoch, und sie hatte eine mächtige, große goldene Krone auf, die war mit Brillanten und Karfunkelsteinen besetzt. In der einen Hand hatte sie das Zepter und in der andern

Hand den Reichsapfel, und ihr zu beiden Seiten standen die Trabanten in zwei Reihen, immer einer kleiner als der andere, von dem allergrößten Riesen, der war über sechs Ellen hoch, bis zum allerkleinsten Zwerg, der war nur so groß wie mein kleiner Finger. Und vor ihr standen so viele Fürsten und Herzoge. Da stellte sich der Mann schüchtern hin und sagte: "Frau, bist du nun Kaiser?" - "Ja", sagte sie, "ich bin Kaiser." Da ging er näher hin und besah sie sich so recht, und als er sie eine Zeitlang so angesehen hatte, sagte er: "Ach, Frau, was ist das schön, wenn du Kaiser bist." - "Mann", sagte sie, "was stehst du dort? Ich bin nun Kaiser, nun will ich aber auch Papst werden; geh' hin zum Fisch." - "Ach, Frau", sagte der Mann, "was willst du nicht alles! Papst kannst du nicht werden, Papst ist nur einmal in der Christenheit, das kann er doch nicht machen." - "Mann", sagte sie, "ich will Papst werden; geh' gleich hin, ich muss heut' noch Papst werden."

- "Nein, Frau", sagte der Mann, "das mag ich nicht sagen, das geht nicht gut, das ist zu grob, zum Papst kann der Fisch nicht machen." - "Mann, was für Schnack!" sagte die Frau, "kann er Kaiser machen, kann er auch Papst machen. Geh' sofort hin, ich bin Kaiser, und du bist nur mein Mann. Willst du wohl hingehen." Da wurde er bange und ging hin, es war ihm aber ganz elend zumute, er zitterte und bebte, und Knie und Waden schlotterten ihm. Und da strich ein Wind übers Land, und die Wolken flogen, als es düster wurde gegen Abend. Die Blätter wehten von den Bäumen, und das Wasser rauschte und brauste, als ob es kochte, und platschte an das Ufer, und in der Ferne sah er die Schiffe, die schossen in der Not und tanzten und sprangen auf den Wellen. Doch war der Himmel noch so ein bisschen blau in der Mitte, aber an den Seiten zog es herauf wie ein schweres Gewitter. Da stellte er sich in der Angst recht verzagt hin und sagte:

"Manntje, Manntje, Timpe Te,

Buttje! Buttje in der See,

Meine Frau, die lisebill,

Will nicht so, wie ich gern will."

"Nun, was will sie denn?" fragte der Fisch. "Ach", sagte der Mann, "sie will Papst werden." - "Geh' nur hin, sie ist es schon."

Da ging er hin, und als er dort ankam, war es wie eine große Kirche, von lauter Palästen umgeben. Dort drängte er sich durch das Volk. Inwendig war aber alles mit tausend und tausend Lichtern erleuchtet, und seine Frau war in lauter Gold gekleidet und saß auf einem noch viel höheren Thron und hatte drei große goldene Kronen auf und um sie her so viel vom geistlichen Staat, und zu ihren beiden Seiten standen zwei Reihen Lichter, das größte so dick und groß wie der allergrößte Turm, bis zum allerkleinsten Küchenlicht; und alle die Kaiser und die Könige lagen vor ihr auf den Knien und küssten ihr den Pantoffel. "Frau", fragte der Mann und sah sie so recht an, "bist du nun Papst?" - "Ja", sagte sie, "ich bin Papst." Da stellte er sich hin und sah sie so recht an, und das war, als wenn er in die helle Sonne sähe. Als er sie eine Zeitlang so angesehen hatte, sagte er:

"Ach, Frau, was ist das schön, wenn du Papst bist!" Sie saß aber ganz steif wie ein Klotz und rührte und regte sich nicht. Da sagte er: "Frau, nun sei zufrieden, jetzt bist du Papst, nun kannst du nichts mehr werden." - "Das will ich mir bedenken", sagte die Frau. Damit gingen sie beide zu Bett, aber sie war nicht zufrieden, und die Gier ließ sie nicht schlafen, sie dachte immer, was sie noch werden wollte.

Der Mann schlief recht gut und fest, er war den Tag viel gelaufen; die Frau aber konnte gar nicht einschlafen und warf sich die ganze Nacht von einer Seite auf die andere und dachte nur immer, was sie wohl noch werden könnte und konnte sich doch auf nichts mehr besinnen. Mittlerweile wollte die Sonne aufgehen, und als sie das Morgenrot sah, richtete sie sich auf im Bett und sah dort hinein, und als sie aus dem Fenster die Sonne so heraufkommen sah - "ha", dachte sie, "kann ich

nicht auch die Sonne und den Mond aufgehen lassen?" -"Mann", sagte sie und stieß ihn mit dem Ellbogen in die Rippen, "wach' auf, geh' hin zum Fisch, ich will werden wie der liebe Gott." Der Mann war noch halb im Schlaf, aber er erschrak so sehr, dass er aus dem Bette fiel. Er meinte, er hätte sich verhört und rieb sich die Augen aus und fragte: "Ach, Frau, was sagtest du?"

- "Mann", sagte sie, "wenn ich nicht die Sonne und den Mond kann aufgehen lassen und muss das so mit ansehen, dass die Sonne und der Mond aufgehen, ich kann das nicht aushalten und hab' keine ruhige Stunde mehr, wenn ich sie nicht selbst aufgehen lassen kann. Da sah sie ihn so recht groß an, dass ihn ein Schauer überlief." Gleich geh' hin, ich will werden wie der liebe Gott." "Ach, Frau", sagte der Mann und fiel vor ihr auf die Knie, "das kann der Fisch nicht, Kaiser und Papst kann er machen; ich bitte dich, geh' in dich und bleibe Papst." Da kam sie in helle Wut, die Haare flogen ihr so wild um den Kopf, sie riss sich das Mieder auf, gab ihm eins mit dem Fuß und schrie: "Ich halt's nicht aus, und halt's nicht länger aus. Willst du gleich hingehen." Da schlüpfte er in seine Hosen und lief weg wie von Sinnen.

Draußen aber ging der Sturm und brauste, dass er kaum auf den Füßen stehen konnte. Die Häuser und die Bäume wurden umgeweht, und die Berge bebten, und die Felsen rollten in die See, und der Himmel war ganz pechschwarz, und es donnerte und blitzte, und die See ging in so hohen schwarzen Wellen wie Kirchtürme und wie Berge und hatten oben alle eine weiße Krone von Schaum auf. Da schrie er und konnte sein eigen Wort nicht hören:

"Manntje, Manntje, Timpe Te,

Buttje' Buttje in der See,

Meine Frau, die Ilsebill,

Will nicht so, wie ich gern will."

"Nun, was will sie denn?" fragte der Fisch." Ach", sagte der Mann, "sie will werden wie der liebe Gott." "Geh' nur hin, sie sitzt schon wieder im alten Topfe."

Dort sitzen sie noch beide bis auf den heutigen Tag.

O PESCADOR E SUA MULHER

Era uma vez um pescador que vivia com sua mulher em uma miserável cabana perto do mar e todas as manhãs saía para pescar, e pescava o dia inteiro. Certo dia, encontrava-se ele pescando, sentado em um rochedo, contemplando a água muito clara, quando, de repente, a linha foi puxada com muita força para baixo, e, quando o pescador conseguiu puxá-la, foi trazendo para fora do mar um grande linguado.

E o linguado disse-lhe então:

— Saúde, pescador! Imploro-te, pescador, deixa-me viver. Na verdade, não sou um linguado, mas um príncipe encantado. De que te valeria matar-me? Não tenho gosto bom, não sirvo para ser comido. Deixa-me ir embora!

— Não há préçisão de tantas palavras — replicou o pescador. — É claro que não vou matar um peixe que tem o dom da palavra.

E soltou o linguado, que voltou para o fundo do mar, deixando atrás de si um comprido sulco de sangue. O pescador então levantou-se e foi para junto da esposa, na cabana miserável.

— Não trouxeste peixe algum, meu marido? — perguntou a mulher.

— Não — respondeu o pescador. — Peguei um linguado, que me disse que era um príncipe encantado, e, então, deixei-o voltar para a água.

— Antes não lhe pediste que te pagasse com alguma coisa? — quis saber a mulher.

— Não — respondeu o pescador. — O que iria pedir?

— Ah! — exclamou a mulher. — É horrível viver nesta pocilga suja e fedorenta! Podias ter pedido uma cabana melhor para nós. Volta e pede-lhe. Diga-lhe que estamos precisando de uma cabana melhor. Certamente ele te dará.

— Por que haveria de dar? — retrucou o pescador.

— Por quê? — redarguiu a esposa. — Tu o pescaste, e foste bom, deixando que ele fosse embora. Sem dúvida ele te dará uma recompensa. Vai sem demora procurá-lo.

O pescador não estava muito disposto a ir, mas não estava também muito disposto a enfrentar a resistência da mulher. Voltou à beira-mar.

Sentou-se junto do oceano, agora verde e amarelo e não tão calmo quanto estava antes. E disse o pescador olhando as águas:

Vem, eu te peço, caro Linguado,

Sai desta água, vem para o meu lado!

Vem, vem, Linguado, que assim quer

(E quer que eu queira) minha mulher.

O linguado realmente apareceu e perguntou:

— O que está querendo tua mulher?

— Eu te pesquei, não é verdade? — redarguiu o pescador. — A minha mulher acha que eu devo te pedir uma recompensa. Ela não quer continuar morando na pocilga em que moramos. Quer uma choupana melhor, que não seja suja e fedorenta.

— Podes ir — disse o linguado. — Ela já tem.

Quando o pescador voltou para junto de sua esposa, já não a encontrou na imunda pocilga, mas sentada em um banco, do lado de fora de uma cabana. Tendo levado o marido para dentro, ela perguntou:

— Não é, realmente, muito melhor?

De fato, nem havia comparação. Não passava de uma cabana, mas tinha sala de jantar, quarto de dormir e cozinha, e tudo muito arrumadinho e muito limpo, e, fora, um jardimzinho e um pequeno quintal, com flores e frutas.

— Não está ótimo? — disse a mulher.

— Sem dúvida — concordou o marido. — Aqui podemos viver muito felizes e satisfeitos.

Uns dez ou quinze dias mais tarde, a mulher já não se sentia tão entusiasmada com a nova residência.

— Não achas que esta cabana é muito pequena para nós? — disse ao marido. — O jardim e o quintal não passam, também, de uma nesguinha de terreno. O linguado bem que podia nos dar uma casa maior. Eu gostaria de morar em um castelo de pedra. Vai dizer-lhe que nos dê um castelo.

O marido não queria ir. "Já é um abuso" pensava, acabrunhado. Mas foi. Chegou junto do mar, que estava ainda mais agitado, e falou:

Vem, eu te peço, caro Linguado,

Sai desta água, vem para o meu lado!

Vem, vem, Linguado, que assim quer

(E quer que eu queira) minha mulher.

— O que é que ela está querendo agora? — perguntou o linguado, surgindo à superfície da água.

— Ah! — disse o pescador, meio assustado. — Ela está querendo morar em um castelo de pedra.

— Volta, que vais encontrá-la diante da porta — disse o linguado.

O homem voltou para junto da mulher, mas, em vez de encontrá-la na cabana, encontrou-a na escadaria de um grande palácio de pedra.

— Vem! — disse ela, segurando a mão do marido.

Ele a acompanhou. Havia, no castelo, um grande salão cujo chão era de mármore, e muitos criados, que abriam diante do casal as imponentes portas. Das paredes pendiam tapeçarias bellíssimas. As mesas e cadeiras eram de ouro maciço, candelabros de cristal pendiam dos tetos, e em todas as salas e quartos de dormir, viam-se tapetes persas. Nas mesas, sobre toalhas do mais puro linho, ornado das rendas mais finas, viam-se peças da porcelana mais rara e do cristal mais puro, prontos a servirem as mais saborosas iguarias e as mais deliciosas bebidas. Próximo do palácio, ficavam um enorme pátio, rodeado de estrebrias, estábulos e abrigos para as carruagens. Seguiam-se um jardim de árvores frutíferas e um parque onde corriam antílopes, corças, lebres e tudo mais que se poderia desejar.

— Na verdade, nada se pode querer de melhor do que isto! — exclamou o pescador, entusiasmado.

Na manhã seguinte, a mulher acordou primeiro. Amanhecia, e mesmo do leito, através da janela ela podia ver a bellíssima paisagem que rodeava o castelo. O marido ainda estava cochilando, mas ela o cutucou com o cotovelo e disse-lhe:

— Levanta e olha pela janela. Vê que beleza de paisagem. A gente podia bem ser rei de tudo isto aqui!

E decidindo de repente, acrescentou:

— Vai procurar o linguado e dize-lhe que eu quero ser Rainha!

— O que é isso, mulher? — espantou-se o marido, já apavorado. — Eu não quero ser Rei!

— Mas se não queres, eu quero!

E, quase gritando, ordenou:

— Vai procurar o linguado, pois eu quero ser Rainha!

— É um absurdo! Um absurdo! — resmungou o pescador. — Como é que vou pedir uma coisa dessas?

Mas foi pedir. Parou junto do mar, cujas águas estavam muito agitadas e disse:

Vem, eu te peço, caro Linguado,

Sai desta água, vem para o meu lado!

Vem, vem, Linguado, que assim quer

(E quer que eu queira) minha mulher.

— Vamos a ver o que quer mais agora! — disse o linguado, aparecendo.
— Está querendo ser Rainha — respondeu o pescador, morrendo de vergonha.

— Volta. Ela já é rainha — falou o linguado.

O pescador voltou e, quando chegou, viu que o palácio se tornara muito maior, com uma torre muito alta e ricos ornamentos, e sentinelas por toda a parte. Dentro, todo o chão e todas as paredes eram do mármore mais puro, e lá estava a corte com todo o seu esplendor, a mulher sentada no trono e segurando o cetro, e as suas damas de honra formando uma fila, rigorosamente por ordem de altura.

O pescador parando diante dela falou:

— E agora és Rainha, minha mulher.

— Sim — disse ela. — Agora sou Rainha.

Ele, pela primeira vez, encarou-a com firmeza, para replicar:

— E agora que és Rainha, tudo esta bem. Não desejemos mais coisa alguma.

— Não, meu marido — disse ela, com a voz entrecortada. — Não estou satisfeita, não posso me resignar. Sou Rainha, mas devo ser Imperatriz. Vai procurar o linguado e dize-lhe.

— Mas por que desejas ser Imperatriz, minha mulher? — insistiu o pescador.

— Eu já lhe disse! — falou a mulher, com energia. — Vai procurar o linguado, sem demora! Se ele pode fazer um Rei, pode também fazer um Imperador. Vai, imediatamente!

— Mas, mulher — protestou o marido — não posso pedir ao peixe um absurdo destes! Só há um imperador no mundo. Isso o linguado não pode fazer. Garanto que não pode.

— Escuta aqui, seu idiota! — gritou a mulher. — És apenas meu marido e eu sou a Rainha! Vai imediatamente!

E o pobre coitado obedeceu, embora desesperado, com medo até de enlouquecer.

— Isso não vai acabar bem! — dizia, falando sozinho. — Isso não vai acabar bem! Querer ser Imperatriz é um absurdo total! O linguado vai cansar-se afinal!

Chegou junto do mar, cujas águas estavam negras como a noite, e agitadas por ondas enormes. E, com muito esforço, falou:

Vem, eu te peço, caro Linguado,

Sai desta água, vem para o meu lado!

Vem, vem, Linguado, que assim quer

(E quer que eu queira) minha mulher.

— Eu já esperava — disse o linguado, aparecendo no meio das ondas furiosas. — O que é que ela está querendo?

— Ah, linguado! — disse o pescador, quase sem voz. — Minha mulher está querendo ser Imperatriz.

— Volta para junto dela, que já é Imperatriz — replicou o linguado. E, de fato, quando o pescador chegou ao palácio, viu que ele se transformara em um outro muito maior, todo de mármore polido, com figuras de alabastro e ornamentos de ouro. Em sua frente marchavam soldados, tocando cornetas, címbalos e tambores, e, dentro do palácio, barões, condes e duques faziam o papel de criados. E ele então viu a mulher sentada em um trono, todo feito de ouro e com duas milhas de altura. Trazia na cabeça uma coroa com três jardas de altura, cravejada de brilhantes e esmeraldas, e segurava com uma das mãos o cetro e com a outra o globo imperial. Em ambos os lados do seu trono estavam em fila os guardas, por ordem de



altura, começando em um gigante, que tinha duas milhas de altura, e terminando em um anão do tamanho de um dedo mindinho. Diante do trono havia muitos príncipes e duques. E, entrando no meio deles, o pescador perguntou:

— Então, minha esposa, és Imperatriz agora?

— Sim — ela respondeu. — Sou Imperatriz.

Ele a encarou durante algum tempo, depois disse:

— E estás contente, agora que és Imperatriz?

— O que está fazendo aí, meu marido? — ela redarguiu. — Sou Imperatriz agora, mas quero também ser Papa. Vai procurar o linguado imediatamente. Quero ser Papa hoje mesmo! O que ainda estás fazendo aqui! Vai!

O marido ficou apavorado, e foi. Mal podia andar, tanto tremiam as pernas. Mas, fazendo das tripas coração, conseguiu se arrastar até a praia. Um vendaval varria a terra, dobrando as árvores e empurrando as nuvens. Antes de anoitecer já estava escuro. E a chuva então desabou sobre a praia. Ao longe, o pescador avistou navios disparando suas peças de fogo, pedindo socorro. Contudo, no meio do céu ainda havia uma pequena mancha azulada, embora em todos os lados estivesse avermelhado, como fica nas grandes tempestades. Foi assim, desesperado, trêmulo, morrendo de medo, que o pescador falou:

Vem, eu te peço, caro Linguado,

Sai desta água, vem para o meu lado!

Vem, vem, Linguado, que assim quer

(E quer que eu queira) minha mulher.

— Muito bem! — disse o linguado, aparecendo no meio das ondas furiosas. — Vamos ver o que ela ainda está querendo desta vez!

— Quer ser Papa — conseguiu falar o pescador, fazendo um esforço tremendo.

— Podes voltar para junto dela — disse o linguado. — Já virou Papa.

O pescador voltou e o que encontrou chegando ao seu destino foi uma igreja enorme, rodeada de palácios. Abrindo caminho entre a multidão que enchia a praça em frente, o pescador entrou. A iluminação do interior era feérica, feita por mais de mil velas e mil candelabros. Sua mulher estava vestida de ouro dos pés à cabeça e sentada em um trono altíssimo, com três coroas de ouro na cabeça, e, de um lado e do outro do trono, estendiam-se duas fileiras de velas, por ordem de altura: as duas mais altas tinham a altura de uma torre e as mais baixas eram menores do que velas comuns. Diante da mulher, estavam ajoelhados imperadores e reis, beijando a sola de seus sapatos.

— Minha mulher — disse o pescador, encarando-a fixamente — quer dizer que agora és Papa?

— Sim, sou o Papa! — ela respondeu.

Ele continuou a encará-la, durante algum tempo, tendo a sensação de que fitava o Sol, depois falou:

392

— Bem. Agora que és o Papa, vais ficar satisfeita. Nada mais poderás ser maior do que isso.

— You pensar sobre isso — limitou-se a dizer a mulher.

Depois, os dois foram se deitar, mas era visível a insatisfação da mulher, que não conseguia dormir, pois não cessava de imaginar o que ainda poderia ser para se tornar mais importante.

O pescador dormiu tranquilamente, pois tinha caminhado muito e feito muito esforço durante o dia.

Quando amanheceu e a luz avermelhada do sol nascente entrou no quarto, a mulher chegou à janela e murmurou:

— Por que não hei de poder também mandar o Sol e a Lua se moverem?

E, tomada por súbita resolução, sacudi o marido, acordou-o, e ordenou:

— Vai imediatamente procurar o linguado e dize-lhe que eu quero ser igual a Deus!

Mesmo sem ter acordado direito, o pobre homem ficou apavorado, horripilado com o que ouviu.

— O que é isso! — exclamou. — Enlouqueceste, mulher?

— Cala a boca e faz o que estou mandando! — retrucou a mulher. — Não posso admitir que o Sol nasça sem que eu ordene! Vai imediatamente!

Era tão ameaçador o olhar com que ela acompanhava estas palavras que o marido, mais do que apavorado, caiu de joelhos diante dela:

— Pelo amor de Deus, mulher! — implorou. — O linguado não pode fazer uma coisa dessas! Já fez o máximo que podia fazer. És o Papa, mulher! O que podes querer mais do que isso?

— Cala a boca! — gritou a mulher.

A raiva fê-la transformar-se em uma verdadeira Fúria, capaz de desafiar Alecto, Megera e Tisfone de uma vez. Os seus cabelos se arrepiaram, rangia os dentes, arranhava as faces, arregalava os olhos e, principalmente, cobria o desventurado esposo de pontapés, cada qual mais violento. E, parecendo ter surgido deliberadamente, para oferecer um cenário à altura da ação, o Sol desapareceu, o céu se cobriu de nuvens negras e desabou uma terrível tempestade.

Diante das ameaças e dos pontapés, que outro recurso restava ao pescador senão correr à praia, tomando chuva e se arriscando a ser fulminado por um raio, e, chegando à praia, chamar o linguado, morrendo de vergonha, reconhecendo plenamente o absurdo do pedido que iria fazer?

E, molhado como um pinto, tremendo de medo e de frio, chegou junto do mar, das ondas ameaçadoras e disse:

*Vem, eu te peço, caro Linguado,
Sai desta água, vem para o meu lado!
Vem, vem, Linguado, que assim quer
(E quer que eu queira) minha mulher.*

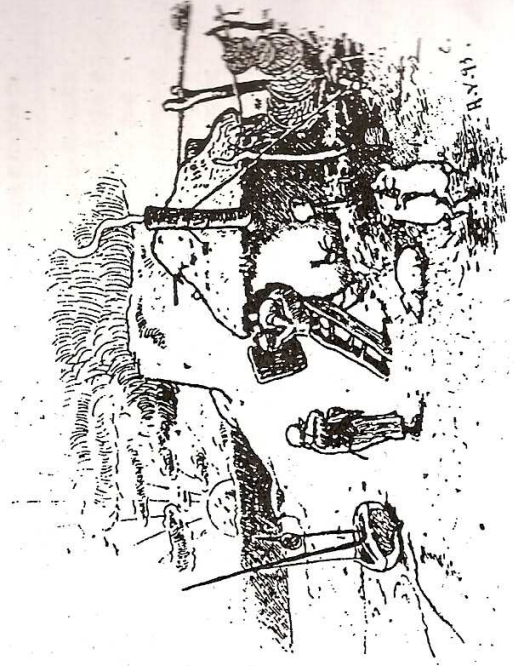
O linguado apareceu, desafiando as ondas.

— O que é mesmo que ela quer? — perguntou.

— Quer ser igual a Deus — conseguiu dizer o pescador.

— Vai para junto dela, que se encontra na pocilga em que moravas — disse o linguado.

E na pocilga estão os dois morando até hoje.



O PEIXINHO ENCANTADO

Era uma velha que tinha um filho tão preguiçoso que passava o dia deitado. Não sabia fazer cousa alguma e se a mãe não arranjasse o que comer morria de fome. A velha, perdendo a paciência, pegou dum pau e deu umas pancadadas no preguiçoso, obrigando-o a sair de casa e ganhar fosse quanto fosse.

— Vá buscar nem que seja lenha para o fogo!

O preguiçoso saiu se arrastando e gemendo, bem devagar até a mata. Sentou-se uns tempos sem ânimo para quebrar um galhinho de pau seco. Vindo a sede, lembrou-se que ali estava um poço muito fundo. Meteu a mão n'água e, com grande surpresa, trouxe um peixinho vivo, pulando ainda. O preguiçoso ia metê-lo no bolso quando o peixinho falou por aqui assim:

— Não me mates. Se me sacudires dentro do poço, darei tudo o que pedires dizendo: "Querendo Deus e meu peixinho..."

O preguiçoso, com preguiça de levar o peixe, sacudiu-o novamente dentro do poço. Esteve sentido, imaginando a trouxa de lenha que precisava fazer. Finalmente, para experimentar, disse:

— Querendo Deus e meu peixinho, apareça aqui um feixe bem grande de lenha. Apareceu um feixe que era um despotismo de grande. O preguiçoso nem tentou levantar uma ponta, tão pesado era. Tornou a falar:

— Querendo Deus e meu peixinho, quero ir para casa montado neste feixe de lenha.

Escanchou-se no feixe e este saiu numa carreira doida. Toda a gente que ia vendo aquela arrumação caía na gargalhada e o preguiçoso ficava zangado com a mangação. Por fim o feixe passou diante do palácio do rei onde a princesa e suas amigas estavam, na varanda, tomando fresco. Quando viram aquela marmota, deram uma risada que não acabava mais. O preguiçoso, *venido* as risadas da princesa, disse:

— Querendo Deus e meu peixinho, a princesa terá um filho meu! Chegando em casa o preguiçoso entregou o feixe de lenha, deitou-se e daí em diante viveu muito bem com a velha, pedindo tudo ao peixinho.

A princesa adoeceu e os médicos, depois de muito exame e remédio, descobriram que ela estava esperando criança. O rei quem fica doido. Veio

um menino muito bonito e ninguém sabia quem era o pai. O rei botou avião para que todos os homens se reunissem numa praça. Foram todos, até o preguiçoso. A princesa veio com o filhinho, com o rei e a corte. Iam todos passando pelo meio do povo. Quando o menino viu o preguiçoso, estirou as mãos e agarrou-se nele, gritando:

— Papai!

O rei mandou prendê-lo incontinenti, assim como a filha, e meteu-os, com o neto, num grande caixão, sacudindo tudo ao mar. O caixão saiu boiando, barra a fora...

O preguiçoso, deitado no caixão, nem-como-cousa, muito satisfeito brincando com o filho. Depois que a fome chegou e que comeram do bom e do melhor, o rapaz disse:

— Querendo Deus e meu peixinho, esse caixão dê numa praia perto do palácio do rei.

O caixão correu em cima d'água como um peixe. Deu numa praia e parou. Saíram todos de dentro e o preguiçoso disse:

— Querendo Deus e meu peixinho, apareça aqui um palácio muito mais bonito e preparado do que o do rei.

Imediatamente um palácio formoso apareceu. O preguiçoso, a princesa e o menino foram viver como ricos, tendo criados, carruagens e todos os preparos.

O rei, muito triste e arrependido pelo que fizera, passava parte da noite sem sono, passeando. Numa dessas noites avistou ao longe um clarão e mandou saber o que era. Disseram que era um palácio mais bonito que o palácio real, todo iluminado. O rei, pela manhã, saiu para ver. Encontrou o palácio e não se cansava de admirar. Foi se chegando para perto e avistou um moço bem-parecido e delicado que o convidou para entrar e almoçar. Vai, o rei aceita, não reconhecendo o preguiçoso.

No fim do almoço, o preguiçoso, com as artes do peixinho, fez aparecer no bolso do rei uma colher de ouro da mesa. Acabando de comer, o moço deu pela falta de uma colher de ouro e desconfiou do rei. Este se defendeu, já alterado. O moço mandou revistar e foi achada a colher no bolso do rei que ficou acabrunhado pela vergonha.

— Como é que eu sou ladrão sem saber?

— Da mesma forma que sua filha foi mãe sem querer! — respondeu o moço, dando-se a conhecer.

Chamaram a princesa e o menino para o rei abençoar. Fizeram as pazes e foi a vida mais feliz deste mundo.

*Bem-vinda de Araújo,
Natal. Rio G. do Norte.*

Die Regen und Samen die Erde fruchtbar machten



Am Anfang lebte Begorotire unter den Menschen. Eines Tages kamen seine Leute mit großer Beute von der Jagd zurück. Bei der Verteilung gab es Zank und Streit. Da beschloß Begorotire verdrossen, daß sein Platz nicht mehr auf Erden bleiben konnte. Er schnitt Frau und Tochter das lange Haar kurz und ließ sich von ihnen auch seines scheren. Dann kaute er einige Früchte des Jenipapo, spuckte sie aus und erhielt schwarze Farbe, mit der er sich und die Seinen bemalte. Schließlich machte er aus einem schweren Stück Hartholz eine Keule, deren Griff er mit Jenipapo anstrich, sowie die Spitze mit dem Blut des Wildes, das noch an den Händen der streitenden Jäger war. Er werde nun an einen weit entfernten Ort gehen, sagte er.

Begorotire bestieg einen hohen Berg. Auf dessen Gipfel hub er zu schreien an, wie die Jäger es beim Treiben des Wildes machen. Dabei schwang er seine Keule mit aller Kraft. Dies geschah mit so viel Macht, daß das Geschrei zu Donner wurde und vom Keulenschwung Blitze ausgingen. So fuhr – unter Blitz und Donner – Begorotire gen Himmel, ohne daß ihm die Pfeile, welche die Menschen ihm nachschickten, etwas anhaben konnten. Unbemerkt von den Menschen holte er seine Familie nach ans Firmament, wo alles im Überfluß vorhanden ist. Das einzige aber, was Begorotire den Menschen ließ, waren Blitz, Donner und Regen.

Eines Tages dauerte den großen Regenmacher das Schicksal der Guten unter den Menschen. Er beschloß, ihnen die Samen seines Pflanzenüberflusses zu senden. Dazu nahm er eine große Kalebasse, füllte sie mit ausgesuchten Samen und steckte als Ratgeberin für die Menschen seine Tochter Nyobogti hinein. An zusammengeknüpften Zweigen ließ er die Kalebasse zur Erde nieder, wo ein kleiner Junge sie beim Durchstrei-

fen des Waldes fand. Der alarmierte Freunde, die ihm halfen, das Gefäß zu seiner Mutter zu tragen.

Als die neugierige Frau einmal allein zu Hause war, öffnete sie die Kalebasse und fand die abgemagerte Nyobogti auf dem Samen sitzend. Sie gab ihr zu essen und schnitt ihr das langgewachsene Haar. Als die Tochter des Regenmachers wieder bei Kräften war, verteilte sie den Samen unter den Menschen und zeigte ihnen, wie man ihn in die Erde steckt. Der Junge, der die Kalebasse gefunden hatte, und Nyobogti verliebten sich ineinander, heirateten und bekamen viele Kinder.

Trotz der inzwischen gewachsenen Fruchtpflanzen kamen immer wieder Notzeiten auf Erden, und auch Nyobogtis Familie ging es schlecht. Da beschloß die Frau, noch mehr vom himmlischen Überfluß auf die Erde zu holen. Sie bat ihren Mann, einen Pindaiba-Baum bis zum Boden zu beugen und setzte sich in dessen Wipfel. Der Mann ließ auf ihren Befehl los, und Nyobogti flog mit dem Schwung des zurückschnellenden Baumes bis in den Himmel. Nach einigen Tagen kam die Tochter des Regenmachers nicht nur mit Körben voller Früchte wie Mandioka, Kartoffeln und Bananen zurück, sondern auch mit ihrer ganzen Familie. Der große Regenmacher unterwies den Mann seiner ältesten Tochter im Ackern und Pflanzen und kehrte dann mit seinen Angehörigen zurück zum Firmament.

Wenn jetzt die Pflanzen auf der Erde Wasser brauchen, löst Begorotire mit Geschrei und Keulenschlägen Blitz und Donner aus, wobei jedesmal die Wolken so erschrecken, daß sie ihren Regen auf die Erde abwerfen. Die Menschen aber, allen voran die Indianer vom Volk der Caiapó, erinnern sich dankbar, daß Begorotire nicht nur der Regen ist, sondern auch der Urheber der Pflanzen, der Keule und der schwarzen Farbe Jenipapo.

