

Bild und Gegenbild – Brasilien im Werk Hugo Loetschers

Adelaide Stooss-Herbertz und Lucie Stooss

Abstract

Brazil is a popular writing subject. Its representation is full of varieties and reaches from "exotic country", "the land of the future", "paradise", "the unknown country" to a reputation of being underdeveloped with its inhabitants living in misery. Hugo Loetscher, an important contemporary Swiss writer, defined Brazil as a place of encounter with the enemy, i.e. another culture, nature or with himself: a discovery of the consequences of colonialism and the search for a new proper identity. This article focuses on the image of Brazil in Loetscher's work, trying to get to know Brazil as a place in German literature that offers a possibility for an intercultural dialogue.

Keywords: Hugo Loetscher, Brazil, intercultural literature, swiss literature

1 Einleitung

Brasilien gehört zu den am meisten beschriebenen fremden Ländern der deutschsprachigen Literatur. Als exotisches Paradies in der Reiseliteratur Richard Katz, als Bild des Zukunftslandes in Stefan Zweigs Werk oder auch nur als ein Kindertraum, wie in Christoph Ransmayrs Roman *Morbus Kitahara* (1995), entpuppt der brasilianische Raum sich als ein Gegenort für die eigene Realität Europas. Nicht immer als positives Gegenbild, oft auch als Hölle gezeichnet: die unbesiegbare Natur, die Wildnis, Armut und sozialen Unterschiede prägten auch dieses Bild. Das Thema dieser Arbeit ist nicht neu in der Literaturwissenschaft, wichtige Beiträge bieten uns Sérgio Buarque de Holanda in seinem *Visão do paraíso* (1959), Celeste H. M. Sousa in *Retratos do Brasil. Hetero-imagens literárias alemãs* (1996), Laura de Mello e Souza in *O diabo e a Terra de Santa Cruz* (1986) oder Flora Süssekind in ihrem *O Brasil não é longe daqui* (1990), um nur einige zu zitieren. Doch wie entwickelte sich das Bild Brasiliens in den späteren Schriften des XX. Jahrhunderts? Ausgehend von dieser Frage beschäftigt sich dieser Artikel mit einem Werk, das in der Schweiz Brasiliens Bild prägte; *Wunderwelt: eine brasilianische Begegnung* (1969) ist eines der bekanntesten Werke des Zürcher Schriftstellers Hugo Loetscher. Der Roman hat als Schauplatz die kleine Stadt Canindé im Nordosten Brasiliens und stellt die Begegnung eines fremden Europäers - der Erzähler stellt sich selber als der Fremde vor - mit den Mythen, der Realität, den Menschen und der unbekannteren Kultur dar.

Hugo Loetscher gehört zu den am besten mit Brasilien vertrauten

Universidade Federal do Paraná, Curso de Pós Graduação em Letras, Rua General Carneiro, 460, Curitiba - PR, Brasil. Tel: 41 3360 5102; E-mail: adelaide@stooss.pro.br; Universität Bern, Institut für Germanistik, Länggassstrasse, 49, Bern, Schweiz. Tel: 41 7962 69028; E-mail: lstooss@hotmail.com

deutschsprachigen Schriftstellern, gewagter könnte man ihn sogar als Brasilianisten bezeichnen. Er kennt und versteht das Land auf literarischer, politischer und sozialer Ebene, was sich in seinen Arbeiten widerspiegelt. Der Autor widmete dem Land eine Vielzahl literarischer und journalistischer Texte, die zu einem interkulturellen Dialog einladen. Sowohl die Perspektiven seiner Figuren als auch deren Sprache zeigen, dass er sich intensiv mit Brasilien auseinandergesetzt hat. Bisher wurde jedoch nur seine Erzählung „Die Entdeckung der Schweiz“¹ ins Portugiesische übersetzt und sein Werk weckte noch wenig das Interesse der brasilianischen Forschung. Doch verzichtet man auf kolonialistische und anticolonialistische Vorurteile, die oft bei der Bearbeitung ausländische Literatur über Brasilien eine Rolle spielen, entdeckt man in der Literatur Hugo Loetschers und in der Intertextualität zur brasilianischen Literatur einen wirklichen Ort des Kulturaustausches.

2 Leben und Werk eines Wanderlustigen

Hugo Loetscher wurde 1929 in Zürich, wo er noch heute lebt, geboren. Sein Vater war ein Mechaniker aus dem Entlebuch und seine Mutter Deutsche. Aufgewachsen ist er in einem Arbeiterviertel weitab von dem Zürich, das uns von den Medien präsentiert wird. In seiner Kindheit, so der Autor, habe er zwei Zürichs gekannt: Das eine am Ufer der Limmat und das andere am Ufer der Sihl, wo sich die einfacheren Viertel der Stadt befinden. Die Sihl war die erste Grenze, die er überschritt. Er studierte Wirtschaftsgeschichte, Soziologie und Philosophie an den Universitäten Zürich und Paris. 1956 beendete er seine Studien mit der Dissertation über Philosophie und Politik *Der Philosoph vor der Politik. Ein Beitrag zur politischen Philosophie, illustriert an der neueren politischen Philosophie Frankreichs*. Nach seinem Abschluss arbeitete Hugo Loetscher als Journalist und Literaturkritiker für die *Neue Zürcher Zeitung* und für die Zeitschrift *Weltwoche*. 1958 begann er in der Redaktion der Kulturzeitschrift *Du* zu arbeiten, wo er bis 1962 tätig blieb.

Mit 35 Jahren schrieb er seinen ersten erfolgreichen Roman: *Abwässer. Ein Gutachten* (1963). Dafür wurde er mit dem Charles-Veillon Literaturpreis ausgezeichnet. Die Thematik des Romans erregte Aufsehen, denn die Stadt und die Gesellschaft von Zürich werden durch die Augen des Abwässerinspektors betrachtet. Anhand dieser etwas anderen Perspektive werden die Klassenunterschiede der 60er Jahre verdeutlicht und kritisiert. Noch im selben Jahrzehnt folgen andere Romane: *Die Kranzflechterin* (1964) und *Noah. Roman einer Konjunktur* (1979). Ersterer erzählt die Geschichte einer Emigrantin aus Süddeutschland, die ihr Leben in der Schweiz durch das Flechten von Beerdigungskränzen finanziert. „Jeder muss ein Recht auf seinen Kranz haben.“² Dies sind Worte von Anna, der Protagonistin. Im Zweiten, wie es der Untertitel „Roman einer Konjunktur“ voraussehen lässt, prophezeit Noah, der Protagonist, wie sein biblisches Vorbild, eine Überschwemmung und baut sich eine Arche. Die Gesellschaft um Noah fühlt sich durch die Arbeit fest und sicher im Leben verankert, die Stadt wächst, die Wirtschaft floriert. Doch falls Noahs Voraussage sich bewahrheitet, wird er der einzige Überlebende sein. Der Protagonist rechtfertigt seine Prophezeiung folgendermassen: „Also habe ich die Gesellschaft beobachtet, und es gab nur einen Ausweg: Lass es regnen.“³ In seinen ersten Werken lässt sich der scharfe Blick, den der Autor auf die Gesellschaft und ihre Maschinerie wirft, beobachten.

Wer sich mit Hugo Loetschers Leben und Werk befasst, wird bemerken, dass die Reisen den Autor und seinen Schreibstil stark geprägt haben. Der Journalismus und der Erfolg seines ersten Romans haben dem Autor einige Auslandsaufenthalte ermöglicht. So besuchte er Italien und auch Griechenland, wo er während einem Jahr (1963) als freier Schriftsteller arbeitete. Portugal war das nächste Ziel, welches der Autor sich für einen längeren Aufenthalt ausgesucht hatte. Als man ihn nach den Motiven für diese Wahl fragte, antwortete er, es sei grösstenteils „Zufall“⁴ gewesen, aber auch eine gewisse Faszination für Länder am Rande Europas. Doch auch die gespannte Situation im Portugal der 60er Jahre darf nicht ausser Acht gelassen werden: Die manipulierten Wahlen von 1958, der daraufhin ins politische Exil geschickte Kandidat der Opposition, General Humberto Delgado, Verfolgungen von Kommunisten und anderen, die gegen die Regierung protestierten. All das hat die politischen Debatten im Land zugespitzt und auch den Druck von Aussen auf die Regierung erhöht. In diesem Klima kam der Autor zum ersten Mal mit der portugiesischen Sprache in Kontakt - es war eine von Konflikten geprägte Begegnung.

Aus seinen Erfahrungen in diesen Monaten entstand der Film *Ach, Herr Salazar* (1965). Mit der Unterstützung des schweizerischen Fernsehens wurde der Film umgesetzt, der besonders von dem dazugehörigen Text des Schweizer Autors, der durch seine kritische und ironische Sicht auf die damalige Diktatur gezeichnet war, geprägt wurde. Die Konsequenzen blieben nicht aus: Der Film wurde in Portugal nicht gezeigt und dem Autor wurde seine Aufenthaltsbewilligung entzogen. Auch der Schweizer Fernsehsender verzichtete eine Stunde vor Sendebeginn aus diplomatischen Gründen auf die Ausstrahlung. Dies verhalf dem Film zu einem polemischen Status und der Autor gewann an Ansehen. Der Text wurde erst 1971 im Band *Dieses Buch ist gratis* veröffentlicht. Der dazugehörige Film, dem der Autor keinen grossen künstlerischen Wert zuspricht, wurde nie gezeigt und ist in den Archiven des Fernsehens verschollen.

Der erste Text portugiesischer Sprache, den der Autor gelesen hat, war von Antonio Vieira und beeinflusste den Autor in der Wahl seines nächsten Reisezieles: Brasilien. Da ihm Portugal von nun an verschlossen blieb, begab sich Hugo Loetscher 1965 auf den Spuren des kolonialen Schriftstellers Antonio Vieira in das ferne Land. Er bereitete eine Übersetzung der *Predigt des heiligen Antonio an die Fische* vor und editiert diese 1966. Der Text überzeugt durch seinen kritischen Ton dem portugiesischen Kolonialismus gegenüber, aber auch durch den Stil: „Vieira bot ein Beispiel dafür, wie Moralität und stilistische Verantwortung eine gültige Verbindung eingehen.“⁵

Mit dem anfänglichen Ziel, die Orte, an denen Pater Antonio Vieira gearbeitet hatte, zu besuchen, bereiste Hugo Loetscher Brasilien. Dieser Besuch verwandelte sich aber schnell in Arbeit, denn der Autor wurde in Brasilien als Journalist tätig. Sein Posten als Chefredakteur bei der *Weltwoche* ermöglichte ihm, die Hälfte des Jahres im Ausland zu verbringen. Er bereiste mehrere Länder Südamerikas und auch Afrikas. Zu den herausragenden journalistischen Arbeiten aus dieser Zeit zählt der Artikel „Reise in die Negritude“, in dem er das erste Festival der Negro Kunst in Dakar kommentiert. Hinzu kommt die Serie von Reportagen über das Land des ewigen Kommunismus, „Kuba, die Revolution in der Blockade“, die wöchentlich in der *Weltwoche* veröffentlicht wurden und die er 1969 im Buch *Zehn Jahre Fidel Castro. Reportage und Analyse* herausgab und sowie auch eine Reihe von Essays, Reportagen und Artikel über Brasilien. Der Autor war insgesamt 14 Mal⁶ in

Brasilien, jedes Mal für die Dauer von einigen Monaten. Zuerst lernte er Rio de Janeiro und Bahia kennen, später wendete er sich dem Innern des Landes zu: von Iguatú in Ceará bis hin zu den Missionen in Rio Grande do Sul bereiste er das Land. Mit der Zeit erlangte er in journalistischen Kreisen den Status eines Lateinamerika-Experten. Doch während seinen Brasilienreisen findet er auch Zeit für literarisches Schaffen, wie wir später sehen werden.

Beim Vergleich von Loetschers journalistischen und literarischen Texten benutzt Jeroen Dewulf⁷ den Begriff der Komplementarität. Die Themen, die journalistisch bearbeitet werden, kehren in literarischen Werken wieder. Dewulf zeigt als Beispiel die Trockenheit in Nordosten von Brasilien, die im journalistischen Text „Die Seca - eine Katastrophe mit Tradition“ (1970) behandelt wird und im Romann *Wunderwelt* das zentrale Thema ist. Seine literarischen und journalistischen Texte ergänzen sich aber nicht nur inhaltlich, sondern auch formal: der ironische und kritische Stil wird durch die einfache und klare Sprache ergänzt. In den Studien von Dewulf, die vom Peter-Lang-Verlag unter dem Titel *Hugo Loetscher und die portugiesischsprachige Welt. Werdegang eines literarischen Mulatten* (1999) herausgegeben wurden, findet sich auch eine Liste der journalistischen und literarischen Texte, die der Autor von 1953 bis 1998 veröffentlicht hat. Diese Sammlung, die für die zukünftige Forschung von grosser Bedeutung ist, verzeichnet auch ungefähr hundert Texte, in welchen sich der Autor mit Brasilien auseinandersetzt. In der folgenden kurzen Übersicht über Loetschers zahlreiche brasilienbezogene Texte stützen wir uns auf das oben genannte Werk von Jeroen Dewulf und auf *Die Romane Hugo Loetscher im Spannungsfeld von Fremde und Vertrautheit* (1995) von Romey Sabalius. Zu den literarischen Werken, in welchen Brasilien eine Rolle spielt gehören die Romane *Der Immune* (1975), *Wunderwelt* (1979) und *Die Augen des Mandarin* (1999).

Das ganze literarische Schaffen des Autors begrenzt sich aber nicht in der Thematik Brasiliens. 1979 und 1980 lebte der Autor für einige Monate in Los Angeles, wo er *Herbst in der grossen Orange* (1982) verfasste. Dem folgen mehrere Romane: *Die Papiere des Immunen* (1986), *Saison* (1995) und *Der Buckel* (2002). Zudem veröffentlicht er auch Erzählungen: *Die Fliege und die Suppe* (1989) beinhaltet 34 Fabeln und wird von *Der predigende Hahn* (1992), einer Studie über die Tiere und ihre literarische Funktion in ausgewählten Fabeln, ergänzt. Als bekannter literarischer Kritiker verfasste Hugo Loetscher auch eine Reihe von Essays und Diskursen. Unter den Bekanntesten sind die Essays, die in den Bänden *Lesen statt klettern. Aufsätze zur literarischen Schweiz* (2003) und *Vom Erzählen erzählen* (1988) versammelt sind. In den Essays erzählt der Autor vom poetischen Schaffen und seinem Beruf. 2004 werden die Leser von Loetscher von neuem überrascht, diesmal mit dem Gedichtband *Es war einmal die Welt*. Während seiner Karriere wurde der Autor mit diversen literarischen Preisen geehrt. Ausser dem bereits erwähnten Charles-Veillon-Preis (1964) gewann er 1972 den Literarischen Preis der Stadt Zürich, 1985 den Schillerpreis der Kantonalbank Zürich und den Grossen Schillerpreis der Schweizerischen Schillerstiftung. In Brasilien bekam er 1994 den Preis „Ordem do Cruzeiro“ für sein Werk über Brasilien.

Die Werke des Autors sind Gegenstand von mehreren Dissertationen und Studien an den Universitäten in der Schweiz, Deutschland und Portugal (Universität von Porto). Die wegweisendsten Studien und Berichte zum Werk des Autors wurden von Jeroen Dewulf und Rosmarie Zeller im 2005 vom Diogenes Verlag veröffentlichten Buch *In alle Richtungen gehen. Reden und Aufsätze über Hugo Loetscher* versammelt. Unter den Autoren des 20. Jahrhunderts zählt Loetscher zu den

Vorläufer der postmodernen Literatur der deutschen Sprache. Durch den Einbezug von politischen Themen in seine Werke sind sie Beispiele einer engagierten Literatur. Der Autor zeichnet sich zudem durch das Überschreiten von Grenzen, das Leben zwischen bekannter und unbekannter Welt aus. Die konstante Erfahrung von Befremdung im Unbekannten wird zum Kern seiner literarischen Werke, wie Romey Sabalius in seiner Studie *Die Romane Hugo Loetschers im Spannungsfeld von Fremde und Vertrautheit* (1995) schreibt.

In Brasilien hat nur Celeste H. M. Ribeiro de Sousa die Werke von Loetscher in ihrer Studie *Retratos do Brasil. Heteroimagens literarias alemas* (1996) untersucht. In ihrem Buch zeigt die Autorin unterschiedliche Bilder von Brasilien in der deutschen Literatur. Das Werk *Wunderwelt* wird auf vier verschiedene Merkmale hin analysiert: „Irdisches Paradies: solo primordial“, „Irdisches Paradies: tropische Bukolismen“, „Zerstörtes Paradies: locus horridus“ und „Der Brasilianer“. Zu Beginn entlarvt die Autorin eine Vorstellung, die nicht dem Paradiesischen entspricht: das Bild des Nordostens, des trockenen und unfruchtbaren Bodens und der Versuchung, die paradiesische Vorstellung von Brasilien zu widerlegen. Im Anschluss an dieses entmystifizierte Bild stellt die Autorin fest, dass der Nordosten, wie er in *Wunderwelt* dargestellt wird, sich in eine produktive Region verwandeln könnte. Der Ursprung der Misere wäre dieser Sichtweise nach nicht die Unfruchtbarkeit des Bodens, sondern die Agrarpolitik und vor allem die Haltung der dortigen Bevölkerung, der Nordestinos. Um ihre These zu bestärken, verweist die Autorin auf die Stellen in *Wunderwelt*, in denen die Geschichte Canudos geschildert wird und stellt ihr das Werk des brasilianischen Schriftstellers Euclides da Cunha und die historischen Fakten gegenüber.

Das Werk könnte laut Ribeiro de Souza auch „bukolische Landschaften in den Tropen“⁸ genannt werden. Der Autor projiziert das Bild des europäischen Landherrn auf den Nordosten und seine Bewohner als ein mögliches Paradies. Er entwickle in seinem Werk eine paternalistische Haltung, die durch eine Art pädagogisches Denken dargestellt wird, indem der Glaube an die Überlegenheit der europäischen Kultur, die von Brasilien kopiert werden sollte, durchdringt.⁹

Die Analyse von Celeste Ribeiro de Sousa wird von Jeroen Dewulf wahrgenommen. Dewulf kritisiert an erster Stelle den Vergleich eines fiktionalen Textes, wie *Wunderwelt* einer ist, mit historischen Fakten, denn die beiden Ebenen sind seiner Ansicht nach nicht gleichzusetzen. Des weiteren kritisiert Dewulf die Gegensätze, die Ribeiro de Sousa in *Wunderwelt* und Euclides da Cunha *Os Sertões* zu sehen glaubt: In Loetschers Werk werde der Boden des Nordostens als fruchtbar, in da Cunhas historischer Arbeit hingegen als unfruchtbar dargestellt. Die folgende Stelle aus *Os Sertões* zeigt jedoch, dass auch der brasilianische Autor dem Boden Fruchtbarkeit zuspricht: „Es gab von allem etwas, sogar Zuckerrohr konnte man mit den Nägeln schälen, es wuchs gut in diesen Gebieten.“¹⁰ Die Aussage, der Autor vertrete in seinem Werk eine paternalistische Position Brasilien gegenüber, die auf ein europäisches Überlegenheitsgefühl zurückzuschliessen lasse, sind laut Dewulf das Resultat von Unkenntnis der Forscherin. Sie habe das Werk des Autors aus dem Kontext gezogen und den Text, wie bereits erwähnt, wie ein historisches Dokument behandelt.

In den folgenden Kapiteln der Arbeit von Ribeiro de Sousa werden noch zwei weitere Bilder analysiert: Das Bild der brasilianischen Städte und das des Brasilianers, des Nordestinos. In *Wunderwelt* sind die Städte Canindé, Juazeiro do Norte und Fortaleza Orte der Handlung. Diese Orte zeigen den Gegensatz zwischen

den natürlichen Reichtümern des Landes und der Misere, welche der Brasilianer daraus macht; es ist das Bild eines zurückgebliebenen Bewohners Nordostens, aus Not wird aus ihm ein vorübergehende Nomade. Für die Autorin zeugt die poetische Bürde von einer Spannung zwischen dem Wundervollen und dem Elenden. Die Zweideutigkeit des Wortes „Wunder“ lässt den Leser einerseits an die religiösen Wunder, die im Alltag des „Nordestinos“ stets präsent sind, andererseits aber an die modernen Wunder ökonomischer Art, welche die Eliten der Regierung veranlasst haben, denken. Von dieser Doppeldeutigkeit wird auch die Ironie, die das Werk durchzieht, getragen.

Die Polemik wird durch die verschiedenen Ebenen des Werkes ausgelöst: einerseits ist es ein realitätsbezogenes Werk, das Bild des toten Mädchens vom Fotograf Willy Spiller bestätigt die Ausgangssituation als Realität, andererseits bestätigt uns der Dialog mit dem toten Mädchen die Fiktion. Das komplexe Werk lebt von Ironie, einer einfachen Sprache und intertextueller Kommunikation mit brasilianischen Texten, hauptsächlich der „Literatura de Cordel“. All dies prägt die Dialoge des Erzählers mit der kleinen, schon verstorbenen Fatima und macht *Wunderwelt* zu einem provokativen Werk für den brasilianischen Leser, aber auch für den europäischen, indem er mit den Folgen des Kolonialismus konfrontiert wird. Die Prosa Loetschers ist gezeichnet von seinem politischen Engagement, seiner Haltung zum Kolonialismus sowie dessen Konsequenzen im 20. Jahrhundert und der Reflexion über die brasilianische Kunst. Eine Lektüre seiner Werke, die Brasilien als Schreibobjekt enthalten, sollte die Möglichkeiten einer sozialen Kritik, sowohl im brasilianischen wie im schweizerischen Kontext, und im Spannungsfeld des Utopiebegriffs, Erwartungen des Reisenden vor der Begegnung mit dem Fremden und als Gegenbild zu den Erwartungen und zur Geschichte, in betracht ziehen.

3 Hugo Loetscher – ein Grenzgänger und sein Brasilien

Hugo Loetschers erster Brasilienaufenthalt war während des Carnevals von 1965, ein Jahr nach dem Militärputsch von 1964. Die politische Spannung, die noch immer in der Luft lag, ging auch am Autor nicht spurlos vorbei. Im Gegensatz zum österreichischen Schriftsteller Stefan Zweig, der während der Vargas Regierung in Brasilien lebte, hat sich Loetscher nicht von der märchenhaften Umgebung Rios verzaubern lassen und auch nicht die Augen vor dem beginnenden Militärregime verschlossen. Doch der Carnaval der Cariocas hat ihn beeindruckt und fand einen dauerhaften Platz in seinen Texten, die auch die politische Spannung jener Zeit wiedergeben. Dies zeigt sich schon in seinem ersten Artikel „Demokratie im Samba-Schritt“, der in der Zeitschrift *die Weltwoche* am 19. März 1965 erschien. Darauf folgt eine Serie von Reportagen, die von März bis Oktober veröffentlicht wurden: Das politisierte Militär, das Volk und seine Revolutionäre sowie die Demokratie, ein Thema, das sich später in „Ein Staatsreich demokratisiert sich. Brasilien ein Jahr nach der Revolution“ wiederholt, werden diskutiert. In der oben genannten Reportage über die Demokratisierung ist die zu Beginn diskutierte Begebenheit der Aufstand von 1964 zwischen Revolution und Militärputsch. Das, was darauf folgt, trägt laut dem Autor die Zeichen einer Diktatur. Ein anderes Interesse des Autors, das ihn auch schon während seiner ersten Reise beschäftigte, ist die brasilianische Literatur, die er im kurzen Artikel „Vamos ao teatro: Publikum, Theater und

Autoren in Rio de Janeiro“ behandelt. Dieser Text wurde im August 1965 in der *Weltwoche* veröffentlicht.

Brasilien war laut Loetscher in den 60er Jahren noch kein Thema in den Schweizer Nachrichten. Es war daher nötig, die Herausgeber und Kollegen davon zu überzeugen, dass dieses Land mehr als Samba ist. Aber bevor die Leser informiert werden konnten, musste der Informierende das Land kennen lernen. Über die Gegenstände seines Schreibens schrieb der Autor 1984 im Artikel „Unterwegs in meinem Brasilien“¹¹:

Journalistische Arbeit, die von dem ausging, was man vorfand, schien mir um so dringlicher, als recht bald die Ideologen sich Lateinamerikas annahmen. Und sie, die den Neokolonialismus von Wirtschaft und Politik kritisierten, betrieben eine sublimale Form des intellektuellen Imperialismus, indem sie eine Terminologie mitbrachten, die aus anderen Gesellschaften stammte. Ich habe es stets vorgezogen, statt von Strukturen von der Suppe zu reden.

Sein Blick galt der Komplexität, die aus der Beziehung zwischen Geschichte und Aktualität entsteht, Momenten, in welchen sich Politik und Kultur finden und gegenseitig ergänzen, er galt dem Alltagstrott, moralischen Werten, individuellen Perspektiven und dem vorherrschenden Recht. Loetscher war nicht der „Newsman“ im Dienste einer Zeitung: wenn es von grösserer Notwendigkeit über die Konstruktion von Brasília zu berichten war, waren auch Berichte über das Konstrukt der moderner Architektur in den sich ausbreitenden Favelas gefragt. Bevor man über eine Gesellschaft und ihre Strukturen schreiben konnte, war es nötig, von einzelnen Personen und Schicksalen zu erzählen, so wie dem des Künstlers Emanuel Araujo, des Abdias do Nascimento oder der kleinen Fatima.

Hugo Loetscher hatte es sich zur Aufgabe gemacht, über die Realität zu sprechen, über das Brasilianische. Er wollte von innen her einen Blick in das System und seine Gesellschaft werfen. Doch auch Loetscher zeichnete in seinen Artikeln, vor allem in den Artikeln über Bahia und die Stadt Salvador, ein pittoreskes Bild von einer Rassendemokratie, wie sie schon von Zweig gezeigt wurde. Aus den Reisen in den Jahren 1966/67 ging eine Spezialausgabe der Zeitschrift *Du* hervor, worin sich der Artikel „São Salvador da Bahia de Todos os Santos“ befand. Romey Sabalius¹² wählte diesen Text um die verschiedenen Perspektiven, die der Autor in seinem Schreiben über Brasilien einnimmt, zu verdeutlichen. Sabalius konstatiert im Werk des Autors eine Entwicklung in drei Schritten: Von der Sicht des europäischen Kolonialisten über den Blick eines kritischen, in die neue Umgebung aufgenommenen Fremden bis hin zu einer Selbstkritik eines europäischen Postkolonialisten. Der oben erwähnte Text von Loetscher zeigt das Bild einer brasilianischen Gesellschaft, die nach dem Motto: „Wir sind alle Brasilianer“ lebt. Für diese Rassendemokratie, wie sie vom Autor unter starkem Einfluss des Anthropologen Gilberto Freyre dargestellt wird, bietet Bahia, oder besser, die Stadt Salvador de Bahia, sich als eindeutigstes Beispiel. Laut Sabalius zeigt das Bild einer brasilianischen Gesellschaft, die nach dem Motto: „Wir sind alle Brasilianer“ lebt. Für diese Rassendemokratie, wie sie vom Autor unter starkem Einfluss des Anthropologen Gilberto Freyre dargestellt wird, bietet Bahia, oder besser, die Stadt Salvador de Bahia, sich als eindeutigstes Beispiel. Laut Sabalius zeigt das Bild einer brasilianischen Gesellschaft, die nach dem Motto: „Wir sind alle Brasilianer“ lebt. Für diese Rassendemokratie, wie sie vom Autor unter starkem Einfluss des Anthropologen Gilberto Freyre dargestellt wird, bietet Bahia, oder besser, die Stadt Salvador de Bahia, sich als eindeutigstes Beispiel. Laut Sabalius zeigt das Bild einer brasilianischen Gesellschaft, die nach dem Motto: „Wir sind alle Brasilianer“ lebt.

europäischen Mannes, der einer Art von tropischer Verzauberung verfallen war, die den neokolonialen Schriften eigen ist. Dies erklärt auch, weshalb der Autor selbst diese Texte später als „schwärmerisch-poetisch“¹³ bezeichnet.

Die Konfrontation mit den vielen Seiten Brasiliens, mit anderen Intellektuellen und anderen Künstlern, die dem Autor ein weniger stilisiertes Bild des Landes vermittelten, war unausweichlich. So konnte er sich ein realistischeres Bild fern von Gilberto Freyres *Casa-Grande e Senzala* bilden, welches der brasilianischen Geschichte und Aktualität mehr entsprach.

1969, nachdem der Autor ein Jahr in Paris verbracht hatte, verliess Hugo Loetscher die *Weltwoche* wegen ideologischen Differenzen und kehrte nach Brasilien zurück. Der Autor beginnt mit dem Einleitungstext zum photographischen Essay *Brasilien* von Fulvio Roiter (1969). Neben Texten von Antonio Callado, Jorge Amado und Sérgio Buarque de Holanda beinhaltet das Buch Aquarelle von Carybé und Fotos von Fulvio Roiter. Der Text von Loetscher sticht nicht von dieser Einheit ab. Da er der einzige Ausländer unter den von Roiter auserkorenen Schriftstellern ist, die gewählt wurden um in diesem Band Brasilien als Land vorzustellen, ist diese Tatsache mehr als bemerkenswert. Laut Jeroen Dewulf ist dies der erste Text, in dem Loetscher versucht, Brasilien durch eine kritische Sichtweise zu zeigen. Wenn man diesen Text mit den früheren Reportagen über Bahia vergleicht, kann festgestellt werden, dass die Frage der Rasse in einem anderen Licht gesehen wird, nämlich aus der Perspektive des Dunkelhäutigen und des Indianers. Neben Gilberto Freyre bezieht sich der Autor auf Soziologen wie Thales de Azevedo, Florestan Fernandes und Octavio Iannin. Ein Beweis dafür, dass die Rassendemokratie als solche nicht existiert, sind für Loetscher die Werke von Aluizio Azevedo und Lima Barreto: „Das sind literarische Zeugnisse dafür, dass die Rassendemokratie keineswegs hundertprozentig verwirklicht ist.“¹⁴

Noch radikaler ist seine Kritik im Bezug auf die in brasilianischen literarischen Texten thematisierte Indianerfrage. Er kritisiert von den Werken des brasilianischen Arkadismus von Santa Rita Durão, Basílio da Gama über den indianischen Romantismus bis hin zur Woche der Modernen Kunst, dessen Motto „Tupi or not Tupi.“ lautet. Der Autor sieht den Indianer nicht als integriertes Mitglied der brasilianischen Gesellschaft, sondern als Vorzeigeobjekt, wenn es darum geht, den kulturellen Unterschied zwischen der brasilianischen und der europäischen Kultur zu betonen.

Man berief sich immer auf diesen Indianer, wenn es galt, sich gegen das verführende und verführerische Europa abzugrenzen; dieser Indianer wird immer dann genannt, wenn es gilt, zu zeigen, dass man auch andere als europäische Quellen hat.¹⁵

Der Rassismus wird vom Autor den Klassenunterschieden zugeordnet und stellt somit einen sozialen Rassismus dar. Trotz der Kritik an der kolonialen Vergangenheit und der Realität ist das neue Gesicht von Brasilien doch nicht frei von Hoffnung, wie dies schon bei Stefan Zweig der Fall war. Die Frage nach der Intertextualität des oben genannten Artikels, der den Titel „Zur Zukunft verurteilt“ trägt, mit Stefan Zweigs *Brasilien, Land der Zukunft* wird von Jeroen Dewulf erörtert. In einem Interview erzählt der Autor, dass er das Werk damals noch nicht gelesen, jedoch dem Titel nach gekannt habe. Der Schwerpunkt seines Textes sei eher vor dem Begriff der „Verdammung“ als vor dem von Zweig besprochenen der

„Zukunft“ anzusiedeln. Die Zukunft wird bei Zweig als unvermeidbare Konsequenz dargestellt. In seinem Text ist die Zukunft ein Ziel, etwas, das sich ereignen muss und das mit einer der brasilianischen Gesellschaft eigenen Originalität verknüpft ist. Die Originalität wird hier als das, was Brasilien durch den vom diktatorischen Regime geförderten Fortschritt verloren hat, angesehen.

Der Perspektivenwechsel in den journalistischen Texten von Hugo Loetscher hat nach Dewulf zwei Gründe: die Dürre und die politischen Veränderungen im Land. Bald nach der Veröffentlichung seines Textes über Bahia entdeckte er eine neue Realität, die sich als Kern seiner Beschäftigung mit Brasilien entpuppen wird: die Trockenheit. Der Autor begab sich 1967, ein Jahr vor seinem Paris-Aufenthalt, nach Brasilien und lernte das Innere des Nordostens kennen. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten sich seine Brasilien Reisen auf die grossen Zentren beschränkt: Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador und die Staate Minas Gerais und Paraná. Er hatte somit die ökonomisch entwickelteren Orte besucht. Ein anderes Motiv für seinen Perspektivenwechsel, immer noch nach Dewulf, waren die politischen Veränderungen: 1967 trat eine neue Verfassung in Kraft, welche das Militärregime bestätigte und institutionalisierte. Der General Artur da Costa wurde indirekt von der Nationalversammlung zum Präsidenten gewählt und die Opposition wuchs im ganzen Land. Die Regierung griff mit harten Mitteln ein: Zensur, Verfolgungen, Repression, Gefangennahmen und Folterungen. Dieser Zustand erreicht seinen Höhepunkt im Dezember 1968, als die Regierung den „Ato Institucional Numero 5“ ausruft.

Der Rassismus, die Armut und die Trockenheit im Nordosten stellen nun reale Probleme für den Autor dar und werden in mehreren seiner Texte der 70er und 80er Jahre behandelt. Der Rassismus ist ein zentrales Thema in „Zur Zukunft verurteilt“ und wird nach seiner Begegnung mit Abdias do Nascimento im Artikel, der 1984 im *Tages Anzeiger Magazin* veröffentlicht wird, „Dem Schwarzen seine weissen Träume nehmen. Der Afro-Brasilianer Abdias do Nascimento“ von Neuem erörtert. Die Trockenheit hat in Loetschers Werk eine eigene Geschichte.

Der erste Artikel, in welchem die Trockenheit im Nordosten und ihre Konsequenzen der zentrale Gegenstand sind, stammt vom September 1967 und trägt den Titel: „Reise in die süsse Hölle“. In den folgenden Jahren ist die Trockenheit zwischen Themen wie der Hinterhof Literatur [Literatura de cordel], der wiederholten Behandlung der Demokratie und dem Fortschreiten der Militärdiktatur, Amazonien und der Konstruktion der Transamazonica ein unverzichtbares Thema. So entsteht 1970 der Artikel „Die Seca – eine Katastrophe mit Tradition“. Darauf folgen 1972 „Das brasilianische Wunder I.“ und „Das brasilianische Wunder II.“, 1975 „Notstandgebiet Nordosten“. 1976 und 1978 setzt sich Loetscher mit „Seca – Literatur“ auseinander, indem er sich mit Cabral de Melo Neto *Morte e vida Severina* und Graciliano Ramos' *Vidas secas* beschäftigt. Schliesslich findet das Thema 1979 in seinem eigenen fiktionalen Werk *Wunderwelt. Eine brasilianische Begegnung* einen Platz. Im Artikel „Die Seca – Eine Katastrophe mit Tradition“ zeigt der Autor ein historisches Panorama seines Themas:

Als sie 1877 kam, da bewirkte sie den grossen Auszug. Die Cearenen wanderten nordwärts, sie begannen das Amazonasgebiet zu besiedeln, hinauf bis Acre. Als 1881 der erste Stausee gebaut wurde, meinte der damalige Kaiser, er werde den letzten Brillanten seiner Krone geben, damit es nie mehr zur Seca käme. Es kam 1900 wieder zur Seca. Damals wurde

ein Inspektorat für die Werke gegen die Seca gegründet, eine Organisation, die heute „Nationales Departement für die Werke gegen die Seca“ (DNOCS) heisst. Und die Seca von 1915 gab Anlass zu einem Roman der Schriftstellerin Raquel de Queiroz. Denn das muss man der Seca lassen; sie vergass nie die Dichter und verhalf Brasilien zu einer guten Literatur.¹⁶

Die Seca ist ein steter Gegenstand der brasilianischen Literatur des 20. Jahrhunderts. Der Autor stellt dies mit dem für seine Texte typischen ironischen Ton fest. Er sieht in der Literatur die positive Seite dieser Katastrophe mit Tradition. Diese Ironie kann auch auf seine eigenen Werke bezogen werden, so findet die Dürre nicht nur in der brasilianischen Literatur, sondern auch in seinen eigenen fiktionalen Werken ihren Platz.

Die Konfrontation mit dem wirtschaftlichen Fortschritt in Brasilien war laut Dewulf eine der grossen Enttäuschungen für den Autor bei seiner Rückkehr in den 70er Jahren. Im Text „Bahia und die Elektrizität“ geht der Autor vom Bild der Hochstromleitungen aus, die nun den Nordosten mit Energie beliefern und die Kakteen des Landesinnern ersetzen. Er sieht die Industriekonstruktionen, die auf einem Platz gebaut werden, genau wo früher Banditen und Bänkelsänger sich trafen, um den Fortschritt zu kritisieren. In diesem Text sind noch Spuren jenes romantischen Blickes zu finden, welcher der Autor auf die fremde Kultur warf. Er ist noch von der Verlockung des Exotischen, den die neue Kultur auf den Reisenden aus Europa ausübt, geprägt. Diese Gegenüberstellung war notwendig, um Brasilien kennen zu lernen, und sie wird sich in eine neue Art, das Exotische zu sehen und zu beschreiben, verwandeln. Diesen Perspektivenwechsel können wir vor allem in seinem nächsten Roman *Der Immune* (1975), in dem ein brasilianisches Kapitel zu finden ist, beobachten. Jeroen Dewulf und Romey Sabalius sehen *Der Immune* als ein Produkt, das aus dem Bewusstsein der eigenen Fremdartigkeit einerseits und des modernen Menschen, der sich in einer ständig sich bewegenden Welt befindet, andererseits. Dieses Bewusstsein erlangt er, als er seine ersten Eindrücke Brasiliens, wie sie die Leser in seinen ersten Texten vorfanden, mit seiner neuen Vorstellung der brasilianischen Realität, die sich in seinen Texten ab 1967 widerspiegelt, vergleicht.

Der Immune ist ein autobiographischer Roman, deren Hauptperson, die immer nur „der Immune“ genannt wird, das Hauptthema ist. Es ist eine ambivalente Figur, die sich in jedem Kapitel neu entdeckt. Die Tatsache, dass er sich und die andern immer wieder von neuem hinterfragt, entpuppt sich als Verhalten eines Beobachters der menschlichen Grenzen, welche das menschliche Wesen entdeckt, um diese mit einer bewundernswerten Lebensfähigkeit zu erleben. Die letzten Sätze des Romans fassen ihn zusammen:

Wie es mir geht? Danke, ich komme davon. Ich bin ein Leben lang am Leben geblieben. Das wundert mich in diesem Moment von neuem. Ich frage mich manchmal: Wie haben das die andern gemacht?¹⁷

Die Geschichten und Erlebnisse, welche der Immune dem Leser oder sich selbst erzählt, spielen in mehreren Ländern. Sie handeln von einem Reporter, der auf der Suche nach Themen für sein Schreiben ist. In Bezug auf die Kapitel, die in Südamerika spielen, der Analyse von Sabalius entsprechend, versucht Loetscher, den Prozess der Bewusstwerdung der Befremdung zu beschreiben und in ihrem

Kontext zu erhellen. Zuerst wäre ein europäischer Besucher zwingendermassen vom exotischen und der Heterogenität des unbekanntes Landes fasziniert. So beschreibt der Autor im Roman zuerst eine abenteuerlich zauberhafte Reise durch den Amazonas, die von den herkömmlichen Vorstellungen der Tropen durchdrungen ist. In den folgenden Kapiteln erkennt er die Realität hinter der tropischen Fassade. Die anfängliche Verführung durch das Tropische ist Gegenstand des Dialogs im Roman:

Ich habe die Begegnung mit der Exotik hinter mir. In Bahia, im brasilianischen Bahia. Die Tropen sind eine Verführung. Ich finde es sogar unklug, sich nicht verführen zu lassen. Das Exotische gibt es, und wir reagieren darauf. Man braucht ihm ja nicht zu erliegen, sondern man kann durchgehen. In Abbeviatur gleichsam.¹⁸

Der Immune zählt zu den ersten postmodernen Werken der deutschen Literatur. Das Kapitel „Die Entdeckung der Schweiz“, welches auch separat als Märchen veröffentlicht wurde, ist heute einer der bekanntesten Texte von Hugo Loetscher. In diesem Kapitel findet sich die Hauptperson in Bogota wieder, wo ein Kind sie fragt, wer die Schweiz entdeckt habe. Ohne eine Antwort in der Geschichte seines Landes zu finden, kommt dem Immunen die Idee, dass die Schweiz vielleicht noch gar nicht entdeckt worden ist. Er lässt die bolivischen Indios mit ihren Booten den Rhein hinauf fahren bis in seinen Geburtsort und entdeckt so die Schweiz.

Die Reisen nach Brasilien sind nach dem 1979 publizierten *Wunderwelt* noch nicht abgeschlossen. 1981 bereist Loetscher das Land von neuem und erlangt wieder neue Einblicke. Die langsame Rückkehr zur Demokratie, die mit der Amtszeit von Ernesto Geisel (1974- 1979) begonnen hatte, wurde durch den 1978 errungenen Sieg der MRI, der Partei gegen die Militärs, erneut angekurbelt. 1979 verordnet General João Batista Figueiredo, der damalige Präsident, das Gesetz der Amnestie und erlaubt somit den diversen politischen Parteien wieder aktiv zu werden. Doch nicht alle hatten die gleiche Ansicht, unter dem Namen „die harte Linie“ plante ein Teil des Militärs im Untergrund diverse Bombenanschläge auf öffentliche Plätze, um ihre Opposition zu demonstrieren. Im Oktober 1980 kehrt auch Luis Carlos Prestes aus dem Exil zurück und bietet Hugo Loetscher die Möglichkeit einer neuen Begegnung: dem Kennenlernen eines brasilianischen Mythos. Der Autor kannte Prestes aus Jorge Armados Werke und der Biographie *Der Ritter der Hoffnung*. Loetschers eigene Reportage über Prestes wurde 1981 unter dem Titel „Sekretär der Hoffnung“ im Magazin *Transatlantik* veröffentlicht. Sie beginnt mit den Worten: „Ich war darauf vorbereitet, einem Mythos zu begegnen, doch ich bin einem Sekretär begegnet.“ Loetscher beschreibt sein Treffen mit Prestes und schildert die Geschichte des Kommunismus aus der Sichtweise des „Sekretärs“. Doch was ihn wirklich in den Bann des grossen Mannes zieht, ist die Ambiguität seiner Persönlichkeit, und die Biographie des grossen Mannes wird zum Angelpunkt der Reportage.

Prestes, der Volksheld, Prestes, der nie über seine kleinbürgerliche Herkunft hinauswuchs; der unentwegte Militär und der Nie-Politiker; Prestes, der Revisionist, und Prestes, der Stalinist; Prestes, der die Massen fasziniert und der nie ein marxistischer Leader war, sondern nur ein „Stoiker im Gewande eines Positivisten“; der Unbestechliche, aber auch der Unversöhnliche, der gnadenlos ausschloss und sich unbekümmert verbündete; ein Manipulator und trotz allen taktischen Geschicks ein

Versager, aber dennoch ein Ritter der Hoffnung, der die Idee des Kommunismus ins Volk hinaustrug.¹⁹

In den 70er Jahren ist die Militärdiktatur ein immer wiederkehrendes Thema in seinen journalistischen Texten und auch in *Wunderwelt*. Die Kunst, die während der Militärdiktatur geschaffen wird, ist 1974 das Thema einer Serie von Artikeln, die vom *Tages Anzeiger* unter dem Titel „Kultur und Repression in Brasilien“ veröffentlicht werden. In den Artikeln werden mehrere Komponenten beleuchtet: die Bedingungen der Schriftstellerei und die Publikationsmöglichkeiten in der Zeit der Repression, die Zensur im Theater und das neue Kino. Als Literaturkritiker hat sich Hugo Loetscher immer wieder mit brasilianischer Literatur auseinandergesetzt. Resultat dieser intensiven Auseinandersetzungen sind diverse Interviews und Artikel über Autoren brasilianischer Literatur: Jorge Amado, Darcy Ribeiro, Osman Lins, Euclides da Cunha, Mario de Andrade, Ferreira Gullar, Gregorio de Matos, Machado de Assis und Sergio Buarque de Holanda. Im Dezember 1985 schrieb Loetscher für die *Neue Zürcher Zeitung* eine Kritik über den von Mechtild Strausfeld geplanten Band unter dem Namen *Die brasilianische Literatur*. Dieser Band sollte als Ergänzung zum 1976 vom Suhrkamp Verlag herausgegebenen *Materialien zur latein-amerikanischen Literatur* dienen, wo die brasilianische Literatur nicht berücksichtigt wurde. Im Artikel „Die brasilianische – die andere Literatur Lateinamerikas“ beklagt der Autor die unzureichende Rezeption brasilianischer Texte durch Europäer. Er kritisiert unter anderem die in *Brasilianische Literatur* gemachte Aussage, dass die brasilianische Literatur in einer Woche unabhängig geworden sei. Dieser Ausspruch bezieht sich zweifellos auf die „Woche der modernen Kunst“. Es wird jedoch nicht berücksichtigt, dass einem solch lauten Wechsel mehrere leise, innere Wechsel vorangegangen sind, die ohne Bezug zur europäischen Avant-Garde unverständlich bleiben müssen. Ein Panorama der brasilianischen Literatur aufzustellen sei für den europäischen Leser ebenso schwierig wie ein Bild des Landes zu zeigen. Diesen zwei Aufgaben stellt sich der Autor im Essay „Das Entdecken erfinden“, der im Buch *Brasilien: Entdeckung und Selbstentdeckung* (1992), einer Sammlung von Essays und Fotos über Brasilien, einem Katalog, der für eine Ausstellung im Kulturhaus Zürich 1992 über Brasilien ausgearbeitet wurde. Hugo Loetscher stellt Brasiliens Geschichte vom Kolonialismus bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor. Laut Sabalius kann man im Text die Bemühungen des Autors erkennen, Brasilien aus den Augen eines Brasilianers zu sehen. Das beste Mittel, um diesen Vorsatz umzusetzen, sah der Autor darin, die Geschichte anhand der brasilianischen Literatur zu erzählen. Aus der Sicht Loetschers entstand Brasiliens Geschichte und Gesellschaft in einer Dialektik zwischen Entdeckung und Selbstentdeckung.

Ohne in die Tiefen von Loetschers Text vorzudringen möchten wir auf zwei mögliche Interpretationen des Titels des ebengenannten Katalogs *Brasilien: Entdeckung und Selbstentdeckung* hinweisen. Aus der Sicht von Innen her, der Sicht des Brasilianers, können die Entdeckung und Selbstentdeckung als Prozess der Entdeckung Brasiliens verstanden werden. Dies geschah zuerst durch die Kolonisatoren als Entdeckung des geographischen Raumes. Die Kultur des neuen Brasiliens entwickelt sich langsam, die eben erst entstandene brasilianische Gesellschaft entdeckt neue Räume, neue Grenzen und neue Kulturen, von denen bisher noch niemand wusste. Eine andere Sichtweise bietet die des Ausländers. Dieser reflektiert sein Fremdheitsgefühl dem ihm neuen und unbekanntem Land

gegenüber. Er will Brasilien entdecken, aber gleichzeitig ist es auch ein Selbstentdecken, eine Konfrontation mit den Konsequenzen der Kolonisation, die den Fremden seine eigenen Werte in Frage stellen lässt. So sieht er nicht nur das fremde, sondern auch das eigene Land in einem neuen Licht. Dies ist vielleicht bei Hugo Loetscher der Fall, eine Möglichkeit, die er selbst in Betracht zieht:

Das Abenteuer. Die Faszination durch das Exotische und Fremde. Die Lockung des Unbekannten. Die Befreiung von zivilisatorischem Kram. Und sei es nur eine Fahrt auf dem Amazonas nach Manaus. Und von dort den Madeira hinauf nach Porto Velho. Doch dann hinter aller Exotik und allem Tropikalen die Entdeckung der sozialen Wirklichkeit. Die Begegnung mit einer anderen Welt, die Trotz aller Ungewohnheiten mehr mit der unseren zu tun hat, als wir gemeinhin anzunehmen bereit sind.

Am Ende einer, nicht als der Gleiche zurückkehrt, als der er aufgebrochen ist. Der die eigene Realität mit anderen Augen sieht, die private wie die kulturelle und nationale seiner Herkunft. Und dem es manchmal schwer fällt, nachzuvollziehen, an was für Weh wir leiden.²⁰

In den 90er Jahren folgen noch sporadisch Artikel über Brasilien in verschiedenen Schweizer Zeitschriften und Zeitungen. 1999 nimmt der Autor an einem von der ABRAPA organisierten Kongress an der Universidade Federal de Curitiba teil. Im selben Jahr wird das Werk *Die Augen des Mandarins* veröffentlicht, wo die Präsenz Brasiliens durch die Figur Gil gegeben ist. Im Mai 2000 publiziert die Zeitschrift *Du* eine Ausgabe unter dem Titel „Im Sertão. Eine brasilianische Begegnung“. Als Inhalt der Ausgabe war eigentlich die Person Hugo Loetscher vorgesehen, denn er feierte in diesem Jahr seinen 70. Geburtstag. Zufälligerweise stellte jedoch im gleichen Monat die Fotografin Gleice Mere (1972) der Zeitschrift ihr Projekt vor: Sie plante ein fotografisches Essay über den Sertao. Es war auch ein nicht zu vergessendes Jubiläumjahr: 500 Jahre „der Entdeckung“ Brasiliens. So entstand in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift *Du* eine Ausgabe über den brasilianischen Sertão.

4 Ausblick

Wie wir gesehen haben, ist Brasilien weiterhin eines der bevorzugten Themen in Hugo Loetschers Literatur. Um *Wunderwelt* zu verstehen, dürfen die vielen Brasilienreisen des Autors nicht vergessen werden, die er als Reisender und Journalist, aber auch als Schriftsteller auf der Spur eines Themas, dass ihn in seinen Bann zog, unternommen hat. Zudem ist auf die brasilianische Literatur hinzuweisen, die den Autor ebenfalls beeinflusste, die Literatur des Nordostens und über den Nordosten.

Der Roman *Wunderwelt* ist in seiner Struktur ein komplexes Werk. Die kurzen Kapitel kann man in drei grössere Teile zusammenfassen: Im Vorfeld steht das erste Kapitel, die Beschreibung des Augenblicks, in dem ein Fotograf ein Bild der Familie von Fatima auf dem Hauptplatz in Canindé macht. Fatima, das tote Kind, ist im Mittelpunkt. Der Einstieg ist von visuellen Elementen geprägt, wie wenn der Erzähler selbst durch das Guckloch der Kamera schauen würde. Der Fremde wird vom Erzähler nur als Fremder vorgestellt. Am Ende des Kapitels, wie auf dem Bild,

stehen alle Personen und das Umfeld statisch da. Nach diesem Einstieg wird das, was man die eigentliche Geschichte, die Erzählung, auch der rote Faden dargestellt: ein neuer Erzähler erzählt, jetzt in erster Person, die Reise und wie er in Canindé ankommt, bis er sich selber als der Fremde auf dem Hauptplatz neben dem Fotografen stehend erkennt. Die Erzählperspektive wechselt so noch einmal und wird in den folgenden Kapiteln immer wieder wechseln. Der dritte Teil sind 22 kurze Kapitel, in denen der Fremde Fátima, dem toten Mädchen, ihre eigene Zukunft erzählt, ein Monolog über Canindé, Leute, Glauben, Politik, und die Hoffnung auf bessere Zeiten. Im letzten Kapitel kehrt die Erzählung zurück, der Fremde, wieder in der ersten Person sprechend, erzählt, wie er zum letzten Mal durch die Stadt läuft, und mit einem in der Stadt bekannten Ingenieur zu einem Bordell fährt. Der Abschluss der Geschichte ist eine neue Begegnung mit Fatima, jetzt lebend.

Durch die Stimme des Fremden und durch seinen Dialog mit dem toten Mädchen fließen die verschiedensten Stimmen des Nordostens: der Bänkelsänger auf dem Marktplatz, die Medien, die Gläubigen und Padre Cícero, die Rückkehrer aus den Hauptstädten, die Politiker mit ihren grossen Zukunftsvisionen; der Nordosten in seiner Vielfältigkeit kommt zur Sprache. Es ist durchaus ein kritisches Werk. Aber es ist nicht das einzige Werk des Autors, wir weisen zurück auf den Roman *Abwässer*, in dem Zürich aus der Perspektive des Abwässerinspektors dargestellt wird.

Unter dem Gesichtspunkt seiner langen und ausgedehnten Arbeit in und über Brasilien, aber auch des sozialkritischen Blickes wollen wir Hugo Loetscher in den Kontext der engagierten Literatur in Brasilien stellen. Wir beobachteten bei ihm zuerst die Perspektive des Fremden, die von utopischen Erwartungen geprägt ist. Indem er das Land und die neuen Erlebnisse auf sich wirken lässt, lernt er das Land kennen und findet seinen Platz in dieser Gesellschaft. Die Realität zeigt sich aus einem neuen Blickwinkel, und das ist die Unmöglichkeit, jene utopischen Vorstellungen zu verwirklichen. Von diesem neuen Standpunkt aus wirft er einen Blick sowohl auf das besuchte als auch auf das eigene Land. Vielleicht sind diese neuen Perspektiven der Sinn dessen, was der Autor das Überschreiten von Grenzen nennt.

Anmerkungen

¹LOETSCHER, Hugo. A descoberta da Suíça. In: VILLAS-BOAS, Gonçalo. *Histórias de encontros e desencontros. Textos narrativos de autores suíços de expressão alemã*. Porto: Afrontamento, 1990.

²LOETSCHER, Hugo. *Die Kranzflecherin*. Zürich: Diogenes, 1989. p. 5

³LOETSCHER, Hugo. Noah. *Roman einer Konjunktur*. Zürich: Diogenes, 1967. p. 27

⁴DEWULF, Jeroen. *Hugo Loetscher und die "portugiesischsprachige Welt"*. Bern: Peter Lang, 1999. p. 38

⁵LOETSCHER, Hugo. Unterwegs in meinem Brasilien. In: Tages Anzeiger Magazin, 22/23.05.1992

⁶DEWULF, Jeroen. *Hugo Loetscher und die "portugiesischsprachige Welt"*. Bern: Peter Lang, 1999

⁷Idem p 27-35

⁸SOUSA, Celeste H. M. Ribeiro. *Retratos do Brasil. Hetero-imagens literárias alemãs*. São Paulo: Arte & Cultura, 1996. p. 88

⁹Idem, p. 89

¹⁰Apud: DEWULF, Jeroen. *Hugo Loetscher und die "portugiesischsprachige Welt"*. Bern: Peter Lang, 1999. p. 172

- ¹¹LOETSCHER, Hugo. Unterwegs in meinem Brasilien. In: Tages Anzeiger Magazin. Zürich: Tamedia, 22/23.05. 1992. p. 51
- ¹²In: DEWULF, Jeroen; ZELLER, Rosmarie. *In alle Richtungen gehen. Reden und Aufsätze über Hugo Loetscher*. Zürich: Diogenes, 2006. p. 126-128
- ¹³LOETSCHER, Hugo. Unterwegs in meinem Brasilien. In: Tages Anzeiger Magazin. Zürich: Tamedia, 22/23.05. 1992
- ¹⁴LOETSCHER, Hugo. Zur Zukunft verurteilt. In: ROITER, Fulvio. *Brasilien. Zürich: Atlantis*, 1969. S/p.
- ¹⁵Idem
- ¹⁶LOETSCHER, Hugo. Die Seca – eine Katastrophe mit Tradition. In: Tages Anzeiger Magazin. Zürich: Tamedia, 24.10.1970. p. 22-31
- ¹⁷LOETSCHER, Hugo. *Der Immune*. Zürich: Diogenes, 1988. p. 445
- ¹⁸Idem, p. 251
- ¹⁹ LOETSCHER, Hugo. Der Sekretär der Hoffnung. Begegnung mit einem brasilianischen Helden. In: *Transatlantik*. Januar 1981. p. 51
- ²⁰ LOETSCHER, Hugo. Unterwegs in meinem Brasilien. In: Tages Anzeiger Magazin. Zürich: Tamedia, 22/23.05. 1992. p. 57

Excluído da *Áustria católico-nacional-socialista*: sobre a autobiografia de Thomas Bernhard

Patricia Miranda Dávalos

In his first autobiographical writing, the Austrian author Thomas Bernhard attempts to show his public the reason why he became the provocative writer and outsider that he was. This paper intends to analyse how this image is constructed in the book by using a specific concept of victim as well as a provocative and subjective style. On the one hand he is successful in constructing a text in which his point of view and his personality are constantly present; on the other hand it includes diverse contradictions, which will be discussed throughout this article.

Keywords: Thomas Bernhard; autobiography; Austria

A Causa – Uma Indicação é o título do primeiro de cinco volumes autobiográficos do austríaco Thomas Bernhard e narra sua infância num internato em Salzburg ao fim da Segunda Guerra. Na primeira parte do livro, intitulada “Grünkranz”, nome do diretor da Escola Nacional-Socialista para Meninos, o autor narra sua estadia nessa instituição entre 43 e 44, enquanto, na segunda parte, “Tio Franz”, nome do padre, o novo diretor, continua a narrar sua permanência no mesmo internato, transformado em instituição católica no pós-guerra.

Esta análise procura salientar a imagem que o autor apresenta de si em sua autobiografia, ao identificar os recursos utilizados na construção de um texto tão marcado por sua personalidade, tão subjetivo, bem como fechado ao mundo exterior, do qual deseja marcar uma clara oposição.

O livro que abre este ciclo autobiográfico foi publicado em 1975, período em que o autor já gozava de fama entre o público e a crítica, e já havia consolidado sua reputação de provocador, crítico implacável da Áustria e dos austríacos. A resposta à questão do porquê da necessidade da escritura autobiográfica de Bernhard – na época com 44 anos, idade insuficiente para estabelecer um balanço de sua vida – vem ligada à resposta a uma outra questão, implícita já no título da obra: em seu texto o autor se propõe a narrar a causa do quê? Em entrevista, este afirmara que sua literatura ficaria mais ou menos “no ar” se não dissesse claramente de onde vinha tudo aquilo¹ – e com razão reconhece a necessidade de justificativas, pois o público ficava continuamente perplexo diante de um indivíduo tão polêmico, que, por suas críticas constantes ao país e seus contemporâneos, conviveu a vida inteira com ameaças e processos. Contudo, a explicação da causa de ser o que foi, ou seja, um provocador, é ela mesma uma provocação: tudo provém de Salzburg, cidade na qual frequentou o internato, no que diz ter passado a pior época de sua vida – “tudo o que trago dentro de mim (e em mim) provém dela, de tal modo que eu e a cidade temos uma relação eterna, indissolúvel, ainda que horrorosa”.² A relação é

Área de Alemão da USP; R. Prof. Luciano Gualberto, 403 (Prédio de Letras) - Cidade Universitária - 05508-900 São Paulo SP Brasil; Tel. (011) 3091-5047; Fax: (011) 3032-2325; E-mail :patricia.davalos@zipmail.com.br

caracterizada como horrorosa, pois a imagem de Salzburg também é, como já indica a epígrafe do texto: uma notícia de jornal datada de maio de 1975, ou seja, ano da publicação da autobiografia, segundo a qual a cidade detém o recorde austríaco de suicídios. Tal epígrafe estabelece – de modo provocador – uma continuidade entre a época narrada e o presente do narrador: o garoto Bernhard de treze anos, bem como seus colegas de internato, oprimidos pelas instituições nacional-socialistas, somente pensavam em suicídio. Se trinta anos depois, em 1975, as taxas continuam altas, é porque tais instituições continuam inalteradas. Isto seria uma indicação da causa de outros dois fatos: a começar, do estado de ânimo negativo e depressivo que o adulto Bernhard continua, semelhante à criança, a sentir quando chega a Salzburg, de fato ou em pensamento – a criança oprimida transformou-se no adulto provocador, mas que continua a sentir-se oprimido. A outra causa derivada da continuidade na sociedade austríaca, é uma causa hipotética, pois se trata da causa de uma ameaça a assolar o país, apresentada na forma de uma advertência: “Da noite para o dia o nacional-socialismo pode tornar a assumir o controle, substituindo o catolicismo, a cidade tem todos os pré-requisitos para tanto (...)”.³ Se, na concepção do autor, as instituições que originaram o nazismo e o sustentaram continuam, a diferença entre o Estado totalitário e o democrático é inexistente! Cabe ainda a observação de que se há o alerta de uma substituição do catolicismo pelo nacional-socialismo, isso se dá de modo provocador, já que o par de adjetivos perpassa toda sua obra como caracterizador da essência austríaca. Segundo ele, duplamente negativa, pois vê uma equivalência entre ambos como formas opressoras contra o espírito e a liberdade.

Essa sociedade e suas instituições, duplamente opressoras, pois qualificadas constantemente como “católico-nacional-socialistas”, produziram suas vítimas e ao longo da autobiografia o autor apresenta mais detidamente três tipos, os quais poderiam ser classificados da seguinte forma: os estudantes, a população civil durante a guerra e os excluídos da sociedade.

O livro inicia-se com uma descrição da cidade possuidora de uma beleza natural e arquitetônica que misturadas a um clima pré-alpino⁴ perturbador, bem como a instituições opressoras, tornam seus habitantes vítimas desse conjunto terrível. E mais do que habitantes (*Einwohner*) ou pessoas (*Menschen*), o autor fala nesse ponto em estudantes e aprendizes (*Lernende und Studierende*). Foi na condição de estudante que Bernhard deixou sua família em Traunstein na Alemanha para estudar em Salzburg na Áustria, atendendo ao desejo do avô, o qual julgava que ali o neto teria uma educação melhor. No entanto, o que o garoto encontra é a já citada atmosfera perturbadora, a tornar os estudantes de tais escolas e internatos vítimas atormentadas por idéias suicidas diante da opressão de um sistema educacional rígido, baseado em duros castigos corporais – muitos estudantes chegando de fato a cometer o suicídio. O próprio Bernhard relata ter tentado enforcar-se no segundo dia ali.

O internato, a Escola Nacional-Socialista para Meninos, é descrito como palco de uma luta pela sobrevivência, onde os fortes, ou menos fracos, subjagam os fracos. O local ainda é dominado pelo terrível diretor Grünkranz, apresentado em termos do nazista clichê, sempre em seu uniforme e botas da SA, punindo violentamente e inesperadamente, um sádico, pervertido e cruel. No pós-guerra, na segunda parte do livro, os estudantes continuam como vítimas, mas agora a opressão não é mais nacional-socialista, e sim católica, pois a Escola Nacional-Socialista para Meninos é transformada no Johanneum católico, e, no lugar do oficial Grünkranz, está um padre, empregado como o novo diretor “tio Franz”, descrito como tão terrível,

sádico e repressor quanto o ex-diretor nazista. Assim, o cotidiano rigoroso e as punições continuam. O autor vai além, dizendo que a única mudança perceptível é a troca da imagem de Hitler por um crucifixo. Bernhard desenvolve uma longa comparação entre o internato nazista e o católico, procurando mostrar como tudo continua igual, mas com outras denominações: ao invés de cantarem hinos nazistas acompanhados pelo piano, cantam hinos católicos acompanhados pelo harmônio; não se levantam às seis horas para ouvir as notícias do QG do *Führer*, mas para receber a sagrada Comunhão; não dizem mais *Heil Hitler!* antes das refeições, dizem, em postura idêntica, *Louvado seja Deus e bom apetite!*, etc.⁵ Uma vez que em *A Causa* a escola funciona como símbolo da sociedade – mudando-a, muda-se o país, segundo o autor –, fica implícita a continuidade entre sociedade totalitária e democrática, disso vêm as advertências anteriormente mencionadas com relação à volta do nacional-socialismo.

A segunda categoria das vítimas apresentadas, na qual os estudantes novamente se incluem, é a da população civil vítima dos bombardeios e da miséria da guerra – população, como o autor enfatiza, constituída de velhos, mulheres e crianças arrasados pela guerra e pela fome. O quadro é comovente e nada tem de irônico, até destoando do esperado pelo público desse provocador. Os exemplos do tom solidário e de episódios tocantes são vários, restrinjo-me a citar o caso da professora de inglês do autor, vinda de Hannover para Salzburg, fugindo dos ataques aéreos. Se na Alemanha perdera tudo, em Salzburg, onde esperava ficar a salvo, “não apenas perdia tudo *de novo*, como era morta também”.⁶ Como vítimas da guerra são incluídos ainda os soldados mortos, mutilados e prisioneiros dos campos russos. No pós-guerra a desolação continua, e se não há mais as bombas, há os soldados americanos e seus “excessos sexuais”,⁷ além da miséria e fome que persistem.

O terceiro tipo de vítimas são os excluídos da sociedade por suas ditas fraquezas. Para exemplificar isso, detém-se em dois indivíduos conhecidos no pós-guerra: o colega de ginásio aleijado, filho de um arquiteto, e o professor de Geografia Pittioni. O primeiro, tornado vítima por suas limitações físicas, o segundo, por ser “baixinho e careca, feioso da cabeça aos pés”⁸, e por isso, alvo da zombaria de todos. Ambos pessoas excelentes, mas excluídos por suas fraquezas físicas, feitos vítimas da sociedade, que parece precisar delas, de modo que as produz, encontra um “assim chamado defeito mental ou físico”⁹ e em razão disso transforma indivíduos em vítimas. A caracterização desses excluídos revela a desconfiança do autor frente às massas e aos agrupamentos em geral, na forma de comunidades ou instituições. Mesmo num grupo pequeno como a família, Bernhard identifica tal tendência de sobrevivência por meio da eleição de um membro mais fraco transformado em vítima, logo, em fonte de escárnio e divertimento dos considerados saudáveis ou normais.

O que mais espanta no modo como o autor apresenta esses três tipos de vítimas é o vocabulário usado, o qual aproxima-se do utilizado na descrição das experiências ligadas ao Holocausto. Já de início usa sempre dois termos combinados, vítima (*Opfer*) e aniquilação (*Vernichtung*), ambos usualmente ligados ao relato das experiências dos campos. No caso do internato, dominado pelo nazista sádico, o retrato é o de um cárcere, no qual os alunos seriam prisioneiros: o autor fala da lotação e condições adversas – 35 garotos abandonados num quarto sujo e fedorento, lutando para sobreviver, onde só se admite obediência e silêncio. A época é dominada por dois medos: primeiro o medo de tudo e de todos, pois não se confia em ninguém, os fortes aniquilando os fracos; depois, o medo de *Grünkrank*, surgindo

e punindo de forma arbitrária – a vida inteira o autor continua a sonhar com o ex-diretor!

Os relatos de sobreviventes dos campos usualmente coincidem em descrições da arbitrariedade da violência¹⁰ empregada pelos guardas como forma de manifestação de poder, das condições difíceis da sobrevivência, da dificuldade em levar-se uma vida normal após os campos. Assim, ao público de Bernhard, ainda que não fossem especialistas no assunto, é fácil identificar as alusões. Para exemplificar o afirmado, proponho a comparação de trechos da obra do austríaco com trechos de depoimentos de sobreviventes dos campos apresentados no livro de Todorov, *Em face do extremo*.¹¹

Aos sobreviventes do Holocausto ficava sempre a dúvida se, fora dos campos, poderiam algum dia ter uma via normal, se seriam felizes novamente. Porém, a brutalidade desta experiência produziu em grande parte deles danos irreparáveis, nas palavras de Todorov “(...) os sobreviventes dos campos se tornaram, na sua grande maioria, pessoas depressivas e sofredoras. A proporção de suicidas é anormalmente alta entre eles, como a de doenças mentais ou físicas”.¹² Bernhard em sua descrição dos “sobreviventes” do internato se expressa em termos semelhantes:

(...) o jovem saído ou fugido de uma tal instituição ou internato (...), seja ele quem for e independente do que venha a se tornar, nada mais será do que alguém humilhado até a morte, uma natureza desesperançada, e portanto uma *natureza irremediavelmente perdida* para o resto da vida, para o resto de uma existência sempre aniquilada [*vernichtet*] por sua passagem por um tal cárcere educacional na condição de prisioneiro, viva ela ainda quantas décadas for, como ou onde viver.¹³

Na descrição da população civil, as semelhanças continuam: fome, luta pela sobrevivência, que os torna indiferentes ao sofrimento alheio, “(...) à morte audível e visível desse ou daquele semelhante”.¹⁴ “Na cidade, (...) não pensavam em outra coisa que não fosse sobreviver – de que forma, era-lhes já indiferente”¹⁵ – essas são palavras de Bernhard, mas poderiam ser dos sobreviventes apresentados por Todorov. Isso é perceptível na seguinte citação, palavras de Tadeusz Borowski, ex-prisioneiro de Auschwitz: “Tínhamos nos tornado indiferentes ao sofrimento dos outros; para sobreviver, era necessário pensar apenas em si (...)”.¹⁶

E, na apresentação dos excluídos, no caso, do garoto aleijado e do professor, a proximidade dos registros prossegue. Vejamos as seguintes observações do autor: “o grau de vileza que a zombaria, o escárnio, a destruição e a aniquilação [*Vernichtung*] dessas vítimas é tal que sem mais, uma tal vítima é morta”,¹⁷ ou ainda “(...) a sociedade ou comunidade de fato experimenta nelas [nas vítimas] toda a sorte de crueldade e vileza, e o faz quase sempre até matá-las”.¹⁸ O autor conclui então que séculos nada mudaram nesse tocante, pelo contrário, “os métodos foram aprimorados, tornando-se ainda mais terríveis e infames”.¹⁹

Sem ignorar ou desmerecer o sofrimento das vítimas retratadas por Bernhard, seu estilo é provocador se pensarmos que fala dos austríacos, cristãos, e, com todas as ressalvas, pertencentes ao grupo dos considerados responsáveis pelo nacional-socialismo, como se falasse das vítimas do Holocausto, estas completamente ausentes de seu texto. A omissão com relação aos crimes dos campos é no mínimo curiosa, uma vez que ele acusou constantemente, em obras e entrevistas, sua sociedade e seus contemporâneos de nazistas. É ainda mais curioso o silêncio do

provocador Bernhard se compararmos sua autobiografia, por exemplo, à da austríaca Ruth Klüger²⁰. A autora nasceu em 1931, mesmo ano de Bernhard, ou seja, viveu na Áustria na mesma época em que ele, até ser mandada para um campo de concentração. Na Viena de Klüger, judeus usam estrelas em seus casacos, não podem se sentar nos trens, e aumenta a cada dia o número de estabelecimentos proibindo a entrada de judeus e cães. A *Causa* narra a infância do autor a partir de 1943. Logo, poderia-se argumentar que os judeus não estavam mais lá, o que justificaria a omissão, pois o narrador se propõe a permanecer fiel à época narrada. Contra esse argumento, no entanto, opõem-se dois outros: a autobiografia do autor constitui-se de cinco volumes, num deles, *Uma Criança (Ein Kind)*, é narrado o período anterior a 1943, no qual também não há referências ao assunto. O outro argumento seria o de que se o Holocausto está fora da percepção da criança, o mesmo não se pode dizer do adulto. Aqui vale observar que o autor não se atém a sua ressalva de apresentar o texto apenas do ponto de vista da criança: a visão do adulto está constantemente presente, estabelecendo relações entre seu presente e o tempo narrado. Sendo assim, tal silêncio é curioso, já que não parece ironia, muito menos tentativa de estabelecer uma equivalência entre as vítimas, como ocorreu no pós-guerra imediato – não há qualquer elemento no texto a sustentar tal afirmação.

Enquanto adulto, o autor apresenta-se na autobiografia como quem aponta verdades inconvenientes, as quais seus contemporâneos querem esquecer. É ele a lembrar os mortos da guerra, mas todos esses mortos são austríacos bombardeados ou soldados. Quanto ao resto de sua família, omite-se de apresentar a perspectiva destes sobre a política de extermínio: o avô era absolutamente contra o nacional-socialismo, criticando-o sempre de forma abstrata, assim como o neto fez ao longo de toda sua obra, ou seja, por tirar a independência dos homens. Sabe-se que seu tio e padrastror foram soldados da *Wehrmacht*, mas esses fatos são apenas aludidos, permanecem meras indicações.

É preciso notar ainda que se Bernhard fala das vítimas austríacas como se falasse das dos campos, antes de tudo usa tal proximidade de registros para falar de si mesmo, pois ao apresentar três categorias de vítimas em seu livro, identifica-se com as três: ele é um dos estudantes potencialmente suicidas, é um dos civis nos abrigos antibombas e é um dos excluídos da sociedade – chega a dizer que na época do ginásio, era o terceiro de uma aliança com o garoto aleijado e o professor de Geografia –, de modo que o autor configura-se no livro como uma espécie de vítima total.

Assumindo uma posição, aliás bastante cômoda, de vítima, Bernhard exime-se de responder a questão que seu público, na década de setenta, numa sociedade que se define em oposição ao nacional-socialismo, provavelmente colocaria a essa geração de escritores, a qual viveu, ainda que na condição de crianças ou adolescentes, sob esse regime, a saber: tornou-se ele de certa forma culpado? Com isso não se espera que jovens de quatorze anos sejam responsabilizados pelo nacional-socialismo, contudo, a sociedade exige um posicionamento frente ao tema, e, enquanto na autobiografia de Bernhard as posições do autor, bem como de sua família, estão ausentes, a resposta a tal questão é tematizada nas autobiografias da maioria dos intelectuais que viveram no período.²¹ Se a maioria não pode assumir uma culpa individual, afinal, eram adolescentes ao fim da guerra, assumem uma espécie de culpa abstrata e coletiva, partilhando de responsabilidade por pertencerem ao grupo dos considerados “criminosos”. Essa parece ser mesmo a atitude ética mais aceitável, como considera o já citado Todorov, para quem os habitantes dos países

totalitários também seriam responsáveis, cúmplices, culpados por vezes não de matar, mas de “manter o silêncio, de repetir fórmulas perigosas, de levantar a mão direita sem nada dizer”.²²

Nas autobiografias dos intelectuais que cresceram sob o nacional-socialismo é ainda comum haver uma distância entre o “eu narrado” e o “eu narrador”, o adulto marcando uma cisão, repreendendo o jovem que fora, como, por exemplo, o faz Christa Wolf em seu *Kindheitsmüste* (1976).²³ A autora condena a jovem de quinze anos ao fim da guerra, por ter pertencido a uma associação nazista para garotas. Aparentemente Bernhard também pertencera a uma associação semelhante, a Juventude Hitlerista, fato que pode passar despercebido ao leitor, por ser apenas aludido na seguinte passagem “(...) ainda éramos obrigados a vestir o uniforme e a cantar as canções da Juventude Hitlerista aos domingos”²⁴ – no original se limita às siglas *HJ-Uniform* e *HJ-Lieder*, no entanto, transparentes ao seu público. Essas alusões parecem não afetar a auto-imagem de si como alguém desvinculado da mentalidade de sua época. Diz mesmo que, graças à educação recebida dos avós, “nunca sequer corri o risco de incorrer numa tal fraqueza de caráter e espírito”,²⁵ ou seja, não há qualquer espaço para partilhar culpa quando se é (ou se sente) vítima tão absoluta, um excluído – o papel que resta ao adulto não é o de confessar algo, mas é o de crítico incômodo, como já mencionado. E, no entanto, cabe a ressalva de que, apesar do sentimento de vítima, a autobiografia apresenta uma história de sucesso, diferente da ficção, na qual lemos sobre loucos e suicidas, aqui o autor mostra como, em suas próprias palavras, “(...) eu, sozinho e contra todos, acabei por me tornar cada vez mais forte”.²⁶ Assim, se a vitimização o exime da responsabilidade ou da necessidade de tematizar os eventos relativos ao Holocausto, também aumenta o mérito do adulto, o qual apesar de todas as adversidades, tornou-se o escritor, e, se há problemas na sociedade, ele nada tem a ver com ela.

Essa é, aliás, a grande cisão presente na obra do autor, substituindo a distância eu-narrado/eu-narrador, presente na maioria dos textos autobiográficos, ou seja, a cisão agora é eu-vítima/mundo-católico-nacional-socialista. No início, Bernhard até utiliza um recurso comum nas autobiografias para marcar distância entre o eu atual e a criança que fora: falar de si na terceira pessoa. No entanto, tal expediente logo é abandonado, e há ao longo do texto o domínio do “eu”, sinalizando unidade entre o que fora e o que é.²⁷ E se, por vezes, faz a ressalva de pretender narrar o que o garoto de 13 anos sentira na época, não o que pensa hoje – o que poderia até amenizar suas provocações – o autor se trai a todo instante, ao constatar que o que sentia é o que o pensa de fato, ou a intuição da época mostra-se hoje uma certeza – jogo com o qual o leitor se depara ao longo de todo o texto.

Além do vocabulário remeter à experiência do Holocausto, cabe ainda observar um aspecto formal do texto também ligado às necessidades da escritura autobiográfica configurada por Bernhard e que chama a atenção até dos leitores mais desatentos: o modo como o autor constrói seu texto ignorando qualquer divisão de parágrafos, utilizando longos encadeamentos de períodos e orações subordinadas, quase desconsiderando o uso do ponto final, ou no mínimo, adiando-o ao máximo. Tem-se a impressão da existência de uma necessidade quase compulsiva de narrar, como se, ao tomar a palavra, o autor não abrisse mão dela nem por um segundo, construindo um texto que se apresenta como um bloco único, sem fissuras. Mesmo uma operação simples, familiar a todo leitor, como seria a interrupção momentânea da leitura ao fim de um capítulo, parágrafo, ou ainda da exposição de uma idéia, torna-se problemática diante de um bloco tão compacto, cujas frases se entrelaçam

numa trama tão firme.²⁸ A divisão do texto em duas partes, “Grünkranz” e “Tio Franz”, que poderia sinalizar ruptura ou mudança, na verdade é um recurso a acentuar a provocação, pois a divisão só salienta como a segunda parte (o pós-guerra) é igual à primeira (sociedade nazista), estabelecendo-se a já apontada continuidade entre totalitarismo e democracia. De onde viria tal compulsão para narrar, se o texto carece de elementos realmente épicos? Não há descrições, a ação é reduzida, as personagens não são apresentadas em sua complexidade – poucas são individualizadas, a maioria aparece em sua coletividade, na condição de austríacos, de habitantes de Salzburg, ou de estudantes. As relações sociais são apresentadas de forma pobre e o mundo exterior, ao contrário da linguagem sem fissuras, é um mundo fragmentado, não só pelas ruínas físicas, mas pela experiência da guerra como um todo, a qual impede o desenvolvimento das ações mais simples, das rotinas básicas, pois tudo que se pode fazer é esperar o próximo bombardeio. Mesmo o ato elementar de trocar de roupas antes de dormir é impossível, quando se deve estar preparado para deixar o lar a qualquer momento por causa das bombas.

A carência de um mundo exterior rico e de relações sólidas é compensada por uma vida anímica intensa e é isto a personalidade do autor, seus pensamentos e julgamentos que perpassam o texto, garantindo-lhe a unidade. A voz do escritor Bernhard, mais que a do garoto de treze anos retratado na autobiografia, está presente a todo instante, construindo uma escrita que poderia até ser chamada de autoritária: os fatos são apresentados de forma extremamente subjetiva, unilateral, sem qualquer possibilidade para o leitor de sequer vislumbrar outros discursos divergentes do discurso do autor. Ao menos não há uma tentativa séria de apresentar outras vozes, na medida em que isso é possível, de forma objetiva, pois quando Bernhard insere no texto vozes diferentes da sua, o faz em seu modo usualmente provocador, quase sempre as criticando. Enfim, trazer o outro é um recurso utilizado para sobrecarregar o texto de sua própria visão.²⁹ A unilateralidade do texto é tal que exclui até o diálogo e a transmissão da voz alheia seja pelo recurso ao discurso direto ou ao indireto. Fórmulas como “ele disse” ou “ele pensou” são praticamente inexistentes. A já referida separação eu-mundo – separação desejada, pois o mundo é visto como negativo – atinge tal grau que o autor tenta eliminar de seu texto qualquer possibilidade de polifonia, qualquer vestígio do mundo exterior. A forma do texto reflete a tentativa de construção de uma personalidade que nada tenha a ver com o mundo no qual vive, que se oponha a este, mas que, tem de admitir, está impregnada por ele! Assim, como se reconhece hoje ser o nacional-socialismo o trauma central da formação das identidades austríaca e alemã – por identificação ou repulsa, não sendo possível indiferença –, Bernhard coloca a sociedade austríaca católico-nazista como trauma central da formação de sua personalidade, e a repulsa é tal que constrói um texto fechado às vozes externas, pois estas teriam traços do complexo odiado ou ameaçariam de algum modo a sua própria voz. A construção é autoritária no sentido de calar os outros a fim mostrar-se ao leitor na imagem desejada de *outsider*, excluído de uma sociedade injusta; no entanto, para tal acaba por usar na construção de seu texto os elementos fascistas tão criticados.

Essa seria uma das contradições deste escrito autobiográfico: por meio de um conceito particular de vítimas, com o qual se identifica, aliado a uma construção sólida, impermeável ao mundo exterior, torna-se possível dar voz ao então excluído. Este, por sua vez, cala os outros, trazendo outras vozes apenas para destruí-las e reforçar a sua, sem interesse algum da objetividade que se poderia esperar de um gênero referencial, ainda que se trate de uma autobiografia, com todas as suas

especificidades. Mesmo a voz da criança é suplantada a todo instante pela do adulto, a figura a dominar o texto, ignorando o compromisso de fidelidade ao passado referido em diferentes pontos. Sem diálogos ou elementos realmente épicos, o texto assemelha-se a um grande monólogo que traz à tona o interior do autor, o qual domina o exterior. O presente externo desencadeia a lembrança do passado, e essa recordação remete novamente ao presente, resultando na referida continuidade e no texto subjetivo que o leitor tem em mãos.

Bernhard, curiosamente, faz uma única vez em seu livro o uso do discurso direto, quando apresenta citações de Montaigne, e o modo como as incorpora ao texto é digno de nota. Vejamos o seguinte exemplo, em que a citação aparece após a constatação de que todas as pessoas próximas ao autor estão no cemitério da cidade, o que o deprime: “(...) não trazem senão lembrança insuportável, fadada a me debilitar e a me deprimir com as reflexões que suscitam. Às vezes, passa por minha cabeça não expor assim a história da minha vida. Mas esta declaração pública me obriga a seguir no curso já tomado, como diz Montaigne”.³⁰ A última frase é certamente de Montaigne, mas e a anterior? É de Bernhard ou do autor dos *Ensaíos*? As duas respostas são plausíveis. O austríaco tem Montaigne como um dos autores de seu cânone pessoal e as citações feitas ao longo do texto – há outras³¹ – são sempre apresentadas de forma direta, não parafraseadas, mas sem o uso de aspas ou itálico, causando por vezes dificuldades ao leitor em distinguir quem é o autor da frase. Além disso, todas aparecem no modo indicativo. Em alemão, se houvesse desejo de marcar a inserção não ambígua de uma voz alheia, poder-se-ia fazer uso de um tempo verbal específico, o *Konjunktiv I*. Bernhard, contudo, não faz uso de tal expediente, incorporando as palavras de Montaigne em seu texto como se fossem suas, Lembrando que conheceu o ensaísta através do avô e sendo os dois os grandes mestres de Bernhard, com os quais quer ser identificado, ambos são apresentados como indivíduos geniais, e justamente por isso excluídos de suas sociedades, da mesma forma como o autor apresenta-se ao leitor na autobiografia. Logo, a citação de Montaigne é, por um lado, outro expediente usado para garantir a já mencionada unidade do texto; por outro lado, é uma forma de endossar a necessidade do empreendimento autobiográfico na forma como Bernhard o concebe. Isso porque as citações de Montaigne presentes no texto referem-se todas ao caráter que deve assumir a escrita de si: o autor declara a necessidade de descrever a si mesmo, por mais doloroso que seja. Além disso, Montaigne afirma ser a matéria de seu texto não o mundo, nem mesmo seus próprios atos, mas sim sua essência.

Como esse texto procurou demonstrar, é essa essência individual, sua personalidade que Bernhard apresenta ao leitor por meio de seu escrito e em todos os recursos utilizados. Tanto em sua concepção de vítima excluída do mundo a sua volta, quanto na forma adotada, são todos expedientes para marcar suas idéias e julgamentos. Assim, como seu interior em relação ao mundo exterior, para mostrar que é a continuidade na sociedade a responsável por fazer da criança excluída o adulto ainda excluído, o qual não pode compactuar com uma mentalidade considerada fascista, nacional-socialista, egoísta e utilitarista. O adulto busca sustentar-se às custas de outros, seja dos estudantes indefesos, ou dos considerados mais fracos devido a seus “defeitos”, e por isso somente pode encarar a cidade como sua “terra estrangeira natal”³² (no original “*heimatliche(s) Ausland*”). Desta forma, justifica perante si e seu público a posição de crítico – dada a necessidade de mudanças – e a posição de *outsider*, imposta à criança, depois acolhida pelo adulto, pois dadas as circunstâncias, seria a única aceitável. Contudo, essa separação eu-

mundo, contida no movimento constante de acusar o exterior e de vitimizar-se, gera certas dificuldades, porque o autor, querendo ou não, fazia parte dessa sociedade. Tais dificuldades são mais perceptíveis quando o autor trata do nacional-socialismo, pois ao mesmo tempo em que acusa seu povo de nazista, cala-se sobre o Holocausto e, no retrato que faz do fim da guerra, acaba por mostrar-nos uma sociedade que não demonstra qualquer prazer com a mesma, ou com a política vigente, e sim sofre com as misérias do conflito. O tom é comovente e realmente precisa sê-lo, porque não conseguiria retratar apenas a si como vítima da guerra, nesse ponto não é possível excluir-se da sociedade! Somos quase tentados a imaginar se o resultado dessa necessidade, ainda que indesejado, o desagradaria, pois se sentia muito mais confortável no papel de *Nestbeschützer* do que no de solidário, já que acima de tudo, considera mais produtiva a provocação: “Erregung ist ja ein angenehmer Zustand, bringt das lahme Blut in Gang, pulsiert, macht lebendig und macht Bücher”.³³

Notas

¹ “Meine Literatur, die ich geschrieben hab’, hängt ja mehr oder weniger in der Luft, wenn man nicht eindeutig irgendwann einmal sagt, woher kommt das alles, nicht?” In: HOELL, Joachim. *Thomas Bernhard*, Munique: dtv, 2000, p. 111.

² BERNHARD, Thomas. “A Causa”. In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 155. As próximas citações de Bernhard, quando se tratarem da mesma obra, conterão apenas a indicação de página no corpo do próprio texto.

³ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 187.

⁴ As críticas às condições meteorológicas são apenas mencionadas de forma provocadora, o autor não se preocupa em desenvolver a alusão ou esclarecer os supostos efeitos nocivos do clima sobre os habitantes.

⁵ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 176 e 184.

⁶ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.144.

⁷ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.178.

⁸ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 208.

⁹ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 209.

¹⁰ “Seguia sentindo medo crescente do Grünkranz, que, onde quer que me encontrasse, chamava meu nome e me dava um safanão sem motivo nenhum: ele aparecia, chamava meu nome e me dava um safanão, como se esse fato, ou seja, o (...) aparecimento da minha pessoa, onde quer que fosse, constituísse pretexto natural para me bater”(BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*, São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.159). Não é o mesmo sentimento relatado pelos prisioneiros dos campos, de que era como se sua existência, e só isso, fosse o crime pelo qual estavam sendo punidos?

¹¹ TODOROV, Tzvetan. *Em face do extremo*. São Paulo: Papirus, 1994.

¹² TODOROV, Tzvetan. *Em face do extremo*. São Paulo, Papirus: 1994, p. 288.

¹³ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 132.

¹⁴ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 143.

¹⁵ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*, São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 161.

¹⁶ TODOROV, Tzvetan. *Em face do extremo*. São Paulo: Papirus, 1994, p. 40.

¹⁷ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 210.

¹⁸ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 211.

¹⁹ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 211.

²⁰ KLÜGER, Ruth. *Weiter leben*. Munique: dtv, 1997.

²¹ Por exemplo: WOLF, Christa. *Kindheitsmuster*. 1976; de BRUYN, Günter. *Zwischen Bilanz. Eine Jugend in Berlin*. 1990; GRASS, Günter. *Beim Häuten der Zwiebel*. 2007; FEST, Joachim. *Ich nicht*. 2006; HARI, Ludwig. *Weh dem, der aus der Reihe tanzt*. 1990.

²² TODOROV, Tzvetan. *Em face do extremo*. São Paulo: Papirus, 1994, p. 164.

²³ WOLF, Christa. *Kindheitsmuster*. 1976.

²⁴ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 157.

²⁵ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 184.

²⁶ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 197.

O uso da terceira pessoa, embora escasso, aparece no texto normalmente em momentos em que o adulto quer marcar explicitamente sua não identificação com as idéias da criança, por exemplo, quando o garoto revolta-se com o avô por tê-lo posto no internato. Se na época a criança era “incapaz sobretudo de entender a atitude do avô, responsável direto por sua educação, (...) hoje sei que meu avô não teve escolha (...)” (BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.131). Na passagem, a volta ao uso da primeira pessoa mostra a compreensão do adulto frente à figura do avô, seu grande mentor, daí a necessidade de preservar a imagem do mesmo.

²⁸ Exemplos desses encadeamentos labirínticos, cujos referentes vão se confundindo durante a leitura, multiplicam-se ao longo da obra. O trecho escolhido para ilustrar tal recurso encontra-se já nas primeiras linhas do texto. A tradução habilmente manteve a extensão do período, mas teve de recorrer a inversões e antecipações de conteúdo, a fim de preservar a inteligibilidade, de modo que aqui, apresenta-se o original: “Die extremen, den in ihr lebenden Menschen fortwährend irritierenden und enervierenden und in jedem Falle immer krankmachenden Wetterverhältnisse einerseits und die in diesen Wetterverhältnissen sich immer verheerender auf die Verfassung dieser Menschen auswirkende Salzburger Architektur andererseits, das allen diesen Erbarungswürdigen bewußt oder unbewußt, aber im medizinischen Sinne immer schädliche, folgerichtig auf Kopf und Körper und auf das ganze diesen Naturverhältnissen ja vollkommen ausgelieferte Wesen drückende, mit ungläublicher Rücksichtslosigkeit immer wieder solche irritierende und enervierende und krankmachende und erniedrigende und beleidigende und mit großer Gemeinheit und Niederträchtigkeit begabte Einwohner produzierende Voralpenklima erzeugen immer wieder solche geborene oder hereingezogene Salzburger, die zwischen den, von dem Lernenden und Studierenden, der ich vor dreißig Jahren in dieser Stadt gewesen bin, aus Vorliebe geliebten, aber aus Erfahrung gehaßten kalten und nassen Mauern ihren bornierten Eigensinnigkeiten, Unsinnigkeiten, Stumpfsinnigkeiten, brutalen Geschäften und Melancholien nachgehen und eine unerschöpfliche Einnahmequelle für alle möglichen und unmöglichen Ärzte und Leichenbestattungsunternehmer sind”. BERNHARD, Thomas. *Die Ursache*. Salzburg: Residenz Verlag, 1975.

²⁹ Falar de objetividade no caso de uma autobiografia exige algumas ressalvas, pois toca em problemas inerentes ao gênero. Este posiciona-se na fronteira entre literatura e História: ao mesmo tempo em que o público a considera um texto referencial, no qual o autor assumiria um compromisso de representar a realidade como foi, é impossível a qualquer escritor abrir mão de sua percepção subjetiva dos fatos. Bernhard parece estar ciente das expectativas de seu público ao afirmar inúmeras vezes ter a intenção de narrar os sentimentos do estudante em Salzburg, o que seria uma forma de garantir ao leitor um compromisso com a verdade – ao menos a da criança. O compromisso é desconsiderado, pois se, por um lado, é impossível subtrair-se ao momento da escrita, que influencia o modo como o passado é visto; por outro, não há um esforço nesse sentido. O leitor que busca algum tipo de verdade no texto encontra a que ele pode e quer oferecer: uma verdade subjetiva e pessoal.

³⁰ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 200.

³¹ BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 195 e 207.

³² BERNHARD, Thomas. “A Causa” In: *Origem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 180.

³³ AUTOR. *Thomas Bernhard – Eine Begegnung* (Gespräche mit Krista Fleischmann). Viena: Österreichische Staatsdruckerei, 1991, p. 170.

Kulturschock in Brasilien

Eine Studie zur Interkulturalität in Ina von Binzers Briefroman *Leid und Freud einer Erzieherin in Brasilien* (1887)

Christoph Schamm

In the years around 1880 the concepts of modern culture studies were still largely unknown. The term 'cross-culture experience' that is now part of the standard vocabulary of today's human sciences had not yet been invented. And yet the heyday of colonialism saw the publication of numerous texts that analysed the experience of the strange and unfamiliar with remarkable sensitivity. The German governess Ina von Binzer was twenty-four when she left for a two-year visit to Brazil, where she worked with the family of a wealthy coffee plantation owner. On her return to Germany she turned her diary jottings into a fictionalised epistolary novel, describing in great detail the domestic and social reality of the *Segundo Império*, while also depicting the way in which the daily experience of otherness gradually increased in intensity until it became a very real feeling of culture shock. On the strength of its conscious struggle with the sense of being different and alien, Binzer's work may be characterised as a 'culture study *avant la lettre*'.

Keywords: Binzer; intercultural studies; identity; epistolary novel.

1 Binzers Briefroman als 'Bericht einer Fremdheitserfahrung'

Ich hatte die durchschnittliche hochmütige Vorstellung des Europäers oder Nordamerikaners von Brasilien [...]: irgend eine der südamerikanischen Republiken, die man nicht genau voneinander unterscheidet, mit heißem, ungesundem Klima, mit unruhigen politischen Verhältnissen und desolaten Finanzen, unordentlich verwaltet und nur in den Küstenstädten halbwegs zivilisiert [...].¹

Wer die deutschsprachige Literatur über Brasilien nur ein wenig kennt, wird die Quelle des obigen Zitates sofort erkannt haben. Es stammt aus dem Vorwort von Stefan Zweigs Monografie Brasilien. Ein Land der Zukunft, für deutschsprachige Brasilien-Reisende die Bibel schlechthin.

Als die 24jährige deutsche Schriftstellerin Ina von Binzer 1881 nach Brasilien übersiedelt, um dort als Privatlehrerin in verschiedenen Familien reicher Kaffeepflanzer zu arbeiten, kommt sie mit durchaus ähnlichen Vorurteilen wie

Christoph Schamm, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Avenida Bento Gonçalves, 9500, 91540-000 Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: chschamm@hotmail.com

Zweig in ihr Gastland. Dessen später so sehr geliebtes Rio de Janeiro, in ihrem Briefroman *Leid und Freud einer Erzieherin in Brasilien*² akribisch beschrieben, scheint ihre Erwartungen bestätigt: Lärmend, verschmutzt und unordentlich sei die Hauptstadt des noch amtierenden Kaisers Dom Pedro II., zudem sei sie voller „rauchender, spuckender Neger“ (S. 68). Natürlich hatten derlei bössartige Schmähungen zur Folge, dass Ina von Binzer bei manchen brasilianischen Lesern „anti-imperialistische Beißreflexe“ auslöste; bestätigte sie doch das noch immer verbreitete Stereotyp des überheblichen „européu colonizador“. Vor wenigen Jahren etwa schrieb der Journalist J.M. Carvalho França in der Tageszeitung *Folha de São Paulo*, Ina von Binzer bekenne in ihrem Buch, „que o tumulto e o barulho da cidade do Rio de Janeiro tinham lhe causado péssima impressão e que esses e outros incômodos eram causados pela maciça presença negra nas ruas e lares cariocas“. Sie würde, so heißt es weiter, nicht die letzte Ausländerin bleiben, die dem hohen farbigen Bevölkerungsanteil Brasiliens „com mais ou menos simpatia“³ begegne. Doch täte man der Autorin unrecht, wenn man sie übereilt auf eine voreingenommene Bürgerin des „primeiro mundo“ mit rassistischer Tendenz einschränken wollte. Die Briefe der Ulla von Eck, des fiktiven und zugleich autobiografischen Alter Ego Ina von Binzers, sind facettenreiche und lebendige Zeugnisse des täglichen Lebens im späten Kaiserreich Brasilien. Zudem spiegelt sich darin das komplexe Fremdheitserlebnis einer Ausländerin mit feinfühlig gezeichneten Konturen wider.⁴ Freilich sind Ullas bzw. Inas Ausführungen von Kategorien bestimmt, die heute entweder verpönt oder anders definiert sind als im späten 19. Jahrhundert, etwa 'Nationalität' oder 'Rasse'. In ihren Grundzügen jedoch, dies lässt sich anhand der entsprechenden Darstellungen der kulturwissenschaftlichen Fremdhheitsforschung ermitteln, hat sich die Erfahrung von Alterität wenig verändert. Es ist ohne weiteres möglich, im Fall Ulla von Ecks einen Kulturschock im Sinne Kalervo Obergys zu diagnostizieren.⁵

Mitte der 1990er Jahre entdeckte die Übersetzerin und Literaturagentin Ray-Güde Mertin den Roman, der erstmals 1887 im Berliner Verlag Richard Eckstein Nachfolger erschienen war, in seiner Originalfassung wieder. Sie erkannte darin ein kostbares Kleinod der deutsch-brasilianischen Kulturgeschichte und fügte das Textkorpus mit der portugiesischen Übersetzung von Alice Rossi und Luisita da Gama Cerqueira zu einem Band zusammen. So entstand eine zweisprachige Ausgabe, die 1994 von den Verlagen Teo Ferrer de Mesquita in Frankfurt am Main und Paz e Terra in São Paulo publiziert wurde. Überdies ist in Brasilien nie nach wie vor die portugiesische Fassung greifbar, die, ebenfalls von Paz e Terra, mehrfach neu aufgelegt wurde, erstmals jedoch 1956 im Verlag der Zeitschrift *Anhembi* in São Paulo erschien. Es kommt nicht von ungefähr, dass ausgerechnet der Herausgeber dieses Periodikums, der Publizist Paulo Duarte, Ina von Binzers Roman übersetzen ließ und veröffentlichte. In der späten Ära Getúlio Vargas hatte er sich das Ziel gesetzt, durch *Anhembi* für einen stärkeren geistigen und kulturellen Austausch zwischen Brasilien und dem Ausland zu sorgen. Seine weltoffene Haltung verpflichtete ihn, Binzer gegen die schweren Vorwürfe in Schutz zu nehmen, die Yan de Almeida Prado in seinen einführenden Worten zur Übersetzung gegen sie erhob. Sie sei nicht die „alemã soberba, presunçosa e tirânica“, nicht die „inimiga do Brasil“⁶ gewesen, die Almeida Prado, Historiker und Mitwirkender der berühmten *Semana de Arte Moderna* (1922), in ihr gesehen habe.⁷ Stattdessen wirbt Paulo Duarte um Verständnis für das zuweilen allzu harte Urteil Binzers über die

Brasilianer, das durch ihre besondere psychologische Situation als Ausländerin bedingt sei:

As suas atitudes contra o Brasil explicam-se pela psicologia de um expatriado, sempre a mesma, no tempo e no espaço. Há uma perene prevenção no julgamento dos usos e costumes estranhos e até uma instintiva hostilidade contra o país que abriga o refugiado ou o simples imigrante.⁸

Man kann den Herausgeber der portugiesischen Erstausgabe von Binzers Roman für so viel luzide Einsicht nur bewundern: Jahrzehnte bevor der *cultural turn* einen einschneidenden Paradigmenwechsel in den Literaturwissenschaften herbeiführen sollte, argumentiert Paulo Duarte im Grunde bereits mit Kategorien der heutigen Fremdeheitsforschung.⁹ Sein Gespür für Authentizität und Fiktion, deren verfließende Grenzen in den Briefen der Ulla von Eck in der Tat schwer festzustellen sind, scheint indessen weniger ausgeprägt. Es gelang ihm, einige der Familien, in denen Binzer als Erzieherin beschäftigt war, ausfindig zu machen. Doch rechtfertigt dies nicht die selbstverständliche Annahme, dass beispielsweise die Liebesgeschichte mit dem geheimnisvollen Briten Mister Hall, mit dem sich Ulla schließlich verlobt, ebenfalls dem Bereich des Biografischen angehöre.¹⁰

Für die Zielsetzung meiner Studie ist die Frage nach Dichtung und Wahrheit allerdings kaum von Bedeutung. Was Ina von Binzer ihre Briefschreiberin über das Brasilien des späten *Segundo Império* sagen lässt, ist insofern real, als es zum zeitgenössischen Diskurs gehört. Ohne zu erläutern, welche Familien und *fazendas* sich hinter den fiktiven Namen im Roman verbergen, wird im Folgenden kurz Ullas Weg durch mehrere Arbeitsverhältnisse nachgezeichnet. Dies dient der leichteren Orientierung im Primärtext, wenn später kreuz und quer auf verschiedene Situationen im Handlungsverlauf verwiesen wird.

Mit einem Schiff aus Antwerpen kommt die Protagonistin im Mai 1881 in Rio de Janeiro an und setzt dort ihre Reise mit der Eisenbahn in eine kleinere, niemals namentlich genannte Stadt in der Provinz von Rio fort.¹¹ Die Kutschenfahrt bis zur Fazenda de São Francisco ist das Ereignis, mit dem die Erzählung ihres ersten Briefes an Grete, ihre Freundin in Deutschland, einsetzt (Brief vom 27.5.1881). Sie bleibt ein gutes halbes Jahr in diesem Dienstverhältnis und versendet von dort aus elf der insgesamt 40 Briefe. 53 der insgesamt 169 Seiten, die der deutsche Originaltext in der zitierten Ausgabe umfasst, entfallen auf diese erste Episode. Unterbrochen wird der Aufenthalt in São Francisco durch eine Reise nach Minas Gerais in der zweiten Augushälfte, von der sie Grete rückblickend berichtet (1.9.1881).

Im November befällt sie „[e]in abscheuliches Sumpffieber“ (S. 57), woraufhin sie einen Arzt in Rio de Janeiro aufsucht, der sie wegen ihrer „von Arbeit, Lärm und neuralgischen Schmerzen zerquälten Nerven“ (S. 60) prompt zur Kur nach Petrópolis schickt. Sie verbringt dort den Monat Januar, nicht ohne vorher ihre Habseligkeiten aus São Francisco abzuholen, nachdem ihr das ärztliche Attest den willkommenen Kündigungsgrund geliefert hat; danach besichtigt sie die Residenzstadt Rio mit bildungsbürgerlicher Gewissenhaftigkeit (8.2.1882) und nimmt Mitte Februar die Arbeit in einer Schule für höhere Töchter auf. Zufrieden ist sie in dieser Stellung aber erst recht nicht, so dass sie durch Vermittlung des deutschen Konsulats bereits Anfang März nach São Paulo wechselt. Aus Rio schickt sie nur fünf Briefe, die allerdings durch besonders interessante Inhalte

hervorstechen: die akribische Stadtbeschreibung (8.2.1882), das Versagen der preußischen Disziplinierungsmethoden in der Schulstunde (12. und 21.2.1882) sowie das Erlebnis des *Carnaval*, das sich mit einem Zahnarztbesuch zu einer skurrilen Episode fügt (17.2.1882).

In São Paulo wird sie erneut als Privatlehrerin einer reichen Familie tätig, dieses Mal im republikanischen Milieu des brasilianischen Kaiserreichs. Die ungezogenen Söhne des Herrn Costa stellen sie vor schwierige Aufgaben, dennoch fühlt sie sich in der deutschen Gemeinschaft der Metropole erstmals integriert. So ist es in diesem Fall nicht einmal ihre eigene Schuld, dass das Arbeitsverhältnis ebenso abrupt endet wie die beiden vorherigen. Vielmehr beschließt der Republikaner Costa, seine misstratenen Sprösslinge ins Internat zu stecken, als sie bei einem ihrer Streiche den Bogen überspannen. Die acht Briefe aus São Paulo umfassen gute 30 Buchseiten und decken etwa vier Monate Handlungszeit ab.

Ullas erster Brief von der *fazenda* São Sebastião – sie nimmt erneut eine Stellung in der Familie eines Kaffeepflanzers an – trägt das Datum des 11. Juli 1882. Anders als die negative Erfahrung in São Francisco erwarten lässt, stellt sich dieser finale Abschnitt von Ullas Leben in Brasilien als der glücklichste heraus. Dies ist zum einen durch ihr gutes Verhältnis zu ihren Arbeitgebern und Zöglingen begründet, zum anderen durch ihre wiederholten (zufälligen oder geplanten) Treffen mit dem britischen Ingenieur Robert Hall, mit dem sie sich am Schluss der Romanhandlung, im Januar 1883, verlobt. Die 15 Briefe aus São Francisco und der Hafenstadt Santos, wo die Familie de Souza den Sommer in ihrem Strandhaus verbringt, nehmen 57 Seiten ein.

Auf den folgenden Seiten soll der Versuch entstehen, Ina von Binzers vor allem in Brasilien durchaus rezipierten Briefroman aus einem bislang vermutlich noch nicht erprobten Blickwinkel zu betrachten. Das Werk – es wird aufgrund seines autobiografischen Charakters nicht selten als authentisches Zeugnis gelesen – hat in den letzten Jahren vor allem das Interesse von Soziologen und Historikern sowie von Erziehungswissenschaftlern hervorgerufen. Dies hat zwei naheliegende Gründe: Zum einen schafft Ina von Binzer eine plastische Schilderung, wie die Sklavenbefreiung im späten brasilianischen Kaiserreich vonstatten ging, wobei sie uns mit treffenden Prognosen der problematischen Folgen dieses gesellschaftlichen Wandels überrascht. Die Autorin lässt zum anderen ihre Ich-Erzählerin nicht ohne Ironie darüber klagen, wie sie sich mit preußisch-protestantischen Erziehungsmethoden an ihren brasilianischen Zöglingen sämtliche Zähne ausbeißt, was natürlich die Aufmerksamkeit der Pädagogen auf den Roman gelenkt hat.¹² Der letztere Versuch, die fiktiven Briefe der Ulla von Eck als kulturkomparatistischen Quellentext zu verwerten, kommt der Zielsetzung meiner eigenen Studie relativ nahe. Ich konzentriere mich jedoch nicht auf das Geschehen in den Schulstuben oder sonst einen bestimmten Teilbereich der brasilianischen Alltagswelt der 1880er Jahre, der durch den fremden Blick der deutschen Beobachterin gebrochen wird. Vielmehr möchte ich auf der Grundlage von kulturwissenschaftlichen und mentalitätengeschichtlichen Konzepten zeigen, wie sich das Verhältnis eines Ausländers zu seiner fremden Umgebung verändert und entwickelt.¹³ Die Autorin setzt sich zwar differenziert und sachlich mit ganz verschiedenen Aspekten ihres Umfeldes auseinander, scheint jedoch immer das übergeordnete Ziel zu verfolgen, der Opposition von Identität und Alterität deutliche Konturen zu geben.¹⁴ Der bekenntnishafte Briefroman zeichnet die wechselhafte Entwicklung eines Bewusstseins nach, das sich Fremdes aneignet, während ihm Eigenes fremd wird.

Dieser Prozess kommt um so stärker zur Geltung, als Ulla von Eck offenbar ganz genau weiß, was sie zu den Merkmalen ihrer deutschen Identität rechnet und was nicht. Bereits in ihrem dritten Brief aus Brasilien in die Heimat, sie ist erst wenige Wochen auf der *fazenda* des Doutor Rameiro in der Provinz von Rio de Janeiro angestellt, beschreibt sie ihrer Freundin Grete den Garten der Hausherrin als „Zauberland voll Märchenherrlichkeit“ (S. 22). Sie vertieft sich dabei sehr in botanische Details, lässt aber keinen Zweifel, dass sie die Vielfalt der tropischen Fauna nicht um ihrer selbst willen thematisiert. Letztlich nutzt sie das unvertraute Ambiente, um eine Allegorie ihres eigenen Fremdheitserlebnisses zu schaffen. Ihren Gesamteindruck von Brasilien verdichtet sie in der Beschreibung des Ziergartens der Madame Rameiro zu einem einzigen Bild:

Ich war zuerst ganz berauscht, Grete, und trank all das Zauberische, Schöne, Fremdartige förmlich mit allen Sinnen ein... aber, wunderbar – weißt du, welcher Eindruck hiervon für mich der nachhaltigste ist? Der des Fremdartigen, ja des absolut Fremden! Ich staune sie an, all diese südliche Pracht; ich bewundere sie, sie berauscht mich momentan mit ihrem verführerischen Zauber – aber ich verstehe sie nicht; ich kann mir nichts mit diesen prächtigen Pflanzen erzählen, ich kenne sie nicht, und die kennen mich nicht. (S. 22-23)

Zumindest in diesem frühen Stadium ihres Brasilienaufenthaltes liegt ihrer Auseinandersetzung mit dem „absolut Fremden“ ein klares Denkschema zugrunde: Sie bewertet die Alterität des ausländischen Umfeldes nicht notwendig als schlecht, gelegentlich sogar als ausgesprochen schön, ordnet sie dem Vertrauten aber prinzipiell unter. Der Mangobaum der Rameiros scheint ihr den Eichenbaum aus Heines Gedicht *In der Fremde* (Teil III) nicht hinreichend zu ersetzen, so dass sie empathisches Verständnis für das Heimweh des Schweizer Lyrikers Dranmor entwickelt, den sie als Brasilienreisende zu ihrem literarischen Paten erhoben hat: „Ich gäbe diese ganze Herrlichkeit – für eine einz'ge schneebehang'ne Tanne“ (S. 23).¹⁵

Ullas „Mangobaum-Erlebnis“ ist derart artifiziell und konstruiert, dass es jeden Anspruch auf Authentizität bereitwillig preiszugeben scheint. Von den mimetischen Darstellungen des bürgerlichen Alltags, die großenteils die Substanz des Briefromans bilden, hebt es sich kontrastiv ab. Es ermöglicht Ina von Binzer jedoch, Ullas nationales Selbstbild darzustellen, wonach sie, wie Deutsche ganz im Allgemeinen, ein tiefempfindender, heimatverbundener Mensch sei. So betrachtet sie sich nicht nur auf der abgelegenen *fazenda* der Rameiros als „die traditionelle einzig fühlende Brust“ (S. 57), sondern ebenso in Rio de Janeiro, wo sie die Weihnachtstage des Jahres 1881 alleine verbringt, um den Dienst in der Familie des Kaffeepflanzers sofort danach gänzlich zu quittieren. Aus Rio schreibt sie an Grete: „So stelle Dir Deine Ulla nachträglich am heiligen Abend in einem einsamen Hotelzimmer vor, an Euch Lieben in der Heimat denkend und sich unbeschreiblich nach Euch und unserem schönen, lieben Deutschland sehnd!“ (S. 58) Vor dem Hintergrund dieses Selbstbildes ist es nur logisch, dass sie für beide Seiten schmerzlosen Abschied von den Rameiros auf die mutmaßliche emotionale Oberflächlichkeit der Brasilianer zurückführt, die der eigenen Seelentiefe kontrastiv gegenübersteht: „[M]an wird eben nicht warm mit den Menschen hier!“ (S. 62)

Auf der Grundlage der Alterität, die Ulla im Verhalten der Brasilianer entdeckt oder wenigstens vorzufinden meint, definiert sie ihre eigene Identität als Deutsche.

Auf den ersten Blick scheint ihr Bedürfnis, ihr nationales Selbstverständnis fortwährend zu bestätigen und zu konsolidieren, unnötig oder sogar paradox: Wer Nationalität als feste, unhintergehbare Größe betrachtet, was Ulla alias Ina zweifellos tut, der muss sich ihrer nicht stets und ständig vergewissern. Das dialektische Vorgehen, im ständigen Wechsel das Eigene vom Fremden und das Fremde vom Eigenen abzuleiten, lässt sich bei genauem Hinsehen als Symptomatik tiefer innerer Verunsicherung interpretieren. Offenbar vermag das Eintauchen in das brasilianische Milieu das Selbstverständnis der wilhelminischen PreuBin Binzer dermaßen zu zerrütten, dass sie sich genötigt fühlt, es unter der fiktiven Maske der Ulla von Eck neu zu bestimmen. Die Briefe zeichnen daher einen komplexen und nicht selten schmerzhaften psychischen Prozess ab, der sich großenteils unbewusst vollzieht und von häufigen Rückschritten gekennzeichnet ist. In dessen Verlauf streift die Protagonistin bestimmte, der Identität bislang zugehörige Merkmale ab, während sie andere, der Identität bislang fremde Merkmale annimmt. Der Begriff 'Nationalität' – hier nicht als Synonym des nüchternen Terminus 'Staatsbürgerschaft' begriffen, sondern als Summe der gemeinsamen Merkmale der Zugehörigen eines Volkes – erweist sich dadurch als dynamisches, elastisches Konzept.¹⁶ Implizit gewinnt in Ina von Binzers Briefroman damit ein modernes Denken Konturen, das in scharfem Widerspruch zum staatspolitischen Diskurs des ausgehenden 19. Jahrhunderts steht. Sicher: Sie nimmt an ebendiesem Diskurs teil, indem sie etwa einen jungen Franzosen den Vorstellungen der Zeit gemäß als „Erbfeind“ (vgl. S. 63) bezeichnet. Dass sich dieses Denken jedoch selbst auszuhöhlen scheint, macht ihren Text für eine Studie zur Interkulturalität interessant.

2 Kategorien der Alterität

2.1 Alterität durch Nationalität

Die Briefschreiberin Ulla von Eck reflektiert intensiv über das Verhältnis der wechselseitigen Fremdheit zwischen ihr und den Brasilianern in ihrem Umfeld. Primär schildert sie, inwiefern ihr die Einwohner ihres Gastlandes fremd erscheinen; darüber hinaus spiegelt ihre Narration wider, in welcher Weise sie selbst als andersartig wahrgenommen wird. Gerade die Erlebnisse der zweiten Art lassen bei ihr gelegentlich das Gefühl der Demütigung zurück, das in der Folge zu missgünstigen Urteilen über die Einheimischen führt. Ihr Verhalten entspricht somit einem Muster, das charakteristisch für Menschen ist, die sich mittel- oder längerfristig in fremdem Umfeld bewegen: Wenn sich Ulla verächtlich über Brasilianer äußert, geschieht dies nicht notwendig aus der potenziellen Überheblichkeit des Europäers im ehemaligen Kolonialgebiet heraus. Stattdessen ist es ihre Methode, eine reale oder vermeintliche Benachteiligung zu kompensieren.

Vor allem während ihrer Aufenthalte in Rio de Janeiro und São Paulo, wo sie stärker in das brasilianische Sozialleben eingebunden ist als auf den *fazendas*, beklagt sie sich mehrere Male bei Grete, dass sie wegen ihrer deutschen Nationalität ausgegrenzt oder diskriminiert werde. Verärgert schreibt sie der Freundin etwa aus dem Pensionat von Rio (12.2.1882), ihre französische Kollegin habe ihr hinterbracht, sie verdanke ihre relative Beliebtheit bei den Schülerinnen der Tatsache, dass sie gute Toilette mache und besser als andere deutsche Lehrerinnen aussehe. Zwar spricht sie die Kinder von jeder Schuld frei, weil sie nur nachplapperten, was sie bei ihren Eltern hörten, macht den erwachsenen Brasilianern

jedoch Vorwürfe – zumal sie den despektierlichen Kommentar einer Zöglingsmutter aufschnappt:

[...] wie sollte von Kindern Rücksicht zu erwarten sein, wenn sich Erwachsene ähnlicher Taktlosigkeiten nicht schämen. Heute morgen ging Madame [i.e. die Schulleiterin] mit einer brasilianischen Dame und Zöglingsmutter durch das Musikzimmer, und die Brasilianerin sagte ganz laut auf Portugiesisch: „Ist sie eine Deutsche? Ah, sie hat gar nicht den deutschen Typ und ist auch sehr gut angezogen!“ (S. 75)

Sie schiebt gleich noch einen zweiten Bericht hinterher, der von einem Besuch bei einem Friseur handelt, wo der „Jüngling mit der Tollschere“ (S. 75) nicht glauben möchte, dass sie Deutsche ist. Auf Ullas erstaunte Frage, warum ihm dies so sonderbar erscheine, antwortet er auf französisch: „Ah bah, [...] ça se connait; les allemandes sont toujours malvetues et n’ont pas de chic.“ (S. 75)

Ulla von Eck nimmt indigniert zur Kenntnis, dass unter den Brasilianern das Stereotyp von der mangelnden Eleganz deutscher Frauen verbreitet ist, fragt aber nicht nach dessen Ursache. Dabei ist sie des Rätsels Lösung durchaus nahe gekommen, als sie vier Wochen vorher aus Petrópolis über die deutsch-brasilianischen Einwohner der Stadt in der Provinz von Rio schreibt, sie seien „fast alle ganz ungebildete Bauern“, die größtenteils „ein Kauderwelsch von Neger-Portugiesisch und Plattdeutsch“ (S. 66) sprächen. Unbewusst reproduziert sie damit das negative Fremdbild der *alemães batatas*, das in der Gesellschaft des späten Kaiserreichs verbreitet war. Dessen Ursprung ist leicht zu erklären: Die deutsche Einwanderung im 19. Jahrhundert führte einen großen Strom Angehöriger des vierten Standes, d.h. Bauern und Handwerker, aber kaum Angehörige der bürgerlichen Schicht nach Südamerika. Gerade in Brasilien integrierten sich diese Immigranten nur mangelhaft in die sozialen Strukturen, was teils auf ihre eigene Wünsche, teils auf die Politik des *Segundo Império* zurückzuführen ist. Denn einerseits wurden deutsche und andere Einwanderer in weitgehend geschlossenen 'Kolonien' sich selbst überlassen, um bislang unkultiviertes Land zu bewirtschaften, andererseits lockte gerade die Aussicht auf „deutsche Verhältnisse im Ausland“ viele deutsche Auswanderer nach Brasilien.¹⁷ Da sie in die Gesellschaft des Landes nicht eingegliedert werden sollten und es oft auch gar nicht wollten, bildeten die „colonos alemães“ bald isolierte, bäuerliche Randgruppen, die von der eingessenen Bevölkerung mit den entsprechenden Vorurteilen betrachtet wurden.

Ulla von Eck – oder besser Ina von Binzer, die unter der Maske der fiktionalisierten Briefschreiberin ihr Fremdheitserlebnis verarbeitet – geht dem Ursprung dieses Vorurteils nicht auf den Grund. Stattdessen nimmt sie vor und nach der Demütigungen in Rio eine den Brasilianern gegenüber distanzierte Haltung ein. Sie bewertet sie, verglichen mit ihren Landsleuten, immer wieder als unterlegen. Mit unverhohlener Bosheit lästert sie in ihrem Bericht über die Reise nach São João del Rei in Minas Gerais über die Soldaten, die für den Empfang des Kaisers exerzieren. Offensichtlich bleiben sie weit hinter ihren preußischen Ansprüchen zurück: „[...] ein Piquet Soldaten [wurde] vor der Tür in mir unverständlichen Kommandos von einem Korporal angeschrien und vollführte ein 'Rechtsum', das mich wieder in die beste Laune versetzte. Gretele, da machen's unsere rekrutesten Rekruten besser!“ (1.9.1881/S. 46) Ebenso gnadenlos verreibt sie den festlichen Ornat der Kleinstadt, der, wäre er von Deutschen angefertigt worden, nach ihrem Dafürhalten viel

ästhetischer ausgefallen wäre: „Ich war ganz erstaunt über so viel Geschmacklosigkeit und Ungeschick! Was hätten wir nicht in unserem Deutschland allein schon mit diesem Reichtum an natürlichem Schmuck zu machen gewünscht, über den Brasilien verfügt!“ (S. 44) Natürlich bleibt auch die Festtagsgarderobe der brasilianischen Damenwelt nicht von ihrer beißenden Kritik verschont. Unterm Strich brandmarkt sie all das, was besonders schön sein soll, als besonders hässlich.

Der Staatsakt in Minas Gerais liefert Ulla ausreichend Gelegenheit, die Brasilianer und ihr Verhalten als „pomphaft“ zu beschreiben (vgl. S. 44 und S. 46); eines ihrer bevorzugten Adjektive, das sie fast immer heranzieht, wenn sie ihrem Missfallen Luft machen will. Auf diese Weise öffnet sie eine hypothetische Kluft zwischen ihr selbst als tiefgründigem Gemüt und der allgemeinen Oberflächlichkeit des fremden Umfeldes. In zahlreichen Beobachtungen sieht sie Belege, dass die Brasilianer tatsächlich so sehr zum „Pomphaften“ tendieren, wie sie behauptet: im majestätischen Namen ihrer Sklavin Olympia auf der *fazenda* São Francisco (vgl. S. 6-7), im allgemeinen Gefallen am „pomphaften Knall des Feuerwerks und seinem momentanen Scheinen und Blenden“ (S. 109), erst recht natürlich im rhetorisch aufgebrauchten Sprachgestus der Brasilianer, hinter dem sich hohles Scheinwissen verberge:

Zu Advokaten passen die Brasilianer insofern ausgezeichnet, als sie da ihr deklamatorisches Talent verwerten können. [...] Alles ist äußerlich, alles Halbbildung und Geste. Dieses pomphafte Phrasieren, dies hochtrabende Pathos ist an sich immer schon verdächtig und komödiantenhaft, aber wenn Du wirklich einmal die Probe darauf machst und die Leute nach etwas fragst, so können sie dir keine Rechenschaft geben. (S. 91)

All diese Beispiele zeigen, dass Binzer die Brasilianer und ihre Kultur nicht gerade mit Samthandschuhen anfässt. Bei ihren lateinamerikanischen Lesern der ersten Stunde, Yan de Almeida Preda und Paulo Duarte, ruft sie mit dergleichen Äußerungen die erwähnten gegensätzlichen Reaktionen hervor. Duarte schreibt in seinem Plädoyer für Binzer, sie habe richtig beobachtet, dass es häufig gerade denjenigen Brasilianern an Bildung fehle, von denen man solide Bildung erwarten möchte. Ihre Kritik, die bereits von vielen „brasileiros mais sensíveis ou se quisermos mais civilizados“ vorgebracht worden sei, scheint ihm daher berechtigt: „É a nossa velha simulação de cultura, firme af ainda hoje em intelectuais de renome, e que a alemãzinha instruída estigmatizava já muito antes do fim do século XIX.“¹⁸ Allerdings enthält er sich jedes Kommentars zu Binzers explizit geäußelter Ansicht, dass dieses Manko nur durch „deutschen Fleiß und Ernst, deutsche Ausdauer und Gewissenhaftigkeit“ (S. 92) behoben werden könne.

Von der Toleranz Paulo Duartes zeugt nicht nur, dass er die Kritik der Fremden an den eigenen Landsleuten akzeptiert, sondern vielleicht noch mehr, dass er ihr exzessives Nörgeln einfach ignoriert. Kaum erhält sie Zutritt zur Gesellschaft von São Paulo, spottet sie über portugiesische Familiennamen, die zwar klangvoll seien, aber banale Bedeutungen hätten. Namen wie *Julieta Olympia Leite da Costa Pinto* könne man nur bewundern, solange man nicht wisse, dass *leite* Milch, *costa* Küste und *pinto* Küken heiße. Hinzu kommt, dass sie sich erschreckend unsensibel gegenüber kulturellen Differenzen verhält, indem sie etwa die brasilianische Sitte abqualifiziert, erwachsene Menschen mit dem Vornamen anzusprechen. Dies verwirre ihren „Europäer-Verstand“ (S. 99), weil man niemals wisse, ob es sich bei

einer *Dona Fulana* um eine Siebzehnjährige oder um eine betagte Dame handle; zudem liege „[i]n diesem Bevorzugen der Vornamen [...] eine gewisse Unzivilisiertheit“ (S. 99). Das Maximum der Zivilisiertheit hingegen, so suggeriert der Folgetext, bestehe in deutschen Titeln wie *Frau Geheimrätin* oder *Frau Superintendent*.

Insgesamt ist der Rückgriff auf das etablierte Begriffsinventar des Kolonialismuskurses, der von der grundsätzlichen Opposition von zivilisiertem Europa und unzivilisiertem (Ex-)Kolonie ausgeht, für Binzer aber nicht typisch. Gelegentliche Anklänge dürften der psychischen Kompensation geschuldet sein. Es scheint das Ehrgefühl der Protagonistin zu verletzen, dass sie, wenn schon nicht mit einem Titel, nicht wenigstens mit *Dona Ulla* angesprochen wird. Ihrem Bericht zufolge sieht die brasilianische Etikette des späten Kaiserreichs für ausländische Erzieherinnen eine gesonderte Anrede vor, die Ulla als ausgrenzend und diskriminierend empfindet:

Wir deutschen Erzieherinnen und wohl auch andere Ausländerinnen werden in den Geschäften etc. gewöhnlich mit der Anrede 'Madamma' beglückt, ein schon für's Ohr abscheulich hässliches Wort, das aber noch unleidlicher erscheint, da man sich sagen muss, dass der brasilianische Hochmut es eigens erfunden hat, um die estrangeiras (bitte, sprich das immer mit der gehörigen Verachtung aus) von den Brasileiras zu unterscheiden. (S. 100)

Man kann nicht mit letzter Sicherheit klären, ob der imperialistisch-kolonialistische Diskurs die Grundeinstellung Ina von Binzers essenziell widerspiegelt oder ob er lediglich für die Kompensation erlittener Kränkungen instrumentalisiert wird. Für die letztere, psychologische Interpretation sprechen zahlreiche Textstellen, die Ulla von Ecks Auseinandersetzung mit dem fremden Umfeld als schmerzhaften Reibungsprozess darstellen. Neben der deutschen Nationalität begründet die Briefschreiberin ihre Andersartigkeit noch mit drei weiteren Merkmalen ihrer Person: Sie betrachtet sich als Europäerin, Zugehörige der germanischen Rasse und Protestantin.

2.2 Alterität aufgrund des Kulturkreises

Am Anfang ihres Brasilien-Aufenthaltes wird Ulla von der Familie Rameiro zu einem Mittagessen auf eine benachbarte *fazenda* mitgenommen. Zum ersten Mal nimmt sie an einem sozialen Ereignis in ihrem Gastland teil und erstattet Grete darüber ausführlichen Bericht (20.6.1881). Nach Tisch unterhalten mehrere junge Damen, darunter auch sie selbst, die Gesellschaft mit ihrem Klavierspiel. Im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Fremdheitserlebnis erscheint insbesondere ihre Kritik an einer Brasilianerin interessant, deren Vortrag aus dem Klavierauszug von Verdis *Il trovatore* sie ungeachtet seiner technischen Perfektion und der Begeisterung des übrigen Publikums als ausdruckslos abwertet. Als Grund für ihre abweichende Kunstauffassung benennt sie explizit den Unterschied zwischen germanischer und romanischer Rasse: „Ach Grete, bin ich denn so gar starr germanisch, daß ich diese Romanen mit dem besten Willen nicht interessant und geistreich finden kann!“ (S. 18) Da Rassenunterschiede im späten 19. Jahrhundert häufig als unverrückbar und unüberbrückbar akzeptiert werden, ist diese Äußerung keineswegs spektakulär. Doch führt Ulla noch einen weiteren Grund für ihr Urteil an, der im krassen Widerspruch zum ersten zu stehen scheint: Unter den Gästen

befindet sich noch ein weiterer Ausländer, ein junger Architekt aus Italien, der das Klavierspiel der Brasilianerin ebenso wenig goutiert. Es ist völlig paradox, dass Ulla diese Übereinstimmung auf „unser gemeinsames Europäertum“ (S. 19) zurückführt – denn wer, wenn nicht der Italiener, wäre den Romanen zuzurechnen?

Neben ihrer Widersprüchlichkeit ist diese Argumentation auch insofern bemerkenswert, als Binzer das Kriterium „Europäertum“ weit weniger in den Vordergrund rückt als das Kriterium Rasse. Unter „Europäertum“ ließe sich eine Mentalität verstehen, die den Menschen des europäischen Kulturkreises über Ländergrenzen hinweg vielfach zueigen ist, d.h. eine Art zu werten und zu empfinden, die nicht alle Bürger der Alten Welt notwendig kennzeichnet, sie aber vielfach miteinander verbindet. Anders als die Determiniertheit durch das Kriterium der Rasse, die nach positivistischer Vorstellung angeboren und unabänderlich ist, setzt sich die Mentalität aus erlernten Merkmalen zusammen. Sie ist das Resultat einer gemeinsamen Prägung, kann daher mehr oder weniger ausgeprägt in Erscheinung treten und wenigstens teilweise modifiziert werden.

An einzelnen Stellen in Ullas Briefen scheint dieser Mentalitätsbegriff implizit Konturen zu gewinnen, obwohl er zur Entstehungszeit des Textes natürlich noch längst nicht existiert. So heißt es durchaus wertungsfrei, dass die Brasilianer tatsächlich so gastfreundlich seien, wie allgemein behauptet würde, man ihre Gastfreundlichkeit jedoch „nicht nach europäischen Begriffen beurteilen“ (S. 40) dürfe. „Masseneinladungen“ würden den Gastgeber daran hindern, sich um jeden Gast individuell zu kümmern, was in Brasilien nicht als mangelnde Rücksicht betrachtet werde. Man mag einwenden, Ina von Binzer äußere sich an dieser Stelle herablassend, indem sie die brasilianische Gastfreundlichkeit als gutgemeint, aber allzu oberflächlich bewerte. Zugleich muss man ihr jedoch den entschieden progressiven Gedanken zugute halten, dass ein heutiger kulturwissenschaftlicher Schlüsselbegriff, nämlich Gastfreundlichkeit, in unterschiedlichen Kulturkreisen unterschiedliche Bedeutungen annehmen kann.¹⁹

Damit ist eine Reflexion aus den inhaltlich reichen Briefen aus Rio de Janeiro zu vergleichen, in dem Ulla der Freundin ihr Leid über „die allzu große ‚Höflichkeit‘ der Herrenwelt“ (S. 84) klagt. Sie bezieht sich hier auf die unerwünschten Annäherungsversuche brasilianischer Männer, denen alleinstehende Ausländerinnen in den Straßen der Hauptstadt fortwährend ausgeliefert seien. Obwohl sie dergleichen Verhalten verurteilt, weil die Situation der (nach zeitgenössischem Rollenverständnis) schutzbedürftigen Frauen schamlos ausgenutzt werde, scheint sie dafür Verständnis zu haben. Nach brasilianischer Sitte schicke es sich eben nicht, dass Damen ohne Begleitung spazieren gingen:

Sie sind es von ihren Landsmänninnen nicht gewohnt, Damen allein auf der Straße zu sehen, und wenn sie auch wissen, dass wir Fremden diese Freiheit hier für uns in Anspruch nehmen müssen, so scheinen sie sich doch berechtigt zu glauben, europäische Damen, wenn sie allein sind, mit Anreden zu belästigen. (S. 84)

Das Zitat, dies sei hier als Randnotiz angemerkt, steht in kuriosem spiegelbildlichen Verhältnis zu einer Textstelle aus João Ubaldo Ribeiros Kolumne *Sexy Berlin*, nachzulesen in dem Band *Ein Brasilianer in Berlin* (1994). Darin erzählt eine brasilianische Freundin des Autors von ihrem ständigen Kampf gegen die Zudringlichkeit europäischer Verehrer, in deren Köpfen nun einmal feststehe, dass

sie aus dem 'Land der Promiskuität' komme.²⁰ Die Probleme des Fremdheitserlebnisses – Ribeiros Texte entsteht über 100 Jahre nach Binzers – sind eben zeitlos.

Ansonsten spielt der differenzierte Vergleich von europäischer mit brasilianischer bzw. lateinamerikanischer Mentalität, der Binzers Briefen eine noch stärkere Note als Kulturstudie *avant la lettre* gegeben hätte, kaum eine Rolle in diesen Texten. Ulla definiert sich in erster Linie als 'deutsch' und 'germanisch', klammert die Kategorie 'europäisch' also meistens aus dem interkulturellen Diskurs aus. Sie verwendet sie hauptsächlich dann, wenn sie auf soziologische oder wirtschaftliche Zusammenhänge zu sprechen kommt. Über die mangelnde Hygiene in den Straßen von Rio de Janeiro schreibt sie etwa: „Der Brasilianer bringt dieser Art von Unordnung eine gewisse kindliche Harmlosigkeit entgegen [...], wir Europäer gewöhnen uns mit der Zeit wenn auch nicht an den Schmutz, so doch daran, ihn von den anderen unbeachtet zu sehen.“ (S. 69) Des Weiteren stellt sie fest, dass Brasilien trotz seines immensen Reichtums an Rohstoffen wirtschaftlich von Europa abhängig geblieben ist:

Selbst die Kattunstoffe kommen dem Lande der Baumwolle aus Deutschland und Frankreich, wohin sie das Rohmaterial liefern, das sie selbst nur sehr mangelhaft in wenigen unbedeutenden Fabriken zu verarbeiten verstehen; und wenn sie hier weißen Hutzucker essen wollen, so läßt ihn sich das Land des Zuckerrohrs aus dem Lande der Runkelrübe kommen. Manche Dinge sind hier wunderbar! (S. 69)

Möglicherweise mischt sich in ihr Erstaunen kolonialistische Genugtuung, weil die ehemalige Kolonie 60 Jahre nach der Trennung von der Kolonialmacht noch immer auf diese angewiesen ist. Häufig scheint es jedoch, dass Binzer das Kaiserreich Brasilien als genau das anerkennt, was es offiziell sein will: ein souveränes Imperium. Daher legt sie denselben kritischen Maßstab an, mit dem sie auch das wilhelminische Deutschland ihrer Zeit bewerten würde. Unter dieser Voraussetzung wären ihre negativen Urteile gerade nicht als Überheblichkeit zu interpretieren.

2.3 Alterität aufgrund der Rasse

Die heute so problematische Kategorie 'Rasse' ist in den Briefen der Ulla von Eck allgegenwärtig. Sie wird mit der größten Selbstverständlichkeit verwendet und niemals auf ein bestimmtes Definitionsmodell zurückgeführt. Dies ist keineswegs erstaunlich, denn der Begriff ist fester Bestandteil des philosophischen und sozialwissenschaftlichen Diskurses des 19. Jahrhunderts, wobei er unterschiedliche Bedeutungen annehmen kann. Innerhalb der positivistischen Ästhetik etwa argumentiert Hippolyte Taine, dass literarische Werke nicht der Ausdruck eines genialen Schöpfergeistes, sondern das Produkt der drei Kategorien *race*, *milieu* und *moment* seien. Mit *race* bezeichnet er in diesem Zusammenhang die Summe der kulturellen Voraussetzungen, die den Autor innerhalb seines nationalen Kollektivs beeinflussten. Der Siegeszug der Evolutionstheorie Charles Darwins hat zur Folge, dass sich in den Sozial- und Humanwissenschaften das biologische Denken immer mehr durchsetzt. Deshalb wird Kultur als unmittelbares Produkt des mutmaßlich gemeinsamen Erbgutes einer Nation, eben der Rasse, begriffen wird.

Der Rassendiskurs verdichtet sich in den 1850er Jahren in Arthur de Gobineaus *Essai sur l'inégalité des races humaines* zu einer wichtigen Programmschrift.²¹ Darin soll die These vom arischen Nordmenschen, der allen anderen Menschen

genetisch überlegen sei, erstmals eine theoretische Grundlage erhalten. Das Werk ist nicht erst in jüngerer Zeit als pseudo-wissenschaftlich verpönt. Kaum ist es erschienen, äußert der renommierte Sprachhistoriker August Friedrich Pott bereits massive Zweifel an der Glaubwürdigkeit der historischen Fakten, die Gobineau den abenteuerlichen „Blutvermischungen“ seiner „Völkerchemie“ zugrundelegt.²² Das Werk erfährt jedoch breite Rezeption und übt langfristigen Einfluss auf verschiedene Diskursformationen aus, so auf die nationalsozialistische Rassentheorie. Allerdings geht der Antisemitismus Hitlers, zumindest in seiner theoretischen Ausformung, primär auf eine andere Quelle zurück: die Theorien des britischen Autors Houston Stewart Chamberlain, der seinerseits im Bayreuther Kreis Richard Wagners in den 1880er Jahren die Schriften Gobineaus kennen gelernt hatte. Zur Zeit von Ina von Binzers Brasilien-Aufenthalt ist der Konnex von Rassen- und Kulturbegriff über die Grenzen des wissenschaftlichen Diskurses hinaus längst zu einer populären Vorstellung geworden.

Es scheint vorteilhaft, die Briefe der Ulla von Eck vor diesem diskursiven Hintergrund zu situieren, auch wenn hier so textnah wie möglich argumentiert werden soll. Das ausgeprägte Rassendenken, das die Erzählerin übrigens mit ihrem heterogenen brasilianischen Umfeld teilt, bliebe heutigen Lesern sonst unverständlich. Als Weiße grenzt sie sich einerseits von den Schwarzen ab, zieht aber andererseits eine klare Trennungslinie zwischen den Brasilianern portugiesischer Herkunft und ihr selbst, der 'Germanin'. Die Differenzierung von den 'Romanen' erscheint in den Brieftexten ungleich problematischer, obwohl oder gerade weil sie sich von diesen weniger offensichtlich unterscheidet als von den Afrikanern. Ulla erlebt auf den *fazendas* von São Francisco und São Sebastião ein System der Leibeigenschaft, das noch funktionstüchtig ist, aber bereits in seinen letzten Zügen liegt. Zwar würde erst die *Lei Áurea* von 1888 die endgültige Freiheit der Sklaven garantieren, doch steht dieses Gesetz am Ende eines langwierigen gesellschaftspolitischen Prozesses in mehreren Etappen. Zeitlich liegt der Brasilien-Aufenthalt Ina von Binzers zwischen zwei der wichtigsten Meilensteine der Abolitionsgeschichte, nämlich der *Lei do Ventre Livre* von 1871 und der *Lei dos Sexagenários* von 1885, die neugeborene Sklavenkinder zu freien Menschen bzw. alle Sklaven über dem 60. Lebensjahr für frei erklärten.²³

Das *Segundo Império* ist aufgrund der Abschaffung der Sklaverei erheblichen innenpolitischen Spannungen ausgesetzt, die Ina von Binzer genau erkennt und beschreibt. Sie selbst verurteilt die Leibeigenschaft, weil sie ihr inhuman und unwürdig erscheint, betrachtet Schwarze und Weiße deswegen aber keineswegs als gleichwertig. Für ihre Zeitgenossen ist die Auffassung, dass alle Menschen die Freiheit verdienen, aber dennoch höhere und niedrigere Rassen zu unterscheiden seien, durchaus kein Widerspruch. Im Prinzip könnte man sogar von einer 'Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen' sprechen: Während die Sklavenwirtschaft Nord- und Südamerikas im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu Ende geht, die Schwarzen also die Freiheit erlangen, gewinnt der Rassendiskurs weltweit immer mehr Boden. Diese Zerrissenheit kommt in den Briefen der Ulla von Eck an verschiedenen Stellen zum Vorschein. So stellt Dr. Rameiro, gleichzeitig Abolitionist und Sklavenhalter, den Schwarzen sein Haus zur Verfügung, damit sie ihre frei geborenen Kinder taufen lassen. Ulla beobachtet die noble Geste mit großer Sympathie, spricht jedoch bezüglich der Säuglinge von „plattnasigen, wollköpfigen kleinen Scheußlichkeiten“ (S. 33).²⁴ In keiner Weise distanziert sie sich von der ebenso absurden wie rassistischen Legende, mit der ihr die Brasilianer erklären,

warum die Handflächen und Fußsohlen der Afrikaner heller seien als deren übrige Haut:

Sie sagen, als Ham nach Afrika ausgewandert sei, habe er auf Befehl des Herrn mit Füßen und Handflächen das Wasser des Jordan berührt, das dann vor ihm zurückgewichen sei; von dieser Berührung seien bei ihm und seinen Nachkommen jene Stellen weiß geblieben, auch im Sonnenbrand Afrikas. (S. 32-33)

Im Gegenteil: Ulla von Eck scheint die Ansicht ihres Umfeldes, dass Schwarz und Weiß nun einmal durch einen natürlichen Klassenunterschied getrennt seien, vollkommen zu teilen. Ihr wertendes Rassendenken kommt so selbstverständlich und unverhohlen zum Ausdruck, dass es dem heutigen Leser mit seiner Sensibilität für politische Inkorrektheiten gelegentlich den Atem verschlägt. Über ihren Ortswechsel von Rio de Janeiro nach São Paulo berichtet Ulla beispielsweise, sie habe trotz knapper Kasse in einem Abteil der ersten Klasse reisen müssen, „weil es in diesem Lande überhaupt nur zwei Eisenbahnklassen gibt, und in der zweiten nur der *nigger* aller Schattierungen fährt.“ (S. 87)

Auf den Rassendeterminismus rekurriert Ulla auch dann, wenn sie kulturelle Differenzen zwischen Brasilianern und Deutschen feststellt oder festzustellen meint. Sie betrachtet sämtliche Brasilianer aufgrund ihrer überwiegenden portugiesischen Herkunft und Sprache als 'Romanen', also denjenigen europäischen Völkern eng verbunden, deren Sprachen vom Lateinischen abstammen. Stellt sie etwa fest, dass deutsche Philosophen in den gebildeten Kreisen von São Paulo weniger gelesen werden als französische, so führt sie dies auf die stärkere rassische Übereinstimmung zurück. Die Brasilianer würden sich dessen intuitiv bewusst, „indem sie mit ihrem Herzen doch immer wieder den Franzosen und anderen romanischen Völkern zuneigen, wenn ihnen auch deutscher Geist oder englische Tatkraft mehr imponieren“ (S. 92). Ferner führt sie den „Rassensunterschied zwischen Germanen- und Romanentum“ (S. 73) als mögliche Ursache an, weshalb es den französischen Kolleginnen im *colégio* von Rio de Janeiro leichter fällt, den Schülerinnen ihre Sprache zu vermitteln oder sie zur Ordnung zu rufen. Zumindest was die didaktischen Schwierigkeiten angeht, würde es sich anbieten, die größeren strukturellen Differenzen zwischen dem Portugiesischen und dem Deutschen als Grund anzunehmen. Ulla von Eck argumentiert jedoch lieber mit dem gemeinsamen genetischen Erbgut der jeweiligen Rassen.

Genau wie einerseits Brasilianer und Franzosen, verbindet sie andererseits Deutsche, Briten und Angloamerikaner zu einem Konnex. Während sie sich von ihren eigenen Landsleuten im Verlauf ihres Auslandsaufenthaltes entfremdet (dies wird später genauer beleuchtet), entwickelt sie eine ausgeprägte Affinität zu den Angehörigen des angelsächsischen Kulturkreises. Wie üblich argumentiert sie auch in diesem Fall nicht mit mentalitätsgeschichtlichen, sondern mit rassischen Übereinstimmungen. Ihr sei „das ganze Wesen und Sein germanischer Volksstämme weit sympathischer als diese Romanen“ (S. 128), wobei sie mit den letzteren natürlich die Brasilianer meint. Als sie in São Sebastião nordamerikanische Pflanzer kennen lernt, bejubelt sie die Nähe von „ganz zivilisierten Menschen“ (S. 128), ein britisches Ehepaar in Rio de Janeiro bezeichnet sie als „sehr liebe Menschen“ (S. 61). Hinzu kommen Liebeserklärungen an die englische Sprache, die dem häufig kommentierten Portugiesischen durchweg verwehrt bleiben: „[...] schon beim

Klange der englischen Sprache atmete ich auf“ (S. 128) oder „Du weißt ja, daß ich Englisch auch sehr liebe“ (S. 119). Dabei reflektiert sie durchaus, dass diese Affinität mit den gemeinsamen Bedingungen des Fremdseins zusammenhängt, sieht darin aber nicht die eigentliche Ursache.²⁵ Ganz im Gegenteil. Die angebliche Nähe von Deutschen und Angelsachsen dient ihr als Motiv, um die Kluft zwischen Deutschen und Brasilianern zu vertiefen: „Ach, Grete, so nett diese Souzas [i.e. die *fazendeiros* von São Sebastião] auch sind, fremd bleiben die Brasilianer einem doch, fremder sogar als alle anderen Fremden hier, die schon ein gewisses Gefühl der Zusammengehörigkeit als Gäste auf hiesigem Boden zusammenzieht.“ (S. 128) Der Rassengegensatz – denn Ulla weitet die Differenzen zur Opposition aus – führt zur Ziehung besonders akzentuierter Grenzen. So schreibt sie resümierend über die Brasilianer: „Sie gehören eben innerlich nicht zu uns.“ (S. 92)

Mister Hall hingegen scheint sehr wohl „innerlich zu uns zu gehören“. Ina von Binzer lässt ihre Erzählerin den englischen Ingenieur gleich nach ihrer Ankunft in São Paulo kennen lernen (20.3.1882); in der zweiten Romanhälfte spielt er die männliche Hauptrolle der diskreten Romanze, die langsam, aber sicher auf Ullas Verlobung zuläuft. Die Briefe, meist autobiografisch und gelegentlich essayistisch, scheinen hier deutlich fiktionale Züge zu tragen. Gezielt weckt Binzer im Leser die gespannte Erwartung, ob sich Mister Hall zuletzt in Ullas Mister Right verwandeln wird. Dazu tragen vor allem das auffällig geheuchelte Desinteresse an seiner Person und die angebliche Zufälligkeit ihrer Begegnungen bei. So schenkt er ihr bei einem *zufälligen* Treffen auf der Straße einen Strauß roter Rosen, die er soeben *zufällig* gekauft hat (vgl. S. 98). Später, als Ulla bereits in São Sebastião beschäftigt ist, bestellt der *fazendeiro* Souza ausgerechnet bei Halls Unternehmen Maschinen, so dass es zu einem weiteren *zufälligen* Wiedersehen kommt.

Doch steht die fiktionstheoretische Frage nach dem konstruierten Charakter der Romanze mit Mr. Hall hier nicht im Vordergrund. Hinsichtlich des Problemkomplexes von Identität und Alterität ist von Interesse, dass Ulla die dezente Aufmerksamkeit des Engländers der dreisten Aufdringlichkeit brasilianischer Männer kontrastiv gegenüberstellt.²⁶ „Weißt Du, Grete, er ist wirklich sehr nett, gar nicht wie die Brasilianer, fast wie ein Deutscher [...]“. Abgesehen von seinen „aufrichtige[n] große[n] blaue[n] Augen“ (S. 93) verdankt es George Hall – Ulla erfährt seinen Vornamen *zufällig*, als er ihr einen Brief von seiner Schwester zu lesen gibt (vgl. S. 109) – offensichtlich seinem germanischen Erbgut, dass er als Bräutigam der Protagonistin in Frage kommt. Der Rassengegensatz, so scheint es, würde jeden potenziellen brasilianischen Anwärter von vornherein ausschließen.

2.4 Alterität aufgrund der Religion

Es liegt auf der Hand, dass Ulla die religiösen, oder besser, konfessionellen Differenzen zwischen ihr und den meisten Menschen ihres brasilianischen Umfeldes als weiteren Grund des Fremdseins ansieht. Verglichen mit Nationalität und Rasse fällt dieser Aspekt ihrer Identität jedoch weniger stark ins Gewicht. Nur vereinzelt macht sie ihre Zugehörigkeit zum evangelisch-lutherischen Bekenntnis verantwortlich, wenn ihr manche Verhaltensweisen der katholischen Brasilianer ungewohnt erscheinen. In aller Regel handelt es sich dabei um Phänomene, die unmittelbar an den Bereich des Kultisch-Religiösen gekoppelt sind. So schildert sie die Taufe der Sklavenkinder in São Francisco als skurriles Zeremoniell, das von einem italienischen Wanderpriester in der hauseigenen Schneiderwerkstatt

durchgeführt wird. Der profane Rahmen, das Kauderwelsch des Pfarrers, die naiv herausgeputzte Madonnenfigur in einem Wandschrank – das alles befindet Ulla für „merkwürdig für meine evangelische Seele“ (S. 32).

Angesichts der Kirchen von São João del Rei mit ihren Skulpturen des Bildhauers Aleijadinho äußert sie Bewunderung für „den Geist eines Volkes [...], das vor allem anderen dachte, seinem Gott Altäre zu bauen und seine Heiligen angemessen unterzubringen“ (S. 42). Selbst das Ulmer Münster oder der Kölner Dom hätten sie weniger beeindruckt, weil deren Pracht nicht in derart krassem Gegensatz zum ansonsten ärmlichen Stadtbild stehe. Dieser Kontrast allerdings müsse „den Europäer und zumal den Protestanten in billiges Erstaunen setzen“ (S. 41). Man könnte gegen diese Behauptung einwenden, dass die drei Hauptkirchen von São João del Rei im 18. Jahrhundert von Portugiesen gebaut wurden, Europäern also, die das Nebeneinander pompöser Sakral- und schlichter Profanbauten keineswegs befremdlich fanden.²⁷ Dass Lutheraner den Ornat katholischer Kirchen als übertrieben bewerten, ist indessen auch in Europa keine Seltenheit.

In dieselbe Kerbe schlägt sie, als sie von ihrem Besuch des protestantischen Gottesdienstes der nordamerikanischen Siedler im Umland von São Sebastião erzählt. Die Primitivität der strohgedeckten Lehmhütte wird hier als Ort der tieferen, ursprünglicheren Religiosität gegen die Überladenheit katholischer Kirchen ausgespielt: „[...] ich bezweifle, ob die glanzvollste Messe in Sankt Peters Dom auf mich auch nur nahezu den Eindruck gemacht hätte, wie unser einfacher evangelischer Gottesdienst in der Lehmhütte [...]“ (S. 132) Fragwürdig bleibt natürlich, inwiefern die Nordamerikaner tatsächlich demselben Bekenntnis anhängen wie Ulla, ob sie mit Recht von einem „evangelischen“ Gottesdienst spricht.

Es ist festzustellen, dass sie sich niemals explizit abwertend oder feindselig über den brasilianischen Katholizismus äußert, sieht man von einer Bemerkung über ein Priesterseminar in der Nähe von São Paulo ab: „Weiter im Innern der Provinz, bei den Padres (der Name des Ortes ist mir entfallen), werden die Pfaffen zurechtgemacht [...]“ (S. 91) Selbst hier ist es lediglich die Wahl der Worte und nicht deren Inhalt, mit dem sie ihre Verachtung ausdrückt; ferner zeugt es nicht von Sympathie, dass sie, entgegen ihrer sonstigen Akribie, es nicht für notwendig hält, den Ortsnamen zu recherchieren. Darüber hinaus spottet sie über die extreme Häufigkeit des Vornamens Maria, was implizit als Spitze gegen den katholischen Marienkult verstanden werden kann. Dass religiöse und konfessionelle Differenzen ansonsten wenig Reibung verursachen, weist auf einen Identitätsbegriff hin, der andere Aspekte in den Vordergrund stellt. Dies ist insofern bemerkenswert, als in der späteren Soziologie und Kulturwissenschaft häufig von den Unterschieden katholischer und protestantischer Gesellschaften die Rede ist; man denke etwa an Max Weber, der einen Zusammenhang von Protestantismus und Kapitalismus annimmt.²⁸ Vermutlich blendet Binzer die Interferenzen von Religion und Mentalität aus, weil sie zu sehr im biologistisch-materialistischen Rassendenken verhaftet ist. Die Religion eines Rassenkollektivs ist demnach nur der Ausdruck des Blutes, kommt aber nicht als Beweggrund für dessen Verhalten in Frage.

3 Annäherung an das brasilianische Umfeld

3.1 Das Sklaverei-Traktat

Nach Ina von Binzers impliziter Definition von nationaler Identität, die im Kern auf unüberwindbaren Rassendifferenzen beruht, kann eigentlich keine wirkliche

Annäherung an das fremde Umfeld geschehen. Tatsächlich bekundet Ulla bis zuletzt Empfinden von Alterität, fühlt sich auf die Position der Außenseiterin fixiert und gelegentlich sogar diskriminiert. In der Folge macht sie ihrem Unbehagen an Brasilien ziemlich deutlich Luft, indem sie das Landestypische häufig im Negativen sieht, etwa in der Unsitte des Ausspuckens:

Du weißt, Grete, ich bin nicht zimperlich, aber – für den rauchenden Brasilianer scheint die Welt um ihn her nichts zu sein als ein großer Spucknapf. Der offen zur Schau getragene Ekel der Fremden, ja, manche recht blamable Szenen in Restaurants und auf den englischen Küstendampfern haben bis jetzt nichts an dieser widerlichen Unsitte ändern können. (S. 88)

Für heutige Ohren mag diese Manifestation körperlichen Ekels erheiternd klingen, für die Briefschreiberin hat sie in erster Linie die Funktion einer prononcierten Grenzziehung. Doch zeichnet sich im Verlauf des Romans eine zweite Entwicklungstendenz ab, die in einem Konkurrenzverhältnis zu diesem statischen Selbstbild steht. Ullas Versuche, Brasilien und seine Einwohner intellektuell und affektiv zu verstehen, lassen deutlich erkennen, dass fruchtbarer interkultureller Austausch keineswegs von vornherein ausgeschlossen ist.

Zu nennen ist zunächst ein rekurrentes Thema ihrer Briefe, dem sie selbst den ironischen Titel „Nationalökonomische Abhandlung“ (vgl. S. 36 und S. 127) gibt.²⁹ Sie meint damit ihre essayistischen Betrachtungen über die Sklaverei und den Abolitionismus sowie die möglichen Folgen dieses gesellschaftlichen Wandels für Brasilien. Zwar hält sie sich selbst keineswegs für berufen, von derlei wissenschaftlichen und, nach den Vorstellungen der Zeit, nicht gerade femininen Themen zu handeln; daher stellt sie diesen Diskurs permanent unter das Vorzeichen der Selbstironie, indem sie sich etwa mit den Worten unterbricht: „Aber ich merke, dass ich schon wieder predige [...]“. (S. 127) Dennoch kommt sie immer wieder auf das „heiße Eisen“ der zeitgenössischen brasilianischen Politik zurück, mit dem sie sich auseinandersetzen muss, um Zugang zu ihrem Umfeld zu finden.

Das Sklaverei-Thema bleibt über den gesamten Roman hinweg präsent, wird aber besonders konzentriert in sechs Briefen behandelt.³⁰ Zusammenfassend könnte man sagen, dass Ulla die Leibeigenschaft von Anbeginn als fremd und verwerflich bewertet, sich mit dem Phänomen jedoch sukzessive vertraut macht. In ihrem zweiten Brief vom 9. Juni 1881 amüsiert sie sich über das Verhältnis von Weißen und Schwarzen in Brasilien, dem es übrigens nicht an gegenseitiger Zuneigung fehle: „Überhaupt hat die Würde, welche hier durch das Bestehen der Sklaverei schon die Kinder annehmen, oft etwas komisches. Dagegen ist es wiederum rührend, wie sie auch andererseits an den guten, treuen Negern und Negerinnen hängen.“ (S. 13) Gute vier Monate später, sie hat inzwischen Einblicke in die brasilianische Gesellschaft gewonnen, hält sie es Dr. Rameiro zugute, dass er seine alten, abgearbeiteten Sklaven gerade nicht in die Freiheit entlässt. Der Pflanzer habe die Pflicht, sie weiterhin zu versorgen, da sie sich sonst nicht erhalten könnten. (vgl. S. 55) Dr. Rameiros Behauptung, der Brasilianer sei „gutmütiger als der Nordamerikaner“ (S. 35), weshalb die brasilianische Sklaverei ein geringeres Übel sei als diejenige in den USA, akzeptiert sie widerspruchslos.

Schon vorher stellt sie Reflexionen an, ob das Land nicht vom Regen in die Traufe käme, wenn die Sklavenhaltung von heute auf morgen abgeschafft würde. Die Folge wäre einerseits der plötzliche Ausfall von Arbeitskraft in Wirtschaft und

Agronomie, andererseits die schlagartige Verelendung der Schwarzen. Hinzu komme, dass die Schwarzen den Wert der Freiheit nicht im gleichen Maße zu schätzen wüssten wie die Weißen – als Grund nennt sie natürlich einmal mehr die Rasse:

Daß Rohheit und tierische Grausamkeit den Sklaven gegenüber oft zu sehr traurigen Vorkommnissen führen, das konnte ich mir denken; aber andererseits, die idealen Anschauungen tiefgebildeter Menschen zu suchen bei einer Rasse, die durch Generationen geknechtet ist, unsere Begriffe von Freiheit bei den Männern, von Ehre bei den Frauen vorauszusetzen, das, merke ich wohl, wäre eitel dichterische Illusion. (S. 36)

Obwohl sie den Schwarzen den Sinn für höhere Ideale abspricht, bringt sie ihnen zugleich Respekt entgegen. Sie seien es schließlich, die durch ihre kontinuierliche Arbeitsleistung die brasilianische Gesellschaft am Leben erhielten. Daher, so stellt sie pointiert fest, seien die eigentlichen Herren des Landes die Sklaven. (vgl. S. 31) So sieht sie die Ursache der mutmaßlichen Katastrophe nach der Abolition nicht allein im Wegfall der schwarzen Arbeitskräfte, sondern ebenso in der Unfähigkeit der weißen Brasilianer, diese zu ersetzen. Implizit entwickelt sie eine Rassenhierarchie, auf deren oberster Stufe der germanische Mensch steht, weil er in Freiheit produktiv ist. Der Afrikaner und der Romane hätten gemeinsam, dass sie nur unter Zwang arbeiteten: „[...] der Brasilianer [i.e. der Weiße] arbeitet nicht, und ist er arm, so schmarotzert er lieber bei wohlhabenderen Verwandten oder Freunden umher, als daß er redlich die Hände rührte.“ (S. 31) Die Hoffnung, dass sich die Schwarzen ihr Brot künftig durch selbständige Arbeit verdienen würden, könne gar nicht anders als enttäuscht werden. Denn damit verlangten die weißen Brasilianer von ihnen gerade das, was sie selbst nicht zu leisten imstande seien. Bezüglich des befreiten Sklaven stellt Ulla die pessimistische Prognose: „Er wird’s ruhig der weißen Rasse nachmachen und so wenig wie möglich arbeiten [...].“ (S. 155)

Ungeachtet ihres Glaubens an den Rassendeterminismus sieht sie den Ausweg aus dem Dilemma in einer langsamen Erziehung der Schwarzen, möglichst von Kindesbeinen an, damit eine produktive Arbeiterklasse entstehe:

Die Brasilianer sollten sich in ihrem eigenen Volke einen Arbeiterstand heranziehen, den sie so wenig wie einen Handwerkerstand bis jetzt haben, und sie könnten dies mit einem wenigstens teilweisen Erfolg tun, wenn sie die freien Negerkinder an eine regelmäßige Arbeit zu gewöhnen suchten. Es geschieht aber gerade das Gegenteil. (S. 126)

„Das Gegenteil“ – damit meint sie das völlige Desinteresse der Sklavenhalter an den frei geborenen Kindern ihrer Leibeigenen. Deren Erziehung und Ausbildung stellt in den Augen der Herren keinerlei Nutzen dar, weil sie später nicht in ihren Diensten stehen werden. Stattdessen wird meistens versucht, sich der Kinder und der alten, unbrauchbaren Sklaven so schnell wie möglich zu entäußern.

Ulla distanziert sich daher von der „unbedachte[n] Humanität“ (S. 159) der Abolitionisten-Vereine, die das sofortige Ende der Sklavenhaltung fordern.³¹ Natürlich fühlt sie sich genötigt, ihre Einstellung Grete gegenüber zu rechtfertigen, weil sie in Europa kaum auf Verständnis für ihre Kompromissbereitschaft hoffen darf. Über Sklavenhalter, die ihre Leibeigenen aus freien Stücken entlassen, schreibt

sie: „[...] wenn ich jetzt im Geiste Euer `Nun, das ist aber so natürlich!` höre, so sage ich mir freilich, dass ich in Europa ebenso gedacht haben würde, aber auch zugleich, dass man hier an Ort und Stelle anderer Meinung werden muss!“ (S. 97) Nicht ohne Schadenfreude beobachtet sie das verbissene Gerangel der Sklavenhalter mit den Abolitionisten, die laut Gesetz jeden Sklaven freikaufen dürfen, wenn sie den verlangten Preis bieten. Natürlich veranlasst dies die Herren, überhöhte Preise zu fordern, so dass nicht selten ein gerichtlicher Gutachter hinzugezogen werden muss. Zu Ullas Erheiterung schneidet sich Herr Costa, ihr Arbeitgeber in São Paulo, ins eigene Fleisch, als er ein angemessenes Angebot für seinen besten Sklaven aus Jähzorn ausschlägt. Den bestellten Amtsarzt kann der kerngesunde Schwarze nämlich mit einem fingierten Leiden täuschen, so dass er am Ende zu einem viel niedrigeren Preis freikommt.

Man muss Ina von Binzer einen nahezu visionären Einblick in die gesellschaftlichen Prozesse Brasiliens zugestehen, sieht man von den Irrtümern des Rassendenkens und -determinismus ab, die tief im Denken ihrer Zeit verwurzelt sind. Während die Abolition mit Hochdruck vorangetrieben und 1888 vielfach euphorisch bejubelt wird, erkennt sie im vorhinein, dass sich schwerwiegende, langfristige Probleme daraus ergeben werden:

Was überhaupt diese schwarze Rasse für ein Druck auf Brasilien ist, und dass die Sklaverei schließlich ein weit größerer Fluch für die Sklavenhalter als für die Neger ist, das zeigt sich jetzt so recht, wo sie aufgegeben werden soll. Was, um Gotteswillen, soll aus den Millionen von schwarzen Sklaven hier werden! (S. 154)

3.2 Korrekturen des Fremd- und Selbstbildes

Was weiß Ulla von Eck über Brasilien, bevor sie das Land im Mai 1881 betritt? Offenbar nicht viel. Sie bringt eine stereotype Vorstellung von Brasilianern mit, die sich, über einen direkten intertextuellen Bezug, auf die Welt der Operette zurückführen lässt. Gleich zu Anfang beschreibt sie Dr. Rameiro, der ihren Erwartungen augenscheinlich überhaupt nicht entspricht, mit folgenden Worten: „Weder wenn er mit gespreizten Beinen vor dem Hause steht oder wenn er abends tatenlos in der Hängematte liegt, hat er die geringste Ähnlichkeit mit den schönen Brasilianern auf der seligen Friedrich-Wilhelmstädtischen Operetten-Bühne. Es ist recht niederschlagend!“ (S. 9) Diese Klage ist zweifellos ironisch gebrochen, da die preußisch-protestantische Briefschreiberin mit beiden Beinen fest am Boden steht und die Wirklichkeit nicht ernsthaft mit den Maßstäben der Opernbühne bewerten würde. Es liefert jedoch eine Erklärung für Ullas Brasilianer-Stereotyp, zumal uns die Briefschreiberin einige Seiten später auf die Spur zu dessen Ursprung führt. Als sich Dr. Rameiro als relativ humaner Sklavenhalter entpuppt, notiert sie: „Weißt Du, Grete, ich habe es ihm schon längst verziehen, daß er nicht so bunt angezogen geht wie der Operetten-Brasilianer der kleinen Handschuhmacherin – er ist wirklich ein guter Mensch [...]“ (S. 56) Diese Aussage lässt sich eindeutig als Referenz auf Jacques Offenbachs *La Vie parisienne* identifizieren, eine *opéra bouffe* aus dem Jahr 1866. Darin kommt ein schwerreicher, lebenslustiger Brasilianer nach Paris, um in der französischen Hauptstadt einmal mehr sein angehäuftes Vermögen zu verschleudern. Er trägt im übrigen keinen dämlicheren Namen als *Pompa di Matadores*, was Ina von Binzer zu Ullas Lieblingsadjektiv für Brasilianer, *pomphaft*,

inspiriert haben könnte. Am Ende, dies erklärt die intertextuelle Referenz, verliebt sich der Big Spender in die Handschuhnäherin Gabrielle.

Derart romantische Klischees dienen Ulla allenfalls als Kontrastfolien für ihre Beschreibung der ganz anders gearteten Wirklichkeit. Auch sonst manifestiert sie ihren zunehmenden Überdruß an Stereotypen, die sich bei näherer Betrachtung als durchweg fadenscheinig und prinzipiell nutzlos herausstellen. Sie gesteht den Brasilianern „eine wunderbare Art von Reinlichkeit und Ordnung“ zu, meint aber zugleich bemängeln zu müssen, dass „viele Kinder und Erwachsene nie so recht 'zweifelsohne' um Ohren und Hals herum“ seien. Was das Thema Körperpflege angehe, gebe es „zwischen Einheimischen und Fremden eine kleine Gereiztheit“ (S. 106). Sie zitiert eine der geschmacklosen Anekdoten, von denen es auf beiden Seiten viele gebe, und zieht folgenden Schluss: „Nun, derlei Streitereien sind unfruchtbar und werden vor allen Dingen nichts ändern an eingeborenen und durch das Klima begünstigte Eigenschaften.“ (S. 107)

Aus der genauen Analyse des Fremden folgt meistens eine Revision des Selbstbildes, da das Eigene und das Fremde durch kontrastive Gegenüberstellung bestimmt sind. In Ullas Fall äußern sich die Zweifel an der eigenen Identität zunächst in einem gebrochenen Blick auf ihre Landsleute, etwa den Naturforscher, der die Familie Rameiro besuchen kommt. Er nimmt in ihrem Brief vom 5. Oktober 1881 die Züge einer Karikatur an. Sie befindet den unbeholfenen Wissenschaftler, der vor Rameiros Sklaven Reißaus nimmt, weil er sie für Kannibalen hält, für dermaßen grotesk, dass sie selbst den verhassten Töchtern des Hauses ihren mutmaßlichen Spott gönnt:

Er ist ein „Gelehrter“, wie er in den Büchern steht, und würde mit seiner Pedanterie und seiner wunderlichen Kleidung selbst bei uns komisch sein, hier aber sehe ich es dem Vehmgericht [i.e. ihre Schülerinnen, die Rameiro-Töchter] an, wie es sie entzückt, sich über etwas Deutsches lustig zu machen, und bin gewiss, dass sie überzeugt sind, alle Deutschen wären genau wie dieser Professor. (S. 50)

Vergleichsweise lächerlich stellt sie im gesamten Briefroman nur noch eine weitere Person dar, und zwar ausgerechnet wieder einen der wenigen Deutschen, die ihr im Verlauf ihres Brasilien-Aufenthaltes begegnet. Es handelt sich um einen Herrn Goldschmidt, früher Geschäftsfreund eines ihrer Onkeln, der offenbar Handelsbeziehungen nach Brasilien unterhalten hat.³² Als sie ihr Treffen mit Goldschmidt in Nova Petrópolis schildert, beweist Binzer erneut ihr Talent, schrullige Käuze zu porträtieren. Der übellaulige Herr mit dem komischen Tick, ständig die Daumen in die Westenärmel zu haken, befürchtet, Ulla wolle ihn um Geld anpumpen. Als er begreift, dass sie dies gar nicht beabsichtigt, wird er vor Freude hilfsbereit. Dieses paradoxe Verhalten kommentiert Ulla ironisch: „Es geht doch nichts über gute Empfehlungen an Landsleute im fremden Lande – da kann man doch absolut nicht verderben!“ (S. 65)

Dieses Unbehagen an bestimmten Deutschen im Ausland weitet sich durchaus zur Skepsis an der eigenen nationalen Identität aus. An der kindlichen Freude der Brasilianer an Feuerwerken übt sie zunächst Kritik. Als jedoch bei einer *fiesta de São João* bei Costas in São Paulo eine Rakete beinahe inmitten der Gäste explodiert, weswegen sie als einzige maßlos erschrickt, während alle anderen lachen, fragt sie sich: „Ist diese Gutmütigkeit richtig, sind wir etwa daheim gar zu 'diszipliniert'?!“

(S. 112) Das Wechselspiel der interkulturellen Erfahrung, das über eine veränderte Sicht auf das Fremde zu einer neuen Wahrnehmung des Eigenen führt, nimmt hier klare Konturen an.

3.3 Anfreundung mit dem fremden Umfeld

Nachdem Ulla die Tristesse der *fazenda* São Francisco hinter sich gelassen hat, also spätestens während ihres Aufenthaltes in Rio de Janeiro, beginnt sie sich zunehmend mit ihrem brasilianischen Umfeld anzufreunden. Dieser Prozess verläuft schleppend und ist mit der intellektuellen Beschäftigung mit dem Gastland verbunden. Anders als die Mangobäume der Familie Rameiro kann die Stadt Rio sie durchaus ins Schwärmen bringen: „Da wäre ich wieder in der bunten, südlichen Stadt und mitten in ihrem Lärm! Gretel – schön ist dieses Rio, das muss man sagen, wunderbar schön und phantastisch, zumal von der Bai aus [...].“ (S. 67) Natürlich baut sie ihre Vorbehalte gegen die kaiserliche Residenzstadt nicht vollständig ab, beschließt aber kurzerhand, die berühmte, „unausstehlich schattenlos[e]“ Palmenallee im Botanischen Garten schön zu finden: „Die Allee ist merkwürdig und darum auch schön – basta! Ich will versuchen mir diese Meinung auch noch anzugewöhnen und fortan die Palme als den Alleebaum *par excellence* anzusehen. Ob es mir gelingen wird?“ (S. 72) Allerdings bevorzugt sie von den beiden Metropolen São Paulo, das sie an einer Stelle „mein geliebtes São Paulo“ (S. 135) nennt, weil ihr die Stadt ein internationaleres Milieu bietet.³³

In der Rio-Phase kommt es auch zu einer Neuorientierung in Sachen Pädagogik. Die didaktischen Grundsätze, die Ulla nach Brasilien mitbringt, stützen sich im wesentlichen auf ein Handbuch, das sie nach dessen Verfasser metonymisch als „den Bormann“ bezeichnet; gleich zu Beginn ihres zweiten Briefes führt sie das Werk als „vierzig pädagogische Briefe“ in ihren Diskurs ein.³⁴ Schon in diesem frühen Stadium ihres Auslandsaufenthaltes scheint es ihr für die Erziehung brasilianischer Kinder inadäquat. Sie stellt ironisch fest, „Bormann hätte hier oft selber nicht gewußt, was er machen sollte.“ (S. 11) Erst in Rio freilich wandeln sich die Zweifel zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit Interkulturalität, wobei dieser explizite Begriff natürlich keinen Eingang in ihre Reflexion findet. Als sie ihre Klasse zu disziplinieren versucht, indem sie die Schülerinnen mehrmals aufstehen und sich wieder setzen lässt, wie es Bormann in solchen Fällen empfiehlt, bleibt der gewünschte Erfolg aus. Dies veranlasst sie zu einem Gedankengang, der mit Hilfe geschickt verflochtener Metaphorik zu ihrem „Gartengleichnis“ zurückführt:

Ich sehe wohl ein – wenn hier eine Pädagogik eingeführt werden soll, dann muss sie brasilianisch sein und nicht deutsch – brasilianisch in bezug auf die ganze Auffassung und alle Voraussetzungen, sie muss dem Charakter des Volkes, den häuslichen Lebensverhältnissen angepasst sein. Brasilianische Kinder sollten überhaupt nicht von Deutschen erzogen werden, es ist völlig verlorene Mühe, denn das fremde Reis, das der Jugend da aufgepfropft wird, gedeiht doch nicht! Mir geht es hier mit den Kindern, wie ich Dir von São Francisco in Bezug auf die Pflanzen schrieb: wir verstehen einander nicht, wir reden äußerlich und auch seelisch eine fremde Sprache miteinander, und besonders letzteres macht mir die Existenz hier zu einer furchtbar unbehaglichen. (S. 82-83)

Spontan möchte man einwenden, dass Bormanns Methoden bei deutschen Schülern vielleicht auch nicht in allen Fällen verfangen hätten. Auch ist die Schlussfolgerung,

brasilianische Kinder dürften überhaupt nicht von deutschen Pädagogen erzogen werden, reichlich übertrieben. Der frühzeitige Kontakt mit fremder Kultur ist nach heutiger Vorstellung positiv zu bewerten. Zieht man das resignierte Fazit von dieser pädagogischen Stellungnahme ab, so bleibt die progressive Erkenntnis, dass kulturell Anderes auch mit anderen Maßstäben zu messen ist. Zweifellos ist es falsch, lateinamerikanische Pädagogik so stark wie möglich europäischen Normen anzugleichen, statt sie nach den eigenen jeweiligen Notwendigkeiten auszurichten. Ulla, so scheint es, findet den alternativen Zugang zu ihren Zöglingen erst in São Paulo und, noch mehr, auf der *fazenda* São Sebastião.

In São Sebastião nämlich entwickelt sie endlich affektive Bindung an ihre Schützlinge, namentlich an das Mädchen Maricota, „ein sehr liebes Geschöpf“ (S. 119). Deren Cousin Luiz Guilherme, den sie während der Sommerfrische in Santos unterrichten muss, vermag wider Erwarten ebenfalls ihre Sympathie zu erwecken:

[S]ämtliche professoras der Familien kannten ihn bereits und behaupteten, ihn nach Gebühr zu „schätzen“. [...] Aber siehe da, er entpuppte sich als ein ganz traitabler, sogar ziemlich liebenswürdiger und recht intelligenter Junge von 13 Jahren, der auf den Spaziergängen schon den Kavalier spielt, und dem ich bis jetzt keine Verdrehtheiten angemerkt habe, als daß er steif und fest behauptet, er habe die Gicht in den Füßen. (S. 140)

Darüber hinaus bildet Ulla während der letzten Etappe ihres Lebens in Brasilien Gewohnheiten heraus, für die sich ihr Umfeld in besonderem Maße anbietet. So stellt sie ein eigenes Naturalienkabinett zusammen, das aus Fundstücken wie Kolibrinestern, Fischotternfellen, Insekten und Proben verschiedener Hölzer besteht. Darunter befindet sich auch der Panzer eines Gürteltieres, dessen Fleisch die anfangs so heikle Ulla gemeinsam mit den Souzas verspeist hat. Sie hält fest, dass es „ganz gut, etwa wie zartes Kalbfleisch oder Huhn schmeckte.“ (S. 133) Ebenso stolz berichtet sie, dass sie zu reiten begonnen habe (vgl. S. 122), was ihr etwa die Teilnahme an den Gottesdiensten der Amerikaner ermöglicht. (vgl. 129) Es gelingt ihr also zuletzt, sich dem fremden Umfeld affektiv anzunähern, was ihr Verhältnis zu diesem grundlegend ändert: „Ach, Gretele, ich bin so froh! Und es ist doch eigentlich ganz hübsch in Brasilien.“ (S. 139)

4 Zum Schluss: Ulla und die Schlangen

Was ist das Brasilien-Klischee Nr. 1? Richtig, die Schlangen. Nach übereinstimmender europäischer und nordamerikanischer Ansicht kann man im größten Land Südamerikas keine drei Schritte laufen, ohne über irgendein Reptil zu stolpern. Es versteht sich von selbst, dass auch Ulla mit dieser Erwartung brasilianischen Boden betritt. Bereits im ersten Brief scherzt sie über die mutmaßliche Enttäuschung ihrer Adressaten über den Bericht ihrer Reise von Rio de Janeiro nach São Francisco, die so gar nicht abenteuerlich verlaufen sei: „[...] als Geringstes hättet Ihr doch eine Riesenschlange verlangen können [...]“ (S. 5). Wenige Monate später, ihre Klagen über die gelangweilten Gesichter der Rameiro-Töchter mehren sich, kann sie die schaurigen Kriecher endlich nachreichen. Sie berichtet Grete, dass sie in ein anderes Zimmer umgezogen ist, weil sie „eine Schlange unmittelbar vor meinem Fenster sah – hu, die ekelhaften Tiere!“ (S. 50) Aus verständlichen Gründen bleiben die Berichte über Schlangen, solange sie

sich in Rio de Janeiro und São Paulo aufhält; erst als sie nach São Sebastião gewechselt ist, soll sich dies wieder ändern. Doch hat sie mittlerweile das Reiten für sich entdeckt und sich auch sonst mit ihrem brasilianischen Umfeld angefreundet, so dass sie in der Beschreibung ihres Naturalienkabinetts überraschend notiert: „Eine Schlange, und zwar eine hübsche Korallenschlange, habe ich mir auch schon 'eingemacht'“. (S. 134) Weniger hübsche Exemplare der Gattung, vor denen sie sich noch einige Monate vorher die Flucht ergriffen hat, bringt sie jetzt kaltblütig um. Sie tut es darin den übrigen Bewohnern der *fazenda* gleich: „Vor einigen Tagen habe ich selber mit meinem Regenschirm ein kleineres Exemplar von diesen Unholden totgeschlagen [...]“. (S. 143)

Ullas wechselndes Verhältnis zu den Schlangen durchzieht den Briefroman wie ein Leitmotiv: Der Kontakt mit dem fremden Umfeld führt zur Auseinandersetzung mit der Alterität und, in der Folge, mit der ihrer Identität. Das Verstehen des Anderen ist also zugleich die Neubestimmung des Eigenen.

Anmerkungen

¹ ZWEIG, Stefan. *Brasilien. Land der Zukunft*. Frankfurt am Main: Insel, 1997, S. 7.

² Meine sämtlichen Zitate aus dem Primärwerk entstammen folgender Ausgabe: BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil / Leid und Freud einer Erzieherin in Brasilien*. Zweisprachige Ausgabe, ins Portugiesische übersetzt von Alice Rossi und Luisita da Gama Cerqueira. 6. Auflage, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1994.

³ CARVALHO FRANÇA, Jean Marcel. *Preto no (pensamento do) branco* (29. Oktober 2002). Verfügbar unter <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u156.shtml>, abgerufen am 29.1.2008.

⁴ Zur Kategorie der Fremdheit in der interkulturellen Philologie siehe ALBRECHT, Corinna. Fremdheit. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Hrsg. von Alois Wierlacher und Andrea Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2003. S. 232-238.

⁵ Kalervo Oberg (1901–1973), ein kanadischer Anthropologe, hielt 1954 in Rio de Janeiro einen Vortrag über das psychologische Phänomen des Kulturschocks als „occupational disease of people who have been suddenly transplanted abroad“. Laut Oberg durchläuft ein langfristiges Fremdheitserlebnis stets dieselben Phasen; verkürzt formuliert, nimmt es seinen Anfang in Faszination von der Alterität des Gastlandes, die in Frustration angesichts der exzeptionellen Schwierigkeiten des Lebens im Ausland umschlägt, bis schließlich ein Zustand der Normalität eintritt (vgl. OBERG, Kalervo. *Culture Shock* (1954). Verfügbar unter <http://www.smc.edu/academics/internationale/pdf/cultureshockarticle.pdf>, abgerufen am 2.2.2008).

⁶ Duarte in Binzer 1994, S. 9.

⁷ Zeichnungen Almeida Prados wurden während der *Semana de Arte Moderna* ausgestellt und in der Modernisten-Zeitschrift *Klaxon* veröffentlicht.

⁸ Duarte in Binzer 1994, S. 9-10.

⁹ Vgl. Albrecht 2003.

¹⁰ Marly Ritzkat, die ihrem Essay über Binzers Briefroman einen biografischen Abriss voranstellt, in dem sie alle bekannten und vermutlich glaubwürdigen Fakten aus dem Leben der Autorin sammelt, zweifelt ebenso an der realen Existenz des Mister Hall (vgl. RITZKAT, Marly. *A vida privada no Segundo Império: pelas cartas de Ina von Binzer (1881–1883)*. São Paulo: Atual, 1999, S. 29. Zu grundlegenden Informationen über Binzers Briefroman siehe auch HAHNER, June E. Ina von Binzer, A German Schoolteacher in Brazil. In: *Women through Women's Eyes. Latin American Women in Nineteenth-Century Travel Accounts*. Wilmington: Scholarly Resources 1998, S. 119-131).

¹¹ Über Ullas Überfahrt nach Brasilien erfahren wir wenig; nur einmal erwähnt sie beiläufig ein Paar Lederhandschuhe, die sie „noch in Antwerpen“ (S. 62) gekauft habe.

¹² Von speziell pädagogischem Interesse ist beispielsweise Flavinês Rebolo Lapos Lektüre des Briefromans gelenkt (vgl. REBOLO LAPO, Flavinês. As cartas de Ina von Binzer: uma possível contribuição para a formação de professores. In: *Revista de Estudos Universitários da Universidade de Sorocaba* 27/1 (2001), S. 9-21). Auf soziologische und geschichtliche Daten hingegen konzentriert sich Maria Cristina Gomes Machado (GOMES MACHADO, Maria Cristina. *Os meus romanos, alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil de Ina von Binzer*. Verfügbar unter http://www.histedbr.fae.unicamp.br/res2_10.html#_edn1, abgerufen am 29.1.2008).

¹³ Die Mentalitätsgeschichte ist ein Teilbereich der Geschichtsschreibung, der sich bewusst von der beherrschenden Diplomatie- und Ereignisgeschichte abzusetzen versucht. Es handelt sich dabei um „eine Sozialgeschichte, die den Menschen in seiner alltagsweltlichen Totalität erfassen und an die Stelle bloßer Chronik die Beschreibung langfristig stabiler Strukturen setzen will“ (DÖRNER, Andreas / VOGT, Ludgera. *Kulturosoziologie (Bourdieu – Mentalitätsgeschichte – Zivilisationstheorie)*. In: *Neue Literaturtheorien. Eine Einführung*. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal. 3. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 134-158, S. 136). Da die Alltagswelt und ihre Strukturen gerade in literarischen Texten Konturen gewinnen, bietet sich die Fusion von Literaturwissenschaft und Mentalitätsgeschichte im Rahmen der Kulturstudien an.

¹⁴ Diese Opposition soll in der vorliegenden Studie zur deutsch-brasilianischen Interkulturalität systematisch nachgezeichnet werden. Es geht darum, das Profil einer kulturübergreifenden Autorschaft an einem konkreten Beispiel fassbar zu machen. Die zentralen Fragestellungen zum Thema Autorschaft in der interkulturellen Literaturwissenschaft formuliert Norbert Mecklenburg im *Handbuch interkulturelle Germanistik* konzise und prägnant: „Was macht eine interkulturelle Autorschaft aus? Gibt es eine Poetik interkulturellen Schreibens (multicultural/cross-cultural writing)? Wie werden kulturspezifische und -überschreitende Wissensbestände, Erfahrungen, Imaginationen literarisch fixiert und transformiert? Welche interkulturellen Rezeptionsstrategien, welche schriftstellerischen Balancekünste zwischen Näherbringen und Fremdenenlassen haben Autoren entwickelt?“ (MECKLENBURG, Norbert. *Literaturforschung und Literaturlehrforschung*. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Hrsg. von Alois Wierlacher und Andrea Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2003. S. 433-439, S. 435).

¹⁵ Der Schweizer Dranmor, eigentlich Ludwig Ferdinand Schmid, war in den 1840er Jahren als Kaufmann in Brasilien tätig und erwarb dort großen Reichtum. Nach seiner Rückkehr nach Europa publizierte er sein umfangreiches lyrisches Werk. Binzer lässt ihre fiktive Briefschreiberin, übrigens verfälschend, aus seinem Gedicht *Heimweh* zitieren. Dessen elfte Strophe lautet eigentlich folgendermaßen: „So reicht die Bruderhand dem Reisemüden./ Daß er sich löse von dem Zauberbanne:/ Er gibt ihn hin, den sonnetrunken Süden./ Für eine einz'ge schneebehangne Tanne“ (SCHMID, Ludwig Ferdinand [Dranmor]. *Dranmor's Gesammelte Dichtungen*. 4. Auflage, Frauenfeld: J. Huber, 1900, S. 146). Später wird Ulla ihrer KorrespondentIn gegenüber den Lyriker als „unsere[n] verehrten Dranmor“ (S. 93) und als „de[n] geistreiche[n] Fernando Schmidt“ (S. 156) bezeichnen.

¹⁶ Nationalität wird hier, wie dies etwa Jürgen Fohrmann in seinem Aufsatz über den Begriff der Nationalliteratur zeigt, als imaginäres, aber kollektives Konstrukt verstanden (vgl. FOHRMANN, Jürgen. Grenzpolitik. Über den Ort des Nationalen in der Literatur, den Ort der Literatur im Nationalen. In: *Nationale Literaturen heute – ein Fantom? Die Imagination und Tradition des Schweizerischen als Problem*. Hrsg. von Corinna Caduff und Reto Sorg. München: Wilhelm Fink, 2004. S. 23-33, S. 25).

¹⁷ Vgl. DEWULF, Jeroen. Wenn die Schweizer Heimat exotisch geworden ist. Das Thema der Heimkehr aus Brasilien bei deutschschweizerischen Autoren. In: *TRANSIT*, vol. 2, No. 1 (2006). Article 60402, S. 4.

¹⁸ Duarte 1994, S. 10.

¹⁹ Laut Wierlacher und Albrecht kann Fremdheitsforschung, auch Xenologie genannt, „als Theorie und Geschichte der Gastlichkeit“ (WIERLACHER, Alois / ALBRECHT, Corinna. *Kulturwissenschaftliche Xenologie*. In: *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Hrsg. von Ansgar Nünning und Vera Nünning. Stuttgart/Weimar: Metzler 2003. S. 280-306, S. 297) definiert werden.

²⁰ vgl. RIBEIRO, João Ubaldo. *Ein Brasilianer in Berlin*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994, S. 19.

²¹ Vgl. GOBINEAU, Arthur de. *Essai sur l'inégalité des races humaines*. Paris: Firmin-Didot, 1884 (2 Bände).

²² Potts frühzeitige Kritik an Gobineau ist nachzulesen in POTT, August Friedrich. *Die Ungleichheit menschlicher Rassen, hauptsächlich vom sprachwissenschaftlichen Standpunkte, unter besonderer Berücksichtigung von des Grafen von Gobineau gleichnamigem Werke*. Lemgo/Detmold: Meyer, 1856. Vgl. insb. S. V.

²³ Bereits 1850 waren der Sklavenhandel und die Einfuhr von Sklaven verboten worden; gemeinsam mit der *Lei do Ventre Livre* leitete dieses Gesetz die Endphase der Sklaverei ein, da neue Sklaven weder importiert noch nachgeboren wurden.

²⁴ An anderer Stelle beschreibt Ulla einen Sklavenjungen, „eine scheußliche kleine schwarze Kreatur“, mit folgenden Worten: „Denke sie [i.e. die Kreatur] etwa zwölfjährig, mehr Affe als Mensch, bis an die Ohren grinsend, mit unappetitlichem Wollhaar, fingerbreitem Vorkopf, entsetzlich dickem Bauch und stockartigen schwarzen Beinen, die vor Staub ganz lila schimmerten; denke Dir dies ganze nur bekleidet mit der denkbar kürzesten Ausgabe eines Hemdes von undefinierbarer Farbe, und Du wirst begreifen, daß ich von diesem edlen Mitgeschöpf nicht gerade hingerissen war.“ (S. 12)

²⁵ Mit Rückgriff auf Kalervo Obergers Phasenmodell des Kulturschocks könnte man behaupten, dass sich Ulla im zweiten Stadium befindet: Sie lehnt ihr brasilianisches Umfeld ab und zieht sich mangels deutscher Landsleute in die Gemeinschaft der Briten und Amerikaner zurück. „You become aggressive, you band together with your fellow countrymen and criticize the host country, its ways and its people. [...] You take refuge in the colony of your countrymen and its cocktail circuit which often becomes the fountainhead of emotionally charged labels known as stereotypes.“ (Oberg 1954)

²⁶ Davon war bereits die Rede. An anderer Stelle heißt es sarkastisch, dass „wir Europäerinnen es uns immer als eine Höflichkeit vonseiten der brasilianischen Herren anrechnen müssen, wenn sie uns ignorieren“ (S. 116).

²⁷ Es ist leicht nachzuvollziehen, auf welche Kirchen sich Binzer bezieht: Es dürfte sich um die Igreja de São Francisco de Assis, die Igreja de Nossa Senhora do Carmo und die Catedral de Nossa Senhora do Pilar handeln. Der Reiseführer *Lonely Planet* preist die *Maria Fumaça* (Dampfisenbahn), die von São João del Rei nach Tiradentes fährt, als touristische Attraktion an (vgl. NOBLE, John, u.a. *BRAZIL. Travel Survival Kit*. Hrsg. von Lonely Planet Publications. 3. Auflage. London: Lonely Planet, 2002, S. 258-261).

²⁸ Vergleiche dazu Webers grundlegendes Werk von 1904: WEBER, Max. *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Hrsg. von Dirk Kaesler. 2. Auflage, München: Beck, 2006.

²⁹ Ullas „Nationalökonomische Abhandlung“ erhebt nicht den Anspruch, als wissenschaftlicher Text anerkannt zu werden, setzt sich jedoch ernsthaft mit dem sozialen Wandel Brasiliens auseinander. Sie ist Bestandteil des Briefromans, kann mit literaturwissenschaftlichen Analysetechniken jedoch nicht beschrieben werden. Die Mischung der Diskurse im Primärtext zeigt, dass die „Ausweitung des Gegenstandsbereichs literaturwissenschaftlicher Forschung“ (NÜNNING, Ansgar. *Literatur, Mentalitäten und kulturelles Gedächtnis: Grundriß, Leitbegriffe und Perspektiven einer anglistischen Kulturwissenschaft*. In: *Literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle und Methoden. Eine Einführung*. Hrsg. von Ansgar Nünning. Trier: WTV. S. 173-198, S. 174) erforderlich ist, um dem Gegenstand der Betrachtung gerecht zu werden.

³⁰ 25.7.1881, 14.8.1881, 5. Oktober 1881, 21. April 1882, 19. Juli 1882 und 17. November 1882.

³¹ Dem entspricht folgende Aussage, deren hochmütiger Gestus missfallen mag, die aber objektiv richtig ist: „[...] es liegt tatsächlich eine enorme Ungeschicklichkeit darin, ohne Übergang den Sklaven zum Herrn zu machen, so durchaus abhängig erzogene Wesen plötzlich mündig zu erklären.“ (S. 159)

³² Dieser Onkel schwebt wie eine mythische Figur über der gesamten Romanhandlung; Ulla erwähnt ihn mehrmals, versorgt uns aber niemals mit näheren Informationen. Immerhin muss der Onkel derart einflussreich gewesen sein, dass er Dom Pedro II. persönlich gekannt hat. Der Kaiser erkundigt sich bei Ulla nach ihm, als sie ihm auf dem Empfang in São João del Rei vorgestellt wird. (vgl. S. 47)

³³ Marly Ritzkat stellt fest, dass europäische Brasilien-Reisende im 19. Jahrhundert in der Regel von der Schönheit der Natur schwärmten, vom Chaos der Städte aber abgestoßen würden (vgl. Ritzkat 1999, S. 16). Dies sei verständlich, da zumal in Rio de Janeiro sehr unhygienische Zustände

geherrscht hätten: „Não houve um sistema eficiente de abastecimento de água e o mau cheiro e a sujeira estavam por toda parte.“ (S. 61)

³⁴ Augenscheinlich bezieht sich Binzer auf Karl Bormanns Werk *Vierzig pädagogische Sendschreiben* (Berlin 1959). Weshalb sie den Titel leicht abwandelt, bleibt unklar. Allerdings erschien im Jahr 1862 in Leipzig ein *40 pädagogische Briefe aus der Schule an das Elternhaus* betitelttes Werk von einem Ernst Hauschild. Ob sich dahinter das Handbuch verbirgt, auf das sich Binzer bezieht, dürfte schwer zu klären sein. Sie erwähnt so gut wie keine inhaltlichen Details (vgl. Ritzkat 1999, S. 74).

O papel do dialeto no desempenho de alunos na prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom I*

Rosângela Markmann Messa

Abstract

This paper investigates the role of *Hunsrückisch*, a dialect spoken by German descendants in South Brazil, in regard to the performance of high school students in the proficiency exam *Deutsches Sprachdiplom* (DSD-I). The article will first discuss the concept of bilingualism and then analyzes the performance of bilingual students (Portuguese/German) from the *Instituto de Educação Ivoti* in DSD-I exams over the last 5 years.

Keywords: bilingualism; proficiency; Hunsrückisch.

1 Introdução

O mito segundo o qual o Brasil é um país linguisticamente homogêneo e monolíngüe, no qual se fala uma única língua (português), entendível por todos os falantes, sempre esteve presente em diversas instâncias da sociedade, como a educação e a política. Segundo Cavalcanti,¹ esse mito é eficaz para o apagamento das minorias lingüísticas (nações indígenas, comunidades imigrantes, variedades desprestigiadas do português) e para a manutenção da imagem de estado ideal, longe do “perigo” de qualquer condição proveniente de situações de bi/multilingüismo.

Estudos lingüísticos recentes² desvendaram que, ao contrário do que se pensa e se afirma, o Brasil é um país linguisticamente heterogêneo e multilíngüe.

Segundo Cavalcanti,³ há, no Brasil, a) comunidades indígenas em quase todo território, principalmente, na região norte e centro-oeste; b) comunidades de imigrantes (alemães, italianos, japoneses, poloneses, etc) especialmente na região sul do país; c) comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em região de fronteira; d) comunidades de surdos. Todas essas comunidades estão inseridas em contextos bilíngües e formam, assim, grupos culturais diversos e não comunidades de fala única e homogênea.

Sendo assim, o Brasil é um país “pluricultural e multilíngüe, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro mito, o de que o português é uma língua sem dialetos.”⁴ Dessa forma, o monolingüismo deveria ser tratado como caso especial e o bilingüismo deveria ser considerado regra, uma vez que o bilingüismo é predominante em praticamente cada país do mundo. Todavia, segundo Romaine,⁵ é o monolingüismo que representa a norma e é ele que é a base para os estudos lingüísticos.

Se pensássemos mais especificamente em um contexto de sala de aula, perceberíamos, então, que entrar em uma sala de aula multicultural/multilíngüe é a regra,

Mestranda na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Avenida Unisinos, 950, São Leopoldo – RS, Brasil. Fax:(51)3590 8486 Tel: (51)3590 8676; E-mail: markmann@terra.com.br

enquanto que entrar em uma sala de aula com falantes linguisticamente homogêneos é a exceção.⁶ As escolas estão, contudo, preparadas para receber esses alunos bilíngües/multilíngües? Há preocupação com uma educação diferenciada para esses alunos? O professor respeita e incentiva a variedade lingüística de uma criança traz de casa? Ele tem consciência do meio lingüístico em que está inserido? Ele revela sensibilidade em relação ao bilingüismo de seus alunos?

Essas perguntas, aliadas à minha experiência pessoal de ser falante bilíngüe português/alemão (*Hunsrückisch*'), incentivaram-me a analisar a presença do bilingüismo português/alemão na escola em uma comunidade de descendentes de imigrantes alemães em que alunos estudam, na escola, a Língua Alemã como Língua Estrangeira.

Essa motivação para analisar um contexto bilíngüe tornou-se ainda mais intensa quando, no ano de 2005, comecei a lecionar Língua Alemã para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular do município de Ivoti. Os alunos desta turma, em sua maioria, não tinham tido aulas de Língua Alemã em contexto escolar ainda. Eles apenas tinham conhecimento do dialeto *Hunsrückisch* e demonstravam grande interesse pelo estudo da língua, pois esta era a língua de socialização em casa e na sociedade em que estavam inseridos⁸. Inicialmente, a motivação dos alunos para o estudo da língua era apenas cultural e afetiva.

Contudo, com o passar do tempo, outros motivos para o estudo da língua foram surgindo. Um deles era conseguir, no segundo ano do Ensino Médio, proficiência no exame *Deutsches Sprachdiplom*⁹ nível I, expedido pelo *Kultusministerkonferenz*¹⁰. Para tanto, seria necessário desenvolver bem, em pouco mais de um ano, as quatro habilidades na Língua Alemã, ou seja, a produção escrita, a produção oral, a compreensão escrita e a compreensão oral.

Para minha surpresa e a deles, dos 15 (quinze) alunos que fizeram a prova, 13 (treze) foram aprovados com êxito. Motivada com o resultado da prova e com o intuito de verificar se o dialeto ajuda alunos a adquirirem com mais facilidade o alemão padrão - *Hochdeutsch*, fiz um levantamento dos resultados da prova dos últimos cinco anos (de alunos desta escola) e percebi que falantes do dialeto tiveram resultados superiores àqueles que não falavam esta variedade lingüística (ver gráficos na seção 1.3). A pergunta que surgiu, a partir de então, foi: **em que medida o dialeto contribui para ou prejudica a aquisição da Língua Alemã?**

Para conseguir responder essa pergunta, organizei esse artigo da seguinte maneira: primeiramente, discuto algumas definições de bilingüismo e o que a literatura apresenta sobre suas vantagens e desvantagens; em seguida, exponho os resultados dos últimos cinco anos das provas de proficiência *Deutsches Sprachdiplom I* e, por fim, faço a análise dos dados.

2 Aquisição bilíngüe da linguagem

“Quem não conhece línguas estrangeiras, não sabe nada da sua própria”¹¹

(Goethe)

Um indivíduo pode ser considerado monolíngüe, bilíngüe ou multilíngüe. Monolíngüe, segundo Skutnabb-Kangas,¹² é uma pessoa que conhece somente uma língua. Ou, dito de outra maneira pela autora, monolíngüe é uma pessoa que não é bilíngüe ou multilíngüe. Conforme Romaine,¹³ os estudos lingüísticos têm como base o indivíduo monolíngüe, pois é ele que representaria a norma.

Contudo, segundo Skutnabb-Kangas,¹⁴ embora a maior parte dos cerca de 200 países do mundo seja considerada oficialmente monolíngüe, são faladas nestes países de 4.000 a 5.000 línguas. Se há cerca de vinte vezes mais línguas do que países no mundo, o que está acontecendo com as demais línguas e seus falantes? Seriam esses falantes realmente monolíngües? Se o são, são de sua língua materna ou da língua oficial do país? Ou seriam eles falantes bilíngües?

Como se vê, há uma série de questionamentos que revela uma divergência entre aquilo que é considerado oficializado no mundo (monolíngüismo) e aquilo que predomina de fato (bilíngüismo). Conforme Romaine,¹⁵ é o bilíngüismo que deveria ser considerado a norma dos estudos lingüísticos e não o monolíngüismo, uma vez que é o bilíngüismo que predomina em praticamente todos os países do mundo.

Jakobson¹⁶ afirma que “o bilíngüismo é [...] o problema fundamental da lingüística”. Se assim é, pode-se entender por que a definição do termo “bilíngüismo” é tão imprecisa. Leonard Bloomfield e John MacNamara apresentam duas concepções extremas sobre bilíngüismo. Segundo Bloomfield, o indivíduo bilíngüe é aquele que possui domínio perfeito de duas ou mais línguas como se fossem nativas.

In the extreme cases of foreign language learning, the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers around him...In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, [the] native-like control of two languages.¹⁷

Essa definição de Bloomfield não esclarece, contudo, o que significa ter domínio *perfeito* de uma língua. Perfeito segundo quais critérios? Além disso, o que é ter domínio perfeito de uma língua como se fosse *falante nativo*? O que é e quais são as características de um falante nativo? Vê-se, nessa definição, que Bloomfield tem uma expectativa muito grande sobre o indivíduo bilíngüe e o caracteriza como um “falante idealizado”.

MacNamara,¹⁸ por contraste, afirma que ser bilíngüe significa ter algumas habilidades na segunda língua, ou seja, na produção escrita, na produção oral, na compreensão escrita ou na compreensão oral.

Essas duas contraposições, que vão desde ter uma competência “perfeita” até ter uma competência mínima na outra língua, parecem problemáticas para dar conta dos múltiplos graus de bilíngüismo que existem. Uma definição mais adequada está, possivelmente, entre esses dois extremos. Kielhöfer e Jonekeit¹⁹ e Skutnabb-Kangas conseguem, segundo o meu ponto de vista, encontrar esse equilíbrio.

Kielhöfer e Jonekeit,²⁰ primeiramente, definem o termo “bilíngüismo” sob uma ótica um pouco diferente das outras duas acima apresentadas. Para eles, a instância fundamental para caracterizar o bilíngüe é a do sentimento de se “sentir em casa” nas diferentes línguas, ou seja, o sentimento de se identificar com as línguas.

Skutnabb-Kangas, por sua vez, define bilíngüismo da seguinte maneira:

A speaker is bilingual who is able to function in two (or more) languages, either in monolingual or bilingual communities, in accordance with the sociocultural demands made on an individual’s communicative and cognitive competence by these communities and by the individual herself, at the same level as native speakers, and who is able positively to identify with both (or all) language groups (and cultures) or parts of them.²¹

Tanto Kielhöfer e Jonekeit como Skutnabb-Kangas definem o termo “bilingüismo” de modo mais amplo e, aparentemente, mais completo, pois eles trazem, dentre outras, uma questão importante quando se fala de bilingüismo, que é a questão da identidade. Todavia, é importante ressaltar que também Skutnabb-Kangas faz uso do termo “competência comunicativa ao nível de falante nativo”, o que, da mesma forma, permite inferências positivas e negativas.

É importante ressaltar que a pesquisa em Aquisição de Segunda Língua e em Aquisição de Língua Estrangeira sempre esteve muito preocupada com o conceito de “falante nativo”. Contudo, definir esse conceito é, conforme Davies,²² uma tarefa difícil, senão impossível.

Davies discute os vários sentidos do termo falante nativo. Para ele, falante nativo pode ser visto como realidade ou como mito.

O falante nativo real, conforme o autor, é um termo que deve ser empregado sociolinguisticamente. Segundo esse conceito, mesmo dentro de um grupo de falantes nativos, há aqueles que não dominam a língua padrão e que, por isso, podem ser considerados falantes não nativos dentro daquele contexto. Davies sugere que “ser um falante nativo é não ser um falante não nativo”. Para o autor, mesmo o falante nativo, em contextos específicos de uso da língua (como, por exemplo, numa palestra, num júri), pode ser um falante não nativo por não conhecer a linguagem que é usada naquele contexto interacional.

Por outro lado, ainda segundo o autor supracitado, o falante nativo mitológico é um termo que deve ser usado psicolinguisticamente, uma vez que ele é restritamente cognitivista. Sob esta abordagem, o falante é, freqüentemente, comparado a um falante ideal, que faz uso perfeito da linguagem.

Usar tal conceito para distinguir bilíngües de não-bilíngües é tarefa extremamente imprecisa, senão impossível, seja no sentido mitológico, porque trata-se de uma idealização, ou seja no sentido real, porque trata-se, então, de considerar toda a diversidade possível de falantes de uma língua e não se teria um parâmetro que pudesse ser usado como referência de forma inequívoca.

Por isso, proponho um novo conceito de bilingüismo, que não aborde a concepção de “falante nativo” e que pareça ser mais adequado ao contexto da comunidade bilíngüe analisada neste trabalho: o falante bilíngüe (ou multilíngüe) é aquele que tem o domínio de duas (ou mais) línguas em contextos específicos de uso (como, por exemplo, uma conversa entre amigos, uma palestra, um júri). Ser bilíngüe, então, corresponde a um processo ativo, dinâmico, sempre aberto a ampliar-se e/ou modificar-se, dependendo das interações de que o falante necessita, das dificuldades que enfrenta, etc. (comunicação pessoal por e-mail com professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles, em 08.01.08).

Como exposto anteriormente, se a própria definição do termo “bilingüismo” já é complexa, tanto mais é o estudo sobre a interação e a educação em contextos bilíngües/multilíngües. Por essa razão, esses contextos são, muitas vezes, simplesmente desconsiderados e ignorados.

Hilgemann²³ sugere que “essa desconsideração em relação à realidade bilíngüe ou multilíngüe (ou plurilíngüe) talvez se deva às controvérsias existentes quanto aos malefícios e benefícios que ele acarreta”. De fato, pesquisas demonstram²⁴ que, do século XIX até os anos 60 do século XX, afirmava-se que o bilingüismo era visto como causador de problemas nas comunidades ou nos países em que existiu/existe.

Conforme De Heredia,²⁵ estudos freqüentemente afirmavam que filhos de imigrantes se encontravam em situação de insucesso ou atraso escolar. Essas crianças, segundo o autor, apresentavam um “emprego dificultoso” tanto na parte oral como na parte escrita

da língua, conseqüência da interferência da língua materna ou da “má qualidade dos modelos lingüísticos familiares”. A razão para o insucesso na escola devia-se, conforme o autor, ao fato de a criança saber mais de uma língua, a não legitimada pela escola. Outros fatores, como classe social, problemas de alfabetização, entre outros, não eram levados em consideração.

Além desse estudo, outro²⁶ que também demonstra o fracasso escolar teria sido comprovado por testes de inteligência realizados no País de Gales (somente em inglês) em populações bilíngües galês-inglês e monolíngües de inglês. Esses testes revelaram que os monolíngües apresentaram uma vantagem em relação aos bilíngües. A partir do resultado desse teste, argumentava-se que “falar duas línguas é não falar bem nem uma e nem outra”.

Outro fator negativo que é apresentado como decorrente do bilingüismo é a mistura de línguas. Segundo De Houwer,²⁷ até mesmo profissionais, como terapeutas de fala, consideram que a mistura de línguas seja prejudicial e sugerem, por isso, que pais bilíngües falem somente uma língua com suas crianças.

Cadiot,²⁸ da mesma forma, afirma que a mistura de línguas é “estigmatizada, considerada inaceitável, vergonhosa e associa-se à representação social do impuro”. Esta visão negativa da mistura de línguas também é reforçada pela escola, que não aceita, por exemplo, a língua que a criança traz de casa.

Também Kielhöfer & Jonekeit afirmam que, até 1950, era comum a idéia de que o bilingüismo trazia desvantagens para as crianças. Afirmava-se, por exemplo, que ouvir duas ou mais línguas confunde a criança e traz grandes problemas na aquisição da linguagem; que se aprende melhor a língua principal do ambiente se não há competição com outra língua; que crianças bilíngües não sabem nem uma e nem outra língua; que elas são lingüisticamente atrasadas e que fazem interferências fonológicas, sintáticas e semânticas, etc.

Todavia, o maior problema em relação ao bilingüismo é o preconceito lingüístico. Um exemplo bem típico de preconceito lingüístico é o atribuído às famílias falantes de minorias lingüísticas - em nossa realidade, do dialeto *Hunsrückisch*. Não são raras as vezes em que se afirma que “o falante de dialeto não sabe nem uma língua e nem outra”, ou seja, que ele não sabe nem o português e nem o “alemão”. O exemplo abaixo revela como os próprios falantes desta variedade do alemão são preconceituosos, talvez por repetirem aquilo que sempre escutaram e/ou escutam em relação ao seu dialeto.

Falo alemão como hobby, mas nós somos brasileiros. A igreja não necessita mais de pastores que falem alemão e, em algum tempo, todos falarão português. O alemão de Blumenau não é alemão. É muito difícil falar alemão em Blumenau. Eles não conseguem pronunciar o ü, ö, etc. Sempre pronunciam errado, já tentei corrigir muitas vezes mas não adianta. Nós não falamos alemão e nem português. Uma vez me encontrei com pessoas do Espírito Santo que logo descobriram que eu era de Santa Catarina, pelo sotaque, por isso não sabemos falar português também. Estive seis anos trabalhando na Alemanha e lá era ridicularizado por falar um alemão diferente. O alemão daqui não tem nada a ver como alemão falado na Alemanha. Aqui é mais um dialeto.²⁹

O depoimento acima revela uma atitude negativa em relação à variedade lingüística que é falada em Blumenau/SC. Segundo Skutnabb-Kangas,³⁰ ser bilíngüe, algumas vezes, significa “ser pobre, estúpido e deseducado”. De fato, parece que o depoimento do pastor corrobora a afirmação de Skutnabb-Kangas de que falar duas línguas, neste caso o dialeto

alemão e o português, significa ser deseducado: “eles não conseguem pronunciar o ü, ö, etc. Sempre pronunciaram errado, já tentei corrigir muitas vezes mas não adianta”.

Felizmente, com o passar do tempo, estudos lingüísticos demonstraram que as vantagens apresentadas em relação ao bilingüismo são superiores às ditas desvantagens. Estudos como o de Romaine, por exemplo, contribuíram significativamente para desfazer a imagem negativa do bilingüismo. Romaine cita o estudo de Ronjat, que educou seu filho em duas línguas: a sua – o francês, e a língua da mãe – o alemão, obedecendo ao método de Grammont³¹: “une personne, une langue”. Ronjat concluiu que o bilingüismo não trouxe nenhum prejuízo ao filho; ao contrário, o bilingüismo contribuiu para que o filho percebesse a arbitrariedade da relação entre a palavra e o significado. Em outras palavras, o bilingüismo ajudou o filho de Ronjat a prestar mais atenção aos aspectos semânticos das palavras e ao caráter arbitrário do significante.

Além desse estudo, Romaine apresenta também outro, o de Fantini, que educou seu filho, ao contrário de Ronjat, em uma única língua: o espanhol, que era a língua minoritária, falada pelo pai e pela mãe. Contudo, o filho aprendeu também o inglês, que era a língua falada na comunidade. Conforme relato de Fantini, o seu filho desenvolveu, desde muito cedo, já com quatro anos, uma grande consciência metalingüística.

Clyne³² corrobora o posicionamento de Fantini e afirma que uma das vantagens do bilingüismo é que as crianças que estão sendo criadas em um ambiente bilíngüe em casa têm mais oportunidades que as crianças monolíngües para desenvolver, desde uma idade precoce, uma consciência sobre a linguagem. Clyne substancia sua afirmação com base em uma série de comentários sobre aspectos estruturais e funcionais da língua produzidos pela sua filha Joanna, que é bilíngüe em alemão/inglês.

Meisel³³ por sua vez, afirma que uma vantagem apresentada pelo bilingüismo é que bilíngües tendem a concentrar-se mais em aspectos formais da linguagem, sendo, portanto, capazes de adquirir certas construções gramaticais mais rápido e com menos erros que muitos ou a maioria dos monolíngües. Esta vantagem apresentada por Meisel poderia justificar, pelo menos em parte, porque os alunos falantes do dialeto *Hunsrückisch* apresentaram melhores resultados na prova *Deutsches Sprachdiplom I*. Eles, por serem bilíngües, conseguiram, em pouco tempo, adquirir construções gramaticais importantes de modo a mostrar a proficiência na prova. É importante ressaltar que isto, até o momento, é apenas uma hipótese, pois até então não foi realizado nenhum estudo mais aprofundado no assunto.

Uma outra vantagem apresentada por De Houwer³⁴ é que crianças bilíngües fazem, desde muito cedo, escolhas lingüísticas sensíveis ao contexto, que se baseiam em um conhecimento em desenvolvimento de dois sistemas lingüísticos separados. Desse modo, crianças bilíngües teriam a capacidade de alternar as diferentes línguas, tendo em vista o contexto e o interlocutor. O fato de o indivíduo bilíngüe mudar de língua demonstra a sua capacidade lingüística de se adaptar ao contexto lingüístico e ao seu interlocutor.

O seguinte estudo de caso relatado por Pandit é altamente instrutivo nesse contexto:

Uma criança criada num meio multilíngüe aprende muito cedo (entre a idade de dois e três anos) que língua usar com quem e quando. Considere-se uma situação (que é verdadeira e muito comum em Delhi) na qual os pais têm línguas maternas diferentes: o pai fala panjabi e a mãe inglês; a mãe, que é estrangeira (proveniente de uma comunidade monolíngüe), fala apenas inglês. O pai, que é escolarizado, fala panjabi, hindustani e inglês; a língua usada com os serviços de casa é o hindustani; os pais conversam entre si em inglês; as visitas, se se tratar de parentes da família, passarão constantemente do panjabi

para o inglês e vice-versa; os grupos de colegas do filho usam o hindustani na idade mais tenra; o inglês será acrescentado quando o grupo atingir a idade escolar, numa comunidade cosmopolita, porque a maioria das crianças freqüentam escolas de língua inglesa.³⁵

Genesee,³⁶ por sua vez, afirma que a comunicação interpessoal é uma outra área na qual os indivíduos bilíngües algumas vezes se diferenciam. O modo de se comunicar em certas situações sociais ou de expressar certos significados pode ser muito diferente em algumas línguas. Contudo, estudos demonstram que crianças bilíngües, quando em contato freqüente com a língua, adquirem, com facilidade, as habilidades sociais da língua e as maneiras de que necessitam para se expressarem naquela língua.

Sendo assim, pode-se dizer, a partir das pesquisas relatadas acima, que o bilingüismo não é prejudicial ao indivíduo. Se não o é, seria pertinente, então, pensar em uma educação bilíngüe/multilíngüe, que aceita e valoriza a língua que a criança traz de casa?

Cummins,³⁷ em seu artigo “*Empowering Minority Students: A Framework for Intervention*”, afirma que os defensores da educação bilíngüe argumentam que a criança não consegue aprender em uma língua que ela não entende e que a instrução na Língua Materna é necessária para diminuir o impacto entre a língua que é falada na escola e em casa.

De fato, a realidade lingüística da qual a criança provém deve ser considerada na escola, principalmente como forma de acolhimento e valorização daquilo que é ensinado e aprendido no lar. Somente respeitando o conhecimento lingüístico da criança é que ela se sentirá valorizada e conseguirá encarar o estudo como algo prazeroso e valioso.

Conforme Oliveira,³⁸ são falados, no Brasil, por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 (chamadas de línguas alóctones).

Sendo assim, as escolas precisam estar preparadas para receber essas minorias lingüísticas e, acima de tudo, devem valorizar a língua dos alunos e não culpá-la como sendo a responsável pelo fracasso do aprendizado.

3 Análise dos dados

Depois de demonstrar o que a literatura apresenta sobre as vantagens e desvantagens do bilingüismo, analisamos, agora, os resultados da prova *Deutsches Sprachdiplom I*, realizada nos anos 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006 no Instituto de Educação Ivoti. Contudo, faz-se necessário, num primeiro momento, contextualizar a escola, a prova e os alunos.

3.1 O Instituto de Educação Ivoti

O Instituto de Educação Ivoti³⁹, escola em que os dados do estudo foram gerados, é uma escola da rede particular de ensino, que fica localizada no município de Ivoti-RS. Ivoti é uma pequena cidade no interior do Rio Grande do Sul, distante 55 km de Porto Alegre. A cidade foi, inicialmente, colonizada por imigrantes alemães, recebendo, na década de 60, também imigrantes japoneses.

A escola foi fundada em 1909 por descendentes de imigrantes alemães e é mantida, atualmente, pela Associação Evangélica de Ensino.

O funcionamento do Instituto de Educação Ivoti nos prédios em que está localizado ocorre desde 1966. Antes disso, o “Seminário de Professores Evangélicos”, como era

denominado, estava localizado nas cidades de Santa Cruz do Sul, primeiramente, e São Leopoldo-RS, num segundo momento.

A escola oferece turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal Magistério, Curso Técnico em Informática e Curso Técnico em Design Gráfico. No ano de 2007, a escola tinha 37 turmas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e os Cursos Técnicos, com número total de 780 alunos.

Além dos cursos de educação básica, a escola oferece também diversas atividades extra-classe, como atletismo, dança, teatro, educação financeira, práticas comunitárias, robótica, coral, orquestra, xadrez, aulas de Língua Estrangeira (Língua Alemã, Língua Espanhola e Língua Inglesa), entre outros.

Atualmente, a escola atende, principalmente, alunos de classe média da cidade de Ivoti, mas recebe também alunos da zona rural de diversas cidades do interior do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Estes alunos vêm ao Instituto de Educação Ivoti porque ele é um dos únicos no Brasil com Moradia Escolar (internato).

Os alunos que optam por ficar na Moradia Escolar, o fazem principalmente porque a) provêm de famílias com poucos recursos financeiros; b) não têm a possibilidade de estudar em suas cidades por não existir lá escolas com Ensino Médio; c) não haver boa qualidade nas escolas da região de origem.

É importante ressaltar que a maioria dos alunos que mora no internato da escola recebe bolsa de estudo – parcial ou integral - (algumas provindas da Alemanha e outras de diversas instituições do Brasil) e, por isso, eles têm a oportunidade de estudar numa escola de qualidade.

Uma das tradições e características da escola é o ensino da Língua Alemã como Língua Estrangeira. O Instituto de Educação Ivoti oferece aulas de Língua Alemã da Educação Infantil até o Ensino Médio e possibilita aos seus alunos a chance de realizarem, no período escolar, diversas provas de proficiência, como a ZDP-A+, a DSD I e II.⁴⁰

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o estudo da Língua Alemã é obrigatório. Na Educação Infantil, os alunos possuem uma hora/aula no currículo e no Ensino Fundamental, três horas/aula por semana. Já no Ensino Médio, a Língua Alemã é opcional e acontece no turno inverso ao do curso básico, ou seja, à tarde. No primeiro ano do Ensino Médio, há uma divisão da turma quanto ao nível lingüístico. Alunos que já tiveram alemão em contexto escolar e/ou falam o dialeto *Hunsrückisch*, freqüentam o grupo C; alunos que tiveram pouco contato com a língua, passam para o grupo B; e alunos que não possuem conhecimentos lingüísticos na Língua Alemã participam do grupo A.

3.2 A Prova de Proficiência Deutsches Sprachdiplom I

O exame de Proficiência em Língua Alemã DSD nível I é desenvolvido pela *Kultusministerkonferenz*, órgão equivalente ao Ministério da Educação e Cultura do Brasil, e aplicado em todo o mundo por escolas que oferecem a Língua Alemã em seu currículo. O exame é aplicado duas vezes ao ano: uma vez na primavera e a outra no outono europeu. As escolas do Brasil aplicam as provas no mês de setembro. Os candidatos ao DSD-I precisam ter 800 horas/aula de Língua Alemã.

O exame é constituído de duas partes: uma escrita e a outra oral.

A parte escrita é dividida em quatro etapas: a) produção escrita, na qual o candidato deve i) ou escolher um texto literário/factual e fazer um resumo, ou ii) escolher um dos três temas propostos e escrever uma dissertação. O candidato deve escrever, em média,

300 palavras em 210 minutos; b) compreensão escrita, em que o candidato deve responder, em 50 minutos, questões referentes ao conteúdo do texto; c) gramática/vocabulário: nessa modalidade, o candidato recebe um texto com lacunas em que deve responder, também em 50 minutos, questões de ordem morfológica, sintática e lexical; d) compreensão oral: já nessa parte, o candidato deve responder questões referentes ao texto lido pelo conselheiro da Língua Alemã (*Fachberater*). O texto é lido duas vezes pelo conselheiro que, no período da prova, também é o supervisor da mesma, e o candidato pode fazer anotações durante a leitura. Somente depois de ter escutado o texto duas vezes, o candidato recebe o questionário que deve, então, ser respondido em 25 minutos.

A parte oral, por sua vez, é constituída pela produção oral do candidato. Nessa parte, o candidato deve ler um texto, comentá-lo e falar sobre um tema trabalhado anteriormente em sala de aula. O candidato tem, nessa modalidade da prova, 20 minutos para preparar a leitura do texto e, depois, mais 20 minutos para a realização da prova.

3.3 Os sujeitos do estudo

Os alunos que realizaram a prova *Deutsches Sprachdiplom I* freqüentavam o terceiro ano do Ensino Médio e participavam do grupo do alemão “C” no Instituto de Educação Ivoti. Este grupo era (e ainda é) composto, principalmente, como aventado anteriormente, por alunos que falam o dialeto *Hunsrückisch* em casa e na sua comunidade de origem e por alunos que já tenham tido aula de Língua Alemã anteriormente.

Esses alunos tiveram, no primeiro ano do Ensino Médio, 5 horas/aula semanais de Língua Alemã, e, no segundo e no terceiro ano, 6 horas/aula semanais.

3.4 Análise dos dados

Os dados que seguem foram gerados a partir dos resultados da prova DSD-I realizada nos anos de 2002 a 2006 no Instituto de Educação Ivoti. Eles não representam todo o universo de candidatos que realizam a prova DSD-I, mas sim, caracterizam o perfil de candidatos à prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoti.

Os dados estão organizados em *tabelas* (tabelas 1 a 5) e *gráficos* (gráficos 1 e 2), categorizadas/os da seguinte maneira: resultados gerais; critérios de avaliação; falantes do alemão padrão; falantes do dialeto; não falantes do alemão.

As tabelas apresentam os dados sem correlação entre si; já os gráficos, por sua vez, mostram comparações entre os resultados demonstrados pelas tabelas.

As tabelas abaixo (1 a 3) apresentam as médias dos resultados por modalidade da prova *Deutsches Sprachdiplom I*. Elas estão distribuídas em três categorias: 1) falantes do alemão padrão; 2) falantes do dialeto; e 3) não falantes do alemão. Os dados consideram todos os alunos que realizaram a prova, com exceção dos desistentes.

Tabela 1. Média dos resultados por modalidade na prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoti – Falantes do Alemão padrão (2002-2006)

<i>Ano</i>	<i>% Total Alunos</i>	<i>Média Geral (100)</i>	<i>Média Escrita (55)</i>	<i>Prod. Textual (25⁴¹)</i>	<i>Corr. P. T (12⁴²)</i>	<i>Média Oral (45)</i>	<i>% Aprov.</i>
2002	0,0	-	-	-	-	-	-

2003	12,5	78,0	38,0	17,0	6,8	40,0	100%
2004	6,6	77,5	37,5	15,5	6,0	40,0	100%
2005	11,7	86,0	43,8	20,0	7,8	42,3	100%
2006	6,6	79,8	44,0	19,5	10,0	35,8	100%
MÉDIA	7,52	80,3	40,8	18,0	7,65	39,5	100%

A tabela acima (1) demonstra que nos anos do estudo (2002, 2003, 2004, 2005 e 2006), todos os candidatos falantes do alemão padrão foram aprovados na prova DSD-I. Embora o número de candidatos nessa categoria seja pequeno (de um a dois candidatos por ano), esse é um dado relevante, porque ele mostra que “falantes do alemão padrão” que realizaram a prova nesse período no Instituto de Educação Ivoati possuem grande capacidade lingüística nas quatro habilidades testadas pela prova.

A tabela abaixo (2), por sua vez, mostra que falantes do dialeto obtiveram, na média, um índice de aprovação de 72%. Apesar de esse índice ser inferior ao dos “falantes do alemão padrão” (100%), ele é superior à média dos “não falantes de alemão” (30%).

Esse é um dado importante para o estudo, pois, diferente daquilo que freqüentemente é afirmado (“quem fala dialeto não sabe nem uma língua e nem outra”), falantes de dialeto podem, sim, apresentar um bom desempenho no “alemão padrão”, neste caso, na prova DSD-I.

Tabela 2. Média dos resultados por modalidade na prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoati – Falantes do Dialeto (2002-2006)

<i>Ano</i>	<i>% Total Alunos</i>	<i>Média Geral (100)</i>	<i>Média Escrita (55)</i>	<i>Prod. Textual (25)</i>	<i>Corr. P. T (12)</i>	<i>Média Oral (45)</i>	<i>% Aprov.</i>
2002	94,12	65,6	29,6	12,3	4,3	36,0	75%
2003	81,25	66,2	30,0	12,7	3,3	36,3	77%
2004	86,67	69,4	33,2	13,3	3,3	36,2	69%
2005	64,71	62,5	29,5	12,5	3,1	33,0	64%
2006	86,67	58,2	29,4	11,9	4,1	28,8	73%
MÉDIA	82,68	64,4	30,3	12,5	3,6	34,0	72%

Já a tabela 3 (abaixo) demonstra que candidatos não falantes do alemão alcançaram uma média de aprovação de 30%. Apesar de a média geral ser de 30%, há uma grande variação no índice de aprovação ao longo dos anos. Somente nos anos de 2005 e 2006 é que candidatos da categoria “não falantes do alemão” foram aprovados na prova DSD-I. É importante ressaltar que, do mesmo modo que “falantes do alemão padrão”, os “não falantes do alemão” não representam um número significativo de candidatos da amostra (de um a dois candidatos por ano, com exceção do ano de 2005, em que quatro candidatos eram não falantes do alemão).

Tabela 3. Média dos resultados por modalidade na prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoati – Não Falantes do Alemão (2002-2006)

<i>Ano</i>	<i>% Total Alunos</i>	<i>Média Geral (100)</i>	<i>Média Escrita (55)</i>	<i>Prod. Textual (25)</i>	<i>Corr. P. T (12)</i>	<i>Média Oral (45)</i>	<i>% Aprov.</i>
2002	5,88	48,5	15,5	0,5	0,0	33,0	0%
2003	6,25	45,0	16,0	6,0	1,0	29,0	0%
2004	6,67	47,0	24,0	9,5	3,5	23,0	0%
2005	23,53	50,7	24,1	10,8	2,0	26,6	50%
2006	6,67	53,7	28,0	12,0	5,0	25,8	100%
MÉDIA	9,799	49,0	22,0	8,0	2,3	27,0	30%

Depois de comparar a média de aprovação dos candidatos nas diferentes categorias, analisaremos, agora, a média dos resultados por modalidade da prova DSD-I, sem fazer distinção por categoria dos candidatos.

Tabela 4. Média dos resultados por modalidade na prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoti (2002-2006)

<i>Ano</i>	<i>Média Geral</i>								<i>Geral</i>
	<i>Total</i>	<i>Aprov.</i>	<i>Repr.</i>	<i>P.O⁴³</i>	<i>C.O⁴⁴</i>	<i>C.E⁴⁵</i>	<i>P.T⁴⁶</i>	<i>Gr/V⁴⁷</i>	
2002	17	12	5	30,32	5,47	7,62	11,9	9,26	64,59
2003	16	12	4 ⁴⁸	30,78	5,5	5,84	12,8	11,5	66,38
2004	15	10	5 ⁴⁹	29,83	5,73	8,2	13,2	11,5	68,43
2005	17	11	6 ⁵⁰	26,65	5,94	7,74	13	9,24	62,53
2006	30	23	7	24,05	5,03	7,52	12,4	10,3	59,33
MÉDIA	19	13,6	6	28,33	5,54	7,38	12,7	10,4	64,25

A tabela acima demonstra regularidade na quantidade de alunos inscritos nos anos de 2002 a 2005. Em 2006, entretanto, houve um aumento significativo no número de alunos inscritos, tanto que eles passam a representar um terço (1/3) do total de candidatos da amostra.

Percebe-se que, apesar da média geral no último ano do estudo (2006) ter sido a menor de todas, o índice de aprovação foi o maior da amostra (76,67%). Ao tentar encontrar a razão para tal fato, percebeu-se que, somente pelas médias dos resultados por modalidade da prova, não seria possível verificar o porquê do maior êxito dos alunos no ano de 2006.

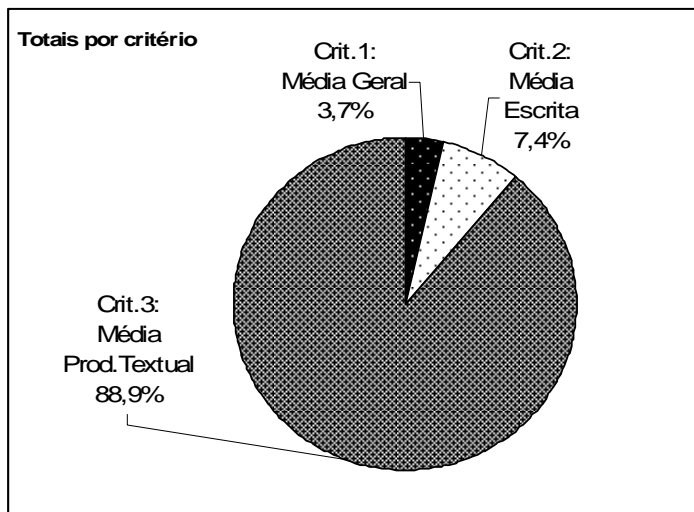
Foi necessário, por isso, avaliar separadamente os resultados dos alunos reprovados (tabela 5) para, então, conseguir chegar a algumas conclusões. A primeira a que se chegou é que 100% das reprovações ocorreram em função da produção escrita (gramática/vocabulário, produção textual e compreensão escrita). A tabela abaixo (5) ilustra o mencionado.

Tabela 5. Detalhamento das não aprovações pelos critérios da prova DSD-I no Instituto de Educação Ivoti (2002-2006)

Ano	Total Repr.	Repr. Crit.1 ⁵¹	Repr. Crit.2 ⁵²	Repr. Crit.3 ⁵³	Repr. Crit.4 ⁵⁴	Média Geral (100)	Média Escrita (55)	Prod. Textual (25 ⁵⁵)	Média Oral (45)
2002	5	0	0	5	0	50,4	18,6	6,3	31,8
2003	4	0	0	4	0	48,4	17,8	7,0	30,6
2004	5	0	0	5	0	57,3	25,8	9,0	31,5
2005	6	0	1	5	0	48,8	21,0	8,7	27,8
2006	7	1	1	5	0	48,0	23,4	9,6	24,6
	27	1	2	24	0	50,6	21,3	8,12	29,3

Ao avaliar com mais profundidade em qual parte da prova escrita (gramática/vocabulário, produção textual ou compreensão escrita) os alunos reprovaram, percebeu-se que a maioria deles (88,9%) não atingiu o índice mínimo de 10 pontos (dos 25 possíveis) já⁵⁶ na produção textual. O gráfico 1 ilustra o detalhamento das reprovações pelos critérios da prova.

Gráfico 1. Detalhamento das não aprovações pelos critérios da prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoti (2002-2006)



O fato de que 88,9% dos candidatos reprovados não atingiram o índice mínimo de 10 pontos na produção textual é um dado extremamente significativo, principalmente para professores que preparam alunos para a prova de proficiência DSD-I. Em função disso, foi feita uma análise mais profunda para verificar, a partir dos critérios que são usados para a correção da produção textual, em qual parte específica os alunos tiveram a maior dificuldade.

Percebeu-se, então, que, de 2002 a 2005, a média de pontos no quociente de erros (*Fehlerquotient*) na escrita (que corresponde a quase 50% da produção textual) dos alunos reprovados não superou 0,9 pontos. No ano de 2006, a média de pontos dos alunos reprovados no mesmo indicador foi de 2,9.

Por outro lado, a média no mesmo indicador (quociente de erros) dos alunos que foram aprovados, em todos os anos, não ficou abaixo de 4,8, demonstrando, assim, uma grande disparidade entre aprovados e reprovados de 2002 a 2005, e um maior equilíbrio no ano de 2006.

Cabe ressaltar aqui que, também no ano de 2006, a média dos candidatos reprovados foi de 9,6 pontos na produção textual (a mais próxima dos 10 pontos mínimos de todos os anos), e de 13,3 dos aprovados (a menor de todos os anos)

Pode-se dizer, a partir dos dados acima, que o quociente de erros é um fator importante e decisivo no desempenho de candidatos na produção textual da prova DSD-I.

Sendo a produção textual o principal fator de reprovação dos alunos na prova DSD-I dos anos de 2002 a 2006 no Instituto de Educação Ivoti, é possível inferir a seguinte hipótese:

Hipótese I: os alunos (em sua grande maioria, falantes do dialeto *Hunsrückisch*) escrevem como falam e, por isso, não se atêm às regras gramaticais da língua escrita.

Essa hipótese vem ao encontro do que outros pesquisadores, como por exemplo Pupp Spinassé,⁵⁷ que já indicaram em seus estudos que é necessário desenvolver um trabalho diferenciado com alunos bilíngües, uma vez que eles já possuem conhecimento prévio da língua e precisam, por isso, se ater a outros detalhes da língua (como, por exemplo, declinação de artigos e adjetivos em todos os casos).

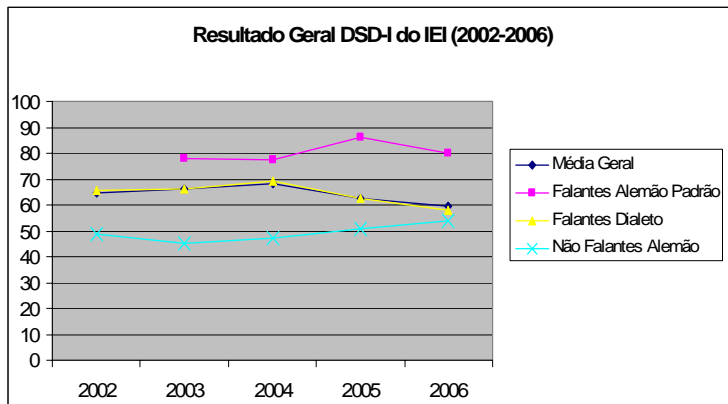
Se por um lado 88,9% dos alunos reprovados não conseguiram atingir a média na produção textual, por outro lado, 100% (!) dos alunos que realizaram a prova de proficiência DSD-I nos últimos cinco anos no Instituto de Educação Ivoti alcançaram o índice mínimo na parte oral da prova (produção oral e compreensão oral). Esse é um dado importante que pode levar à seguinte hipótese:

Hipótese II: a predominância de falantes do dialeto *Hunsrückisch* na turma facilita o desenvolvimento da compreensão e produção oral de todos os candidatos.

Possíveis justificativas para tal hipótese seria o uso casual da língua fora do contexto de sala de aula; o vocabulário do dia-a-dia trazido pelos falantes do dialeto para o grupo; a vivência e a difusão da identidade cultural alemã pelos falantes do dialeto e pela instituição.

Concluindo, observa-se que, em todos os anos em que foi feito o levantamento (2002, 2003, 2004, 2005 e 2006), os alunos falantes de dialeto obtiveram médias superiores (tanto na média geral, como na média da prova oral e da prova escrita) aos não falantes dessa variedade lingüística (gráfico 2), o que nos leva a concluir que o dialeto não prejudica o desempenho dos alunos na prova *Deutsches Sprachdiplom I*. Pelo contrário, poder-se-ia dizer que o dialeto facilita (em pelo menos algumas habilidades, como a produção oral, compreensão oral e a compreensão textual) o aprendizado do alemão padrão.

Gráfico 2. Média geral da prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoti (2002-2006)



4 Considerações Finais

O desenvolvimento das habilidades lingüísticas exigidas na produção textual da prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom I* é um fator decisivo para aprovação dos alunos. É necessário, portanto, que professores enfatizem a diferença entre a linguagem falada e a linguagem escrita para que os alunos percebam a importância de adequar o vocabulário e as estruturas frasais ao contexto comunicativo que está sendo exigido no ato da prova.

Pode-se dizer, como anteriormente mencionado, que o dialeto *Hunsrückisch* não atrapalha o aprendizado do alemão padrão. Ao contrário, ele pode contribuir (em algumas habilidades lingüísticas) para o êxito dos alunos em provas de proficiência na língua alemã.

O estudo correlato na língua mãe, assim como a comparação dos resultados aqui expostos, peculiares pelo caráter predominante bilingüe, com amostras maiores de alunos não falantes do dialeto alemão, ou até mesmo de outras variedades lingüísticas, ficam como propostas de trabalhos futuros que complementarão o entendimento sobre a hipótese de interferência positiva do dialeto.

Notas

¹ CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilingüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. Delta, 15 (especial), p. 385-417, 1999, p. 397.

² ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilingües de imigrantes (alemães) no Brasil. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. Frankfurt a. M., 1 (3): 83-93, 2004, p. 92; ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Das bresilionische Deutsch und die deutsche Bresilioner: en Hunsrückisch Red fo die Sprochrechte. *Revista*

Contingentia, 1: 39-50, 2006; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolíngüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (org.). *O direito à fala*. Florianópolis: Insular, 2002.

³ CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. Delta, 15 (especial), p. 385-417, 1999, p. 388.

⁴ OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolíngüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (org.). *O direito à fala*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 90.

⁵ ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford England, 1995, p. 9.

⁶ CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. Delta, 15 (especial), p. 385-417, 1999.

⁷ Dialeto falado no sul do Brasil por imigrantes alemães da região do *Hunsrück* na Alemanha.

⁸ Considero importante informar que a escola mencionada recebe alunos de várias cidades do interior do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e que, nas comunidades de origem dos alunos, se fala, além do português, o dialeto *Hunsrückisch*.

⁹ A prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom* será explicada na seção 3.2.

¹⁰ O conselho europeu elaborou o *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen* para estabelecer clareza e coerência no processo de aprendizagem de língua. O *Referenzrahmen* oferece explicações sobre as competências necessárias para a comunicação em cada nível lingüístico (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), bem como sobre os conhecimentos e habilidades necessárias para o falante em determinadas situações de comunicação.

¹¹ Tradução livre do alemão: „*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen*“, Goethe, publicado em www.zitate.de.

¹² SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to stryggel*. Clevedon: *Multilingual Materrs*, p. 9-44, 1988, p. 11.

¹³ ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford England, 1995, p. 9.

¹⁴ SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to stryggel*. Clevedon: *Multilingual Materrs*, p. 9-44, 1988, p. 9-10.

¹⁵ ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford England, 1995, p. 9.

¹⁶ *Apud* ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford England, 1995, p. 1.

¹⁷ *Apud* APPEL, René & MUYSKEN, Pieter. *Language contact and bilingualism*. London et al.: Arnold, p. 1-9, 1992, p. 2.

¹⁸ *Apud* APPEL, René & MUYSKEN, Pieter. *Language contact and bilingualism*. London et al.: Arnold, p. 1-9, 1992, p. 2.

¹⁹ KIELHÖFER, Bernd & JONEKEIT, Silvie. *Zweisprachige Kindererziehung*. Stauffenburg Verlag, Tübingen, 1983.

- ²⁰ KIELHÖFER, Bernd & JONEKEIT, Silvie. *Zweisprachige Kindererziehung. Stauffenburg Verlag*, Tübingen, 1983, p. 11.
- ²¹ Apud SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to stryggle. Clevedon: Multilingual Materrs*, p. 9-44, 1988, p. 22.
- ²² DAVIES, A. *The native speaker: myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- ²³ HILGEMANN, Clarice Marlene. *Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2004, p. 26.
- ²⁴ DE HEREDIA, Christine. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: *Vermes*, Geneviève & Boutet, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, Unicamp, p. 177-220, 1989; Najab, 1989
- ²⁵ DE HEREDIA, Christine. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: *Vermes*, Geneviève & Boutet, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, Unicamp, p. 177-220, 1989, p. 193.
- ²⁶ DE HEREDIA, Christine. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: *Vermes*, Geneviève & Boutet, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, Unicamp, p. 177-220, 1989, p. 194.
- ²⁷ DE HOUWER, Annick. Aquisição bilíngüe da linguagem. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brain. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 187.
- ²⁸ CADIOT, Pierre. As misturas de língua. In: *VERMES*, Geneviève & BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, Unicamp, p. 139-154, 1989, 139-140.
- ²⁹ Depoimento de pastor da igreja luterana de Blumenau, in: Mailer, 2003, p. 95, Apud ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Brasil. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. Frankfurt a. M., 1 (3): 83-93, 2004, p. 92.
- ³⁰ SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to stryggle. Clevedon: Multilingual Materrs*, p. 9-44, 1988, p. 12.
- ³¹ É importante ressaltar que este método também pode ser encontrado em diferentes bibliografias como “princípio de Ronjat”, apesar de não ter sido Ronjat o “inventor” do método.
- ³² Apud DE HOUWER, Annick. Aquisição bilíngüe da linguagem. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brain. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 186.
- ³³ Apud DE HOUWER, Annick. Aquisição bilíngüe da linguagem. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brain. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 186.

- ³⁴ DE HOUWER, Annick. Aquisição bilíngüe da linguagem. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 207.
- ³⁵ RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 24
- ³⁶ GENESSE, Fred. Bilingual First Language Acquisition: Exploring the Limits of the Language Faculty. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, p. 153-168, 2001.
- ³⁷ CUMMINS, Jim. Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In: *Harvard Educational Review*, 56 (1), p. 18-36, 1986, 1986, p. 20.
- ³⁸ OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (org.). *O direito à fala*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 83..
- ³⁹ A menção ao nome original da escola foi autorizado pela direção.
- ⁴⁰ *Zentrale Deutschprüfung*, nível A1+ e *Deutsches Sprachdiplom*, nível I e II.
- ⁴¹ Nota é parte da prova escrita e, por isso, não é somada novamente para a média geral.
- ⁴² "Correção gramatical na produção escrita", derivado no percentual de erros cometidos na produção textual. Este não é um critério de aprovação, mas constitui uma forte referência em toda preparação para a prova pelos candidatos e para a correção (12% da prova e 45% da Produção Textual). É parte da nota da Produção textual, não devendo ser somada nesta tabela a outras colunas.
- ⁴³ Produção Oral
- ⁴⁴ Compreensão Oral
- ⁴⁵ Compreensão Escrita
- ⁴⁶ Produção Textual
- ⁴⁷ Gramática e Vocabulário
- ⁴⁸ Houve desistência de alunos (todos da categoria "Não Falantes de Alemão") e esta não foi considerada.
- ⁴⁹ SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to strygle. Clevedon: Multilingual Materrs*, p. 9-44, 1988, p. 11.
- ⁵⁰ SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to strygle. Clevedon: Multilingual Materrs*, p. 9-44, 1988, p. 11.
- ⁵¹ Critério 1 - Média Geral Mínima: 50 pontos dos 100 possíveis.
- ⁵² Critério 2 - Média Prova Escrita: Mínima de 25 pontos dos 55 possíveis.
- ⁵³ Critério 3 - Média Produção Textual: Mínima de 10 pontos dos 25 possíveis.
- ⁵⁴ Critério 4 - Média Prova Oral: Mínima de 20 pontos dos 45 possíveis,
- ⁵⁵ Nota da produção textual está incluída na média da prova escrita; por isso, ela não é somada novamente para a média geral.

⁵⁶ É importante mencionar aqui que, ao fazer o levantamento para verificar em qual parte da prova escrita os alunos reprovaram, olhou-se, primeiramente, a pontuação do/a aluno/a na produção textual, pois essa é a única modalidade que tem um critério específico para aprovação: atingir 10 dos 25 pontos. As demais modalidades que fazem parte da prova escrita, não têm critérios específicos e, por isso, não é possível saber em qual das outras partes o/a aluno/a reprovou. Os únicos critérios para aprovação na parte escrita são em relação à produção textual (atingir 10 pontos dos 25) e à média geral da parte escrita (ter, pelo menos, 25 pontos dos 45).

⁵⁷ PUPP SPINASSÉ, Karen. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.

Contexto multilíngüe: conduta avaliativa e atitudes lingüísticas. A influência de crenças e políticas

Leila Finger

Either in the realm of the mother tongue debating, or in the problematization of the second language classroom, the matters related to the assessment conduct and to the linguistic behavior of both teachers and students should not be underestimated or even left aside. Linguistic diversity is broadly present in the school context, and it is imperative not to overlook the way this reality is considered and the linguistic policies which are present and necessary. Whereas the assessment process is an integral part of the formation of the student's identity, it is relevant to consider the theoretical concept of this process as well as the practice current in the school context. This paper gathers definitions on the assessment conduct and linguistic behavior, highlighting the role played by the teacher in classroom routine aiming at the flexibility of the process, as well as the appreciation of the pupil's linguistic individuality.

Keywords: assessment; multilingual context; linguistic behavior; linguistic identity.

1 Introdução

O Brasil é um país que apresenta uma extensão geográfica colossal, pela qual espalham-se, aproximadamente, 200 línguas diferentes.¹ A língua oficial é, porém, uma única, capaz de concentrar grande parte das atenções de professores, pesquisadores e, inclusive, autoridades. Ignora-se, aparentemente, a existência de comunidades que, embora falem língua portuguesa, não se desvincularam da língua de seus ascendentes, constituindo, assim, uma situação bilíngüe.

Diante dessa realidade parece pertinente, portanto, promover a reflexão sobre a política aplicada ao bilingüismo no Brasil, bem como dedicar-se à análise da conduta avaliativa, das crenças e das atitudes lingüísticas presentes em comunidades bilíngües. Como são muitas e diversas as línguas minoritárias existentes no país, também são freqüentes e notórios os juízos de valor depreciativos sobre as línguas minoritárias. Trata-se de uma atitude discriminatória que tem sua origem no julgamento que é feito da língua minoritária, seja por seus falantes ou por quem com eles conviva. Reconhecer as verdadeiras causas e as condições em que esse fenômeno se concretiza seria, assim, uma contribuição para o objetivo de fortalecer a identidade lingüística dessas comunidades, desmistificando-as de crenças que vêm perpassando gerações.

Como faltam às línguas de imigrantes e às situações de bilingüismo, presentes em amplas áreas do Brasil, voz e visibilidade para serem incluídas nos diálogos sobre política lingüística e ensino de línguas, se faz necessário um maior suporte para o reconhecimento das línguas minoritárias, bem como um reforço para a atual falta de entendimento do real sentido da língua materna e da forma como avaliá-la no

Setor de Língua Alemã da UFRGS; Profa. do Instituto de Letras, sala 205 – Av. Bento Gonçalves, 9500. Cep 91540-000 Bairro Agronomia - Porto Alegre – RS. Tel: 55 51 3308 6691- Fax:55 51 3308 7303- e-mail: leilafinger@yahoo.com.br

contexto bilíngüe e na prática pedagógica. Deve haver, assim, uma busca constante pela adequação metodológica às especificidades do ensino num contexto em que há falantes de uma língua minoritária, pois o silenciamento sobre a questão dos efeitos da conduta avaliativa e das atitudes lingüísticas sobre a formação da identidade, do caráter lingüístico e do perfil do aprendiz significaria anular ou refutar a existência de uma relação interdisciplinar, intrínseca e recíproca entre a Lingüística e outras ciências.

2 A conduta avaliativa e suas implicações

Sabe-se que a escola desempenha um papel crucial na construção da identidade de cada cidadão e, para tanto, deve se engajar na vida social de seu aluno e considerar que a realidade de cada um participa ativamente do contexto escolar.

A avaliação é um conjunto de experiências vivenciadas por alunos e professor, a partir das quais podem ser provadas e avaliadas evidências do processo de ensino-aprendizagem. Luckesi,² por sua vez, afirma que avaliar é um processo bem simples, que significa tomar um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. Complementando, cabem ainda as palavras de Antunes,³ que definem a avaliação como um processo que reúne informações sobre o aluno, que, após organizadas e interpretadas, levam a um julgamento.

Embora complementares, as definições acima apresentadas não são suficientemente abrangentes quando se pretende refletir acerca do papel da conduta avaliativa no contexto escolar em que há diversidade lingüística. Por se tratar de um processo inerente ao ser humano, avaliar está extremamente presente no dia-a-dia de cada pessoa. Avaliamos constantemente e, por isso, devemos estender nosso entendimento sobre o processo avaliativo, procurando compreendê-lo, dá-lo o devido valor e agir coerentemente.

Acrescento, então, às palavras dos autores acima citados a definição de avaliação de Perrenoud⁴ que caracteriza o ato de avaliar sob a perspectiva da diversidade, afirmando que se deve privilegiar o modo de estar em aula e no mundo, valorizar as formas e as normas de excelência de cada aluno. Sendo assim, cabe ao processo de avaliação agregar valor à identidade lingüística de seu aluno, bem como se responsabilizar pelo julgamento cauteloso da diversidade lingüística, cultural e social presente em cada sala de aula.

Avaliar não é um processo unilateral e, muito menos, punitivo. O aluno não é uma figura passiva em sala de aula. Pelo contrário, ele deve ser incluído no processo de solidificação dos objetivos e dos critérios de avaliação, bem como ter a chance de promover seu senso crítico e auto-avaliativo à medida que é responsabilizado pelo sucesso de seu processo de aprendizagem. Segundo Sant'Anna,

uma vez que se espera do aluno a responsabilidade por sua própria aprendizagem, é importante que se considere que isto somente ocorrerá se ele tiver uma visão clara do que está tentando obter e de como está agindo a respeito.⁵

Os alunos não são encaixáveis em um único modelo. Eles normalmente apresentam características peculiares, pois trazem para o contexto escolar a sua variedade lingüística e a sua forma de ver o mundo e a sua comunidade. Considerando que cada um tem suas competências diferentemente desenvolvidas, seria bastante incoerente favorecer em

único instrumento avaliativo. Uma única prática, portanto, é insuficiente para garantir sucesso pessoal e o fomento da diversidade lingüística, uma vez que os objetivos de cada aluno não necessariamente convergem.

Avaliar significa, acima de tudo, aceitar e explorar a diversidade. Não se deveria permitir que qualquer didática ignorasse as diferenças entre os alunos. Assim como os motivos e objetivos que orientam o estudo de uma língua podem se diferenciar, a relação que é estabelecida pelo aluno para com a aprendizagem pode apresentar diferentes vieses. Para Perrenoud,⁶ as formas de avaliação devem ser ou estar centradas no aluno. À medida que acompanha o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem do aluno, o professor pode ajustar suas intervenções pedagógicas e didáticas no intuito de otimizar o processo de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação escapa ao rótulo de classificatória e limitada e passa a ser considerada um instrumento que, de acordo com Alencar,⁷ não se encarrega de verificar se o aluno foi bem ou mal sucedido, mas de dominar as razões que o levaram ao sucesso ou ao fracasso, assim como não pretende (apenas) corrigir, mas pensar sobre os erros.

Além disso, é importante dar lugar à definição de Vasconcellos, pois menciona o caráter democrático e de envolvimento coletivo da avaliação, afirmando que

avaliar envolve julgamento, mas da proporção objetiva do educando – em função dos critérios estabelecidos coletivamente – e não o julgamento da sua pessoa. Quando o aluno traz sua elaboração conceitual, espera que o professor julgue se está caminhando bem ou não; isto é normal.⁸

Acrescentando, cabe ainda o entendimento de Zbankova,⁹ segundo a qual o processo de avaliação deve abarcar informações acerca dos âmbitos social e político do aluno, bem como suas diferenças culturais. Compõe esse grupo ainda, sem dúvida, a diferença lingüística e a afetividade que o aluno tem para com sua língua materna, muitas vezes minoritária. Segundo a autora, uma avaliação realizada e proveniente de uma situação descontextualizada não tem qualquer validade. Avaliar faz parte de um integrado processo de aprendizagem. Para Condemarín & Medina,¹⁰ é essencial que se almeje pluralidade e multidimensionalidade, abrangendo a complexidade e a heterogeneidade do contexto escolar. O processo deve, assim, ser suficientemente encorajador e motivador, capaz de fazer com que o aluno interaja, produza e perceba o sentido daquilo que está realizando.

Hoffmann vai ao encontro do que afirma Condemarín, asserando, respectivamente, que

a avaliação deve ter por finalidade principal o auxílio ao aluno, concebendo-o como responsável e participante do processo educativo, no sentido de favorecer-lhe a tomada de consciência sobre suas conquistas e dificuldades e de apontar-lhe alternativas possíveis de evolução na disciplina e na vida profissional. Essa prática perde o seu sentido se exercida através de posturas negativas e de desconfiança em relação ao estudante.¹¹

Visto que a avaliação tem um efeito transformador, sua prática não deve se resumir à mera aplicação de um instrumento medidor. Se é verdade que tudo o que ocorre durante o processo de aprendizagem é relevante para a avaliação, não se pode, no entanto, afirmar que todo esse grupo de informações se deixa julgar através de um método quantificador, capaz de computar números e convertê-los em notas.

Ser professor-avaliador não significa (saber) aplicar um instrumento capaz de detectar aquilo que o aluno aprende, mas sim desenvolver a competência profissional de compreender e, posteriormente, transpor para a avaliação os reflexos do processo de aprendizagem escalonador do qual o aluno é agente. Para Melchior,

a eficácia da ação não depende somente do aprendiz, mas de uma gama de componentes de natureza diversificada, destacando-se: a adequação dos objetivos, a capacidade e atitude do aprendiz, o seu ritmo de aprendizagem, os meios de que se dispõe e se usa, a relação professor-aluno e o ambiente de aprendizagem.¹²

Complementando, é relevante o fato de que não somente os aspectos observáveis e os frutos já previstos por um sistema de objetivos e critérios limitados compõem o grupo de dados a serem avaliados, mas também resultados inesperados e a diversidade devem ganhar espaço no *hall* de informações acerca da produção do aluno. É importante que o professor não espere apenas pela concretização daquilo que pretende ver, mas valorize tudo aquilo que realmente vê. Tanto Salinas, quanto Antunes sustentam a necessidade de adequar o processo à realidade do aluno, afirmando, respectivamente, que

(...) aí está (...) a potencialidade do conhecimento profissional do professor no âmbito da avaliação, em sua capacidade de ir ajustando cada vez mais seus óculos conceituais por meio dos quais observa a realidade, as realidades particulares, e é capaz de julgá-los mais a partir do seu caráter de realidade significativa do que sua significação estatística.¹³

e

(...) cabe (...) ao professor descobrir o grau de significatividade da aprendizagem realizada por este e por aquele aluno, aplicando tarefas que possam ser resolvidas em diferentes graus e acreditar que alunos que alcançam níveis diferentes na realização dessa tarefa podem ser iguais ao construírem o melhor possível de cada um.¹⁴

Sendo assim, fica clara a responsabilidade do professor em tomar consciência de que a avaliação é um processo multilateral, que lida com várias inteligências e pode, por isso, fugir ao alcance de instrumentos de medição de aprendizagem e rendimento. Além disso, ele deve compreender a avaliação como elemento integrante de todo o processo de ensino-aprendizagem e não desassociá-la do planejamento. Cabe ao professor promover reflexão e preparação para um processo avaliativo que pressupõe responsabilidade pessoal e o dever de se valer de um instrumento de avaliação que seja um forte aliado no desenvolvimento de alunos mais competentes, críticos e conhecedores de si mesmos, da sua língua e da cultura da comunidade onde vive.

Finalizando, avaliação requer parceria, bem como o rigor e a seriedade que a atividade realizada em conjunto impõe. Avaliar deve ser um processo exigente e transparente, uma vez que o não estabelecimento de objetivos claros e bem explicitados pode causar conflitos, distanciando, assim, o processo avaliativo de seu papel principal, cujo intuito é a superação de uma conduta classificatória e

excludente. Ao aluno deve ser proporcionada a formação de uma identidade reconhecedora da sua variedade lingüística, bem como da relevância que tem sua língua minoritária para o desenvolvimento da consciência sobre o papel que desempenha numa sociedade multilingüe e na sua comunidade. Busca-se, acima de tudo, inserir o aluno em um programa, no qual possa aprofundar seu entendimento de língua e cultura.¹⁵

3 O contexto multilingüe: crenças, atitudes e políticas lingüísticas

Segundo Oliveira,¹⁶ quando se fala em diversidade lingüística e/ou contexto multilingüe, predominantemente, se pensa na diversidade interna à própria língua portuguesa, o que ocorre, entre outras razões, pelo predomínio, no país, de uma tradição do monolingüismo e de uma política lingüística intencionalmente monolingüista. Parece, portanto, nulo o reconhecimento e a preocupação com as inúmeras comunidades bilíngües presentes no país, sendo que, muitas delas, falantes de uma língua que, além de minoritária, tem sua condição social desfavorecida. Esse fenômeno, é, no mínimo, curioso, pois, assim como afirma Calvet,¹⁷ as políticas lingüísticas e sua gestão deveriam ter relação direta com o plurilingüismo, uma vez que nasceram da necessidade de entender as comunidades humanas por meio de suas línguas. Além disso, não se pode ignorar o que consta na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, segundo a qual a língua de uma comunidade tem direito à presença, integração e manutenção identitárias.

Sabemos que no Brasil há mais de 200 línguas minoritárias, entre elas indígenas, afro-brasileiras, de imigração e de hispano-falantes.¹⁸ Pensemos, então, apenas na realidade do Estado do Rio Grande do Sul, onde a presença de comunidades falantes de línguas minoritárias de imigração é bastante significativa.

As línguas dessas comunidades já sofreram, ao longo de suas gerações, uma série de ações avaliativas punitivas, de desvalorização e, o que é mais lamentável, de anulação da identidade lingüística. A situação se agrava, no entanto, quando se percebe que, embora estejamos vivendo uma fase esclarecedora e valorizadora das línguas minoritárias, muitas escolas ainda vêm falhando em suas atitudes lingüísticas e na (re)construção de suas crenças.

Assim como aconteceu e acontece com muitas crianças dessas comunidades, a língua minoritária foi a primeira língua que aprenderam e falaram até chegarem ao jardim de infância. Gradativamente, a língua portuguesa integrou seus contextos de socialização e comunicação e a língua minoritária passou a dividir espaço com a variante majoritária. Esse fato, no entanto, de nada prejudicou o vínculo identitário que conferiam a essa língua, uma vez que o espaço social em que ela se desenvolveu, o lar, se manteve. Como se sabe, à língua (principalmente à materna) é conferido um enorme valor afetivo,¹⁹ uma vez que, segundo Spinassé,²⁰ é parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência lingüística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A língua materna caracteriza a origem e, para tanto, seu trato deve ser cuidadoso.

Visto que a forma como são interpretadas e praticadas as crenças envolvidas no ensino influencia e interfere no processo que se realiza, o julgamento que é feito pelo professor no ensino de uma língua minoritária assume um papel decisivo no processo de socialização e compreensão da língua. Se o professor deve ter consciência de suas atitudes para melhor lidar com questões como motivação e preconceito lingüístico, é ainda mais significativo analisar reflexivamente, sob essa

perspectiva, as atitudes lingüísticas de professores e alunos. Embora as crenças sejam resistentes a mudanças e estejam relacionadas ao que conhecemos da prática já existente, elas também apresentam outra faceta, mais otimista, segundo a qual o vínculo afetivo conferido a cada língua seria capaz de projetar, redefinir ou remodelar o processamento do pensamento e da informação subsequente. Estando também relacionadas à identidade, atitudes e valores sobre o mundo, as crenças do indivíduo deveriam permear a prática pedagógica, valendo-se da justificativa de que têm influência direta no relacionamento do indivíduo com sua(s) língua(s), bem como sua identidade lingüística e o investimento em seu estudo.²¹ Para Barcelos,²² ser crítico e reflexivo no processo de aprender e ensinar línguas é fundamental para a discussão e para o questionamento sobre as crenças e o enfrentamento da diversidade em sala de aula.

Além disso, muito pertinente a essa realidade é a afirmação de Perrenoud²³ de que não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas e contextuais; conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores como formadores. Sob essa perspectiva, fica difícil entender o que justifica uma conduta escolar depreciativa que, por meio de uma postura excludente, fragiliza o apreço do aluno por sua língua materna. Trata-se de atitudes constantes de desvalorização da identidade lingüística, causadoras de um forte ressentimento com relação à formação identitária. Mais instigante ainda é buscar compreender como um professor falante da mesma língua minoritária de seus alunos pudesse desconfigurá-la de tal forma, praticando um ensino de língua estrangeira totalmente estruturalista e focado na forma, quando tinha, em mãos todas as ferramentas para realizar um programa de aprendizagem fortalecedor da sua própria identidade social. Considerando que a língua minoritária é essencialmente oral, esperar-se-ia que essa habilidade fosse contemplada pelo processo de aprendizagem realizado pelo professor.

Embora se mantenha a variedade minoritária em casa, a escola sempre conferirá mais poder e sua conduta discriminatória terá fortes efeitos. De acordo com Altenhofen,²⁴ ainda que se atribua ao Estado grande relevância na definição de políticas lingüísticas, é necessário apresentar exemplos que denotam a necessidade de considerar, adicionalmente, no caso das situações de contatos lingüísticos entre o português e as línguas de imigrantes, as decisões das instâncias menores do que o Estado, tais como a escola, a família, a igreja ou a administração local. A família e a escola constituem propriamente as instâncias de aplicação das escolhas governamentais e propagam, dessa forma, as concepções que mais lhe convêm. No âmbito da família, quando os pais (bilíngües) decidem ensinar ou não a seus filhos a língua minoritária não-oficial, assumem, verdadeiramente, uma determinada posição política.

Quando a escola proíbe o uso da língua minoritária em sala de aula, quando ignora o papel da língua do aluno no processo de alfabetização e de socialização, assume uma política nitidamente excludente. Não se pode jamais esquecer que a língua minoritária deve se manter viva e atual, para responder ao diálogo existente entre as fronteiras culturais e sociais instaurado pelas novas gerações²⁵, além de preservar a identidade lingüística de seus falantes. Cabe, assim, à escola criar um espaço onde a língua materna de seu aluno seja o veículo de comunicação e socialização do indivíduo.

4 Considerações finais

Como foi possível visualizar até agora, a configuração da conduta avaliativa, assim como as atitudes e crenças lingüísticas, quando realizada de forma imprudente e descontextualizada, pode resultar na limitação da participação social do aluno, além de influenciar prejudicialmente a formação de sua identidade lingüística e o reconhecimento da sua língua minoritária.

A língua dos imigrantes é culpada pelo fracasso escolar e pelas dificuldades de aprendizagem do português. Trata-se de uma realidade em que a língua não-padrão falada pelo aluno é responsabilizada por todos os pequenos insucessos escolares e sociais do aluno. Faz-se, justamente, o processo inverso, muito cômodo, porém incoerente. Defrontar-se com dificuldades é inerente ao ato de aprender. Assim, o diagnóstico de dificuldades deve ser compreendido não como um veredicto que irá punir a identidade lingüística do aluno, mas sim como uma análise da sua situação escolar atual, em função das condições de ensino que estejam sendo oferecidas.

É inevitável, contudo, desacreditar que, em um contexto em que se propicie a morte lenta de uma língua minoritária, haja reflexão acerca das condições de ensino e de formação identitária do aluno. Nesses contextos, ocorre o que Altenhofen²⁶ chama de silenciamento do bilingüismo, uma vez que se incluem num mesmo contexto monolíngües e bilíngües e se ignora qualquer adequação metodológica de ensino às especificidades do aluno falante da língua minoritária. Para Cavalcanti,²⁷ cria-se uma invisibilidade do real contexto escolar a favor de uma homogeneidade de práticas. Concluindo, podemos citar ainda com as palavras de Skutnabb-Kangas²⁸ quando afirma que o que ocorre nas comunidades multilíngües é uma extinção virtual das minorias lingüísticas, isto é, um fenômeno psicológico, apoiado por interesses de maior poder. Embora acredite que a autora, por vezes, se valha de termos exagerados no combate à tendência monolíngüista, como é o caso dos conceitos de “lingüicismo” e “lingüicídio”,²⁹ aproveito seu discurso para alertar que uma conduta avaliativa errônea, bem como atitudes, crença e políticas lingüísticas, podem conduzir, por que não, a esses fenômenos: ao lingüicismo, por ser conduzida por ideologias, estruturas e práticas usadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão depreciativa e discriminatória; ao lingüicídio, por poder, na seqüência, extinguir uma minoria lingüística.³⁰

Calcando-se ou não em alguma consideração acima citada, é fato que o que se fez e muito ainda se faz é a opção por uma conduta negligente, o que para uma escola é vergonhoso. Assume-se uma política permissiva diante de uma realidade na qual as identidades sociais e pessoais são e permanecerão complexas e multifacetadas.

Notas

¹ ALTENHOFEN. *Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil*. In: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI), Frankfurt a.M., n.1 (3), 2004, p. 83-93.

² LUCKESI, Cipriano Carlos. *Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude*. São Paulo: ABT, 1990.

³ ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

- ⁴ PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ⁵ SANT'ANNA, Ilza Marins. *Porque avaliar? Como avaliaria?* Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- ⁶ PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ⁷ ALENCAR, Eunice M. S. de (Org.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ⁸ VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*. Por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.
- ⁹ ZBANKOVA, Milena. *Fehler muss man korrigieren, aber...* In: GOETHE INSTITUT, Hg.: *PRIMAR: Evaluation*. Heft 19. Oktober 1998.
- ¹⁰ CONDEMARÍN, Mabel & MEDINA, Alejandra. *Avaliação autêntica*. Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ¹¹ HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos*. Do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- ¹² MELCHIOR, Maria Celina. *O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação*. Porto Alegre: Premier Editora, 2001.
- ¹³ SALINAS, Dino. *Prova amanhã!* A avaliação entre a teoria e a realidade. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ¹⁴ ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- ¹⁵ FERGUNSON et al. *Objetivos da Educação Bilíngüe*. 1997
- ¹⁶ OLIVEIRA, Gilvan Müller (ORG). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- ¹⁷ CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Lingüísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ¹⁸ CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. In: D.E.L.T.A., vol.15, nº especial, 1999. p. 385-417.
- ¹⁹ ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *O conceito de Língua Materna e sua implicações para o estudo do Bilingüismo* (Alemão-Português). In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n.49, 2002, p.141-161.
- ²⁰ PUPP SPINASSÉ. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua, e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In: Revista Contingentia, v.1, Porto Alegre, 2006, p. 1-10.
- ²¹ CANAGARAJAH, Suresh. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Lawrence Erlbaum, 2005.
- ²² BARCELLOS. A M.F. *Crenças sobre a aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem e Ensino, v.7,n.1, Pelotas, 2004a, p.123-156.
- ²³ BARCELLOS. A M.F. *Crenças sobre a aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem e Ensino, v.7,n.1, Pelotas, 2004a, p.123-156.
- ²⁴ ALTENHOFEN. *Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil*. In: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI), Frankfurt a.M., n.1 (3), 2004, p. 83-93.

²⁵ PUPP SPINASSÉ, Karen. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a lingual como fator identitário e inclusivo. In: Revista Conexão Letras. Porto Alegre: PPG-Letras, UFRGS.

²⁶ ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *O conceito de Língua Materna e suas implicações para o estudo do Bilingüismo* (Alemão-Português). In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n.49, 2002, p.141-161.

²⁷ CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. In: D.E.L.T.A., vol.15, nº especial, 1999. p. 385-417.

²⁸ SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Multilingualism and the education of minority children*. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim. *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 1988. p.9-44.

²⁹ SKUTNABB-KANGAS, Tove & PHILLIPSON, Robert. *Linguicide and linguicism*. In: GOEBL, Hans. Et al (eds.). *Contact linguistics: an international handbook of contemporary research*. Handbooks of linguistics na communication science. Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1996. p. 667-675.

31 FERGUNSON et al. *Objetivos da Educação Bilíngüe*. 1997

Diversidade linguística e Identidade: as micro-decisões na manutenção/perda de uma língua materna minoritária

Isis da Costa Pinho

Based on the bilingualism and ethnolinguistic identity research, this study aims to observe the role identity and linguistic attitudes play in a minority mother language's maintenance or shifting process in early bilingualism cases in a societal bilingualism situation. The analyzed context comprises native speakers of essentially bilingual communities that migrate to an urban center like Porto Alegre, where the opportunities for minority mother language use are drastically restrained by the monolingual Portuguese context. It's asked how this language was maintained and what is the identity and linguistic attitude after the removal of the original context identified as more rural, isolated and ethnic and culturally different. The data collection derives from semi-structured interviews, recorded and subsequently transcribed. The data analysis suggests that the 'geographic' factor isn't so relevant to the maintenance/shifting of a minority language than the speaker's 'micro-decisions' to preserve the cultural and affectionate ties with their origin group, the family. Besides family group, community, school and government should be called to come together to construct new ways for the linguistic and cultural preservation of the bilingual community in Brazil. In that sense, this research intends to contribute to a wider understanding of the identity and linguistics attitudes' role in the languages' teaching and learning in general.

Keywords: bilingualism; identity; ethnolinguistic attitude; minority language.

1 Introdução

Este artigo pretende apresentar uma pesquisa realizada com quatro falantes de dialeto alemão¹ *Hunsrückisch*, oriundos de comunidades essencialmente bilingües, que migram do interior do Estado para um centro urbano como Porto Alegre, onde as oportunidades de uso da língua materna minoritária são drasticamente restringidas pelo contexto monolíngüe em português. A partir de entrevistas semi-estruturadas com os participantes, o presente estudo busca analisar o papel da identidade e das atitudes linguísticas no processo de manutenção ou substituição da língua materna minoritária a partir da perspectiva das "micro-decisões"² de seus falantes com o afastamento de seu contexto original. Para tanto, são apresentados e discutidos estudos sobre bilingüismo, identidade e direitos linguísticos que servem de base teórica para a realização desta pesquisa. A seguir, é descrito de modo geral como se desenvolveu o estudo, com a apresentação do material, método e participantes. Segue-se a análise dos dados cujos resultados sugerem que o fator geográfico,

Isis da Costa Pinho, *Mestranda em Linguística Aplicada – UFRGS – Av. Bento Gonçalves, 9500. Cep 91540-000 Bairro Agronomia - Porto Alegre – RS. Tel.: 51 - 33086709, Fax.: 51 3308 7303- Porto Alegre, Brasil. E-mail:isis.lettras@yahoo.com.br*

apontado por Fishman,³ torna-se secundário para o processo de manutenção/perda de uma língua minoritária. Assim, o sentimento de afiliação e de pertencimento de seus falantes, além de suas expectativas de aquisição futura de recursos simbólicos e materiais, pode ser determinante para a sobrevivência de uma língua.⁴ Observa-se também a formação de novos grupos de falantes por meio do dialeto, a atuação na revitalização do uso do dialeto na família e a aprendizagem da variedade padrão como recursos utilizados pelos falantes para preservar a sua língua materna. O dialeto *Hunsrückisch* conseguiu, pois, se manter mesmo em um ambiente exógeno devido às “micro-decisões” de seus falantes de preservar os laços sócio-culturais que os ligam e identificam com a sua comunidade de origem. Apesar disso, não foi relatada a transmissão da língua materna minoritária para a próxima geração devido, talvez, ao desprestígio do dialeto alemão em nossa sociedade, e o seu reflexo no silenciamento da língua materna no ambiente escolar. Por fim, traçam-se considerações sobre a relevância não só das “micro-decisões” dos falantes, mas também da atuação conjunta da sociedade, escola e família no processo de preservação lingüística e cultural da comunidade bilíngüe minoritária no Brasil. Esta pesquisa busca igualmente contribuir para um maior entendimento do papel da escola no ensino e aprendizagem de línguas de modo geral. O papel da escola torna-se importante como promotora do diálogo com a comunidade sobre que atitudes tem tomado e deseja tomar para com a sua cultura e a sua língua materna. A sala de aula de línguas deve saber dialogar com o conhecimento lingüístico e de mundo trazido pelos alunos, para a formação de cidadãos críticos e efetivos participantes de diferentes comunidades discursivas.

2 Pressupostos Teóricos

Um dos conceitos centrais para este trabalho é o de identidade que, segundo Norton,⁵ se constitui no modo pelo qual as pessoas compreendem a sua relação com o mundo, como tal relação é construída através do tempo e do espaço e como essas mesmas pessoas entendem suas possibilidades para o futuro. Para a autora, a noção de identidade está ligada aos desejos de reconhecimento, afiliação e segurança. Aplicado à manutenção/perda de uma língua minoritária, o investimento na língua materna representa o investimento na própria identidade social.

Contudo, a identidade pode ser definida não só pela língua, mas acima de tudo pelo olhar do outro.⁶ Assim, “o sentido de si mesmos” de imigrantes, que antes estava ligado, no país de origem, à sua classe social, às visões políticas ou ao seu status econômico, no novo lar torna-se mais ligado à cidadania nacional ou à religião, porque essa é a identidade imposta pelo olhar dos outros.⁷

Na sociedade, olhares sobre a língua ou normas, partilhadas ou não entre seus membros, podem gerar sentimentos, atitudes e comportamentos diferenciados. Em face do contato entre as línguas, gerado por migração voluntária ou não a um país, e a proximidade de fronteiras espaciais, sociais e/ou virtuais (pelos meios telemáticos de acesso à informação), há atitudes de rejeição ou aceitação, comportamentos lingüísticos e sociais que expressam as “relações de poder” que se constroem na participação e representação dos indivíduos em diferentes grupos sociais.⁸

Além disso, o contato lingüístico pode levar ao bilingüismo societal ou individual, o primeiro ocorrendo quando, em uma dada sociedade, duas ou mais línguas são faladas.⁹ Com relação ao bilingüismo individual, segundo Romaine,¹⁰ as crianças bilíngües podem adquirir mais de uma língua simultaneamente ou de

maneira consecutiva. Os indivíduos bilíngües, falantes de duas ou mais línguas, usam-nas diante de diferentes condições, conforme com quem falam, o que falam e de onde falam.

Conforme Spolsky,¹¹ diglossia foi um termo originariamente criado para se referir ao fenômeno do uso de duas variedades de uma mesma língua com diferentes funções dentro de uma comunidade. A variedade alta (língua padrão), seria usada de forma escrita no domínio formal, oficial e público, como educação formal, religião, e literatura, enquanto a variedade baixa (língua vernácula) é usada na fala, no domínio informal, como na família e no dia-a-dia. O autor afirma que, atualmente, diglossia passou a ser usada para os casos do uso de duas línguas distintas que dividem os domínios lingüísticos de uma comunidade de fala, oferecendo uma dupla-identidade a seus membros.

É relevante apontar que diglossia e bilingüismo são conceitos diferentes, sendo que bilingüismo caracteriza um comportamento lingüístico no nível dos indivíduos e diglossia refere-se a uma organização lingüística no nível sócio-cultural.¹² Assim, podem existir sociedades que apresentam diferentes padrões para cada um desses fenômenos discutidos.

No presente estudo, as comunidades de origem dos participantes eram essencialmente bilíngües e diglössicas, isto é, os indivíduos falavam o dialeto oral alemão *Hunsrückisch* na família e em conversas informais no dia-a-dia e aprendiam na escola o português como língua escrita e falada para a interação em ambientes oficiais e públicos. Com isso, o português exerce a função de variedade alta e o dialeto a de variedade baixa nessas comunidades. A partir da migração para uma comunidade mais urbana, neste caso Porto Alegre, os participantes depararam-se com uma comunidade essencialmente monolíngue e diglössica, em seu sentido original de usos de variedades padrão e vernacular de uma mesma língua, o português.

O dialeto alemão *Hunsrückisch* é considerado uma língua minoritária que, segundo Kaufmann,¹³ caracteriza-se por ser a língua de um grupo étnico - colônia de imigrantes alemães -, cujos falantes estão em contato com outro grupo étnico mais numeroso e poderoso que fala uma língua oficial diferente, o português, língua nacional. De acordo com Pupp Spinassé,¹⁴ o dialeto *Hunsrückisch* (francônio-renano) expressa a formação de uma identidade híbrida, resultante do processo natural de integração dos imigrantes alemães no Sul do Brasil. A partir de um contato crescente com falantes de português brasileiro no domínio público (comércio, meios de comunicação), além do aprendizado obrigatório na escola, o dialeto francônio-renano passou a assimilar vocabulário novo em português, germanizando-o ou incorporando-o como estrangeirismo. Com isso, o *Hunsrückisch* pôde se manter vivo e atual, respondendo ao diálogo entre as fronteiras culturais e sociais instaurado pelas novas gerações de teuto-brasileiros.

Ao relacionar motivação identitária e a aprendizagem de uma língua, Norton¹⁵ chega ao conceito de comunidade imaginada, que seria uma comunidade de prática à qual os aprendizes vislumbram pertencer. A partir desse conceito, infere-se que o falante de uma língua materna minoritária constrói a sua identidade social, criando laços entre a sua língua e a comunidade da qual se sente participante. A noção de comunidade imaginada pode se modificar conforme os indivíduos ressignificam a sua relação com a língua e o social, podendo expressar atitudes identitárias positivas ou não em relação à língua materna minoritária.

Nas comunidades de imigrantes, observam-se conflitos de gerações que, conforme Pupp Spinassé,¹⁶ decorrem do não-compartilhamento com os mais velhos da idéia de uso da língua materna para manter a ligação com a pátria abandonada. As novas gerações nascidas no Brasil não possuem a mesma comunidade imaginada que seus pais e avós, uma vez que eles se encontram entre as duas fronteiras sócio-culturais, formando uma identidade híbrida, os teuto-brasileiros. Assim, a língua materna minoritária representa o laço afetivo com a comunidade-família-bairro-colônia que passa pela cultura local com origens germânicas; e o domínio do português representa uma afiliação à identidade nacional.

Segundo Spolsky,¹⁷ os direitos lingüísticos dos indivíduos contemplam o direito ao acesso não-discriminatório ao trabalho, à saúde, à educação e à justiça; além do direito do grupo de falantes de uma língua de preservá-la e mantê-la, bem como de buscar reverter qualquer mudança lingüística que possa ameaçá-la. O autor argumenta que pode haver uma contradição entre o direito de um grupo e o de seus membros enquanto indivíduos. O grupo pode querer preservar a sua língua, enquanto os indivíduos-membros podem preferir trocar para uma língua dominante, que pode ser mais capaz de levá-los à ascensão social e financeira.

A Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos¹⁸ considera, no artigo 4, que a assimilação cultural não “deve ser forçada nem induzida, antes sendo o resultado de uma opção plenamente livre”. Contudo, ainda que cada membro de um grupo minoritário deva ter o direito de deixar o seu grupo ou parar de usar a sua língua étnica, o grupo deve ter o direito e a possibilidade de promover o uso de sua língua e cultura.¹⁹

O êxito da aplicação de medidas de política lingüística que promovam os direitos lingüísticos das minorias bilíngües depende da compreensão do que efetivamente possa motivar as “micro-decisões” de cunho político empreendidas pelos membros das comunidades, e que compreendem valores, ideologias, mitos, ressentimentos, concepções e preconceitos lingüísticos presentes na interação diária entre os grupos sociais e os falantes das diversas línguas e variedades em contato.²⁰

Lingüistas preocupados com a extinção de línguas minoritárias como perda de construtos singulares do olhar social têm estudado o grau de lealdade de seus falantes diante da pressão de línguas mais poderosas.²¹ Conforme Fishman,²² a reversão à mudança da língua é o campo de estudo de planejamento que busca melhorar as condições ecológicas do uso das línguas que sofrem com uma prolongada balança desfavorável de usuários e usos. Para o autor, a reversão da mudança lingüística só é possível se estiver ancorada no esforço conjunto vindo de dentro do grupo étnico minoritário, e se for intergeracional e demograficamente concentrada na casa-família-bairro. Assim, o esforço coletivo dos falantes da língua minoritária pode tornar ações políticas mais eficazes na busca por respostas de instituições municipais, regionais e nacionais quanto à promoção das línguas na esfera da educação e do trabalho. E acrescenta que estudos nessa área tornam saliente a existência de um grande número de falantes de línguas minoritárias que acreditam na contribuição criativa e permanente de suas línguas e que estão engajados em esforços individuais e coletivos para proteger a sua língua materna e reverter processos de mudança lingüística que estejam sofrendo.

Conforme Fishman,²³ fatores como geografia - distância dos grandes centros -, motivação e tamanho - quantidade de falantes -, intuitivamente relacionados à manutenção ou não de uma língua minoritária, são conceitos “folclóricos” que devem ser sociologicamente reinterpretados. O que surge de mais concreto são, sim,

os comportamentos sociolingüísticos que os falantes possuem com relação à sua língua minoritária e às “micro-decisões” que tomam para mantê-la ou não.

Dessa forma, a manutenção ou mudança da língua minoritária é fruto coletivo de padrões de escolha lingüística dos sujeitos. Atitudes etnolingüísticas negativas podem levar à mais rápida extinção de uma língua minoritária, mas atitudes positivas não são o suficiente para salvá-la. Apesar de falantes de línguas minoritárias apresentarem atitudes positivas quanto a sua língua, eles podem não querer transmiti-la a seus filhos, para que eles não passem pelas mesmas dificuldades de aprender a língua majoritária em uma aula lingüística e nem pelo preconceito quanto ao sotaque. Para reverter o processo de mudança lingüística, o sentimento de inferioridade dos falantes deve ser alterado.²⁴

Podem parecer que a mudança lingüística seja causada por uma ação livre do indivíduo de falar ou não a sua língua materna e transmiti-la ou não a seus filhos. Porém, se movimentos de supressão não são visíveis, não significa que não existem forças coercitivas (como restringir o acesso a recursos simbólicos e materiais) que favoreçam o uso exclusivo da língua majoritária. O poder de escolha dos falantes é tão restrito por forças sociais e psicológicas que não existe liberdade real.²⁵

Segundo Skutnabb-Kangas e Cummins,²⁶ lingüicismo pode ser definido como ideologias e estruturas que são usadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e de recursos (simbólicos ou materiais) entre grupos distintos com base em sua língua materna.

Quanto a isso, Altenhofen²⁷ observa que ainda há a proibição do uso da língua minoritária na escola em muitas comunidades bilíngües. Essa proibição representa uma prática política de assimilação da cultura e língua majoritárias, colocando o falar a língua portuguesa como condição para ser cidadão brasileiro; e uma concepção pedagógica de silenciamento da língua materna vista como interferência na aquisição do português. Essa atitude discriminatória à identidade social e individual dos alunos acaba por ser assimilada pelos próprios membros da comunidade que, como pais bilíngües, muitas vezes não ensinam a sua língua materna para que seus filhos não se sintam excluídos da escola/sociedade em geral. Ainda, são freqüentes os juízos de valor depreciativos das línguas minoritárias, via de regra representadas por uma variedade dialetal oral, como o dialeto alemão Hunsrückisch, não só por professores, mas pelos próprios falantes em relação à variedade padrão. Atributos como “alemão errado”, “sem gramática”, “língua de colono”, até dizer que não é alemão ou sequer língua podem ser observados em sua fala.

A proibição do uso da língua minoritária na escola comunica às crianças a idéia de que se deve abandonar qualquer lealdade com a sua língua e cultura para serem aceitas pelo professor e pela sociedade. No entanto, ao destruir a língua da criança bilíngüe e afrouxar o seu relacionamento com pais e avós, contradiz-se a própria essência da educação. Além disso, o autor afirma que a destruição da língua e cultura minoritárias nas escolas é contraproducente para a sociedade em geral, já que na era da globalização, o acesso a recursos multilíngües e multiculturais contribui para a habilidade de seus cidadãos desempenharem um forte papel social e econômico no mundo de redes de informação e contatos interculturais.²⁸

Em seu 23º Artigo, a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos²⁹ concebe que o ensino deve contribuir para a manutenção e para o desenvolvimento da auto-expressão lingüística e cultural da comunidade lingüística local. O que se pergunta é como a escola pode ser o espaço catalisador do respeito e promoção da diversidade

lingüística e cultural de um povo, se ela permanecer distante das vozes das comunidades que pretende servir.

Segundo Cummins,³⁰ as crianças bilíngües têm um bom aproveitamento na escola quando esta ensina sua língua materna eficientemente e, quando possível, desenvolve o letramento naquela língua. Porém, quando as crianças são encorajadas a rejeitar a língua materna, o seu desenvolvimento é prejudicado e a sua capacidade de aprendizagem subestimada.

O sucesso ou não de estudantes de grupos minoritários na escola relaciona-se à posição pedagógica tomada pelo professor na interação com esses aprendizes. A promoção da “tomada de poder” (empowerment) dependerá entre outros: de como a cultura e a língua minoritária são incorporadas no sistema escolar; se a participação da comunidade minoritária é incentivada como componente integral para a educação dos aprendizes; e se a pedagogia promove motivação intrínseca dos aprendizes na utilização da língua materna para a criação de seu próprio conhecimento.³¹

A noção de “tomada de poder” proposta por Cummins³² pode ser associada ao desenvolvimento da autonomia em sala de aula. A autonomia sendo entendida aqui como um processo contínuo de tomada de atitudes transformadoras do aprender e de si próprio levadas pela curiosidade diante do mundo e pela reflexão crítica do próprio agir no mundo. Diante das diversidades lingüísticas e culturais dos alunos, a escola deve se tornar culturalmente sensível, aproveitando as experiências, vivências e conhecimentos que seus alunos trazem para a aula como recursos disponíveis para o fomento de interações, construção de conhecimento e promoção da autonomia.³³

Para que a escola possa promover uma transformação social, a sala de aula deve fomentar a desconstrução de crenças e valores que o olhar do outro traz.³⁴ A tomada de consciência de seu papel social e a formação de uma identidade cultural confiante pode fomentar a tomada de poder pelo estudante minoritário, mesmo que seja um poder ainda limitado pela esfera política e institucional, ou seja, uma micro-autonomia libertadora. Portanto, a escola pode exercer um importante papel para a manutenção da língua e cultura minoritárias a partir da promoção das “micro-decisões” conscientes em sala de aula. Para tanto, parece imprescindível que as línguas minoritárias obtenham lugar nas escolas para que, com o aumento de seu prestígio, seus falantes possam ver uma consideração por parte das instituições sobre quem são e ter a sua auto-estima recuperada.

Ainda, o professor deve promover o diálogo entre a escola e a comunidade, em que esta seja ouvida sobre que papel deseja que a sua língua materna tenha em sala de aula e participe ativamente tanto em eventos culturais quanto na educação de seus filhos.

De acordo com Fishman,³⁵ a defesa do multilingüismo deve buscar argumentos na afiliação etnocultural, na expectativa de enriquecimento etnocognitivo, e na convicção de que o plurilingüismo contribui para o desenvolvimento da nação. As línguas minoritárias deveriam ser consideradas como recursos naturais de uma nação, imprescindíveis para seu enriquecimento tanto lingüístico quanto cultural, como diferencial para seus cidadãos diante da globalização e modernização. Para que o multilingüismo seja aceito e protegido no âmbito nacional, deve-se implementar políticas de planejamento que estejam centradas na democracia cultural e nos direitos de grupos étnicos. Assim, educadores e políticos têm o desafio de fomentar um sentimento de nação multicultural e plurilingüista que respeite os direitos de todos cidadãos e maximize seus recursos culturais e lingüísticos.

3 O Estudo

A partir de estudos sobre bilingüismo e identidade etnolingüística discutidos anteriormente, esta pesquisa procura analisar o papel da identidade e das atitudes no processo de manutenção ou substituição da língua materna minoritária, em casos de bilingüismo precoce em situação de bilingüismo societal.

Os participantes são quatro indivíduos adultos com diferentes históricos de vida, oriundos de comunidades essencialmente bilíngües, do interior do Estado, nas quais a língua alóctone (de imigração) aparece integrada ao meio social e familiar, que migram para Porto Alegre, um contexto urbano, onde as oportunidades de uso da língua materna minoritária são drasticamente restringidas pelo contexto monolingüe em português.

Para a geração de dados, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com os participantes, nas quais foram questionados sobre a sua relação com a língua materna minoritária, o dialeto oral alemão *Hunsrückisch*, com o alemão padrão e com a língua de variedade alta aprendida na escola, o português. As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas em áudio e transcritas.

A análise dos dados buscou responder a seguinte questão: como se mantém essa língua e qual a identidade e atitude lingüística após o afastamento do contexto original, identificado como mais rural, isolado e étnica e culturalmente diferente.

4 Análise e Resultados

Através da análise dos dados das entrevistas, o presente artigo enfocará as atitudes lingüísticas dos quatro participantes: Ana, Valéria, Jonas e Cristina. Ana é uma mulher de 34 anos, natural do interior de Cerro Largo, na fronteira noroeste do estado, que veio para Porto Alegre há 18 anos em busca de melhores condições de estudo e trabalho. Membro de uma comunidade bilíngüe, a participante aprendeu o dialeto alemão em casa e somente ao chegar à escola aprendeu o português.

No excerto 1, questionada sobre a sua relação com o dialeto e o português, a participante Ana relata a experiência na escola de sua comunidade.

(1)

A: Foi muito difícil porque os primeiros anos, assim, quando principalmente na terceira série, quando começou aquela história, assim, ninguém podia falar alemão e aí tinha aquela coisa assim quem fala mais de três palavras em sala de aula ou na escola ou se alguém ouviu se fulana ficou falando, beltrana ficou falando em alemão mais de três palavras ficava de castigo no recreio.

Pode-se observar a política lingüicista, assimiladora e excludente promovida pela escola, que tenta silenciar a voz e a identidade social de seus alunos, punindo-os com a marca de inferioridade diante do isolamento à participação de/ com o grupo no intervalo. Assim, há um vácuo entre a comunidade e a escola que não busca dialogar com a sua realidade bilíngüe, prestando um desserviço à sociedade com o silenciamento de sua identidade primeira.

Em 2, observa-se que o preconceito lingüístico não vinha só da instituição educacional, mas era reproduzido por seus alunos.

(2)

Porque no interior mesmo se tu não entendia uma coisa, todo mundo debochava, todo mundo ria, mesmo que aquela pessoa não soubesse, então assim, então tu tinha vergonha, tu tinha medo de perguntar alguma coisa, porque tu era, tu ia ser debochada, né, puxa.

Apesar de parecer contraditório o fato relatado de que os falantes do dialeto que debochavam da colega por não saber falar português, muitas vezes, podiam também não o saber, essas atitudes representam uma prática de aceitação das regras da escola e assimilação da idéia de que o uso do dialeto alemão não tinha espaço ou futuro na escola e deveria ser rejeitado.

No excerto 3, Ana fala de sua dificuldade e medo de falar em sala de aula.

(3)

Depois eu tive muitas dúvidas e eu não sabia assim como questionar a professora. Como que eu ia perguntar sobre tal coisa se eu nem sabia formular direito as frases. Então, a gente ficava muda na sala de aula. Então, tinha uma dúvida, tu nem sequer pensava em perguntar por que pô uma pergunta já formulava mais do que três palavras, então era certo. Pô ninguém queira ficar de castigo no recreio, né.

Isso sugere que a proibição do uso da língua materna minoritária na sala de aula, como recurso lingüístico e social, acabou por restringir o acesso da participante à educação na medida em que não podia posicionar-se diante do que estava sendo ensinado e participar na construção de conhecimento em sala de aula.

Em 4, questionou-se à participante se o seu filho também falava o dialeto para tentar verificar se a língua materna havia sido transmitida à geração seguinte.

(4)

O alemão assim é muito fácil de aprender quando tem mais de uma pessoa na casa, e há o diálogo em alemão. Então, pra ti ensinar o alemão, é que nem o inglês, é difícil, sabe, então, é porque a correria do dia-a-dia, a vida, cheguei até, peguei as fitas, o material, pra fazer assim, vou montar, vou fazer umas aulas de alemão pra fazer pra ele, e nisso também eu vou aprendendo, mas que é o clássico daí, né, mas a vontade dele é muito grande, “porque tu não me ensina, porque eu quero aprender”, aí ele fica muito chateado quando a gente fala em família, né, que família fala todos alemão, e ele fica chateado, que ele não entende.

É interessante notar que Ana parece associar a situação de ensino ao alemão padrão e não à sua língua materna aprendida em casa, o dialeto alemão *Hunsrückisch*. Esse comportamento sugere um preconceito lingüístico da própria falante, talvez devido ao dialeto, de natureza oral, não fornecer maiores possibilidades de trabalho e estudo como a língua escrita e oral do alemão padrão. Apesar de seu filho mostrar interesse em aprender o dialeto para poder participar de forma efetiva no âmbito familiar, a participante apresenta uma atitude de omissão quanto ao seu ensino, o que leva à não-transmissão do dialeto para a futura geração.

Por outro lado, apesar da distância e do tempo fora da comunidade natal bilingüe, a participante parece ter uma atitude positiva e de manutenção de sua língua,

construindo novas redes de interação dialógica com outros falantes tanto de dialeto quanto de alemão padrão em Porto Alegre. Com isso, o dialeto pode ser mais um recurso para conhecer novas pessoas e formar novos grupos mesmo fora de sua terra natal, como mostra 5.

(5)

Tenho essa coisa super forte do alemão, eu adoro alemão, e sempre que tenho oportunidade a gente conversa com a minha mãe pelo telefone, a gente fala alemão, tem as minhas irmãs que moram, a gente fala alemão, tem a minha amiga que mora aqui que fala alemão, eu tenho um cliente que vem da Alemanha, sabe, que só entende alemão, então a gente consegue se comunicar mesmo sendo um pouco diferente, mas a gente consegue. Tem algumas pessoas que eu atendo que são daqui que entendem e falam alemão. Eu falo alemão, a gente conversa, eu adoro isso, e gostaria realmente de aprofundar, de repente de fazer alguns cursos.

A seguir, em 6, podemos ver a revitalização da língua materna minoritária gerada pela ação de Ana de valorização do dialeto como meio lingüístico e afetivo de se relacionar com as suas irmãs. Assim, partindo de um desejo interno desta comunidade e das “micro-decisões” decorrentes, fez-se a reversão de uma possível perda lingüística e cultural.

(6)

A minha outra irmã depois que veio também, e ela morava no Paraná e vieram pra cá e tal e ela disse assim “essa guria não para de falar alemão” (risos), daí eu puxava, assim, “mas que palavra é essa, meu deus quanto tempo eu não ouço essa palavra”, então, “que significa mesmo?” e aí foi indo, e hoje é normal. Então, de uma certa forma, eu resgatei isso nelas, sabe, é uma coisa assim que eu lembrei disso agora, porque realmente era uma coisa assim que vinha se perdendo nela, e foi resgatado.

Quanto ao seu dialeto, a participante conseguiu recuperar a sua auto-estima apesar de todos os preconceitos que sofreu na vida escolar e social. Assim, permitindo-se aceitar de forma positiva a sua formação e a sua dupla identidade de falante bilíngüe, Ana passa a valorizar a sua cultura através da descoberta de que negar o dialeto significa negar quem é, como mostra 7.

(7)

Me permiti realmente de aceitar isso, e isso hoje eu vejo isso uma coisa muito construtiva, uma coisa muito boa, uma coisa muito saudável, que são as raízes da gente, eu acho que se a gente tem isso, a gente não pode deixar perder, a gente tem que realmente ahh prevalecer essas coisas, tem que permanecer, algumas coisas da vida da gente, que a gente tem lá desde que nasceu, né, a gente tem que manter, porque são essas coisas desde lá que fazem, que são tuas, particulares, tuas, e que são coisas que fazem o teu ser, né.

A segunda participante, Valéria, de 22 anos, natural de Três Passos, veio para Porto Alegre há aproximadamente 2 anos para estudar na UFRGS. Recentemente está

fazendo também um curso de alemão padrão. Em casa, teve contato mais com o dialeto alemão do que com o português, com o qual teve contato massivo com a entrada na escola.

Em 8, Valéria, questionada sobre o seu motivo para aprender alemão padrão, expressa o seu desejo de alcançar recursos simbólicos e concretos que a variedade padrão parece oferecer.

(8)

Porque o dialeto eu sei falar, não existe uma escrita, não existe regra, não existe nada, então alemão foi pra aprender a escrever, falar correto, e quem sabe um dia ir pra Alemanha (ri). É o objetivo de todo mundo assim, eu acho.

Pode-se ver também um desejo de afiliação à pátria distante, a Alemanha. Ademais, a participante parece não considerar que o seu dialeto seja um sistema lingüístico que possa vir a ser aprendido por alguém, reproduzindo o desprestígio que a variedade dialetal possui por não ter um registro escrito e nem espaço na sala de aula.

Apesar da participante perceber que a língua materna facilita a sua aprendizagem do alemão padrão (excerto 9) ao ser questionada sobre a aceitação do dialeto em sala de aula, muda de opinião (em 10). Não há contradição aqui, mas, sim, a reprodução de um preconceito lingüístico promovido por ambientes de ensino nos quais o dialeto alemão é incompatível com o espaço de sala de aula, já que “atrapalharia a aprendizagem de outras línguas”. A aprendiz encobre o recurso cognitivo e social que dispõe, que poderia ser uma vantagem para aprender o alemão padrão, pois na sala de aula a sua língua materna é vista como uma desvantagem diante dos colegas, um empecilho.

(9)

Acho que o dialeto facilita a aprender o alemão padrão, quem sabe o dialeto tem uma facilidade maior em aprender o alemão padrão.

(10)

Não, até porque não é aconselhável, as vezes pode até atrapalhar, né. Eu só comentei com o F, que é o professor, que eu sei falar o dialeto, mas os professores que eu tive anteriormente eu nem comentei que eu sabia. Eu acho que não sei (ri). Até porque os professores na sua maioria não sabem o dialeto. O F acho que até sabe, mas assim os professores que eu tive anteriormente.

Com relação ao uso do dialeto em sua cidade natal, a participante considera que as novas gerações não querem mais falar dialeto, novamente por este dificultar a aprendizagem do português e pelos falantes serem alvo de gozação por outros membros da comunidade, como mostra 11.

(11)

Mais dialeto em jogos de carta, tudo isso assim (risos). Claro que as pessoas, os mais novos, não costumam falar muito. A minha família acho que é exceção, que todos os filhos falam dialeto, porque muitos os próprios filhos não quiseram aprender, sabe, eu tenho primas que não falam dialeto,

apesar dos pais delas falarem. (...) Elas acharam que ia atrapalhar o português delas, é, e aí, tipo, porque é feio, as pessoas ficam dando risada da tua cara, mas eu acho que não (risos).

Pergunta-se se este deixar de falar a língua minoritária é uma opção consciente ou uma aceitação inconsciente de que a assimilação é a melhor alternativa de convivência em uma sociedade excludente e avessa à diversidade linguística como apontou Kaufmann (2006: 244).

No excerto 12, ao falar do uso do dialeto depois da vinda para Porto Alegre, Valéria parece entender que ter um parceiro para conversar, como a sua irmã, é importante para manter o dialeto vivo, mas não demonstra interesse em criar novas comunidades de falantes.

(12)

Muitos que vêm pra cá, que sabem o dialeto, por não ter com quem falar, acabam não falando, falam quando vão pra casa, eu por ter a minha irmã falo com ela, mas se não tivesse ela, não falaria com ninguém porque são poucas as pessoas que sabem.

Outro participante, Jonas, tem 25 anos e é natural do interior de Nova Petrópolis, na serra gaúcha, mais precisamente da Linha Imperial. Saiu de sua cidade há três anos, formou-se professor de alemão padrão e veio para Porto Alegre para continuar os seus estudos na UFRGS. Em casa, a sua primeira língua materna foi o dialeto alemão Hunsrückish e nas ruas e no centro da cidade começou a ter um contato maior com o português. Na escola, foi alfabetizado em português e passou a ter alemão padrão da quinta série em diante.

Perguntado sobre se a sua língua materna era aceita nas séries iniciais, em 13, Jonas comenta que o dialeto era aceito como meio de suavizar a transição para o português.

(13)

A tendência era falar português e os professores meio que levavam a gente a falar português. Então eu lembro que uma professora no jardim de infância, que daí foi o primeiro contato mais com o português, e aí eu sei que às vezes ela falava alguma coisa em dialeto, sei lá, pra gente não estranhar tanto no início, depois era só português.

Interessante atentar para o fato de que esta pedagogia, apesar de mais aberta à língua minoritária, tem o objetivo de sua assimilação pela língua majoritária e se dá em um ambiente escolar em que a grande maioria dos professores é falante da língua minoritária.

Com relação ao dialeto, à língua padrão e ao português, o participante aponta para o fato de que essas três línguas possuem cada uma o seu espaço funcional e não competem, mas se complementam em torno de sua identidade híbrida.

Em 14, Jonas parece associar o uso do dialeto Hunsrückish à manutenção de laços afetivos com o seu grupo familiar. Assim, preservar a língua materna minoritária pode significar preservar a afiliação à sua comunidade imaginada, à sua identidade social.

- (14) É uma língua de comunicação que eu uso com meus parentes, meus pais principalmente. A função seria essa, significa algo que ta ligado as minhas raízes, né, foi a primeira língua que eu aprendi e é importante pra mim, pretendo preservá-la (ri).

Pode-se perceber na fala do participante, assim como na de Ana e de Valéria, que o alemão padrão aparece associado aos estudos e a maiores oportunidades econômicas como mostra 15.

- (15) Bom, o alemão padrão significa pra mim oportunidades, emprego, estudos, seria mais isso, né. Adoro o alemão padrão e era isso. É mais voltado pros estudos e pra questões empregatícias também (risos).

Já o português, para Jonas, parece estar ligado à identidade nacional que, como membro da nova geração de imigrantes, é impelido a buscar, como em 16.

- (16) Bom, o português a gente tem que saber, tem que falar, porque a gente tá num país onde que a língua oficial é português, então pra tu conseguir te comunicar em certos lugares tu tem que saber o português, e é só o português, então, tu tem que saber, e eu acho que é importante a gente saber, mesmo morando no interior, né, não tem necessidade de repente, né, porque as pessoas todas falam, no meu caso, falam dialeto e tal. Então, devem nem sentirem a falta, inclusive tem pessoas que não falam o português, né, mas eu acho que é importante a gente conhecer a língua do nosso país, né, tem, acho que tem também uma importância cultural também.

Quanto ao dialeto no ensino de alemão padrão, Jonas vê a necessidade de que haja mais consciência por parte dos professores da língua materna minoritária trazida pelos alunos em seu aprendizado, excerto 17.

- (17) Deve, sim, inclusive eu acho que agora, por exemplo, em Nova Petrópolis as escolas desde o jardim de infância já tem o alemão padrão, e eu acho que deve ser continuado, mas eu acho que tinha que se pensar melhor, preparar melhor os professores que iniciam o alemão padrão, né, que quando tem alunos que falam dialeto, por exemplo, pra ele saber lidar com os aspectos que os alunos trazem pra aula de alemão, que são do dialeto.

Em 18, Jonas, assim como Valéria, parece usar o dialeto para conversas em família. Por lecionar diversas horas semanais por meio da variedade padrão, parece não sentir falta de criar novos grupos para falar o dialeto.

O alemão padrão pode ser, talvez, um porto seguro para que o dialeto se mantenha, apesar de permanecer escondido na sala de aula. Perguntado sobre se passaria a sua língua materna para seus filhos, Jonas mostra uma atitude positiva

com relação à manutenção do dialeto, relacionando-o à preservação de sua cultura, apesar de ter objetivos menos otimistas quanto ao domínio da língua pela próxima geração.

(18)

Se eu tiver filhos, eu acho que eu ensinaria pra ele o dialeto, sim. Eu acho que eles devem aprender o dialeto, né. Até porque o português eles vão aprender na rua, na escola e tudo mais, né, mas o dialeto, como uma língua minoritária, e a tendência é falar menos, cada vez mais né, e então eu acho que a gente tem que ensinar pros filhos, e se a gente já conhece o dialeto a gente tem que aproveitar e ensinar pros filhos. Não que eles se tornem falantes de dialeto, né. Como é que eu vou dizer, não que eles dominem o dialeto (ri), usem sempre, né, mas que eles tenham o conhecimento, saibam que exista, que eles conheçam algumas coisas pelo menos.

A quarta participante, Cristina, tem 54 anos, é natural do interior de Montenegro, teve contato mais com o dialeto do que com o português em casa, e chegou a se alfabetizar em alemão padrão antes de chegar à escola. Veio para Porto Alegre há 30 anos para montar um pequeno negócio.

No excerto 19, pode-se ver que no início de sua estada em Porto Alegre, Cristina pôde manter o seu dialeto vivo por meio de interações com uma amiga e com textos em alemão padrão, mas que, com o tempo, por falta de maiores esforços, o dialeto acabou ficando cada vez mais renegado a visitas à família no interior, ainda que seu marido fosse também falante.

(19)

Depois quando eu vim pra Porto Alegre, eu tive uma amiga que era da Alemanha, ela falava o alemão, daí eu falava com ela, o alemão dela, o meu, como eu lia, mas às vezes eu tenho vontade de aprender (o alemão padrão), de fazer curso de alemão, por falta de tempo mesmo.

Como no caso de Ana, Cristina não passou a língua materna minoritária para os filhos, ainda que estes desejassem participar mais em conversas com familiares, como mostra 20.

(20)

Não, nunca, dificilmente eu falo, né, quando eu tinha essa amiga alemã aqui eu falava com ela, em alemão, agora dificilmente, mesmo o meu marido falando dialeto também. A minha filha me cobra que eu não falei em alemão com eles. (...) E eles não falam, porque nós não falamos com eles, agora, os meus sobrinhos todos que moram lá fora, tu fala com eles, eles sabem, eles entendem, mas eles nunca falam. (...) Eu gostaria, eles me cobram, seria uma língua a mais, mesmo o dialeto. O dialeto seria um passo pro outro.

No final de sua consideração, Cristina deixa transparecer que, como Ana, Valéria e Jonas, associa o ensino ao alemão padrão. A função que o dialeto possuiria para suas filhas seria, segundo ela, a de servir de ponte para chegar ao alemão padrão. Por

outro lado, para os filhos de Cristina e Ana, o dialeto talvez signifique a possibilidade de se sentir mais parte da família, uma inclusão social, portanto.

O desejo das mães de que os filhos aprendam a variedade padrão, por não possuir raízes indentitárias mais concretas, torna-se uma motivação de pouco efeito. Assim, a nova geração acaba não aprendendo nem a língua materna de seus pais nem o alemão padrão.

Os resultados sugerem que a manutenção de uma língua minoritária relaciona-se às “micro-decisões” dos falantes de preservar laços identitários com o seu grupo de origem, a família. Quando fora de suas comunidades bilíngües, a língua minoritária se manteve através da interação com familiares, da criação de novos grupos de falantes por meio do dialeto e do estudo de alemão padrão. Apesar disso, não foi relatada a transmissão da língua minoritária para a próxima geração, devido, talvez, ao desprestígio do dialeto enquanto variedade basicamente oral na escola, e à sua reflexão na auto-estima da própria comunidade teuto-brasileira. Tendo em vista a preservação da diversidade lingüística e cultural das comunidades de língua minoritária, faz-se necessário a abertura de um diálogo entre comunidade, escola e governo para a construção de caminhos para o seu futuro.

5 Considerações

Este trabalho objetivou analisar as atitudes etnolingüísticas dos falantes de uma língua alóctone em um contexto essencialmente monolíngue, olhando para os movimentos de manutenção ou perda da língua materna minoritária sobre a perspectiva de seus participantes, no domínio das “micro-decisões”.

A partir da análise dos dados, observa-se que o fator geográfico, apontado por Fishman, torna-se secundário para o processo de manutenção/perda de uma língua minoritária. Assim, o sentimento de afiliação e de pertencimento de seus falantes, além de suas expectativas de aquisição futura de recursos simbólicos e materiais, pode ser determinante para a sobrevivência de uma língua.

A participante Ana mostrou que, mesmo estando fora da comunidade bilíngüe onde foi criada, pôde formar novos grupos de falantes, interagindo através do dialeto. Pode-se perceber com o depoimento dos participantes, especialmente do Jonas, que a aprendizagem e o uso do alemão padrão pode servir não como meio de exclusão, mas como apoio para a manutenção da língua minoritária. Além disso, todos os participantes entrevistados mostraram manter o dialeto como meio de identificação e participação com o seu grupo familiar, estando este distante ou não. Portanto, sugere-se que a língua materna minoritária conseguiu se manter mesmo em um ambiente exógeno devido às “micro-decisões” de seus falantes de não perder este modo único de se ver e se relacionar com o mundo.

Para que uma língua minoritária sobreviva, além das “micro-decisões” torna-se necessário também o apoio da sociedade e da família. A chave para a manutenção da língua materna minoritária parece residir na preservação de laços culturais e afetivos entre os membros de uma comunidade de falantes como extensão do pequeno, mas essencial, núcleo familiar.

Além disso, parece imprescindível que as línguas minoritárias obtenham lugar nas escolas, para que, com o aumento de seu prestígio, seus falantes possam ver uma consideração por parte das instituições sobre quem são e ter a sua auto-estima incrementada. A sala de aula de línguas deve saber dialogar com o conhecimento lingüístico e de mundo trazido pelos alunos, para a formação de cidadãos críticos e

efetivos participantes de diferentes comunidades discursivas. A aceitação e incentivo da língua materna minoritária em sala de aula pode ser um passo para que os falantes vislumbrem um futuro melhor para si e procurem transmitir o dialeto a seus filhos. Assim, comunidade, educadores e políticos têm o desafio de fomentar uma identidade nacional que respeite os direitos lingüísticos e sociais de todos os cidadãos e maximize seus recursos culturais e lingüísticos.

Notas

¹ No presente artigo, o uso do termo dialeto serve apenas para diferenciar o Hunsrückisch da variedade alemão padrão sem qualquer intenção pejorativa que isto poderia remeter.

² Entende-se por “micro-decisões” as atitudes etnolingüísticas dos falantes enquanto indivíduos para com a sua língua materna.

³ FISHMAN, J. A. Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift. In: BHATIA, Tej K. & RITCHIE, William C. (eds.). *The handbook of bilingualism*. Malden; Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006, p. 406-436.

⁴ NORTON, B. Investment, acculturation, and language loss. In: McKAY, S; WONG, S. L. (Org.) *English language learners in the United States: a resource for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

⁵ NORTON, B. Language, Identity, and the Ownership of English. In: *Tesol Quarterly*, v. 31, n. 3, 1997.

⁶ PELOSO, S. Identidade nacional e sociedade multicultural. In: *Anais do II Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*. São Leopoldo, ABRAPA, 1991.

⁷ KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

⁸ CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

⁹ APPEL, R.; MUYSKEN, P. *Language contact and bilingualism*. London et al: Arnold, 1992, p.1-9.

¹⁰ ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1995.

¹¹ SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998, 128.

¹² FISHMAN, J. A. Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, n. 23, 1967, p. 29-38.

¹³ KAUFMANN, G. Language Maintenance and Reversing Language Shift Spracherhalt und Umkehr von Sprachwechsel. In: AMMON, Ulrich; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K. ; TRUDGILL, P. (ed.). *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society*, 2006.

¹⁴ PUPP SPINASSÉ, Karen. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo. In: *Revista Conexão Letras*. Porto Alegre: PPG-Letras, UFRGS.(no prelo). 2007.

- ¹⁵ NORTON, B. Investment, acculturation, and language loss. In: McKAY, S; WONG, S. L. (Org.) *English language learners in the United States: a resource for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ¹⁶ PUPP SPINASSÉ, Karen. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo. In: *Revista Conexão Letras*. Porto Alegre: PPG-Letras, UFRGS.(no prelo). 2007.
- ¹⁷ SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- ¹⁸ BRANCO, R. A. (Org.) *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos*. Portugal: Campos das Letras, 2001.
- ¹⁹ KAUFMANN, G. Language Maintenance and Reversing Language Shift Spracherhalt und Umkehr von Sprachwechsel. In: AMMON, Ulrich; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K. ; TRUDGILL, P. (ed.). *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society*, 2006.
- ²⁰ ALTENHOFEN, C. V. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, Frankfurt a. m. , n. 1 (3), 2004, p. 83-93.
- ²¹ SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998, 128.
- ²² FISHMAN, J. A. Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift. In: BHATIA, Tej K. & RITCHIE, William C. (eds.). *The handbook of bilingualism*. Malden; Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006, p. 406-436.
- ²³ FISHMAN, J. A. Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift. In: BHATIA, Tej K. & RITCHIE, William C. (eds.). *The handbook of bilingualism*. Malden; Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006, p. 406-436.
- ²⁴ KAUFMANN, G. Language Maintenance and Reversing Language Shift Spracherhalt und Umkehr von Sprachwechsel. In: AMMON, Ulrich; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K. ; TRUDGILL, P. (ed.). *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society*, 2006.
- ²⁵ KAUFMANN, G. Language Maintenance and Reversing Language Shift Spracherhalt und Umkehr von Sprachwechsel. In: AMMON, Ulrich; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K.; TRUDGILL, P. (ed.). *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society*, 2006.
- ²⁶ SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINS, J. (ed.). *Minority Education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, n. 40, p. 9-44, 1988.
- ²⁷ ALTENHOFEN, C. V. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, Frankfurt a. m. , n. 1 (3), 2004, p. 83-93.
- ²⁸ CUMMINS, J. *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education*, 2000.
- ²⁹ BRANCO, R. A. (Org.) *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos*. Portugal: Campos das Letras, 2001.

³⁰ CUMMINS, J. *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education*, 2000.

³¹ CUMMINS, J. *Empowering minority students: A framework for intervention*. Harvard Educational Review, 1986, 56, p.18-36.

³² CUMMINS, J. *Empowering minority students: A framework for intervention*. Harvard Educational Review, 56, 1986, p.18-36.

³³ BORTONI-RICARDO, Stella Maris & DETTONI, Rachel do Valle (2001) Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: Cox, M. I. P. & Assis-Peterson, A. A. (orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 81-103.

³⁴ FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Ver também FERREIRA, F. M. de C. C. *Autonomy in Foreign Language Teaching and Learning: Why we should look at it from a critical perspective*. In: NICOLAIDES et. al. (Org.) *II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras: O Desenvolvimento da Autonomia no Ambiente de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Pelotas: UFPEL: UCPEL, 2003, p. 16-32.

³⁵ FISHMAN, J. A. *Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift*. In: BHATIA, Tej K. & RITCHIE, William C. (eds.). *The handbook of bilingualism*. Malden; Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006, p. 406-436.

Missionários alemães no Estado do Maranhão e Grão-Pará

Volker Jaeckel

This paper discusses the role of German Jesuit priests in the conquest of the lower amazon area in the 17th century. The Luxemburg missionary John Philip Bettendorff, founder of the second largest city of Pará, Santarém, was one of the most important figures while colonizing the Estate of Maranhão e Great-Pará. His chronicle is not only an important testimony of the settlements' history but also of the Jesuit activities as handicraft workers and artists while catechizing this region. Thus, it comprehends a part of the rich cultural memory of colonial Brazil.

Keywords: Jesuit mission in Amazon; German presence in colonial Brazil; history and literature of Pará.

1 Introdução

O interesse dos alemães pela região amazônica não foi despertado somente no século vinte com o desenvolvimento sustentável ou com o desmatamento da selva amazônica, nem com as viagens dos naturalistas alemães no século XIX; pode-se verificar a presença de alemães entre aqueles primeiros colonizadores que se estabeleceram na região¹. Suas primeiras tentativas de conquistar a região amazônica, conduzidas pelas histórias dos índios sobre o fabuloso “El Dorado”, tinham como ponto de partida a Venezuela, onde o imperador Carlos tinha outorgado aos comerciantes da cidade de Augsburg o direito de posse de uma parte da costa. Ambrosio de Alfinger, George de Spires e Philip von Hutten comandaram várias expedições em direção ao Rio Amazonas, nos anos 1530, 1536 e 1541, respectivamente. Todas essas tentativas, acompanhadas de crueldades cometidas pelos aventureiros, fracassaram, não tiveram lucro e nem conseguiram estabelecer colônias na área².

2 O papel da Companhia de Jesus

As ordens religiosas eram as únicas instituições que fomentavam na colônia portuguesa o ensino, a arte e as ciências. A administração colonial negligenciava toda atividade extra-comercial por originar gastos e não trazer lucro. Vale a pena dedicar especial atenção ao papel dos missionários jesuítas oriundos de países de fala alemã, os quais contribuíram no século XVII para o desenvolvimento da região amazônica e paraense. Eles dedicavam o seu tempo não só à catequese dos índios, como também tinham certa influência sobre o crescimento do Brasil como nação cultural.

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, CEP 31270-901, Belo Horizonte, MG - Brasil, Telefone: (31)-34096033 Fax: (31)-34095124, E-Mail: volkerjae@yahoo.de

Colégios fundados em cidades como São Luís do Maranhão (colégio São Luís fundado em 1679), Belém do Pará (colégio de Santo Alexandre, fundado em 1681) e Vigia (colégio Vigia, fundado em 1732) não teriam tido tanta importância naquela época, se não fosse pela presença dos jesuítas e dos seus centros de ensino e de alfabetização. Não se deve esquecer que durante mais de 200 anos, desde a chegada dos jesuítas no ano 1549 até a expulsão pelo Marquês de Pombal no ano 1759, a Companhia de Jesus era a instituição que mais influenciava a formação cultural da população brasileira por manter o maior número de bibliotecas e escolas. No momento de abandonar o Brasil, os jesuítas deixaram uma grande quantidade de livros, dos quais ficaram 5000 volumes no colégio São Luís, na cidade de mesmo nome, 2000 volumes no colégio de Santo Alexandre, em Belém, e 1000 em Vigia³, na cidade de mesmo nome.



Igreja Santo Alexandre e Feliz Lusitânia em Belém Foto: Volker Jaeckel

3 A vida de João Felipe Bettendorff

João Felipe Bettendorff é, sem dúvida, o missionário alemão que merece especial atenção. Segundo o conhecido historiador da Companhia de Jesus, Serafim Leite, Bettendorff era, depois do Padre Antônio Vieira e do Padre Luiz Figueira, a personalidade mais importante da Missão no século XVII. Ele foi o primeiro cronista do Estado do Maranhão e Grão-Pará, onde a Companhia de Jesus atuava de uma forma tão meritória quanto na região das Sete Missões no sul do Brasil e no Paraguai. Nasceu no dia 25 de agosto de 1627 em Luxemburgo e entrou, aos 20 anos, na Companhia de Jesus. Bettendorff estudou Direito Civil na Universidade de Tréveris. Em 1660, embarcou em Lisboa para as missões do Norte do Brasil, convidado pelo Padre Antônio Vieira. Em 1661, iniciou a sua obra missionária, que durou 37 anos, numa aldeia próxima a Belém chamada Mortigura (hoje Vila do Conde); lá trabalhou na alfabetização e na doutrinação da povoação local, sempre suprindo a necessidade que existia, segundo seu relatório:

...por falta de livros tinta e papel, não deixassem de aprender, lhes mandei fazer tinta de carvão e summo de algumas ervas, e com ella escrevia em as folhas grandes de pacobeiras e para lhes facilitar tudo lhes puz um pauzinho na mão por penna, e os ensinei a formar e conhecer as letras assim grandes como pequenas no pó e arêa das praias, com que gostaram tanto que enchiam a aldêa e as praias de letra...⁴

Na *Crônica da Missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*, Bettendorff cita as múltiplas tarefas que ele mesmo exerceu na aldeia que contava com três mil habitantes naquela época. Ele demorou poucos meses neste lugar porque o Padre Antônio Vieira designou-o para ser o primeiro missionário permanente na Amazônia, numa região que se estendia da aldeia de Gurupá, no leste, até os domínios da Espanha, no oeste. A sede da região estabeleceu-se na embocadura do rio Tapajós, onde ele fundou, em 22 de junho de 1661, uma aldeia missionária com o mesmo nome do rio.

Naquele lugar, onde hoje se situa a cidade de Santarém, ele fez, com ajuda do seu companheiro João Corrêa e de alguns índios, catecismos em vários idiomas, ensinando e



Vista parcial da cidade de Santarém com Igreja N. S. da Conceição

Foto: Volker Jaeckel

batizando. O Padre Bettendorff produziu ali o suposto primeiro trabalho artístico do Pará na igreja N. S. da Conceição, construída na missão do Tapajós:

Fiz então um retabulo de morutim, pintando ao meio Nossa Senhora da Conceição pisando em um globo a cabeça de serpente, enroscada ao redor delle, com Santo Ignacio á banda direita e S. Francisco Xavier á esquerda.⁵

Em 1662, o Padre sofreu perseguições, foi preso e sofreu ameaças de ser deportado do Estado de Maranhão com os outros padres da Companhia de Jesus⁶. Em dois períodos, de 1669 a 1674 e de 1690 a 1693, o Padre Bettendorff foi Superior da Missão. Desde 1674 até a sua expulsão, no ano 1684, foi reitor do Colégio de N.S. da Luz em São Luís. Em 1688, voltou para o Maranhão. Em 1694, foi nomeado reitor do Colégio de Santo Alexandre. Nesse período, escreveu a *Crônica* até o dia 25 de maio de 1698, como consta em seu final. No dia 5 de agosto de 1698, morreu em Belém.

4 A Crônica dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão: o caso do Padre Bettendorff

A obra do Padre Bettendorff, *Crônica*, compreende 10 livros com um total de 682 páginas. O autor conta episódios comuns da vida naquela fase da colonização que nos servem hoje como documento histórico, embora os três primeiros livros tratem de um período anterior à chegada dele que, portanto, o missionário não presenciou pessoalmente. Sua linguagem desperta o interesse pela abundância de palavras indígenas que, já na época, faziam parte do vocabulário da língua portuguesa nesta região. No livro, são enumeradas 12 capitanias seguindo do Leste para o Oeste: São Luís, Itapecuru, Icatú, Ucary, Tapuytaperá (hoje Alcântara), Caethé (hoje Bragança), Vigia, Belém, Joannes, Cameté, Gurupá e Norte. Bettendorff menciona como donatário da capitania de Vigia um tal Jorge Gomes Alemó, que podia ter sido um descendente de alemães. Este Alemó fracassou e foi retirado da capitania pelo rei⁷.

5 O valor da *Crônica* como documento histórico e literário

A *Crônica* de Bettendorff é considerada como o complemento quase orgânico referente ao Estado de Maranhão da obra escrita por Simão de Vasconcellos⁸ sobre as missões no Brasil. Vasconcellos forneceu uma imagem heróica do trabalho dos jesuítas no Brasil.

Bettendorff faz constar de sua *Crônica*, assim como fez Vasconcellos, a figura do missionário lutando bravamente contra as dificuldades no novo território, viabilizando a difícil missão da conversão do gentio. Ele fala da fome e dos martírios da purificação da alma que não faltaram aos chamados “Soldados de Cristo” e descreve o Brasil como uma terra desconhecida, misteriosa, inóspita e povoada por canibais⁹.

A obra do jesuíta alemão Bettendorff compreende, antes de tudo, uma série de episódios, na sua maioria comuns, quase triviais, que prendem a atenção do leitor pelo que apresentam de informações autênticas sobre a flora e fauna da região e também sobre os moradores indígenas, sua língua e seus costumes. Embora sendo assim, encontramos nesta *Crônica* vários elementos que demonstram a influência de Simão de Vasconcellos, das *Cartas Jesuíticas* e dos autores viajantes do século XVI, como Staden, Lery, Thevet. Como melhor exemplo na *Crônica*, destaca-se o canibalismo:

Não parou aqui a infernal fúria dos matadores, mas passou muito adiante: depois da matança despiram os corpos mortos e os dependuraram nus do tirante da casa, partiram-nos em pedaços, assando e comendo-os, guardando, porém os cascos das cabeças para beberem seus vinhos por elles, e algumas canellas para fazerem suas gaitas e pontas de suas fréchas, como também a gordura e banhas para se untarem com ellas.¹⁰

Outros estereótipos que nos são familiares e servem para justificar o trabalho de doutrinação dos missionários de um ponto de vista de superioridade, tratando-se da salvação das almas perdidas de gentios com costumes animais são encontrados em Bettendorff:

Notável foi a furia com que aquellas feras bravas accometteram aquellos dous mansos cordeirinhos, porque não satisfeitos de lhes terem tirado a vida, quebrando-lhes as cabeças com seus paus de matar, penduraram os corpos mortos dos tirantes da casa e lá os depedaçaram e depois quemaram até reduzil-os em pó e cinza, tirados uns poucos de ossos que Providencia Divina quis ficassem para memoria e lembrança sua.¹¹

Para Bettendorff, os índios não seriam pessoas confiáveis por viverem "sem fé, sem lei e sem rei"¹². Este julgamento da vida indígena não é nada novo nem é surpreendente. Em toda a literatura do século XVI esta valorização dos gentios está presente. Ao mesmo tempo é um preconceito como também um pretexto para "descer os povos" da selva amazônica e submetê-los à chamada vida civilizada e cristã.

Porém, a *Crônica* de Bettendorff é também um relatório do século XVII, que nos serve como fonte fidedigna para analisar as circunstâncias da vida naquela época. Quando, por exemplo, ele escreve sobre a cidade de Belém:

Era a cidade do Pará ainda em o anno de 1660 cousa mui limitada, porém depois disso cresceu tanto em moradores e casas bellas, que agora se póde gloriari do titulo de cidade; se bem é mui pobre, não e isso por lhe faltar meios com que possa ser um dos mais ricos imperios do mundo, mas é por falta de bom governo e industriosos moradores, os quaes todos querem viver á lei da nobreza e serem servidos em o Pará, quando a mór parte delles em suas terras serviriam a outros, e quando menos a si mesmos...¹³

Além dos pormenores das ocorrências do motim do ano 1661 na capital paraense, Bettendorff também relata amplamente os acontecimentos do ano 1684, em São Luís, relacionados à revolta de Manoel Beckman, colono de descendência alemã e proprietário de um engenho de açúcar no rio Mearim. Beckman conseguiu aproveitar o descontentamento da povoação com os jesuítas, que tinham recebido autorização para fundar uma "Companhia de Comércio" a fim de facilitar a importação de escravos negros e impedir a escravatura das populações índias. Em fevereiro de 1684, os colonos de São Luís levantaram-se contra a Companhia de Jesus, anularam o seu monopólio e assumiram o poder e o controle da cidade. A revolta fracassou, por não encontrar o apoio nos moradores de Belém. Manoel Beckman foi capturado e executado¹⁴ e os jesuítas expulsos de São Luís chegaram em dois barcos no mês de junho em Belém. Bettendorff menciona outro alemão, Franz Potfliz, que chegou no ano 1692 ao Pará. Era garimpeiro, médico e comerciante, oriundo de Mühlhausen/Elsácia. Bettendorff relata que aquele Potfliz assistiu o capitão-mor a fazer o testamento em Gurupá. Ele comandou várias expedições sem êxito pelo Tocantins e pelo Amazonas em procura de metais preciosos¹⁵. De Potfliz¹⁶, dizia-se que este era "amigo de todos, e que tinha noticia das doenças e remedios dellas"¹⁷.

6 Outros missionários alemães na Amazônia

Desde o ano 1616 (ano da fundação de Belém), as províncias alemãs e austríacas enviaram regularmente missionários jesuítas para as colônias portuguesas de além-mar. No ano 1660, já trabalhava um grande número de missionários de língua alemã no

Estado do Maranhão e Grão-Pará. Entre os missionários que chegaram no século XVII ao Norte do Brasil, os jesuítas de origem alemã desempenhavam um papel especial na colonização do Estado de Maranhão e Grão-Pará, que foi separado do Brasil de direito por carta régia com data de 13 de junho de 1621 e de fato com a posse do primeiro governador no ano 1626. Entre eles merecem destaque, além do próprio Bettendorff, os missionários Kaspar Misch, Samuel Fritz, Konrad Pfeil e Jodokus Perret na missão da região amazônica.

Samuel Fritz (1654-1725), boêmio da província austríaca, era conhecido pelos trabalhos como escultor e pintor, tendo enfeitado várias igrejas da área onde missionava. Ele tentava conservar e defender a vida própria dos índios diante da invasão pelos homens brancos. Uma das obras mais importantes é o mapa do Amazonas que o Padre Fritz desenhou no ano 1691, baseado no material oferecido por outro jesuíta alemão, Konrad Pfeil, em Belém¹⁸. Fritz, que veio de Quito, estava catequizando no Rio Negro com mais dois missionários alemães, quando adoeceu gravemente numa aldeia dos índios yumaragua. Padeceu de malária e de verminose, doenças que o obrigavam a ficar durante três meses numa rede, mas sem nenhum atendimento. Finalmente, resolveu descer o rio Amazonas até Belém, onde foi recebido e tratado pelos jesuítas¹⁹. Quando Fritz tentou voltar para a sua missão, foi detido, acusado de ser um espião. Só oito meses depois, devido à intervenção de Bettendorff e Jodokus Perrett, chegaram ordens reais à capital do Grão-Pará que determinavam o regresso de Samuel Fritz para o Rio Negro.

Kaspar Misch (1626-1697) era amigo de Bettendorff, nascido de família rica e nobre de Luxemburgo. Ele estudou em Colônia e Mogúncia e entrou na Companhia pela província Rhenana da Alemanha. Misch e Bettendorff encontraram-se de novo no ano 1660 em Lisboa, de onde partiram juntos com outro alemão, o Padre Theodor Hens, para o Maranhão. Misch trabalhava como missionário viajante no Baixo Amazonas e seus afluentes. Bettendorff elogiou o trabalho e o comportamento do Padre Misch, especialmente a sua modéstia.

Alois Konrad Pfeil (1638-1701) era professor de matemática, natural de Constança, fundou no rio Araguari uma pequena fortaleza numa região disputada pelo Brasil e pela França. Depois do assassinato dos Padres Bernardo Gomes e Antonio Pereira pelos índios Tapuyas, fundou a aldeia de Taparapixy, onde morava de 1687 até 1692. Com o seu trabalho, garantiu a permanência desse território entre o Araguari e o Oiapoque na nação brasileira. Mais tarde foi para a cidade de Cameté, no rio Tocantins. Ele realizou estudos importantes de cartografia da Amazônia.

Jodokus Perrett (1633-1707) nasceu em Fribourg na Suíça. Chegou no ano 1678 no Estado de Maranhão. Tinha sido professor de Filosofia em Munique, Dillingen e na Bahia antes de assumir o cargo de reitor do Colégio de Santo Alexandre. Em 1683, sucedeu o Padre Pero Luiz como Superior da Missão no Maranhão e Grão-Pará²⁰.

Finalmente não se pode esquecer o jesuíta Hans Xaver Treyer (1668-1737), mesmo sendo a sua atuação no Pará posterior à morte de Bettendorff. Estudou escultura e pintura no Sul do Tirol e emigrou no ano 1703 para Belém do Pará, onde ensinou a jovens índios as artes plásticas. Ele é considerado o primeiro artista importante de origem europeia no Norte do Brasil. Fez a arte de decoração interior da Igreja Santo Alexandre junto aos seus alunos índios. Vários sacrários têm obras fabricadas na oficina deste artista barroco. Outro trabalho conhecido do artista jesuíta é uma imagem de Nossa Senhora de Nazaré que se encontra na Basílica de Nazaré²¹. Portanto, a Igreja Santo Alexandre e o conjunto Feliz Lusitânia possuem um duplo vínculo com os jesuítas da Alemanha. É este lugar, onde eles trabalhavam como missionários e professores do colégio, que pode ser considerado o berço do ensino no Pará.

7 Conclusão

No Estado do Maranhão e Grão-Pará encontramos, no século XVII, um número relevante de padres da Companhia de Jesus procedentes da Alemanha, sendo muito maior do que aqueles que se encontravam no mesmo período no Brasil.

A obra publicada que fornece mais detalhes sobre os primeiros moradores da nação alemã na Amazônia é a Crônica de João Felipe Bettendorff, além de ser a fonte mais rica de informações sobre a região que documenta uma fase histórica no crescimento do Estado do Pará e da cidade de Belém. Ainda no século XVIII continuava existindo no Norte do Brasil uma presença importante destes missionários alemães na colonização trabalhando na educação e no ensino, ampliando e intensificando a obra iniciada por Bettendorff e Antônio Vieira.

Notas

¹ Vide GEISSLER, K. Deutsche Forscher im Amazonasgebiet. *Lateinamerika Studien*, 1982, 9, pp. 49-106.

² Vide SOUZA, M. *Breve História da Amazônia*. São Paulo: Editora Marco Zero, 1994, p. 30.

³ Cf. MAURO, F. (org.). *Nova História da Expansão Portuguesa, vol. VII: O império luso-brasileiro 1620-1750*. Lisboa: Editorial Estampa, 1991, p. 446. Outras fontes indicam que os jesuítas levaram muitos livros quando foram expulsos no século XVIII.

⁴ BETTENDORFF, J. F. *Crônica da Missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*. Belém: Fundação Cultural Tancredo Neves, SECULT, 1990, p. 156.

⁵ BETTENDORFF, J. F. *Crônica da Missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*. Belém: Fundação Cultural Tancredo Neves, SECULT, 1990, p. 169.

⁶ Vide JAECKEL, V. *Von Alterität, Anthropophagie und Missionierung. Der Einfluss der Jesuiten auf die kulturelle Identität Brasiliens in der Kolonialzeit (1549-1711)*. Stuttgart: Ibidem-Verlag, 2007.

⁷ Cf. BETTENDORFF, J. F. *Crônica da Missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*. Belém: Fundação Cultural Tancredo Neves, SECULT, 1990, p. 21; e também nas observações de GEISSLER, K. Deutsche Forscher im Amazonasgebiet. *Lateinamerika Studien*, 1982, 9.

⁸ Trata-se de VASCONCELLOS, S. de. *Crônica da Companhia de Jesus*. 3ª ed., 2 vols., Petrópolis: Vozes, 1977. A primeira edição foi publicado em 1662.

⁹ RAMINELLI, R. *Imagens da colonização. A representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996, p. 23.

¹⁰ BETTENDORFF, J. F. *Crônica da Missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*. Belém: Fundação Cultural Tancredo Neves, SECULT, 1990, p. 431.

¹¹ BETTENDORFF, J. F. *Crônica da Missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*. Belém: Fundação Cultural Tancredo Neves, SECULT, 1990, p. 479.

¹² BETTENDORFF, J. F. *Crônica da Missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*. Belém: Fundação Cultural Tancredo Neves, SECULT, 1990, p. 494.

¹³ BETTENDORFF, J. F. *Crônica da Missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*. Belém: Fundação Cultural Tancredo Neves, SECULT, 1990, p. 23-24.

¹⁴ Para os pormenores desse episódio cf. MAURO, F. (org.). *Nova História da Expansão Portuguesa, vol. VII: O império luso-brasileiro 1620-1750*. Lisboa: Editorial Estampa, 1991, p. 133 e 189.

¹⁵ OBERACKER, K. H. *Der deutsche Beitrag zum Aufbau der brasilianischen Nation*. São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais, 25 de julho 1978, p. 79.

¹⁶ O filho dele foi vigário geral, regente de coro da catedral e fundou a primeira escola de música da região amazônica (cf. OBERACKER, K. H. *Der deutsche Beitrag zum Aufbau der brasilianischen Nation*. São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais, 25 de julho 1978, p. 79).

¹⁷ BETTENDORFF, J. F. *Crônica da Missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*. Belém: Fundação Cultural Tancredo Neves, SECULT, 1990, p. 644.

¹⁸ OBERACKER, K. H. *Der deutsche Beitrag zum Aufbau der brasilianischen Nation*. São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais, 25 de julho 1978, p. 123.

¹⁹ SOUZA, M. *Breve História da Amazônia*. São Paulo: Editora Marco Zero, 1994, p. 56.

²⁰ BETTENDORFF, J. F. *Crônica da Missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*. Belém: Fundação Cultural Tancredo Neves, SECULT, 1990, p. 322-323.

²¹ Nossa Senhora de Nazaré é a padroeira da cidade de Belém. Em sua homenagem se celebra, a cada ano, no segundo domingo de outubro, uma grande festividade que reúne mais de um milhão de pessoas: o Círio de Nazaré possui para os paraenses uma importância semelhante à do Natal (cf. JAECKEL, V. Círio de Nazaré. Das größte religiöse Fest Lateinamerikas. *Tranvia*, 1998, 49, pp. 62-63.).

Política de fronteira Sobre o lugar do nacional na literatura e o lugar da literatura no nacional¹

Jürgen Fohrmann

traduzido por Ana Helena Krause

1 O puro²

Existe uma literatura suíça, “puramente”? Assim como deve ter havido uma literatura “puramente alemã”? E a quem pertence o Reno?

Parece surpreendente quantos elementos externos tornaram-se e foram influentes em nossa poesia; contudo, não se pode esquecer que um curso d’água não possui apenas superfície, mas também uma corrente subterrânea, e estes elementos diferentes não permanecem os mesmos após seu desembocamento, tão pouco quanto o Mosela após desaguar no Reno se mantém Mosela, mas se misturaram imediatamente, e com isso provocaram um momentâneo colorido no rio principal, que aos poucos desapareceu. *Nossa* poesia não é, por isso, menos nossa e nem menos alemã; o Reno sempre será o Reno e não apenas por causa do nome [...].³

“Poesia pura” corre no fundo do Reno, é justamente “poesia do Reno”.⁴ Para Cäsar Flaischlen, ela se torna alemã, portanto, adotada e nacional, no Reno. Essa corrente subterrânea é o “fantasma da literatura nacional” e, ao mesmo tempo, a violência que está sempre ligada a esse tipo de atribuição? É nisso que eu gostaria de me aprofundar.

2 Literatura (nacional)

“Literatura nacional” é o resultado de uma construção variada.⁵ É claro que se poderia simplesmente enumerar todos as obras surgidas em um país e afirmar que isso é uma “literatura nacional”. Foi o que aconteceu até o século XVIII. O caráter de “literatura nacional” como resultado de construção surge desde o último terço do décimo oitavo século, porque seleções conduzem o processo de definição. Tais seleções já são a delimitação de “literatura” (no sentido de toda a produção textual) à poesia ou a restrição de literatura nacional a textos em língua alemã, ou seja, a segregação de textos em outras línguas que também eram escritos ou surgiam no “próprio país”, etc. Assim como no discurso sobre “Literatura Suíça”, também o veredicto de excluir dessas línguas a

Professor de Literatura Alemã e Teoria da Literatura na Universidade de Bonn.

Endereço: Am Hof 1d, D-53113, Bonn, Alemanha. Tel: ++49228737478;

E-mail: jfohrmann@uni-bonn.de

Doutoranda em Teoria da Literatura na PUC-RS, bolsista CNPq, atualmente fazendo Doutorado Sanduíche na Universidade de Bonn.

Endereço: Lennéstraße 24, D-53113, Bonn, Alemanha. Tel: ++4917626925472;

E-mail: anahelenakrause@yahoo.com.br

existência de literaturas em línguas diferentes e tratá-las como “unidade do plural”.

No que se refere a isso, trata-se sempre de duas decisões, que justificam, então, uma relação triangular. A primeira: não entender a literatura por mim analisada apenas como expressão do Pop ou do Modernismo estético, do Pietismo ou do Neo-romantismo, mas também como sinal de uma especificidade suíça, francesa, alemã ou inglesa, que, sistematicamente, serve como pano de fundo para esta literatura. A segunda decisão: começar, então, um discurso que não apenas examina uma possível “forma” suíça, por exemplo, do Iluminismo, a partir de características abstratas do Iluminismo, mas, ao mesmo tempo, introduz um esforço comparativo, no qual se recorra, no mesmo contexto, a um Iluminismo inglês, francês ou alemão. Com isso, temos uma relação entre três elementos: (1) país A, (2) o objeto observado e (3) país B. Todos nós nos acostumamos a pensar, a falar dentro dessa relação.

O objeto observado (também para além do campo da literatura) liga e separa país A e país B, de uma forma, por assim dizer, paradoxal: ele *é* a ligação e ele *ao mesmo tempo separa*, porque, no momento da análise, ele também demarca uma fronteira: a política de fronteira.

Essa pode ter funções bem distintas: uma fronteirização política tem um significado diferente do que uma econômica; afirmar fronteiras lingüísticas exerce outra função do que a ênfase sobre campos de influência jurídica. Os discursos sobre a “nação estatal”, a “nação cultural” e também sobre o “patriotismo constitucional” têm aqui seu lugar.

Subsistemas sociais diferentes utilizam, portanto, de forma bem diferente a fronteira que é dada simultaneamente com o objeto em comum, e isso é certamente necessário e significativo – sendo assim, poder-se-ia deixar de lado a questão “Existe uma literatura suíça?”, porque na linguagem do dia-a-dia nós sempre trabalhamos com essas atribuições, não importando se elas podem ser justificadas ou não. Elas existem.

Entretanto, isso é apenas a meia verdade, pois omite que os conceitos de “nação” e “literatura nacional” liberam uma força de atração, por assim dizer: eles desenvolvem uma ideologia que, antes de mais nada, justificou sua própria carreira. É isso que eu gostaria, neste ponto, de investigar de maneira mais exata, a fim de tornar compreensível a polêmica dos projetos “nação” e “literatura nacional” a partir de uma perspectiva histórica. Em seu âmago, esses projetos consistem em tentar uma sincronização de todas as fronteirizações sistêmicas no conceito de “um nacional unitário”. “Nação” ou “literatura nacional” se constitui à medida que se despe, sucessivamente, de tudo o que é estranho e concentra tudo o que é próprio em uma unidade de sentido. Nessa concentração, a “literatura nacional” tentou, por muito tempo, realizar uma contribuição para a identidade nacional, ou melhor: nessa concentração, a “literatura nacional” deu ao seu núcleo de sentido também o valor de centro da nação, tanto que se formou entre elas uma referencialidade mútua. Ela empregava três conceitos: *história*, *manifestação*, *comparação*.

Pois a representação de “nação” (também na sua literatura) contava/esboçava a *história* da nação, fosse como processo teleológico, ou seja, orientado para um objetivo, entelêquico, quer dizer, “que se desdobra”, ou também como processo ciclicamente repetitivo. Essa história da nação deveria ser visível nas *Manifestações*, que produziu o processo da nação; para o século XIX (e para além dele) a arte valia como a mais importante de tais manifestações, também a literatura, que era vista em uma relação de intercâmbio intensivo com a nação. Aquilo que constitui a particularidade nacional específica, “o corpo”, deveria estar representado na literatura; teria de se mostrar aqui, se a literatura não quisesse perder sua fonte imanente de força. À história da literatura coube

então a tarefa de revelar o “verdadeiro centro” da nação em suas manifestações poéticas. Foi essa, por assim dizer, sua mais importante lei de construção.

Se refletirmos novamente sobre as conceitualizações de tal definição de “nações”, chama a atenção – ao lado de todas as derivações genealógicas de “natio”, “estirpe e patriciado” –, a ruptura no meio do século XVIII. Até aí, “nação” era um feixe de atribuições, que, no nível de “características humanas gerais”, atribuem aos franceses isso, aos ingleses aquilo, mas no sentido de uma família comum, na qual cada membro combinava de forma diferente em todos os aspectos existentes – mesmo que o aspecto fosse o de ser a combinação de combinações, a “unidade do heterogêneo” (e assim também se deve entender o teor do atual discurso sobre “Literatura Suíça”). Mas, a partir da segunda metade do século XVIII, há muito mais em jogo em termos de “nação”, mais especificamente, nação como contexto de constituição naturalmente diferenciatório. É preciso elaborar concepções substanciais sobre a “natureza” de um povo, partindo do princípio que, no “caráter nacional”, se manifesta o cerne inconfundível desse povo. Trata-se, portanto, de identidade nacional.

Na história da literatura, esse novo conceito de nação encontrou ingresso programático na obra de Johann Gottfried Herder. Literatura passa a ser relacionada não mais com critérios de gosto aparentemente abstratos, mas ao “povo”. Sobre as canções folclóricas, Herder escreve:

Em sua linguagem, tom e conteúdo estão a forma de pensar da estirpe ou mesmo estirpe e marca da nação. Quem nelas pouco ou nada tem, mostra que *não tem absolutamente nada com nada*. Quem as despreza ou não as sente, mostra que está tão afogado no mau-gosto de arremedar o estrangeiro ou tão enleado nas bijouterias insignificantes da superficialidade, que aquilo que é o *corpo da nação* tornou-se-lhe sem sentido e sem valor. (grifos do autor)⁶

Percebe-se que o “corpo da nação”, em sua literatura e até em suas histórias da literatura, surge de fato apenas no prólogo, na evocação do brilho ou triunfo. Quando se trata de contar a “história” da literatura nacional, o “nacional” propriamente dito se torna invisível, é transferido para um número quase sem fim de relações internas entre autores, grupos, obras, etc. Por isso, “dentro da nação” o nacional fica irreconhecível. Isso só se torna visível pela troca de moldura (em outras palavras, através de um nível mais alto de observação), por uma perspectiva *comparativa*, portanto. Por isso, pode-se dizer com uma certa razão, que “literatura nacional” e “literatura comparada” se apresentam como duas irmãs de braços dados. O “nacional” de uma literatura só aparece em *comparação* consciente, que no princípio da literatura comparada freqüentemente veiculava uma comparação de valor: mais profundo, melhor, mais belo.

3 Classificação, mito e o apóstrofe dos gêneros não nascidos

Esta comparação (ou também literatura comparada) é caracterizada por um campo de tensão quase sempre também encontrável em um texto: ou ela reúne uma série, uma cadeia sem fim de características, que acaba não resultando em um quadro claramente esboçado porque seu poder contrastivo se dissolve cada vez mais; ou ela tenta uma forma de tratamento, um apóstrofe, cujo núcleo aponta para um mito, mais ou menos como, em um exemplo antigo, nos “Discursos à nação alemã” de Fichte, que, no apelo simulado dos netos ainda não nascidos aos “jovens alemães” contemporâneos, encontram seu

ponto alto na súplica “de que a corrente não se quebre com vocês”.⁷ E isso ainda se intensifica:

Toda era, todo o sábio e bom que alguma vez já respiraram sobre esta terra, todos os seus pensamentos e idéias de algo superior, misturam-se nessas vozes e vos cercam, e vos erguem mãos suplicantes; até, se é que se pode dizer, a providência divina e o plano divino com a criação de um gênero humano, que apenas está aí para ser pensado e para ser introduzido na realidade por homens, implora também, para salvar sua honra e sua existência.⁸

Uma vez que a reunião de características classificatórias, assim como ela é feita nas histórias da literatura, não basta para qualificar um nacional específico, uma vez que ela perde, *na formação*, cada vez mais o quadro de *uma* literatura nacional, opera um conceito de nação ou de literatura nacional representado empaticamente, sempre com a evocação da unidade, que se cristaliza em um *mito*.

Com isso, no processo da fronteirização segmentária (nação contra nação), é efetuada simultaneamente uma des-diferenciação vertical (na própria nação). Se fôssemos decompor a “comunidade dos corações inflamados” de Ernst Moritz Arndt em membros isolados, o conceito de nação se quebraria. Por isso, pode-se apenas pertencer ou não *a esta nação*. E para defender aquilo que deve ser a nação, foram sempre no mínimo excomungados os grupos que colocariam em questão o critério de definição de “nação”. Se o desenvolvimento da sociedade moderna é entendido como um processo de crescente distribuição funcional, então a nação pensa a si mesma como remédio para isso, como suspensão de diferenciação. A estruturação interna, que colocou diversas nações, em primeiro lugar, contra os velhos universalismos do estado estratificado e do ministério apostólico, des-diferenciou ao mesmo tempo toda ordem estratificada ou funcionalmente determinada. Nessa nação, tudo é uno e a diferença apenas surgirá nas próprias fronteiras das nações. Assim, “nação” é um dos conceitos que sempre tentou estabilizar uma segunda Modernidade que se volta contra a primeira; a nação alimenta o fantasma de que a sociedade deva ser entendida como uma ordem sem diferença, como uma grande comunidade, como o grande corpo.

A unidade da nação é, nesse sentido, seu mito. Como tal, ele pode – assim eu havia afirmado – desdobrar-se, mas não no sentido de uma diferenciação literário-nacional; ele não é dissolúvel em História, mas desenvolve esse mito de unidade inclusive na forma de uma narrativa mítica. Quanto a isso, mencionemos um exemplo – dessa vez, não Fichte nem o início do século XIX, mas (salto temporal) o passado recente, e aqui Wim Wenders.

Wim Wenders, que gosta, e longamente, de viajar, descreve por que ele mesmo assim acabou deixando os Estados Unidos; em uma conversa ocorrida em alemão, nos EUA, teria *lhe acontecido* de lembrar-se de uma palavra em inglês, mas não em alemão. Nesse momento, ele teria experimentado a pátria na distância, como “perda”, como língua de que foi privado. Essa língua seria aquilo que *lhe é próprio*, e para ela ele teria precisado voltar. A língua:

[...] o que me trouxe “para a casa”, a língua, a língua alemã. Mesmo se o mundo das imagens se perde, se desmorona [...], há também uma outra cultura, a contracultura, em que nada se modificou e em que nada se modificará: o contar histórias, o escrever e ler, a *palavra*. [...] nossa sanidade nesse país

atualmente sem cura é nossa língua alemã. Ela é diferenciada, exata, sutil, amorosa, afiada e, ao mesmo tempo, delicada. Ela é rica.⁹

Essa é exatamente a definição de um mito: algo que foi e sempre será, uma narrativa que abrange todas as narrativas, porque ela “é” todas as narrativas, rica, unificação dos contrários, enfim, em uma palavra: *unidade*. A forma como Wenders fala da língua alemã parece como a vocação para uma unidade *mítica*. É a mesma unidade, que um outro autor, Martin Walser, em 1988 – com cuidado ou descuido –, resume da seguinte forma: “É suficiente dizer o que nos move: o passado”.¹⁰

Aqui também é *encenado* um conceito de unidade, pensado como algo inseparavelmente disponível. Essa unidade é *estabelecida*, não sendo nosso objetivo abordar aqui o quão sábia ou não sabiamente. Ela não é desdobrada. *Tudo* pertence a ela, tudo precisa ser sempre parte de um todo. Só aquilo que a própria unidade coloca em dúvida cai fora, ou seja, tudo o que fragmenta a tradição em tradições e, com isso, gera um quadro que não se presta à unidade.

Para pontuar o que está em jogo: o discurso da unidade quer “limpar”, excluindo tradições que são vantajosamente plurais e antagônicas – mesmo lá onde ele quer ser a “unidade da diversidade”; e, em segundo lugar, ele assume sua força autoestabelecida apenas nessa limpeza. Com isso, ele assegura imagens de unidade que permanecem míticas. Não há nada que esse discurso de unidade tema mais do que o “discurso democrático”, do qual ele é o próprio aniquilamento. Seu inimigo se chama “multiculturalidade”, “aleatoridade”. Mais ou menos nesse sentido, afirma o diretor Hans Jürgen Syberberg:

Essa aleatoridade da estética multicultural leva a um direito de todos a tudo; às atividades e aos interesses sem compromisso corresponde o aceitado e desejável aleijamento da arte [...].¹¹

4 Tautologia

A vontade de desativar o múltiplo opera uma política de fronteira, cuja autoreferência sempre quer, sempre precisa dizer novamente a si mesma: “lá em casa”.

Um sentimento bom, passar de carro sobre nossas pontes durante a noite e, embaixo, irradia dos lugares: mais gente como nós! Um brilho claro. As figuras, estranhos como nós, viajantes, entram em grande número nas rodoviárias, para se dividir, de lugar para lugar, e nós viemos sobre elas como a chuva, que, no tempo certo, molha os sapatos de manhã cedo. Ou um dia em uma encruzilhada, onde formamos engarrafamentos, marés de gente. Lá não há nada, mas irradia de nós através de tantos sinais. Depois de nós vêm outros, mas nós não somos “nada”! A cabeça nos pesa de nós. Dirigir assim nos faz únicos. Tantos trilhos ainda podem se cruzar, nós jazemos transparentes diante de nós e dos outros passantes, caminhos bons, marcados. Agora estamos em casa e nos erguemos calmamente. Se vem uma tempestade, se o ano se torna frio, então vem a luz sobre nossa cabeça, estamos em casa. Onde mais vive a vida? É bom estar em casa. Assim como em feriados, ver o campo, um camponês andando, de manhã, quando os raios frios caem o tempo todo de uma noite quente, o trovão ainda soa longe. Nós temos calafrios por causa dos outros. Nós nos conduzimos por caminhos planos. Nós não nos desviamos,

pois nós nos pertencemos. Em sua praia chega de novo a torrente, e o chão verdeja fresco. É bom estar em casa e ficar em casa, e bebem agora os filhos da terra fogo celeste e vêm a nós na casa deserta. Nós existimos. Nós existimos. Nós estamos sozinhos, mas bem em casa. O raio do pai, o puro, não nos queima nem nos abala, compadecendo-se do sofrimento dos mais fortes, permanece nas tempestades do Deus vindas do alto, quando ele se aproxima de nós quando alguém se aproxima de nós. Nós estamos em casa.¹²

“Nós estamos em casa” – nesse caso, na Áustria e na Alemanha de Elfriede Jelinek, dois “lares de nuvens”. E nós estamos tão em casa, que sempre repetimos o “estar em casa”, e não dizemos outra coisa além disso. Aqui se trata da tautologia da identidade, que se esgota na autoreferência como “auto-dizer-estar-em-casa” e que é desenvolvida no movimento do texto de Jelinek. Se não se quer classificar e, então, perder-se rapidamente nas menores diferenciações, surge – e isso é, historicamente, o caminho de efeito especialmente poderoso do discurso nacional – a tautologia da evocação da unidade, cuja “determinação interna” fica vazia.

5 Forma vazia e “opção pela forma”

Portanto minha tese: discursos de unidade desse tipo operam “em seu interior” com uma *forma vazia*. Essa “forma vazia” repete seu “estar em casa”, por um lado – como em Jelinek belamente apresentado –, em si, tautologicamente. Por outro lado, ela se constitui recém e apenas no momento em que se deve obrigar a uma “opção pela forma”. A “opção pela forma” é uma decisão que sempre produz também “política de fronteira” e que, necessariamente, surge quando eu tento fazer atribuições de coerência.

Mesmo quando se crê ter deixado para trás as determinações fortemente devidas ao século XIX de nação, história e literatura nacional que eu expus até aqui, quando nos dedicamos hoje à existência de uma “literatura suíça”, ainda assim não conseguimos nos libertar da idéia de constituição mútua de nação, história e literatura: mesmo enfraquecidas, trata-se de relações condicionais, que desembocam em um *específico*; sua definição leva a uma combinação de características especiais aparentemente inconfundíveis, a uma “individualidade” que produz uma *forma* de unidade (ou tenta simbolizá-la e, com isso, transforma documentos em monumentos – assimiláveis simultaneamente). Mesmo que argumentações científicas sempre operem com tais condições hipotéticas – sejam elas interpretadas sociológica ou, em um sentido mais amplo, culturalmente – então se trata, para além do discurso de nação ou de literatura nacional, de combinar sincronização e “administração de fronteira”. Pois a visão que se lança sobre a influência de processos narrativos de vanguarda para determinados grupos de autores e seu nicho social, não é, em si, *nacional*. Ela só passa a ser quando se avalia o resultado dessa visão como nacional, pois colocamo-na em relação com outras nações (comparativamente). Dessa forma, cria-se uma unidade que antes não havia e se ativa um discurso de unidade, que visa a bem outros níveis do que a descrição de nichos sociais concretos. Sem tal discurso de unidade não há literatura nacional. Opta-se por *querer essa forma*, e, quando se faz isso, no momento em que é realizado, coloca-se uma fronteira entre forma própria e o outro.

Mesmo assim, a verdadeira ideologia do discurso nacional consistia em conceber esse outro como algo a-morfo, como o sem forma, e tornar assim a diferenciação entre forma e não-forma centro do conceito de nação. Com isso, surge, simultaneamente, uma

coerção à forma, e, inclusive, em *forma de violência*. Mostre-se isso rapidamente com um exemplo histórico-literário.

6 Violência da forma

Hermann para Aristan: Será que não leste, desalmado,
O chamado que mandei
Aos povos germânicos no dia do combate?

Aristan (*atrevadamente*): Acho que li um papel de tuas mãos,
Que me chamava para a luta pela Germânia!
Mas do que me valia a Germânia?
Sou o príncipe dos úbios,
Governante de um estado livre,
Com todo o direito de me aliar
A quem quer que seja, assim como também a Varus!

Hermann: Eu sei, Aristan. Conheço essa forma de pensar.
Tu tens poder e me pressionas,
Perguntas onde e quando era a Germânia?
Se na lua? Ou nos tempos dos gigantes?
E tudo o mais que o gracejo te colocar à mão;
Mas agora, eu te garanto, agora irás
Entender rapidamente o que eu quis dizer:
Levem-no embora e cortem-lhe a cabeça!

Aristan (*pálido*): O quê, tirano! Tão pouco escrúpulo tens?

Marbod (*a meia voz, para Wolf*): A lição é boa.

Wolf: Eu também acho.

Fust: De que adianta, ele saber agora onde fica a Germânia?

Aristan: Ouçam-me, irmãos!

Hermann: Levem-no embora!
O que ele pode dizer que eu já não saiba?¹³

Eu não citei essa cena de “O combate de Hermann”, de Heinrich von Kleist, por crer que todo o discurso nacional ou até todo o discurso sobre “literatura nacional” encontraria seu verdadeiro objetivo em tal ato de mortificação. Isso seria, de minha parte, atirar para muito além do alvo. Mesmo assim, eu queria lembrar um discurso que, localizado entre Kleist e Ernst Jünger (apenas para citar um exemplo do século XX), relaciona a geração do nacional sempre ao “momento do outro”, a uma situação excepcional, que ocorre *porque* ela mortifica o outro. A tese que, contudo, leva além da questão da literatura nacional, é o argumento de que situação de decisão e constituição de uma forma como corpo nacional estão intimamente ligadas e, com isso, não por acaso sempre contextualizadas na guerra. Mais do que isso: eu gostaria de afirmar que forma e decisão

se encaixam de tal maneira, que a forma recém e apenas se constitui *como e na opção pela forma*, em cuja situação os sujeitos são invocados e onde a forma se constitui em consequência de tal apóstrofe. Assim, trata-se da “capacidade para a forma”, que se fecha, porque ela abandona a não-ética, o egoísmo do sem-forma e, por isso, pode ser diferenciada do sem-forma. Dessa maneira, também “nação” ou “literatura nacional” – sendo entendidas, nesse sentido, como constituição de forma – são sempre projetos estéticos, a ganhar forma.

Se em Kleist, assim como mais tarde em Jünger, as coortes, ou seja, as ligas militares, eram plenas de espírito, ou seja, plenas de ordem e forma, o contrário delas constituir-se-ia na dissolução da forma, na constituição da ausência de forma. Atingir isso no adversário é o objetivo dessa luta nova, fantasmagórica. Nessa luta, um corpo nacional se organiza contra um corpo estrangeiro, para se aliar a ele no momento da decisão. Esse ponto momentâneo de unificação, semelhante ao momento transnacional, é a experiência da fronteira, que opta pela futura forma ou falta de forma. Essa idéia gera um ativismo, que politicamente corresponde ao estado de exceção permanente. A situação normal da nação é aqui a guerra como decisão estabelecida a longo prazo. Para Jünger, é a luta de trincheiras, em que nação e não-nação, forma e não-forma se separam uma da outra e onde, após essa luta, fica o “local vazio”.

7 O lugar da genealogia

“Local vazio” é realmente uma descrição apropriada para definir o “lugar da nação” e, com isso, também o “lugar da literatura nacional”? Certamente não com essa unilateralidade. Tratei de expor aqui apenas uma perspectiva radical da constituição de forma, por assim dizer, do seu projeto estético-político. Poder-se-ia também entender o lugar da “nação” ou da “literatura nacional” sem defini-lo realmente, como um lugar fracamente ou até mal delimitado de esgotamento, efeito de uma economia genealógica que se deixasse assimilar como trama, como tecido de um trabalho levado adiante geração a geração. Essa tentativa pode ser especialmente bem acompanhada, de certa forma programaticamente, em Alexander Kluge, no *Discurso sobre o próprio país: Alemanha*, em que, logo no início, ele destaca: “Nenhuma palavra do título [...] se entende por si mesma”.¹⁴ Assim, o conceito de “nação”, e com ele o de “literatura nacional” até ficam sempre mais difusos, mas mesmo assim não são levados a desaparecer. “Nação” é, para Kluge, uma dimensão temporal, não uma identidade fixada para sempre, nem dominada por um legado central de lembranças. No máximo, de acordo com ele, no caso da Alemanha, “uma acumulação de 87 gerações, das quais a maioria está morta e nós, apenas aqui nessa sala, por acaso estamos vivos agora. Eu considero tais relações um sentimento real”.¹⁵ Uma concepção aparentemente sentimental, mas em si bem formal: é a plenitude de tudo aquilo que essas 87 gerações criaram, expressaram, materializaram que faz a “nação”, e não *um* algo especial, que é salientado. Dessa forma, a nação se torna um *processo* e, *ao mesmo tempo*, a “soma das pessoas que morreram em nosso país”, e isso é “algo do presente”.¹⁶

Mas mesmo essa soma se mantém sempre algo imaginário, a ser pensado apenas como conceito, resultado de conclusões que abstraem, e que também poderiam ser diferentes. A apresentação da soma, a realização individual de uma lembrança coletiva, é sempre um processo seletivo. A unidade das forças esgotadas em um país, ou seja, “a” tradição, manifesta-se sem ser visível como soma; esse efeito é, de acordo com Kluge, algo a ser investigado, mas ele se revela novamente apenas nas diferentes histórias, nos “currículos” (com desfecho mortal).

Mas com isso cai um conceito unificado de nação. E, assim, é de se formular a questão mais adiante com Alexander Kluge, que com a “nação” também a “literatura nacional” poderia ser determinada como uma ausência, como uma carência. E, naturalmente, Kluge não deixa de citar, no final, Karl Kraus com a famosa frase: “Quanto mais de perto se olha para uma palavra, de mais longe ela olha de volta [...]”¹⁷ – Qual palavra deve ser inserida aqui, delega-se ao leitor.

Notas

- ¹ O original foi publicado em alemão com o título “Grenzpolitik. Über den Ort des Nationalen in der Literatur, den Ort der Literatur im Nationalen”. In: CADUFF, Corina, SORGE, Reto (Orgs.). *Nationale Literaturen heute – ein Fantom? Die Imagination und Tradition des Schweizerischen als Problem (Literaturas nacionais hoje – um fantasma? A imaginação e tradição do sulço como problema)*, München: Wilhelm Fink, 2004. p.23-33. O autor do artigo e a editora autorizaram a publicação da tradução na Revista Contingentia.
- ² No original: *Der R(h)ein* – a palavra, grafada com “h” (der Rhein), remete ao rio Reno, e sem “h”, ao adjetivo “puro” (rein) (Nota de tradução).
- ³ FLAISCHLEN, Cäsar. *Graphische Litteratur = Tafel*, Stuttgart: Göschen, 1890, 116.
- ⁴ No original: *reine Dichtung e R(h)eine Dichtung* – jogo de palavras entre “poesia pura” e “poesia do Reno” (NT).
- ⁵ Cf. FOHRMANN, Jürgen. *Das Projekt der deutschen Literaturgeschichte. Entstehung und Scheitern einer nationalen Poesiegeschichtsschreibung zwischen Humanismus und Deutschem Kaiserreich*, Stuttgart: Metzler, 1989.
- ⁶ HERDER, Johann Gottfried. *Sämtliche Werke*, Vol. 25, Berlin: Weidmann, 1877, 8.
- ⁷ FICHTE, Johann Gottlieb. *Reden an die deutsche Nation* [1807/08], München: Goldmann, 211.
- ⁸ *Idem*, 212.
- ⁹ WENDERS, Wim. In: *Reden über Deutschland 2*, München: Bertelsmann, 1991, 67.
- ¹⁰ WALSER, Martin. In: *Reden über das eigene Land: Deutschland 6*, München: Bertelsmann, 1988, 29.
- ¹¹ SYBERBERG, Hans Jürgen. *Vom Unglück und Glück der Kunst in Deutschland nach dem letzten Kriege*, München: Matthes & Seitz, 1990, 48.
- ¹² JELINEK, Elfriede. *Wolken. Heim*, Göttingen: Steidl, 1990, 9-11.
- ¹³ KLEIST, Heinrich von. Die Hermannsschlacht. In: _____. *Sämtliche Werke und Briefe*, Vol. 1, München: Hanser, 1984, 627s.
- ¹⁴ KLUGE, Alexander. Rede über das eigene Land: Deutschland. In: _____. *Theodor Fontane, Heinrich von Kleist und Anna Wilde. Zur Grammatik der Zeit*, Berlin: Wagenbach, 1987, 40.
- ¹⁵ *Idem*, 50.
- ¹⁶ *Idem*, 55.
- ¹⁷ *Idem*, 46.