



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
VANILDA MEISTER ARNOLD POLICARPO

POR QUE NÃO APRENDI A FALAR ALEMÃO?
IDENTIDADE, SILÊNCIO E MEMÓRIA

Tubarão
2017

VANILDA MEISTER ARNOLD POLICARPO

**POR QUE NÃO APRENDI A FALAR ALEMÃO?
IDENTIDADE, SILÊNCIO E MEMÓRIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Profª. Andréia da Silva Daltoé, Dra.

Coorientadora: Profª. Silvânia Siebert, Dra.

Tubarão

2017

P82 Polcarpo, Vanilda Meister Arnold, 1971-
Por que não aprendi a falar alemão? identidade, silêncio e
memória / Vanilda Meister Arnold Polcarpo ; -- 2017.
89 f. ; 30 cm

Orientadora : Andréia da Silva Daltoé.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2017.
Inclui bibliografias.

1. Análise do discurso. 2. Língua alemã. 3. Vargas, Getúlio -
1882-1954. 4. Política lingüística. I. Daltoé, Andréia da Silva. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Ciências
da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

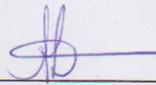
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

VANILDA MEISTER ARNOLD POLICARPO

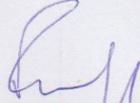
POR QUE NÃO APRENDI A FALAR ALEMÃO? IDENTIDADE, SILÊNCIO E MEMÓRIA

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

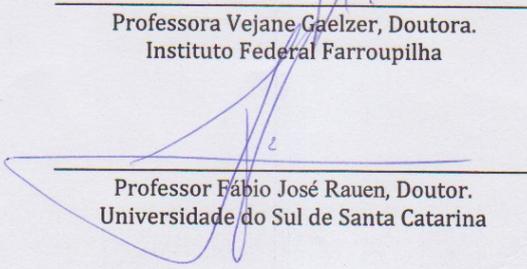
Tubarão, 20 de julho de 2017.



Professora e orientadora Andréia da Silva Daltoé, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Vejane Gaelzer, Doutora.
Instituto Federal Farroupilha



Professor Fábio José Rauen, Doutor.
Universidade do Sul de Santa Catarina

A João Francisco Arnold, a Zilda Olga Meister Arnold e a todos aqueles que foram interditados em sua língua, mas jamais em sua coragem.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, guia e protetor de todos os meus passos, por me conceder o privilégio de realizar este sonho.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Andréia da Silva Daltoé, por ter acreditado no meu projeto de pesquisa, por todas as correções, apontamentos, e pontos de interrogações que me fizeram evoluir como pesquisadora. A ela eternizo a minha gratidão, pois em nenhum momento se furtou a me repassar todas as orientações necessárias para a realização da Dissertação. Soube me guiar com maestria em todo o trajeto do trabalho.

À minha mãe, que, apesar de não estar mais neste plano, sempre vibrou e se orgulhou com as minhas conquistas. Minha guerreira, mesmo sem ter tido instrução escolar, era admirável por tamanha sabedoria e sempre tinha uma palavra certa para me dizer. Suas palavras ainda ressoam em minha memória e, quando me sentia cansada, parecia que eu a ouvia dizer: “Vai, filha! Você consegue!”.

Ao meu pai, por ter sido a minha grande inspiração, por tudo o que sofreu com a interdição da língua alemã e pelo tanto que contribuiu com o meu trabalho, indo e voltando muitas vezes aos episódios, pela simples razão de me ajudar.

Aos meus três filhos, Thaíse, Eduardo e Wagner, por entenderem a minha ausência nos momentos em que a minha presença era importante. Eles, amores maiores da minha vida, fizeram-me ser uma pessoa mais produtiva, mais persistente na busca dos meus objetivos.

A todos os meus familiares. Em especial, às minhas queridas irmãs, Olga e Elvira, por todo o incentivo a mim disponibilizado, por todas as vezes que vibraram com as minhas realizações e pelas vezes que disseram: “Você é um orgulho para a nossa família, um exemplo”.

A todos os descendentes que me concederam o privilégio da entrevista. Ainda que essas lembranças os fizessem recordar momentos angustiantes, eles relataram tudo o que sabiam e lembravam e, dessa forma, possibilitaram a construção do meu trabalho.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Silvânia Siebert, pela atenção, carinho e preocupação comigo, pelas preciosas ideias na qualificação do projeto, também por todas as sugestões dadas no decorrer da pesquisa.

Ao nosso coordenador, Prof. Dr. Fábio Rauen, por aceitar participar da banca, por todas as valiosíssimas sugestões e, principalmente, pela empolgação com o tema da

Dissertação. Eu ficava felicíssima quando os alunos do Doutorado vinham me dizer: “Hoje o professor Fábio falou do teu trabalho”. Isso me dava ânimo para prosseguir.

À Profa. Dra. Vejane Gaelzer, por ser parte da minha banca, pelas sugestões pertinentes na qualificação da Dissertação e pelas ideias presentes em sua Tese “Construções Imaginárias e Memória Discursiva de Imigrantes Alemães do Rio Grande do Sul”, que muito contribuíram na construção do meu trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Ciências da Linguagem, que contribuíram para que eu crescesse como pesquisadora. Em especial, à Maria Marta Furlanetto, ícone de tamanha sabedoria, a quem tanto admiro.

Aos colegas do Mestrado e Doutorado pelas ideias trocadas e pelo interesse pelo meu tema.

À Juliene, anjo da minha vida, pelo incentivo, revisão e formatação da pesquisa.

Às minhas colegas e amigas, Tati e Carla, companheiras de momentos de risos, mas também de angústias vividas nesse caminho de Dissertação.

À minha grande amiga, aliás, bem mais que isso, minha irmã, Cida, por ser, desde o começo, a pessoa que me aconselhava, que me ouvia e que me incentivava a persistir. Minha companheira de estrada. Com ela dividi, ao longo desses três anos, momentos felizes e momentos em que a ansiedade se sobrepunha. Obrigada, amiga!

À equipe do PPGCL. Em especial, a Patrícia e a Elaine, por serem meninas tão atenciosas. Em todos os momentos em que precisei, atenderam-me e sanaram as minhas dúvidas, sempre com muito carinho.

À Universidade do Sul de Santa Catarina, (UNISUL), pelo aporte necessário para que eu chegasse a esta conquista, pelo nível com que seleciona seus professores, porque, dessa forma, oportunizou-me a chance de realizar um Mestrado dotado de alto nível de conhecimento.

À Prefeitura Municipal de Araranguá, por ter me concedido, por dois anos, licença do trabalho para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos meus estudos.

À CAPES, por ter me contemplado com uma bolsa de estudos (taxa), e à Fundação de Apoio e Pesquisa Científica e Tecnológica de Santa Catarina (FAPESC), pela concessão de uma bolsa de estudos integral.

Enfim, a todos que contribuíram, de uma forma ou de outra, para que eu chegasse a esta reta final e realizasse o sonho de ser Mestra.

E enquanto Pedro estava ali, uma das criadas lhe disse: “Você também é um deles”. Ao que Pedro, naturalmente, (e de acordo com a profecia de Jesus, poucas horas antes) se pôs a negar enfaticamente. Mas as pessoas ao seu redor insistiram: Ah, sim, você também é: a *tua fala te denuncia*. “Língua tua manifestum te facit” (Mateus: 26:73). Desse modo é que lá estava ele, *revelado por sua língua...*(MEY, Jacob L., 2002, p. 71)

RESUMO

Esta pesquisa aborda a interdição da língua alemã, que ocorreu no período do Estado Novo, governado por Getúlio Vargas, entre os anos 1938 e 1945. Para compreender esse período histórico, apresentamos a forma como Vargas governou e os meios utilizados para criar a imagem do presidente amigo, defensor dos humildes. Entre muitas das leis sancionadas em seu governo, temos a Lei da Nacionalização do Ensino, que proíbe as aulas em língua estrangeira e, conseqüentemente, interdita a língua do imigrante. Buscamos investigar as conseqüências desse processo na aprendizagem da língua alemã para as gerações posteriores bem como os efeitos produzidos na/pela memória dos sujeitos que viveram a interdição. Para poder alcançar o objetivo, fizemos quinze entrevistas com descendentes alemães de Santa Catarina e Rio Grande do Sul a fim de analisar quais foram os resultados da interdição. As análises das entrevistas demarcam que houve a falta do aprendizado da língua alemã para os descendentes mais novos e também deixou marcas nas memórias dos descendentes que viveram esse processo.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Interdição da Língua Alemã. Era Vargas.

ABSTRACT

This research approach the interdiction of the German language, that occurred in the period of the Estado Novo governed by Getúlio Vargas, between 1938 and 1945. For understand this historical period, we introduce the way as Vargas governed and the means used to create the image of the President friend, defender of the humble. Among many of the laws sanctioned in his government, we have the Law of Nationalization of Education, with prohibits classes in foreign language and, consequently, interdicts the language of the immigrant. We seek to investigate the consequences of this process in the learning of the German language for later generations as well as the effects produced in / by the memory of the subjects who lived the interdiction. For to get the objective, we realized fifteen interviews with German descendants from Santa Catarina and Rio Grande do Sul for analyze the results of the interdiction. The analyzes of the interviews suggest that there was a falt of German language learning for the younger descendants and also left traces in the memories of the descendants who lived this process.

Keywords: Discourse Analysis. Interdiction of the German language. It was Vargas.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

CPs – Condições de Produção

DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda

SD – Sequência Discursiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ENTRE POPULARIDADE E CONTROLE:GETÚLIOVARGAS	18
2.1 AS POLÍTICAS DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO GOVERNO VARGAS...	22
2.2 AS POLÍTICAS DE ASSIMILAÇÃO DO IMIGRANTE NO GOVERNO	30
3 O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA A PARTIR DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO	35
3.1 A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO E REPRESSOR DO ESTADO.....	41
3.2 A FISCALIZAÇÃO REPRESSIVA DOS INSPETORES ESCOLARES.....	44
4 A LÍNGUA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO	49
4.1 A LÍNGUA COMO FATOR IDENTITÁRIO	51
4.2 LÍNGUA MATERNA E MEMÓRIA DISCURSIVA	56
4.3 O INTERDITO DA LÍNGUA IMPRIME SUAS MARCAS.....	62
4.4 RESSONÂNCIAS DE UMA LÍNGUA SILENCIADA.....	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	82
ANEXO A – Questionário elaborado para entrevistar os descendentes alemães	83
ANEXO B – Quadro de imigrantes entrevistados	84
ANEXO C – Currículo Lattes	85

1 INTRODUÇÃO

O meu pai foi preso e espancado pelo delegado, na minha frente, porque não sabia falar o *brasileiro*. O Delegado fez uma pergunta, ele não entendeu como eu, então, com 13 anos de idade, falava as duas línguas, fui levado para servir de intérprete. Meu pai se virou para mim e perguntou o que foi perguntado. O Delegado saltou mais ágil que um gato, com a mão esquerda levantou o meu pai pelos cabelos, e com a outra mão lhe encheu a cara de sopapos e tabefes, ameaçando lhe queimar e matar na mesma fogueira que estava queimando os seus documentos, se ele proferisse só mais uma palavra naquela *língua maldita*. (João Francisco Arnold)

A partir das narrativas contadas por meu pai, nascido no Brasil e criado no berço germânico de uma colônia alemã no Sul de Santa Catarina, a questão da imigração despertou o meu interesse. Meu pai narrava suas histórias sobre a vinda para o Brasil, as razões pelas quais a família veio para cá e a adaptação deles em terras estrangeiras, distantes da *Heimatort*– a terra natal.

Nas narrativas, algo me chamava mais atenção: o processo de proibição da língua do imigrante. Aguçava-me a curiosidade em saber como teria ocorrido, por qual motivo e como foi, na prática, para os imigrantes essa interdição. Entristecia-me, sobremaneira, o fato de que, mesmo tendo um pai fluente na língua alemã, eu não aprendi a falar essa língua. Minha mãe, que também nascera em uma colônia alemã, falava a língua materna, mas, por falta de prática, acabou a esquecendo.

A proibição formal de falar a língua estrangeira em terras brasileiras se dá no período compreendido entre 1938 e 1945, quase simultâneo ao período em que ocorreu a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945). O Brasil entra na guerra em 1941 quando era comandado pelo presidente Getúlio Vargas, e, em seu mandato, houve a interdição da língua do imigrante. Havia a suspeita de que o imigrante, principalmente o povo alemão, poderia representar um perigo para o Brasil. Cogitava-se a possibilidade de que, por meio da língua, os alemães pudessem armar alguma situação de risco para o Brasil, visto que, Brasil e Alemanha eram adversários na guerra, e os brasileiros desconheciam a língua alemã.

Para Oliveira (2002, p. 87), os imigrantes, passaram por violenta repressão linguística e cultural. A perseguição maior ocorreu em relação aos descendentes italianos e alemães, pois esses países se tornaram adversários do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Outros povos foram perseguidos, entretanto, a presente pesquisa direciona-se ao estudo da proibição da língua alemã.

No período da Guerra Mundial, o presidente Getúlio Vargas suspeitava da possível formação de um Estado Alemão no Sul do país, pois, nessa região, havia a maior

concentração de imigrantes alemães. Amparado pela concepção do “perigo” que o imigrante poderia representar, o governo de Getúlio Vargas proibiu-os de escrever e falar a própria língua, e os que insistiram foram presos e torturados. Na epígrafe deste trabalho, já nos deparamos com a perseguição que os alemães passaram.

Assim, os imigrantes teriam que se adaptar a falar o português que, para eles, tratava-se de uma língua estrangeira, pois não a conheciam. Esse fato causava desconforto, uma vez que, segundo Coracini (2007, p. 48), “toda língua é estrangeira na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna na medida em que nela nos inscrevemos, em que nela se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego”. Ter que se adaptar a uma nova terra e ser forçado a aprender uma nova língua causavam fortes dificuldades ao imigrante, pois ele estava acostumado com a sua língua materna e com ela sentia-se seguro. Era a sua língua de origem que lhe proporcionava o conforto de identificação necessário para relacionar-se com a sua comunidade.

A proibição da língua alemã trouxe consequências de diversas ordens, pois muitos imigrantes acabaram não repassando aos seus filhos esse conhecimento. A coerção linguística, além de coibir o imigrante em seu direito de falar a língua materna, também ocasionou uma interdição do direito de aprendizagem da língua alemã, visto que os descendentes que poderiam ter o alemão como segunda língua, em virtude das políticas nacionalizadoras de Getúlio Vargas, não o tiveram.

Em torno dessas consequências, que se estenderam às gerações seguintes, esta pesquisa objetiva analisar como a proibição da língua alemã, a partir das políticas de nacionalização do governo de Getúlio Vargas, entre 1938 e 1945, interferiu no aprendizado desta língua para as gerações posteriores, bem como marcou a memória identitária deste povo. Mais especificadamente, a pesquisa visa a:

- a) Verificar o contexto histórico em que ocorreu a interdição da língua do imigrante;
- b) Apresentar a situação vivenciada pelos descendentes alemães durante o processo de interdição da língua alemã;
- c) Pesquisar o funcionamento da escola a partir da Nacionalização do Ensino;
- d) Entrevistar os descendentes de alemães com questionamentos a respeito da interdição da língua alemã;
- e) Analisar os relatos dos descendentes à luz da Análise do Discurso.

O *corpus* da pesquisa será alicerçado com base em quinze entrevistas feitas com descendentes de alemães de algumas cidades dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, divididos em dois grupos:

Grupo 1 – formado por descendentes que vivenciaram o processo de interdição da língua;

Grupo 2 – formado por descendentes que têm conhecimento da interdição porque ouviram os relatos dos pais sobre como ocorreu esse processo.

A entrevista foi realizada através de um questionário previamente estabelecido com seis perguntas abertas. Para Rauen (2015, p. 329), “Por perguntas abertas, livres ou não limitadas definem-se as questões que se caracterizam pela liberdade dada ao informante para a resposta”.

Os entrevistados foram selecionados seguindo alguns critérios. Para o grupo 1, selecionamos pessoas que vivenciaram a interdição e, com isso, investigamos como ocorreu esse processo na prática para esses imigrantes. No grupo 2 foram escolhidos os descendentes que ouviram as histórias de seus pais e, com essas entrevistas, foi possível pesquisar as consequências da interdição.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Das transcrições, algumas sequências discursivas (SDs) foram analisadas. Para as entrevistas.

As lembranças retomadas imprimem marcas de um tempo difícil de apagar da memória. Para os entrevistados, lembrar esses fatos significa voltar a um período que fica marcado pelo dia em que precisaram esconder as crianças para não falarem alemão, por presenciarem um conhecido sendo preso, ou, ainda, por terem sido insultados e humilhados, pelo simples fato de serem alemães.

Destacamos que selecionar as SDs foi tarefa espinhosa, haja vista a riqueza de detalhes nas entrevistas no tocante às agruras vividas e às ressonâncias desse tempo de interdição.

A pesquisa e a análise do *corpus* serão embasadas na teoria da Análise do Discurso de linha francesa. Essa corrente teórica surgiu no final dos anos 60 na França e estuda a língua em sua materialização, que ocorre através do discurso. De acordo com a Análise do Discurso, doravante AD, a língua possui uma base estrutural comum. Entretanto, os discursos se materializam de forma diferente.

O sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode

concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados [...]. Ao opor base linguística e processo discursivo, inicialmente estamos pretendendo destacar que todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Linguística. (PÊCHEUX, 1995, p. 91).

Pêcheux (1995) considera a língua como um sistema constituído por leis fonológicas, morfológicas e sintáticas, e a esse sistema confere uma autonomia relativa, pois, para além desse funcionamento linguístico, existe um funcionamento discursivo. O discurso se materializa de diferentes formas, pois depende das circunstâncias e também dos sujeitos envolvidos no processo discursivo. Assim, a língua se amplia para além de seu desenvolvimento estrutural.

A partir disso, ratificamos que as SDs das entrevistas serão analisadas por este aparato teórico de AD, visto que observamos a língua não como algo estático, mas no seu funcionamento discursivo. Então, estabelecemos que fazer a análise tendo por ponto de ancoragem não a estrutura linguística, mas os fatores que contribuíram para originar o discurso, pressupõe uma investigação mais esmiuçadora, que pode contribuir para a compreensão dos sentidos das SDs.

A interdição gerou um silenciamento linguístico na língua do imigrante, então, para fazermos as análises desse silêncio, amparamo-nos em conceitos desenvolvidos por Orlandi. Ao trabalhar o conceito de silêncio, Orlandi (2007, p. 102) reflete que “Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso”. Diante disso, postulamos que, no processo de interdição da língua alemã, outro discurso silenciado pode ser compreendido, como o de não ensinar aos filhos a língua alemã.

Para entender como ocorreu o processo de interdição e o silenciamento da língua alemã, a pesquisa foi constituída por três capítulos teórico-analíticos, posteriores à introdução, distribuídos da seguinte forma:

No primeiro capítulo (seção 2), apresentamos o momento histórico do governo Vargas e a forma como este desenvolveu seu governo. O governo Vargas fica marcado pelas ações centralizadoras, questão explorada no trabalho com base em Carneiro (2001), que relata que as ações ditatoriais de Vargas eram encobertas por exaltações nacionalistas e viabilizadas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

O primeiro capítulo teórico-analítico apresenta duas subseções. A primeira aborda a ideia do “perigo alemão”. Conforme Campos (2006) e Gaelzer (2014). Com base em Faveri

(2002), essa seção expõe as prisões arbitrárias e as torturas, inclusive com a ingestão de óleo de rícino contra os imigrantes, e a resistência do imigrante em falar a língua materna.

Na segunda subseção desse capítulo, apresentamos as políticas de assimilação dos imigrantes. Conforme Willems (1980), relatamos que havia dificuldade do imigrante ser assimilado devido ao sentimento de lealdade para com o país de origem.

Baseado em Willems (1980), o segundo capítulo teórico-analítico (seção 3) versa sobre como surgiram as primeiras escolas alemãs e a transição para escolas brasileiras. A partir de Campos (2006), descrevemos também as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos descendentes de alemães

A primeira subseção desse capítulo trata da ideologia nacionalista difundida no âmbito escolar. Amparamo-nos no conceito de Aparelhos Ideológicos e Aparelhos Repressivos de Estado de Althusser (2001) para verificarmos de que modo a escola funcionou como um aparelho ideológico a serviço do governo Vargas para repassar os valores patrióticos aos seus estudantes.

Na segunda subseção, baseados em Pereira (2004) e Santos (2008), trabalhamos a questão dos inspetores escolares. Os professores estavam submissos ao poder dos inspetores. Todavia, os inspetores também, eram regidos e submissos ao governo Vargas. É a partir disso que trabalhamos com a ideia do poder que ocorre na relação entre as pessoas. Esses preceitos foram referenciados em Foucault (1979).

Contando com quatro subseções, o terceiro capítulo teórico-analítico (seção 4) traz uma abordagem sobre a língua em AD, considerando a relação do discurso com a ideologia. Dessa forma, o conceito de ideologia definido por Pêcheux¹ (1995) pode nos auxiliar a entender como se desenvolveram os discursos patrióticos de Getúlio Vargas. Ainda nesse capítulo, sustentados pela concepção de Orlandi (2013) sobre as CPs do discurso, analisamos quais foram as CPs que contribuíram para gerar os discursos de interdição da língua do imigrante.

Na primeira subseção, amparados pela reflexão de Gaelzer (2014), estudamos a língua alemã como um fator identitário. Posteriormente, alicerçados na ideia de Campos (2006), buscamos mostrar que a interdição não proibiu somente o repasse da língua, mas interditou o imigrante em seus laços de amizade e afetividade. Embasados nas concepções de

¹ Os sentidos não podem ser compreendidos presos aos significantes, mas constituídos a partir das “posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 160).

Orlandi (2007), observamos processos de censura e resistência, visto que o imigrante resistiu ao abandono da língua.

A segunda subseção trata da língua materna e da memória discursiva, A subseção versa sobre os pré-construídos na teoria pecheutiana (1988) e sobre o conceito de interdiscurso para Orlandi (2002). Destarte, ao examinarmos a língua do imigrante, podemos perceber que muitos ainda trazem guardados em suas memórias a língua materna, silenciada, mas que pode a qualquer momento ressurgir, como conceituamos a partir de Payer (2009).

Na terceira subseção, trabalhamos como a memória desses imigrantes fica marcada pelo sofrimento que passaram com a interdição e como se deu, na prática, esse processo. Para isso nos sustentamos nos estudos de Gaelzer (2014), visto que a autora trata como ocorreu a interdição da língua alemã em sua tese intitulada *Construções Imaginárias e Memória Discursiva de Imigrantes Alemães No Rio Grande do Sul*.

Na quarta subseção, buscamos apontar como se deu o silenciamento da língua alemã para os descendentes mais novos que, em função da lei, não tiveram a oportunidade de aprendê-la. Para a constituição do capítulo, amparamo-nos teoricamente na concepção de Orlandi (2007) sobre o silêncio fundante, constitutivo e local.

No decorrer do trabalho, discorremos como as políticas de nacionalização interferiram na questão do silenciamento da língua para boa parte de imigrantes e seus descendentes, tanto no direito de usar a língua quanto de estender esse conhecimento para as gerações posteriores.

2 ENTRE POPULARIDADE E CONTROLE: GETÚLIO VARGAS

Getúlio Dornelles Vargas assumiu o governo por dois mandatos, o primeiro de 1930 a 1945 e o segundo de 1951 a 1954. No primeiro mandato, foi instituído o Estado Novo, um regime político fundado em 1937 sob a justificativa de havia uma nova ameaça de golpe comunista no Brasil. Em 1937, uma nova Constituição foi criada para ampliar os poderes presidenciais. A Constituição dava a Getúlio Vargas, por exemplo, o direito de intervir nos poderes Legislativo e Judiciário. Além disso, os governadores estaduais passaram a ser indicados pelo presidente. Vargas, na tentativa de aumentar mais ainda o seu poder, sancionou leis para dissolver o poder legislativo:

Uma das primeiras medidas do governo foi substituir a Constituição de 1891 pelo Decreto nº 19.938, que dissolveu o Legislativo. Dessa forma Vargas acumulou os poderes Executivos e Legislativos e passou a governar por meio de Decretos-leis. Ele promulgou o código dos interventores, que legalizava e definia a competência dos tenentes como substitutos dos antigos governadores dos Estados. (BRAICK; MOTA, 2002, p. 46)

Ao dissolver o poder Legislativo, Vargas aumenta o poder do Executivo. Esse procedimento oportuniza a capacidade de legislar como convém ao Governo Federal, criando leis para controlar ainda mais a nação brasileira. Ao refletir a questão dominante do governo Vargas, Garcia (1982, p. 66-67) diz que “na Carta Constitucional de 1937, Vargas vedava a criação de sindicatos e associações profissionais, sem reconhecimento pelo Estado, proibia o direito à greve e colocava limites à entrada de imigrantes”. O governo sancionou leis para administrar sem interferências externas de partidos contrários, sindicatos e proletariado que pudessem ocasionar problemas com greves.

A imprensa também foi utilizada como instrumento para impedir manifestações adversas ao governo. Em 1939, foi criado o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda). Diante da perspectiva de censura estabelecida no governo Vargas. Carneiro (2001, p. 188) assegura que “as atitudes ditatoriais de Getúlio foram encobertas por exaltações nacionalistas, e quando não, censuradas pelo departamento de informações e propagandas (DIP) responsável, em grande parte, pelo mito Vargas”. A imprensa submetia-se à censura imposta pelo governo, mostrando o que lhe era pertinente para criar a imagem de um presidente popular, amigo do povo. Ao delinear o campo da imagem persuasiva, Garcia (1982, p. 79) afirma que a propaganda apresentava a ideia de um governo paternalista, personalizado na pessoa de Getúlio Vargas como “o pai dos pobres”, e “o defensor dos humildes”. Aos poucos,

a imagem do presidente foi sendo construída de modo a caracterizá-lo como um ser dotado de qualidades singulares, de homem acessível e popular.

A censura e a propaganda durante o governo Vargas estavam vinculadas no sentido de engrandecer a personalidade de Vargas ou divulgar suas realizações. Por meio do controle de imprensa, divulgavam-se discursos e imagens de interesse do governo. De acordo com Garcia (1982, p. 110), os responsáveis pelos meios de comunicação deveriam evitar divulgar notícias ou artigos que desagradassem o governo. O DIP permitia ao governo manter o monopólio da notícia e o controle da imprensa. Para a imagem de Vargas, o DIP era essencial, pois aproximava o presidente do povo. Esse departamento criou, por exemplo, o programa oficial “Hora do Brasil”, que era fundamental para repassar a imagem idealizada de Vargas.

O rádio levava seus discursos patrióticos para todo o país. Suportes geralmente destinados a conter a imagem de grandes personalidades, ostentavam a efigie do Presidente. A fotografia oficial era afixada nas oficinas, nas fábricas, escolas, bares, repartições públicas, aparecia nos jornais, revistas e livros. Era uma fotografia solene, com Vargas de casaca e faixa presidencial, ar ligeiramente sério. Mas havia as fotografias mais populares, com Getúlio sorridente entre as crianças, nas ruas ou cumprimentando o povo. (GARCIA, 1982, p. 89).

A imagem de Vargas propagada em locais públicos, ora mais séria e solene com a faixa presidencial, ora sorridente entre crianças e o povo, fazia oscilar sua figura entre ser superior e popular. Vargas foi um dos políticos mais polêmicos da história brasileira, pois, ao mesmo tempo em que era visto como homem imponente, também passava a ideia de ser amável e cordial.

A dicotomia não estava vinculada apenas à imagem, mas à forma como conduzia o seu governo. Em seus estudos sobre políticas públicas, Cunha (1989, p. 147) afirma que Vargas era um especialista em avanços e recuos. Ele percebia os anseios do povo, procurando sempre adaptar-se a eles, ainda que, muitas vezes, de forma demagógica e tendo a seu serviço um bem montado DIP. Chama-nos atenção a inconstância que se estabelece entre, ao mesmo tempo, realizar a vontade do povo, centralizar o poder, e, além disso, utilizar o DIP para transmitir eventos que valorizassem a imagem do presidente.

O fato de tomar atitudes monopolizadoras do domínio estatal assinala que o presidente Vargas agia de acordo com sua própria aspiração política. Entretanto, é importante frisar que a forma de governar centralizando o poder não acontecia somente no Brasil. Isso não era um fato isolado, pois a centralização de poder também acontecia em países europeus que seguiam paradigmas com tendências autoritárias de governo, que ficaram conhecidas

como fascistas. Na época muitos países eram comandados por líderes com características fascistas, e o Brasil seguia esse padrão.

Nos anos 30, o Brasil não seguiu rumos muito distintos dos que estavam sendo trilhados pelos países europeus e que eram objeto da atenção dos brasileiros ilustrados. Mussolini chegou ao poder na Itália em 1923; Hitler, com sua ascensão à Chancelaria em 1933, acabou de desintegrar a República de Weimar; Salazar, em 1929, chegou a primeiro-ministro de Portugal; a Espanha se encontrava, entre 1936 e 1939, banhada no sangue de uma guerra civil. A França, modelo da nossa civilização humanista, vinha enfrentando fortíssimos movimentos nacionalistas de direita desde o fim do século XIX [...]. (OLIVEIRA; VELLOSO; GOMES, 1982, p. 7).

A situação mundial estava sob forte influência do fascismo. Era uma época assinalada por intenso sentimento nacionalista e pela centralização do poder estatal. Os reflexos fascistas se perpetuavam no Brasil, dessa forma:

A intelectualidade brasileira, perfeitamente integrada às questões que se originavam na matriz europeia, pensava e propunha alternativas, reinterpretando soluções diante do que considerava ser a realidade nacional. A valorização dos traços específicos de cada povo, da história nacional, correspondia a uma tendência geral, presente no pensamento europeu, eivado de fortes componentes nacionalistas. (OLIVEIRA; VELLOSO; GOMES, 1982, p. 15)

Vargas assemelhava o modo de comandar o Brasil a governos europeus, centralizando o poder através de medidas que visavam ao domínio político e à consolidação do espírito nacionalista brasileiro. O ardor cívico era trabalhado nas aulas, a fim de despertar o sentimento de brasilidade nos imigrantes.

O governo Vargas dedicou-se à elaboração de um projeto educacional e de uma política imigratória em “prol do abasileiramento da República”, fundados na intolerância, na xenofobia e no nacionalismo exacerbado – elementos característicos dos fascismos europeus. Decretou-se o fechamento de escolas, proibiu-se o ensino em língua estrangeira e os jornais podiam circular apenas em português. (CARNEIRO, 2016, p. 2).

A política educacional adotada visava a fazer brotar o sentimento de brasilidade nos imigrantes. Sobre essa política que explicitaremos melhor no decorrer do trabalho, adiantamos que o objetivo maior era implantar a língua portuguesa como única e uniforme no Brasil, proibindo-se todas as outras. Essa política caracterizava-se por meio de um ideário nacionalista em relação à língua portuguesa, que passou a ser cultuada como uma espécie de símbolo do Brasil. Os métodos educacionais implantados eram arbitrários e mantinham

aspectos de cunho fascista, pois a centralização do poder, o nacionalismo exagerado, o militarismo eram características do fascismo europeu que se espalhou por muitos países.

Em diversos países, os padrões que serviam de base governamental remetiam ao regime controlador. Entretanto, apesar de apresentarem sistemas semelhantes no protótipo governamental, as nações também mantinham discórdias políticas. Em um apanhado mais amplo, impasses que não foram solucionados de forma democrática e civilizada e que acabaram acarretando um conflito mundial, a Segunda Guerra. A Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, envolveu muitos países, entre eles o Brasil, de Getúlio Vargas. Essa guerra dividiu o mundo em dois Eixos: de um lado, Inglaterra, França, Estados Unidos, União Soviética e, de outro, Alemanha, Itália e Japão.

O governo brasileiro se manteve neutro no início do conflito, mas os Estados Unidos começaram a pressionar o Brasil, ameaçando romper as relações diplomáticas e comerciais. Em seus estudos sobre as questões históricas do Brasil, mais precisamente sobre a Segunda Guerra em 1939, Arruda e Piletti (2000, p. 388) declaram que “em 1941, quando entraram no conflito, os Estados Unidos começaram a pressionar os países latino-americanos a romper relações com a Alemanha”. O Brasil foi pressionado pelos Estados Unidos e, quando os cinco navios brasileiros foram, supostamente, afundados por submarinos alemães, ocasionaram-se manifestações populares contra a Alemanha e a favor da entrada do Brasil na guerra. Então, em 22 de agosto, Vargas declarou guerra à Alemanha e à Itália.

A guerra envolveu muitos países, e o Brasil não ficou de fora. Getúlio Vargas, mesmo com a imagem do presidente soberano, não conseguiu evitar que o Brasil entrasse na guerra. Vale lembrar que o conflito mundial ocorreu no primeiro mandato de Getúlio Vargas. Já no segundo mandato, período compreendido entre os anos 1951 e 1954, não houve conflito em nível mundial, mas, internamente, o Brasil enfrentava crises políticas bem fortes.

Então, em agosto de 1954, o presidente não suportou a pressão política, suicidando-se com um tiro no peito no Palácio do Catete. Seus últimos dias de governo foram assinalados por intensa pressão política da imprensa e dos militares. Vargas deixou uma carta testamento contendo frases históricas. Na própria escrita do presidente, “Eu ofereço em holocausto a minha vida. Escolho esse meio de estar sempre convosco. Eu vos dei a minha vida. Agora ofereço a minha morte. Nada receio, serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na história” (SKIDMORE, 1982, p. 180).

Assim, com a sua morte, finda-se a Era Vargas e termina também um período de efervescência política construída sob a imagem do presidente popular e, ao mesmo tempo,

onipotente. Vargas, nem mesmo na hora da morte, deixa de polemizar e continuar sustentando a imagem do herói que dá a vida por aqueles que preside.

É pertinente destacar que, mesmo debaixo da representação do presidente amigo do povo, foram criadas, no governo Vargas, medidas nada amistosas para aqueles que um dia deixaram a terra natal, que fixaram residência em solo brasileiro e que nutriam esperanças de uma vida melhor. Por força de um nacionalismo exacerbado, políticas nacionalistas foram criadas a fim de impor a língua portuguesa em todo o território nacional e, com isso, causaram momentos angustiantes para imigrantes e seus descendentes.

2.1 AS POLÍTICAS DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO GOVERNO VARGAS

A depender da forma de governo, pode-se interferir diretamente nas questões linguísticas e, de maneira significativa, diminuir ou exterminar muitas línguas. Desse modo, as políticas linguísticas de interdição foram responsáveis por impedir a evolução de línguas indígenas bem como da língua de imigração. Segundo Oliveira (2002, p. 8), “não só os índios foram vítimas da política linguística dos Estados lusitano e brasileiro: também os imigrantes – chegados principalmente depois de 1850 – e seus descendentes passaram por violenta repressão linguística e cultural”. De acordo com o modelo educacional estabelecido, pode-se privilegiar o uso de determinada língua e a exclusão de outras.

No presente trabalho, interessa-nos estudar o modelo educacional desenvolvido no Estado Novo, regime político instaurado por Getúlio Vargas entre 1937 e 1945, que tinha, entre outras características, a centralização de poder e o autoritarismo. No período do Estado Novo, foi instituída a Nacionalização do Ensino, política que vinha ao encontro dos objetivos propostos pelo Estado Novo, já que, por meio de ações violentas e autoritárias, proibiu-se a língua do imigrante em favor da unificação da língua portuguesa, sublimada como símbolo nacional. Dessa forma:

O Estado Novo (1937-1945), regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones, através do processo que ficou conhecido como “nacionalização do ensino” e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente o do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Foi nesses dois estados, nos quais a estrutura minifundiária e a colonização homogênea de certas regiões garantiram condições adequadas para a reprodução do alemão e do italiano, especialmente, que a repressão linguística, através do conceito jurídico de “crime idiomático”, inventado pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão. (OLIVEIRA, 2002, p.87).

No governo Vargas, houve forte repressão linguística contra a língua do imigrante, sobretudo durante o conflito mundial, e, principalmente, nos Estados do Sul. A rivalidade no conflito mundial entre Brasil, Alemanha e Itália teve seus desdobramentos dentro do Brasil. Os alemães, italianos e japoneses foram perseguidos, especialmente, nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, onde havia uma maior concentração de imigrantes. Percebe-se, assim, que os imigrantes residentes em solo brasileiro eram alvos desse conflito. A guerra acontecia em nível mundial, mas se fazia sentir no âmbito particular de famílias imigrantes, que não foram causadoras do conflito, mas sofreram as consequências desse processo.

O governo propagava a ideia de que se formaria no Sul do Brasil um Estado Alemão, e isso seria um perigo para o país, porque Brasil e Alemanha eram adversários na Guerra Mundial. O governo brasileiro ainda divulgava que havia o risco de o governo alemão enviar seus agentes ao Brasil. Conforme Campos (2006, p. 145), “o perigo alemão, exposto desde o início do século, discutido por governantes e representantes dos órgãos estatais e difundido pela imprensa, era atribuído ao grande número de imigrantes dessa nacionalidade e seus descendentes nas cidades catarinenses, e o pequeno número de portugueses”.

O processo de interdição se deu em virtude de haver a hipotética concepção de que o imigrante, por meio da língua, poderia articular-se para organizar a formação de um estado alemão. Para Gaelzer (2014, p. 236), havia “[...] na concepção do governo Varguista, a possibilidade dos imigrantes estarem se articulando politicamente usando a língua alemã”. Então, a partir de artefatos jurídicos, o presidente estabelece decretos que regulam a vida dos imigrantes e seus descendentes, impedindo a fala da língua alemã.

Faveri (2002, p. 92), em *Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a segunda guerra em Santa Catarina*, trabalha o cenário de pânico a que os imigrantes estavam submetidos. Havia situações nas quais, apenas uma saudação em alemão já era razão suficiente para ser preso. Assim, destacamos um episódio narrado pela autora, ocorrido na cidade catarinense de Joinville, em que um imigrante alemão, apenas por proferir um “até logo”, foi preso, e forçado a ingerir óleo de rícino. Segundo a autora, o alemão não foi preso sem antes protestar “eu vai preso, mas o meu língua vai também”. Em outro episódio, Faveri (2002, p. 92) cita que um casal conversava no quarto de dormir, era noite e, infelizmente, havia um espião “de janela” que ouviu o casal conversando em alemão. Isso já bastou para levar o imigrante preso.

Os dois acontecimentos ratificam que eram falas cotidianas e que ali não havia risco para o Brasil. Apesar disso, os alemães foram presos. Sobre a questão das prisões

arbitrárias, Faveri (2002, p. 71) argumenta que “deter supostos infratores, sem maiores explicações, era fazer valer a autoridade. Era *legal* deter e depois averiguar a culpabilidade ou não, cuja pena variava entre ficar horas, dias, meses na cadeia local, ou apresentar-se diariamente ao delegado”. Sendo assim, havia prisões sem averiguações dos motivos que justificassem a detenção. Os imigrantes eram privados da liberdade sem saber, exatamente, o porquê disso.

Além da violência física, houve a violência psicológica, estendendo-se às crianças.

O governo de Santa Catarina montou campos de trabalho forçado, sobretudo para descendentes de alemães que insistissem em falar sua língua; a Polícia militar não só nesse estado prendeu e torturou, obrigou as pessoas a deixarem suas casas em determinadas zonas de segurança nacional. Mais grave que isso estimulou as crianças a denunciar os pais que falassem alemão ou italiano em casa, criando sequelas psicológicas insuperáveis para esses cidadãos que em sua grande maioria, eram e se consideravam brasileiros, mesmo falando alemão. (OLIVEIRA, 2002, p. 88).

O governo de Getúlio Vargas impõe a sua supremacia sobre os imigrantes e faz valer juridicamente a Nacionalização do Ensino (1938), com o objetivo de extinguir a língua do imigrante e fazer valer a hegemonia da língua portuguesa. Nesse processo nem mesmo as crianças foram poupadas, visto que eram incentivadas a denunciar os próprios pais que falassem alemão.

As políticas nacionalistas desenvolvidas no período Vargas intencionaram por fim a um grande número de línguas faladas em território brasileiro, e essa campanha governamental teve êxito, pois conseguiu reduzir o número de falantes com o domínio da língua materna. Antes da nacionalização, os imigrantes podiam conversar livremente, sem preocupações. Depois dessa política, a proibição e a repressão foram uma constância na vida desses imigrantes.

A Nacionalização do Ensino da língua portuguesa foi instituída através do Decreto-Lei nº. 406, de 4 maio de 1938. Embora se trate de uma lei sancionada anteriormente à guerra, é no contexto da guerra que a língua do imigrante foi realmente interdita:

No processo de nacionalização, as línguas dos imigrantes, tendo sido interpretadas, no jogo político-ideológico, como línguas nacionais de outros países presentes no território brasileiros, foram juridicamente interditas no contexto das duas grandes guerras— muito embora esses acontecimentos tenham funcionado também, conforme a nossa leitura dos documentos, como um argumento pela nacionalização, que foi decisivo para o processo que já se encontrava instalado há mais tempo. (PAYER, 2006, p. 114).

Getúlio Vargas valeu-se do momento da guerra para por em prática o que já havia sido sancionado um ano antes da guerra, pois a lei é de 1938 e o conflito mundial iniciou em 1939. O Brasil entra na guerra em 1941. O embate mundial tornou-se nacional contra aqueles que, por ventura, falassem a língua estrangeira. Uma intensa guerra incidiu a partir da Nacionalização do Ensino, visto que se pretendeu erradicar a heterogeneidade linguística em função do imaginário da língua única.

[...] O italiano, assim como outras línguas estrangeiras, como o alemão, foram pontualmente interditadas durante as guerras mundiais e durante o Estado Novo (1937-1945), no contexto nacionalista próprio à década de 1930. De certo modo, a Segunda Guerra funcionou, também, como argumento no inevitável processo de nacionalização que já havia sido iniciado, de fato, desde o início do grande fluxo migratório. De forma incisiva, através de legislação específica e da minuciosa Campanha de Nacionalização do Ensino, iniciada em 1938, o Estado brasileiro implantou o português como língua nacional nas áreas de colonização estrangeira, (re) forçando a nacionalização. (BOLOGNINI; PAYER, 2005, p. 2).

Uma série de fatores foi responsável por ocasionar a nacionalização e, conseqüentemente, o discurso de interdição linguística, entre os quais: o contexto de guerra, os sujeitos envolvidos e a supremacia imposta pelo governo Vargas. Um discurso não acontece do nada, mas ocorre em função de algumas circunstâncias. Se olharmos os elementos responsáveis por originar os discursos inseridos dentro da teoria da AD, teremos o conceito das condições de produção.

[...] considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. (ORLANDI, 2013, p. 16).

Ao analisar um discurso, é fundamental observar os fatores que o ocasionaram em AD, a exterioridade é essencial para compreender um discurso, e os sentidos só são entendidos a partir da relação entre exterioridade e estrutura linguística. Então, podemos nos embasar na concepção de Pêcheux (1999, p. 79), que apresenta a ideia de que “discurso não é uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que deve ser referida ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”. O discurso não permanece preso à estrutura linguística, mas constitui-se pelas CPs que o originaram e que devem ser consideradas para compreendê-lo. Desse modo, para entendermos o discurso de interdição da língua do imigrante, é necessário observar quais foram as CPs abarcadas na sua

produção e vincular a exterioridade com a estrutura linguística desse discurso, para assim compreendê-lo.

Para Orlandi (2013, p. 21), “o discurso não se refere apenas a transferência de informação, como se a linguagem resultasse de um processo assim seriado, alguém fala refere-se alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando”. Sendo assim, não analisamos o discurso de interdição da língua apenas decodificando o código, mas observando a exterioridade. Com isso, é possível estudar como se desenvolveram as medidas homogeneizantes adotadas por Vargas frente às línguas dos imigrantes.

É nessa perspectiva que apresentamos a primeira SD para analisar, não somente o que está posto na estrutura, mas o que não está e significa. Destacamos que com essa SD é possível apontar a covardia da qual os imigrantes foram submetidos em função das políticas de Vargas. O relato é de um descendente natural da cidade de Forquilha (SC):

SD1: [...] o caso do meu avô que foi preso, acho que é um dos pontos pior. Vê que ele foi preso, ele morreu quatro meses depois da prisão. Então, quer dizer aquilo, talvez, queimo ele por dentro né, com esse óleo. Essas coisas que deram pra ele revelar coisas que, talvez, nem sabia, que ele também desconhecia [...]. (Entrevistado 1 –Grupo2)

A SD 1 comprova que o governo não só prendeu, mas infligiu aos imigrantes uma condição desumana de fazê-los, até mesmo, ingerir óleo na prisão. Os alemães não somente foram presos, mas levados a um grau de humilhação e tortura muito excessivo. O entrevistado relata a possibilidade de a morte do avô ter decorrido da ingestão do óleo. O entrevistado inicia a entrevista contando esse episódio. Isso pode nos levar a refletir que esse fato marcou profundamente a memória desses imigrantes. A ingestão de óleo era uma prática comum. Os imigrantes eram constantemente humilhados. Faveri (2002, p. 209), ao realizar a sua tese baseada na violência sofrida pelos imigrantes, apresenta vários relatos de imigrantes que passaram pela prática de ingerir óleo e ainda investiga como a memória dos imigrantes fica marcada:

[...] pelo dia que veio a prisão, quando levaram um parente, quando um conhecido foi torturado, quando a casa foi invadida, quando o delegado prendeu, quando deu uma briga na vila, quando nasceu um filho, quando um parente/vizinho teve que *tomar óleo*, quando ordens delinearão onde como, e o que falar como agir, aonde ir. (FAVERI, 2002, p. 209, grifo nosso).

Atos violentos investidos contra uma pessoa da família marcam a memória desses imigrantes. Episódios lastimáveis permanecem em suas recordações. De modo inclusivo, o

entrevistado diz que *é um dos pontos pior*. Ao observarmos a violência investida contra os imigrantes, podemos analisar que o governo Vargas infringiu barbáries contra aqueles que já se encontravam detidos, ofendendo-os em sua honra, por meio da brutalidade extrema. Conforme Faveri (2002, p. 210), ações tão violentas como a ingestão de óleo era como um ato simbólico para tornar o alemão dotado de brasilidade.

A prática de violentar os estrangeiros, obrigando a engolir óleo (diesel, óleo queimado, de rícino, misturado com gasolina), aparece como um sentido simbólico de “batismo” [...] ou, noutra leitura, forma de humilhar e fazer abrasileirar-se através da violência física, mas também psicológica, fazendo renegar sua cultura e seus valores. Ritual de passagem forçado para a brasilidade? Um significado simbólico de fazer abrasileirar-se introjetando no corpo do outro “óleo escuro”, fazer circular “o sangue da pátria”. (FAVERI, 2002, p. 210).

A simbologia impregnada na ação de tomar óleo para se tornar brasileiro possibilita pensar que o intuito, de fato, era impor uma humilhação acentuada e, mais grave, colocar em risco a própria vida desses imigrantes. Certamente, seria impossível despertar o sentimento de brasilidade por meio de um ato de tamanha crueldade. Então, esse ritual era aplicado não para transformar o alemão em brasileiro, mas para estabelecer contra imigrantes uma condição degradante.

Gaelzer (2014), a partir de SDs de entrevistas feitas com imigrantes alemães do RS, descreve a situação em que eles foram ofendidos não somente no direito de falar a língua materna, mas também por possuir bens culturais que os vinculavam ao país de origem. A autora relata que seus bens culturais, como rádio e livros, tiveram que ser escondidos para não correr o risco de serem confiscados por agentes do governo. Esta forma de violência também foi observada em nossa pesquisa.

SD 2: Eles tinham bastante livros da Alemanha, inclusive Bíblia, e uma coisa e outra. Aí eles [imigrantes] colocaram numa caixa, arrancaram um pedaço do assoalho da casa e guardaram lá embaixo, mas alguém deve ter descoberto, ou alguém viu alguma coisa e denunciou. E os soldados foram lá e pegaram e queimaram tudo né [...]. (Entrevistado 1 – Grupo2, grifo nosso)

Na ânsia de ver rapidamente disseminado o uso da língua nacional, houve fiscalização intensa. Agentes do governo recolhiam tudo o que era escrito em alemão. O ato de queimar livros, inclusive Bíblias, demonstra o grau de autoritarismo que alcançou o governo de Vargas. Para os imigrantes, esses livros tinham um valor simbólico que os ligavam à sua pátria conectava-os à sua terra natal. Os escritos eram atravessados por valores étnicos e culturais do país de ascendência, por isso era importante preservá-los. Dessa forma, conforme a SD 2, arrancaram até um pedaço do assoalho para poder esconder esse material.

A polícia constituída pelos poderes de dominar causava desordens no cotidiano dos imigrantes e provocava ondas de pânico. Os policiais cumpriam as ordens do presidente Vargas.

[...] Para evitar esse tipo de articulação política “alles” (tudo) era queimado. Essas atitudes violentas também se dão devido ao fato de que os representantes do governo não tinham conhecimento linguístico para discernir o que era de cunho político ou de cunho religioso. (GAELZER, 2014, p. 236).

Vargas procurava destruir elementos que pudessem ligar os imigrantes ao país de origem. Não importava ao governo se esses livros eram de práticas religiosas ou de política. Conforme a citação, como os agentes não entendiam a língua alemã, sendo assim, queimavam tudo. Os imigrantes, por sua vez, procuravam esconder seus bens, pois estes representavam parte de sua cultura. O caráter repressor das ações de aniquilar elementos integrantes da cultura germânica remete à política coercitiva a que os imigrantes estavam sujeitos. Vargas, amparado pelas leis criadas em seu governo, engendra um mecanismo para pôr em prática atitudes violentas que colocam o sujeito imigrante em condições de vulnerabilidade frente a agentes dispostos a fazer cumprir a lei a qualquer preço.

No processo violento de nacionalização forçado, a destruição da memória afetiva e familiar foi de extrema intolerância, na medida em que condenou o outro a renegar sua cultura em nome de um projeto nacional homogeneizador. Tanto os policiais queimavam/rasgavam ou levavam, conforme entendiam fazê-lo, quanto aos próprios colonos escondiam ou davam fim com medo de buscas ou apreensões. (FAVERI, 2002, p. 304).

Por meio de atitudes severas, buscou-se exterminar a língua alemã e todos os elementos simbólicos que caracterizavam essa cultura. Nesse processo, nem mesmo as crianças eram preservadas das ameaças impostas pelo governo. Vejamos isso na SD 3, que é proveniente de um imigrante natural da cidade de Araranguá (SC):

SD 3: O professor pedia pra nós não falá o alemão na estrada, que era perigoso, que nós podia se preso. Talvez, os pais né, [...] mais nós falava o alemão diretamente na estrada, não tinha medo. Aonde que ia aparece polícia ali? [...] Então, nunca deixemo de fala a língua.(Entrevistado 1 –Grupo1)

Conforme a SD3, podemos observar que as crianças, mesmo premidas pelo perigo de serem presas, não deixavam de falar a língua. Isso só comprova que a força da língua materna é mais poderosa que a coerção estabelecida pelas leis nacionalistas.

A língua materna é a que se tem um domínio maior, visto que é adquirida de uma forma natural. Conforme Bakhtin (2006, p. 96), para “o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística”. A língua materna não remete a ideia de algo mecânico e não tem a intromissão de um método de ensino pedagógico sistematizado, mas é apreendida espontaneamente no meio familiar.

Pela valorização subjetiva da língua, pela familiaridade, as crianças continuavam falando a língua nativa. Podemos pensar a questão da familiaridade com a língua materna a partir dos estudos de Bakhtin (2006, p. 102), que assim argumenta: “a palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério só pode apresentar algum, na boca de um estrangeiro [...]”. A língua materna era aquela experimentada com intimidade, e, por essa razão, mesmo sob ameaças, os descendentes não a abandonavam.

O fato de não abandonar a língua materna caracteriza o quão significativa ela é.

Assim, demarca uma resistência por parte daqueles que se encontravam a mercê das políticas de nacionalização. Apesar, de muitos tenham abandonado, outros, mesmo acuados e amedrontados, continuavam falando alemão:

Mesmo que o projeto nacionalizador tenha tentado homogeneizá-los e integrá-los a pátria brasileira essas pessoas não seguiram as normatizações e as driblavam, exerciam seus poderes – homens e mulheres, no calor da guerra, escreveram cartas [...] inventaram estratégias, desafiaram as autoridades, mobilizaram. (FAVERI, 2002, p. 16).

Ainda que os imigrantes e seus descendentes tenham vivenciado a opressão da campanha de Nacionalização do Ensino, houve resistência, visto que a língua materna não significa apenas um simples mecanismo de comunicação. Com ela, existe uma relação de identificação, uma ligação afetiva e sentimental. Apesar das tentativas de homogeneização da língua portuguesa e das políticas linguísticas repressoras, esses imigrantes resistem e permanecem usando a língua materna.

Se por um lado houve a imposição da língua portuguesa, por outro, as comunidades germânicas resistiam para poder usar a língua materna. Assim, ao observar lados opostos na preservação da língua, Campos (2006, p. 178) afirma que se havia “de um lado, os representantes do governo Vargas, com a adesão de amplas parcelas da população catarinense e brasileira, que lutavam por generalizar o uso da ‘língua nacional’; do outro, os

descendentes de alemães resistiam, falando, ouvindo, lendo, escrevendo a língua alemã”. Diante dessa perspectiva, observam-se movimentos antagônicos no período vigente do processo nacionalizador, se o governo Vargas se empenha por estabelecer a língua nacional, porém, este encontra entrave no imigrante, que, mesmo sob pressão, não abdicava do direito de usar a língua materna.

2.2 AS POLÍTICAS DE ASSIMILAÇÃO DO IMIGRANTE NO GOVERNO

Quando os imigrantes vieram ao Brasil e começaram a se instalar juntamente com outros imigrantes iniciando a formação das primeiras colônias, uma forte campanha foi movida contra esses núcleos, assim, medidas de caráter restritivo foram tomadas com intuito de proibir a formação de colônias compostas somente por imigrantes. Segundo Geraldo (2009, p. 175), os anos entre “1930 a 1945, é identificado como tendo sido bastante rigoroso em criar restrições à entrada de imigrantes e em promover políticas de nacionalização que atingiram as populações de origem ou de ascendência estrangeira no país”. O governo Vargas foi assinalado por políticas de repressão sobre os imigrantes, principalmente em virtude daqueles que se agrupavam em núcleos coloniais, apontados por serem difíceis de assimilar.

Com o objetivo de impedir a formação de colônias, Vargas sanciona em 1938 o Decreto-Lei nº 406, que diz respeito à assimilação do imigrante. Esse decreto tinha por finalidade promover a junção de imigrantes e brasileiros. Destarte, Vargas interfere diretamente na organização dessas colônias ou núcleos como também eram chamados. Vejamos então o texto da Lei:

CAPÍTULO VIII

CONCENTRAÇÃO E ASSIMILAÇÃO

Art. 39. Nenhum núcleo colonial, centro agrícola ou Colônia, será constituído por estrangeiro de uma só nacionalidade.

Art. 40. O Conselho de Imigração e Colonização poderá proibir a concessão, transferência ou arrendamento de lotes a estrangeiros da nacionalidade cuja preponderância ou concentração no núcleo, centro ou colônia, em fundação ou emancipados, seja contrária à composição étnica ou social do povo brasileiro.

§ 1º Em cada núcleo ou centro oficial ou particular, será mantido um mínimo de trinta por cento (30%) de brasileiros e o máximo de vinte e cinco por cento (25 %) de cada nacionalidade estrangeira. Na falta de brasileiros, este mínimo, mediante autorização do Conselho de Imigração e Colonização, poderá ser suprido por estrangeiros, de preferência portugueses.

§ 2º O Conselho agirá nesse caso na forma do presente artigo.

Art. 41. Nos núcleos, centros ou colônias, quaisquer escalas, oficiais ou particulares, serão sempre regidas por brasileiros natos.

Parágrafo único. Nos núcleos, centros ou colônias é obrigatório o estabelecimento de escolas primárias em número suficiente, computadas as mesmas no plano de colonização.

Art. 42. Nenhum núcleo, centro ou colônia, ou estabelecimento de comércio ou indústria ou associação neles existentes, poderá ter denominação em idioma estrangeiro. (BRASIL, 1938)

Com essa política da assimilação, o governo busca miscigenar as etnias com a finalidade de não permitir que os imigrantes vivessem de forma isolada e independente. Desse modo, busca-se fazer com que o imigrante seja inserido na cultura brasileira. Entretanto, para o imigrante, a entrada em uma nova cultura representava viver momentos difíceis, pois tinha um estilo de vida diferente ao modo de vida dos brasileiros. Os imigrantes possuíam uma cultura própria ligada ao país de origem. Para Willems (1980, p. 7), “A dificuldade básica que se opõe à assimilação reside no sentimento de lealdade que prende o imigrante a cultura do seu grupo”. Os imigrantes, mesmo distantes de sua terra natal, buscavam preservar seus costumes.

É interessante destacar que a adaptação à cultura brasileira não foi um processo fácil de ser instituído, visto que os alemães conservavam um sentimento de patriotismo pelo país de origem. Conforme Pereira (2004, p. 159) “a dificuldade de assimilação dos estrangeiros, especialmente os alemães, era constituída pelo forte sentimento patriótico que os núcleos preservavam”. Todavia, desagregar os núcleos alemães em todo o território brasileiro era fundamental para construir a unidade nacional.

Ressaltamos que a questão do patriotismo ocasionou controvérsias. O conceito de pátria era impreciso. Afinal, qual seria a pátria desses imigrantes? O país de origem ou o novo país para onde os sujeitos migraram? A ação de migrar não significou o rompimento dos laços afetivos com o país de origem, pois os imigrantes tinham devoção ao solo natal e às suas tradições. Por outro lado, também era natural que, estando inserindo em outro país com uma nova cultura, se desenvolvesse um sentimento patriótico em relação a essa nação.

Em cada Estado que o imigrante atravessou, tornou-se um problema a definição da nova e da velha pátria. Para os naturalizados, a Pátria é a terra dos pais e dos antepassados. Para o emigrante o novo país é a pátria de nascimento e também a sua pátria no sentido político, mas existe também uma pátria com sentido genealógico, de linhagem. Nesse sentido, a velha pátria será a verdadeira pátria². (CAMPOS, 2006, p. 196).

Tanto aos brasileiros quanto aos alemães existem dúvidas em como definir o termo pátria aos alemães tanto para aqueles nascidos em berços germânicos quanto aos nascidos em solo brasileiro. Percebe-se a dificuldade na demarcação de quais critérios

²Relato apresentado em um artigo de um jornal de Blumenau, redigido pelo doutor Aldinger.

utilizarem para a significação de pátria: lugar onde nasceu, linhagem ou terra dos antepassados. Entretanto, outra aceção de pátria era ensinada às crianças em escolas teuto-brasileiras. Elas eram instruídas a compreender que o Brasil é a pátria de imigrantes e descendentes, além disso, eram estimuladas a desenvolver a afeição pelo Brasil, porém, sem que com isso fosse diminuída a motivação de aprender a língua alemã. Dessa forma,

Nossa Pátria é o Brasil. Somos brasileiros porque nascemos no Brasil. A maioria dos habitantes fala a língua portuguesa. Esta é a língua do país. Esta língua queremos e devemos aprender. Mas a nossa língua materna é o alemão, pois esta língua aprendemos dos nossos pais alemães. Nunca devemos esquecer a língua alemã como sendo a herança dos nossos pais; ela é uma língua maravilhosa. Não devemos envergonhar-nos dessa língua e da nossa ascendência germânica. Nossa pátria, o Brasil, é um belo e rico país. Devemos amá-lo de todo coração³. (WILLEMS, 1980, p. 297).

Havia a intenção de incutir uma dupla lealdade tanto ao Brasil, incentivando a amar e respeitar esse país, quanto à Alemanha, por meio da aprendizagem e da conservação da língua alemã. Buscava-se perpetuar nas crianças a ideia de que a língua alemã não deveria ser esquecida, pois era um legado de seus pais. No entanto, apesar do esforço em torno dessa preservação, para muitos descendentes, instaurou-se a dupla dificuldade em relação à língua que podemos observar na SD 4 da descendente de Panambi (RS)

SD 4: Às vezes, eu fico pensando... Eu não falo nem direito o português nem o alemão... Mas, não sei, acho que o alemão ainda pende muito para o meu lado. (Entrevistada 2 –Grupo2)

A dupla dificuldade em relação a este *falar direito* marca aqui um sujeito dividido entre língua nacional do novo país e a língua materna do país de origem. Para a entrevistada, nem uma coisa, nem outra. No mesmo cenário geográfico, predomina a língua portuguesa. No entanto essa preponderância não apaga as outras línguas que habitam o mesmo espaço. Reconhece-se a coexistência de línguas distintas, e nem sempre essas línguas se apresentam de forma separada. Cerrada cada qual em seu domínio de uso, elas podem muitas vezes, se entrelaçarem e causarem a desarmonia de não ter o domínio nem de uma língua e nem de outra.

Ao analisarmos a questão da divisão linguística à qual o imigrante foi submetido, apontamos que as políticas nacionalizadoras, tanto o Decreto-Lei da assimilação quanto a

³Definição de pátria descrita em uma cartilha de uma escola teuto-brasileira.

política da Nacionalização do Ensino, interferiram no dia a dia desses imigrantes e resultou no fato de que muitos não conseguiram sentir-se bem falando a língua portuguesa e nem a alemã.

Ao trabalhar o tema sobre as consequências dessas políticas, Schwartzman, Bomeny e Costa (1984, p. 152) relatam que “as medidas de nacionalização representavam para esses grupos a interrupção de um processo cultural que vinha sido mantido há quase um século”. Com o propósito de assimilar o imigrante, era necessário unificar a língua, uma vez que, segundo Pereira (2004, p. 159), “a língua comum seria o instrumento transformador do que era considerado um ‘problema nacional’, a assimilação do estrangeiro”. Dessa forma, falar a mesma língua poderia representar, pelo menos para os idealizadores do projeto de assimilação, o acesso e a permanência na pátria brasileira.

As campanhas nacionalizadoras funcionaram como objetivo de acabar com a cultura que os núcleos alemães preservavam. O governo Vargas instituiu a obrigatoriedade da língua portuguesa e, com isso, força o imigrante a renegar sua língua. Essa ação de calar o outro é cômoda para quem cria leis arbitrárias e se encontra numa posição de superior de implementá-las. Dessa forma, governantes podem instituir políticas linguísticas para silenciar outras línguas em favor da sustentação de uma ilusória homogeneidade linguística.

Toda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, una, a não ser na promessa sempre adiada, promessa que é dívida impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito. (CORACINI, 2007, p. 49).

A heterogeneidade é uma característica essencial. Não existe língua homogênea, pois ela é sempre atravessada por outras línguas. Por mais que determinadas políticas linguísticas tentem unificar uma língua, essa pretensão é impossível, visto que a língua se constitui a partir da mistura com outras. Desse modo, embora no processo de Nacionalização do Ensino tenha proposto unificar a língua portuguesa, trata-se de um processo imaginário, já que a língua em sua essência é heterogênea.

Apesar disso, as políticas linguísticas do governo Vargas procuram impor a língua portuguesa como única. Entretanto, havia as escolas de imigrantes que ensinavam a língua materna. Porém, isso foi ignorado por parte do governo que instituiu a nacionalização da língua portuguesa e interrompeu o ensino de outros idiomas. Esse processo gerou mudanças e complicações no cotidiano de professores e alunos de descendência. A escola funcionou como um mecanismo repressor utilizado a serviço do Estado. Assim, julgamos ser pertinente trazer

um pouco desse universo escolar para entender como se deu, na prática, a transição do ensino da língua alemã para o ensino da língua portuguesa.

3 O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA A PARTIR DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Nas primeiras escolas de imigrantes alemães instituídas no Brasil no século XIX e em meados do século XX, utilizava-se somente o idioma alemão na ministração das aulas. Na abordagem sobre aculturação dos alemães no Brasil, o antropólogo Willems (1980, p. 281) declara que “muitos imigrantes tinham a instrução escolar [...] atribuía-se por isso, grande importância à arte de ler e escrever, então, trataram de fundar escolas”. Os alemães preocupavam-se com a educação escolar, e o governo brasileiro mantinha poucas escolas. Desse modo, “frustrados na sua expectativa de receber, como no país de origem, escolas públicas, os imigrantes alemães estavam entregues a si próprios quanto à solução do problema de educação escolar” (WILLEMS, 1980, p. 279). A falta de escolas públicas e o descaso do Estado brasileiro em relação à educação foram fatores, portanto, que levaram os imigrantes a fundar suas próprias escolas.

Ao tratar da questão sobre as escolas alemãs, Santos (2013) argumenta que as escolas fundadas pelos imigrantes alemães eram comunitárias, organizadas e construídas por eles. Até a metade do século XX, eram poucas as escolas primárias públicas mantidas pelo governo brasileiro. As escolas particulares, conhecidas como escolas alemãs, ou teuto-brasileiras, foram sendo construída no intuito de instruir os filhos descendentes de alemães a prática da leitura e da escrita.

No entanto, com a Nacionalização do Ensino, muitas escolas conservadas pelas associações germânicas foram fechadas.

Nos Estados do Sul, São Paulo e Espírito Santo, a campanha da nacionalização fechou no período de 1937 até 1941, 774 escolas particulares, que foram substituídas por 885 escolas públicas, abertas nos mesmos locais, assim como também concedeu auxílio especial a esses Estados para a construção de prédios escolares nas comunidades de imigrantes. (AZEVEDO, 1996, p. 678-679).

Houve o fechamento de muitas escolas e as que ficaram abertas tiveram que se adaptar ao novo modelo educacional. A principal mudança foi a ministração de aulas exclusivamente em língua portuguesa. Os imigrantes deveriam se adaptar às mudanças, mas pelo fato de desconhecerem a língua portuguesa tiveram dificuldades de se adequarem ao novo sistema educacional. Mesmo assim a lei foi implantada e essa proibição do ensino em língua estrangeira pode ser vista no artigo 85 da lei 406 de Nacionalização do Ensino:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país. (BRASIL, 1938)

Com a lei promulgada, as aulas passaram a ser ministradas somente em português, em todo o território nacional. Na escola, as funções de direção e de docência passaram a ser exercidas por brasileiros. No que tange ao sistema escolar, Cunha (1989, p. 136) afirma que “o exercício do magistério seria uma função privativa de brasileiros natos, maiores de dezoito anos de idade, e a escolha dos diretores das escolas públicas far-se-ia mediante concurso”. Com as modificações no sistema educacional, também houve a reformulação do currículo escolar, incluindo-se disciplinas obrigatórias como História da Pátria, Geografia e Educação Moral e Cívica.

Transformar as instituições escolares em polos de difusão do ideário nacionalista foi uma das marcas do governo Vargas. De acordo com as políticas educacionais do Estado Novo, selecionaram-se professores incutindo-lhes a ideia de que deveriam ensinar de forma afetiva, enaltecer o governo e repassar valores patrióticos. Ao mencionar o ideário patriótico das políticas educacionais getulistas na década de 1930 e 1940, Cunha (1989, p. 110) relata que a educação deveria pautar-se por objetivos que tendessem à formação do educando com ênfase no desenvolvimento do sentimento cívico, através do estudo da História da Pátria, do Folclore, da Literatura e dos deveres do cidadão para com o grupo social.

Compreende-se, assim, que a educação deveria estar a serviço do repasse de ideais patrióticos. O êxito dessa campanha nacionalista não dependia apenas da lei, mas das ações dos professores que iriam executá-la. No discurso de Vargas, era da responsabilidade do professor envolver os alunos em um aprendizado cívico, infundir a devoção pelo país e o respeito às tradições brasileiras. No livro *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo*, Resende (2003, p. 297) discute no Decreto-Lei nº 27085, de 14 de outubro de 1936 a responsabilidade do professor:

Sempre que venha a propósito, não deixará o professor de estimular o ardor cívico do estudante, o culto pela ideia da Pátria, o respeito pela tradição, o amor pela família, e a crença nos benefícios da associação. Igualmente, nunca o professor deve

esquecer que Portugal não é só a metrópole e, por isso, fará, em todos os casos que sejam oportunos, referência ao império colonial. (RESENDE, 2003, p. 297).

Observa-se, a partir desse decreto, que o professor deveria ajustar seus ensinamentos de forma a transmitir os valores relacionados à pátria e ligados a Portugal. Os valores patrióticos também eram repassados pelo uso de símbolos brasileiros e pelas celebrações de datas importantes que passaram a ser obrigatórias. A língua portuguesa passa a ser valorizada como um dos símbolos do patriotismo nacional, e a aprendizagem do português tornava-se indispensável para alcançar os objetivos cívicos do processo de Nacionalização do Ensino.

A figura do professor era fundamental para a concretização das reformas patrióticas estabelecidas. Os professores eram orientados a serem afetuosos com as crianças. Todavia, a afetividade do professor e as aulas planejadas de forma a chamar a atenção dos estudantes não foram suficientes para suprir as dificuldades que os alunos de descendência alemã tiveram para aprender a língua portuguesa, visto que não tinham nenhuma familiaridade com essa língua.

As reformas no ensino causaram problemas também ao professor de origem alemã que não tinha o conhecimento da língua portuguesa, pois, apesar disso, teve que passar a lecionar em português.

Constatavam-se as dificuldades da escola alemã diante da nova Constituição brasileira, em razão das determinações como a de que somente seriam permitidas aulas em língua nacional nas escolas. Constatava-se também que na prática, já estariam vigorando proibições como a de ministrar aulas em língua alemã, usar os livros alemães nas escolas, alunos falarem em alemão nos intervalos das aulas. Lamentava-se que todos os professores escolares devessem a partir dali fazer exame de língua portuguesa no Brasil. (CAMPOS, 2006, p. 244).

O professor de descendência alemã que permaneceu nas escolas alemãs teve que se adaptar a lecionar em português. Os alunos também tiveram que se adequar a nova realidade e nem mesmo em momentos do intervalo poderiam falar a língua materna. Quem não aprendia a língua portuguesa, simplesmente era “condenado” a ficar analfabeto. Segundo Altenhofen (2004) o governo determinou o ensino exclusivo do português sem oferecer subsídios necessários para um aprendizado eficaz. Os alunos, filhos de descendentes alemães, não entendiam os livros e a fala do professor. Dessa forma, a adaptação com a nova realidade de aprender o português gerou falta de compreensão e dificuldades em relação ao conhecimento da nova língua a ser aprendida.

As escolas alemãs que não foram fechadas tiveram que se adaptar às novas modificações. A língua alemã deixa de ser disciplina do currículo escolar. Para Campos (2006, p. 317) “as aulas ficaram bem artificiais, pois os professores além de não dominarem as línguas ofertadas no currículo, como o inglês e o francês, tinham um vocabulário português bastante reduzido e com sotaque germânico carregado”. As modificações no sistema educacional geraram dificuldades na aprendizagem para os alunos descendentes. Gaelzer (2014, p. 211) trata dessa dificuldade e descreve que “as crianças frequentavam as aulas, mas nem sempre entendiam o que a professora explicava, porque ela explicava o conteúdo na língua Portuguesa e a maioria das crianças conhecia apenas a língua Alemã”.

Nesta pesquisa também foi constatada essa dificuldade. Pode-se pensar sobre isso a partir da SD 5, de uma senhora de Taquari (RS):

SD5:[...] Daí vinha uma professora. Só que as crianças não entendiam uma palavra. Então, eles sofreram por demais. Então, se tinha uma criança que entendia uma palavra, já tinha que traduzir para outra. (Entrevistada 3 – Grupo2)

Ao refletirmos a respeito das condições pelas quais as crianças passaram ao falar uma língua diferente daquela usada pela professora, supomos que as chances para aprender a língua portuguesa e os conteúdos escolares sofreriam interferências. Imaginemos, então, que se configurava nesse espaço a falta de compreensão tanto da língua quanto das disciplinas.

Os descendentes alemães tinham por obrigação adquirir o conhecimento da língua portuguesa. Porém, o fato de não compreender a fala do professor levava, muitas vezes, a dificuldades nesse aprendizado. Vale lembrar que a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa ocorreu ao mesmo tempo em que interditou-se os alunos a falarem a língua materna.

Dessa forma, conjecturamos que, se o professor fosse instruído a ensinar a língua portuguesa sem que com isso precisasse interditar o uso língua alemã, muitos alunos poderiam ter aprendido as duas línguas. Teríamos, possivelmente, descendentes capacitados no domínio de ambas as línguas, e não limitados, ao conhecimento de uma só, ou, mais grave que isso, muitas vezes, não ter domínio de nenhuma. Contudo, ter o conhecimento das duas línguas era contrário ao objetivo da Nacionalização do Ensino que visava extinguir a língua do imigrante.

Devido ao objetivo da nacionalização, muitos alunos de descendência viveram momentos de angústias, como podemos observar na SD 5, como não compreendiam a fala do

professor, então, os alunos procuravam se ajudar, e, num movimento de companheirismo, um traduzia para o outro o dizer do professor.

A questão do processo ensino-aprendizagem de outra língua pode desencadear certa dose de insegurança a depender, entre outras, das condições emocionais dos alunos bem como da forma como o professor repassa o conhecimento. E, nesse contexto de ter de aprender de maneira imposta, possivelmente, gerava nos alunos bloqueios e medo.

A língua estrangeira, ou melhor, o outro (que se faz sempre presente naquela que chamamos de língua materna) penetra como fragmentos que incomodam, desarranjam, confundem e deslocam as águas aparentemente tranquilas e repousantes da primeira língua ou da nossa cultura local, de grupo, cultura que constitui a chamada língua materna. (CORACINI, 2007, p. 152).

O processo de aquisição de outra língua, por si só, já ocasiona certo desconforto em relação ao novo, ao desconhecido. E, em condições de obrigatoriedade, como foi para os alunos durante a nacionalização, esse desconforto é maior ainda. Com a língua alemã, os descendentes já tinham familiaridade e sentiam-se seguros. Todavia, a língua portuguesa era estranha para eles. Aprender sem compreender a fala do professor e sem a estrutura básica para que os alunos pudessem ter êxito na aprendizagem em muitos casos, resultou em exclusão e analfabetismo, além da dificuldade na aprendizagem os alunos ainda eram alvos de deboche por parte dos colegas mais proficientes. Para compreender esse tema é pertinente observar a SD6 A fala é de uma descendente da cidade de Tuparendi (RS):

SD 6:Eu ainda sofri por causa disso, porque só falava em alemão. Eu fui aprender português quando eu fui pro colégio, e daí tinha muito preconceito com alemães [...]. Claro, quando eu aprendi a falar o português eu falava errado, e o deboche era muito grande, ou eles diziam parente do Hitler. Eles debochavam muito, daí eu era uma criança muito triste por esse motivo.(Entrevistada 4 –Grupo2)

Existe uma dificuldade linguística para essa descendente, pois a língua materna é alemã. Entretanto, na escola deve falar português. Como não tem o domínio dessa língua, acaba virando motivo de deboches. Para Uyeno (2003, p. 45), “o filho do estrangeiro, estranho a terra que o hospeda, nascido nessa terra, é objeto de outra forma de ambiguidade: Se, por um lado, seus concidadãos lhe cobram o domínio da língua da terra onde nasceu, por outro lado, seus pais exigem que saiba a língua de sua herança racial”. A divisão linguística vivida pelos descendentes nos permite conceber que havia um conflito para aqueles nascidos em solo brasileiro e que carregavam consigo o legado linguístico e cultural do povo germânico, pois tinham que aprender a língua portuguesa, mas também não deveriam deixar de falar a língua alemã.

Por não saber falar corretamente a língua portuguesa, os estudantes de descendência alemã se tornavam alvos de deboches, e isso, conseqüentemente, gerava um sentimento de tristeza, como relata a própria descendente da SD6. Vale dizer que essa era uma prática recorrente, estudantes alemães serem ofendidos com xingamentos. Nesse sentido, Faveri (2002, p. 99-100) descreve que estudantes descendentes eram chamados de safados, sacanas e “quinta coluna, cujo significado é nazista”⁴. Os estudantes eram agredidos e humilhados simbolicamente pelos deboches.

Podemos pensar que, como eram vítimas de zombarias, é possível que muitas crianças descendentes nem falassem muito o português.

O processo de nacionalização criou o discurso em que alguns “podiam falar”, os que tinham direito à voz eram aqueles que dominavam a língua Nacional e eles estavam autorizados a falar. Enquanto outros “deveriam calar”, os que não tinham direito eram os imigrantes, visto que, eles não “sabiam” falar a língua nacional [...]. (GAELZER, 2014, p. 206).

Desse modo, quem tinha o domínio da língua estava possibilitado a falar, mas quem não o tinha estava sujeito a calar, ou ainda, sujeito aos deboches. Nessa perspectiva, podemos refletir como a Lei da Nacionalização interferiu diretamente na vida desses descendentes. Nessa perspectiva, Gaelzer (2014, p. 40), baseada em Mey (2006), aponta “A questão da língua é um fator tão decisivo, que, inclusive a pronúncia é um modo de inclusão ou exclusão. A fala denuncia. O sotaque estrangeiro pode remeter ao lugar de exclusão”. O imigrante estava sujeito a ser excluído por não saber falar bem o português e, além disso, por ter o sotaque alemão.

Essa exclusão ocorre em virtude dos ideais de unificação da língua portuguesa, pois, em função desse objetivo, as outras línguas foram vistas com desprestígio. Por intermédio das políticas nacionalistas, o governo propagou a ideologia da língua única, e, desse modo, a escola foi o lugar ideal para desenvolver as novas medidas implantadas pela Nacionalização do Ensino. Os professores não se limitaram, apenas, a ensinar a língua portuguesa, mas se encarregaram de, na sua prática escolar, estimular para que os alunos despertassem o espírito nacionalista e a idolatria pelo Brasil. Dessa maneira, a escola se

⁴ Nota de Faveri (2002, p. 99-100): O termo “quinta coluna” tem origem na Guerra Civil Espanhola, ou seja, quando o General Franco, na luta contra o governo eleito Pela Frente Popular [...], em julho de 1936, organizou o ataque para a tomada de poder [...]. Na ocasião, avançando contra Madrid com quatro colunas de tropas, Franco referiu-se a ação de uma quinta coluna composta de simpatizantes da causa revolucionária dentro da cidade de Madrid, quer dizer uma coluna supostamente de espíões.

configurou como um espaço não somente para repassar os conhecimentos, mas para transmitir ideais nacionalistas de interesse do governo.

3.1 A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO E REPRESSOR DO ESTADO

O estudo do termo ideologia remete a concepção de um complexo de conceitos, princípios e visões de mundo de determinados grupos sociais. Conforme Coracini (2010, p. 75), “por ideologia(s), compreendemos o conjunto de ideias que permeiam o olhar que lançamos ao mundo em que vivemos [...], cada um possui uma visão peculiar, própria, de observar as coisas que o cercam, e, essa visão provém da própria ideologia”.

A ideologia pode ser compreendida como uma forma de dominação. Isso ocorre na proporção em que determinados grupos concentram o poder e impõem seus interesses, preceitos e valores aos demais grupos. É nessa conjuntura de uma ideologia imposta que Garcia (1982, p. 57) afirma que “nesse contexto o interesse dos demais grupos, ou não são considerados, ou são reformulados em função daqueles, sendo incorporados, dentro dos limites estabelecidos pelo pensamento dominante”. Assim sendo, quem detém o poder institui suas concepções e determina as normas a serem cumpridas. Nessa perspectiva de dominação ideológica, citamos o vínculo entre ideologia e poder no Estado Novo (1937-1945). Esse período pode ser compreendido como um momento

[...] em que a ideologia política revela, de forma nítida, a teia de relações existentes entre ideologia e poder em um dado contexto histórico. A clareza desta relação vem situar e reavaliar a importância da dimensão político-ideológica em uma determinada configuração do poder, tendo em vista o estabelecimento de mecanismos para a obtenção do consentimento dos mais amplos setores sociais. (OLIVEIRA; VELLOSO; GOMES, 1982, p. 109).

Esse período se constituiu por ações políticas centralizadoras que utilizam a própria educação como instrumento para concretizar as concepções ideológicas do Estado. É desse modo que podemos situar o modelo educacional e, mais precisamente, a Nacionalização do Ensino. Então, ao direcionarmos a ideologia do Estado inserida no contexto da Nacionalização do Ensino, do governo Vargas, observa-se que as atitudes governamentais de reformulações no sistema linguístico brasileiro busca efetivar a ideologia nacionalista no cotidiano de brasileiros e, principalmente, no cotidiano de imigrantes, esses últimos juridicamente, proibidos de falar a língua materna e, simultaneamente, forçados a aprender a língua portuguesa.

A ideologia nacionalista se concretizou por meio de ações implantadas no âmbito educacional. Como a escola foi utilizada para promover os ideais patrióticos, mencionamos a noção de Althusser (2001) de Aparelhos Ideológicos de Estado, enquanto instituições a serviço do governo para repassar a ideologia. A escola, nessa perspectiva não se limita apenas a transmissão do conhecimento, mas vai além, pois é uma instituição que também repassa a ideologia de um governo. Para Althusser (2001, p. 79), “a universidade e a escola, particularmente, deixam de ser uma conquista da humanidade e ser preservadas das querelas pequeno-burguesas, para se tornarem não mais instrumentos de saber, mas máquinas de sujeição ideológicas”. A escola é responsável por ofertar a formação acadêmica e opera diretamente na propagação de valores, desse modo, contribui na propagação de ideologias.

Ao vermos a escola como um meio de transmissão de concepções ideológicas, direcionamo-nos ao sistema educacional do governo Vargas, a fim de observar como a ideologia estava presente na educação. Vejamos, por exemplo, o discurso do Ministro de Educação, Gustavo Capanema: “A educação deve tomar partido, deve adotar uma filosofia e adotar uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema de diretrizes morais, políticas econômicas que formam a base ideológica da nação”. (CAPANEMA, 1937 apud CUNHA 1989, p. 114)⁵. A educação no governo Vargas pautava-se na ideia da transmissão de valores e da difusão de submissão ideológica ao sistema governamental movida por uma imposição de uma ideologia cívica de amor à pátria.

Nessa perspectiva, Schwartzman, Bomenye Costa (1984, p. 51) afirmam que o Estado Novo também previu a utilização da educação escolar como aparelho ideológico: “O campo educacional foi um dos alvos eleitos. Era um espaço com poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes [...] e a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se daria”.

No governo Vargas, a escola foi um meio para transmitir ideologias governamentais. Nessa perspectiva, é pertinente apresentar a SD 7 de uma senhora da cidade de Feliz (RS) que relata um episódio em que um grupo de soldados a serviço do governo espalha medo entre os alunos:

SD 7: [...] Ai nós olhamos para a rua, chão batido vinham àqueles soldados, marchando, as professoras viram... “Vão para dentro, não falem nada, não abram a boca pra nada”, porque nós só falava o alemão mesmo né. Ai elas esconderam nós e eles passaram, não sei o que eles tavam fazendo ali, mas nunca mais esqueci aquilo. (Entrevistada 2 – Grupo1)

⁵ Nota de Cunha (1989, p. 114): Gustavo Capanema, in: realizações 1, p. 21.

O grupo de soldados disseminou o pânico entre alunos e professores. O fato de aparecerem marchando em frente à escola foi suficiente para estabelecer a repressão linguística entre os estudantes que, amedrontados, tiveram que se esconder. Ao observar que esses soldados são utilizados a serviço do governo, podemos referenciar-nos na análise de Althusser, que define o Exército como um Aparelho Repressivo de Estado para repassar a ideologia. O autor assim define esses aparelhos:

Aparelho repressivo do Estado funciona predominantemente através da repressão (inclusive física) e secundariamente através da ideologia. (Não existe aparelho unicamente repressivo. Exemplos: o Exército e a Polícia funcionam também através da ideologia tanto para garantir sua própria coesão e reprodução como para divulgar os “valores” por eles propostos. (ALTHUSSER, 2001, p. 67).

O Estado, por meio de seus Aparelhos Repressivos ou Ideológicos, pode intervir pela ideologia ou pela repressão para estabelecer seus propósitos. Dessa forma, observa-se que, na SD7, que um grupo de soldados, ao apresentar-se marchando em frente à escola, mesmo sem usar de violência física, provoca o pânico em alunos e professores. O ato de falar poderia ter consequências, já que a língua alemã tinha sido interdita. Não tinha outro jeito a não ser permanecer calado.

O governo Vargas usa o Aparelho Repressivo Exército para impor violência ideológica, gerando um medo em tamanha proporção que a senhora alemã nunca mais esqueceu. Getúlio Vargas objetivou proibir a língua do imigrante e, para alcançar essa finalidade, apropriou-se de fiscalização intensiva. Na situação descrita na SD 7, o Aparelho Repressivo Exército contribuiu para o êxito de seus objetivos. A proibição da fala que os alunos estavam familiarizados por si só já era uma situação complicada para quem só sabia falar alemão, porém ao serem proibidos, diante a grupo de soldados, a circunstância tornava-se, mais atemorizante ainda, visto que se calaram em meio a um contexto de temor excessivo.

A situação descrita na SD 7 nos leva a refletir que os alunos foram expostos a uma forte violência simbólica, já que ficaram frente a frente com um grupo de soldados, e, ainda, a professora interveio para que ficassem quietos, que não falassem nada. Diante desse cenário, é possível constatar que o ambiente escolar tornou-se palco de um episódio marcante na vida dessas crianças, tão marcante que, como a descendente relata, ela *nunca mais esqueceu*.

A questão que temos nos feito a partir desta pesquisa é se, depois disso, estas crianças teriam condições emocionais para aprender mais alguma coisa em sala de aula ou mesmo para, um dia, estudar a língua alemã, dado o funcionamento da memória que viria com efeitos do perigoso, proibido, não possível. Por esta cena podemos pensar que os alunos de

descendência foram prejudicados, visto que calaram a sua voz porque falavam alemão e, ainda, tinham que aprender a língua portuguesa em meio a um clima de tensão e medo.

A partir da SD 7, podemos conjecturar como teria ficado a questão de querer falar alemão, após ter vivido a situação repressiva de calar-se diante a um grupo de soldados. O acontecido pode ter desencadeado o sentimento de insegurança nessas crianças em relação a sua língua, já que enfrentaram tal acontecimento. E, se esse sentimento foi gerado, conseqüentemente, afetou o aprendizado da língua, vindo, dessa forma, a causar um silenciamento da língua para as gerações posteriores.

A violência simbólica da SD 7 foi apenas mais uma situação repressiva do governo Vargas entre tantas outras. Ações coercitivas como estas aconteceram durante todo o processo de interdição, e, em muitas situações, o imigrante se calou. Enfatizamos que o calar no momento das ações repressivas desdobrou-se em um calar no tempo futuro, haja vista o tanto de descendentes que não aprenderam a língua alemã. Ao silenciar a sua voz, o imigrante, de maneira forçada, convalida os objetivos da nacionalização do ensino, ou seja, extinguir em boa parte a língua do imigrante.

3.2 A FISCALIZAÇÃO REPRESSIVA DOS INSPETORES ESCOLARES

A educação escolar foi empregada pelo governo Vargas com a finalidade de estabelecer a pretendida e suposta homogeneidade linguística. Para alcançar esse objetivo era necessário colocar em prática a lei que interditava a língua do imigrante.

As escolas teuto-brasileiras se consolidavam como um real percalço para a concretização da unificação da língua portuguesa, visto que as novas mudanças no ensino consistiam na ministração de aulas na língua nacional, e as escolas teuto-brasileiras eram dirigidas por professores alemães, que, conseqüentemente, lecionavam em alemão.

Foi nessa direção que houve a substituição de muitos professores alemães por professores brasileiros. Entretanto, aqueles que tinham o domínio da língua portuguesa ou pelo menos parte desse domínio permaneceram. Isso demandou à criação de um mecanismo de fiscalização do andamento das aulas na língua nacional.

Seguindo essa perspectiva, o governo normatizou a função dos inspetores escolares, que foram instituídos de poder para fiscalizar o trabalho docente nas escolas brasileiras e, principalmente, nas escolas teuto-brasileiras. Ao estudar os mecanismos do poder, Foucault (1979, p. 27) relata que “o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também

de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários”. Por esse prisma, postulamos que havia no processo de Nacionalização do Ensino uma escala hierárquica de poder, visto que os inspetores estavam submetidos ao governo bem como também exerciam o poder de fiscalizar o trabalho dos professores. Configurando-se, assim, como intermediários nesse processo.

Vargas, ao instituir a função dos inspetores, atribui a eles a tarefa de fiscalizar o andamento das aulas. É a partir disso, que situamos os estudos de Santos (2010, p. 97) sobre a questão dos inspetores, relata “O inspetor tinha compromisso com a reformulação das práticas educativas, pois os aspectos pedagógicos das escolas alemãs eram tidos como ameaçadores à formação patriótica da infância e da juventude brasileiras, principalmente por não se utilizar o vernáculo”.

Para colocar em prática o novo plano pedagógico, era imprescindível o uso da língua portuguesa. Portanto, o trabalho dos inspetores era fundamental para consolidar essa prática, já que eles tinham o poder de fiscalizar e proibir o uso da língua estrangeira em sala de aula. Ao desenvolver seus estudos baseados nos planos educacionais getulistas, Schwartzman, Bomeny e Costa (1984, p. 265) descrevem que “do ponto de vista do governo, o ensino em línguas maternas que não o português era um mal a ser evitado, e que cabia ao governo regular e fiscalizar a educação em todos os seus níveis [...]”.

Na concepção getulista, as instituições escolares alemãs denotavam uma ameaça ao projeto nacionalizador. Para Santos (2008, p. 85) “as escolas étnicas dos imigrantes foram vistas como ambientes de desintegração em que as práticas pedagógicas afrontavam esse novo projeto educativo [...]”. Como o objetivo maior das medidas nacionalizadoras era tornar a língua portuguesa única em todo o território brasileiro, a escola e, principalmente, o professor eram empregados como instrumentos para perpetuar e atingir os objetivos propostos.

Como afirma Campos (2006, p. 104), “no final dos anos 30, o governo proibiu o ensino domiciliar e o uso da língua estrangeira nas aulas, fiscalizando rigorosamente as práticas escolares, através dos inspetores e superintendentes”. O governo garantiu o cumprimento das novas medidas educacionais mediante fiscalização intensiva.

Todas essas movimentações de reformas do ensino eram acompanhadas palmo apalmo pelos Inspetores Escolares Federais e Estaduais, figuras centrais neste almeja do processo de assimilação dos estrangeiros. Neles repousava o poder da ação, ou seja, a aplicação e fiscalização do cumprimento das leis estabelecidas. Os Inspetores cuidavam da parte burocrática com a eficiência esperada, mais que isto, verificavam *in loco* o trabalho realizado pelos professores. Mas, eram também fonte de novos conhecimentos a serem transmitidos aos professores para atualizá-los e orientá-los. (PEREIRA, 2004, p. 174).

Aos inspetores era confiado o direito de fiscalizar e de orientar o trabalho docente afim de que se cumprisse a Lei da Nacionalização do Ensino. Esses agentes educacionais buscavam, por meio de inspeções escolares e da formação dos professores, implantar com sucesso o Plano Nacional de Educação do governo Vargas. É nesse sentido que Pereira (2004, p. 174) afirma que “mais do que ninguém, os inspetores estavam conscientes dessa política instituída pelo novo regime, em que a palavra ‘nacionalizar’ era quase um ‘dogma’, e ensinar aos professores essa nova ‘religião’ era parte de seus atributos”. Sendo assim, os inspetores se esforçavam em desempenhar de maneira eficaz o encargo a eles atribuído visando alcançar um bom resultado no projeto nacionalizador.

Mais adiante, Pereira (2004, p. 184) argumenta que: “no momento em que o País se volta para a questão nacionalizadora, os inspetores consideravam que era mister que eles próprios empregassem todos os esforços para tornar mais profícua essa campanha”. Esse esforço consistia em empregar meios que tornassem as novas medidas educacionais difundidas e concretizadas. Então, preparar os professores a fim de repassar e estabelecer, no dia a dia desses estudantes, as medidas tomadas pela nacionalização era crucial para o sucesso da unificação. Os inspetores atentavam para a parte prática e, sendo assim, conferiam o trabalho realizado em sala de aula, bem como ofertavam cursos de formação aos professores.

Os inspetores faziam visitas regulares às escolas para averiguar se o modo como os professores lecionavam estava coerente com os objetivos do plano educacional. Assim, em cada visita, o inspetor, “fiscalizava o andamento escolar, os trabalhos, os cadernos etc. Então, ao finalizar os trabalhos de cada visita, o inspetor escrevia as medidas a serem tomadas em cada escola no livro chamado ‘Termo de Visita’” (PEREIRA, 2004, p. 188).

O professor não tinha a liberdade de lecionar seguindo os seus próprios critérios. Para sua permanência em sala de aula, era necessário submeter ao controle estipulado pela normatização do Plano Educacional, e isso consistia em estar sob a vigilância dos inspetores que checavam os cadernos, as ações pedagógicas e a aprendizagem dos alunos. Os inspetores seguiam rigorosamente as normas estabelecidas pelas medidas educacionais. Desse modo, eles supervisionavam e, a partir dessa vigilância, descreviam relatórios sobre o andamento das aulas.

O relato dos termos de visita continha a identificação da escola e a descrição da classificação e qualificação do professor. A seguir, no item matrícula, era registrada a quantidade de alunos por turma. A frequência mostrava os percentuais do dia da visita, contabilizando os faltantes. Seguia uma descrição da(s) sala(s) de aula, de seu

mobiliário e do material didático em uso pelo professor e seus alunos. (SANTOS, 2008, p. 70).

Os relatórios denotam o controle sobre a gestão escolar da instituição inspecionada e, principalmente, indicam o domínio que os inspetores detêm em relação ao trabalho do professor. As mudanças educacionais exigiam alterações no comportamento pedagógico, e os inspetores tinham a liberdade de interferir no trabalho docente quando julgassem necessário. Dessa forma, no espaço escolar imperava a orientação aos professores, a supervisão do trabalho, a intromissão na prática escolar, e, assim, era confiscada a liberdade que o professor tinha para ensinar, visto que estava submetido às normas estipuladas pelas inspeções escolares. Para avaliar o nível de aprendizagem os inspetores submetiam os alunos a avaliações:

Quanto à aprendizagem, pode ser indiretamente avaliada através do item aproveitamento, em que o inspetor, muitas vezes mediante a aplicação de alguma testagem por ele mesmo elaborada, verificava as habilidades de leitura e de uso linguagem oral, a assimilação de conteúdos de Educação Moral e Cívica, de Aritmética, Língua Portuguesa, História e Geografia. (SANTOS, 2008, p. 70).

Avaliar a aprendizagem discente era indispensável para verificar se o plano estabelecido vinha apresentando resultados satisfatórios. Nesse cenário, fazia-se necessário a aplicar testes para saber o grau de conhecimento dos alunos, principalmente em relação à leitura, à oralidade e, além disso, ao grau dos conhecimentos referente às disciplinas. Ao mencionarmos a questão da avaliação, ressaltamos que o professor também era avaliado em sua prática a fim de conferir se estava apto e se lecionava em conformidade com os objetivos estabelecidos pelo projeto nacionalizador, pois a ele era atribuída a responsabilidade de fomentar de maneira eficaz o novo modelo educacional, e

[...] se não defendessem os profissionais da educação, a unidade cultural, a unidade de espírito apropriada para a pregação da nacionalidade, recairiam sobre eles as mais pesadas denúncias. Seriam eles inimigos da Pátria, propagadores da desnacionalização, às vezes traidores ou acobertadores, e outras tantas “qualidades”. (PEREIRA, 2004, p. 183).

A pressão que recaia sobre o trabalho desses professores era intensa, visto que eram eles os responsáveis por aplicar o novo modelo educacional. O governo, munido de poder estatal, instituiu um projeto nacionalizante, viabilizado através de controle e repressão. Assim, é pertinente retomarmos a questão do poder trabalhada por Foucault (1979, p. 175), pois o autor relata que “o poder é essencialmente repressivo. O poder é o que reprime a

natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe”. O governo Vargas, portanto, estava autorizado por meio de decretos nacionalistas e inspetores a fiscalizar o trabalho de professores, e isso ocorria de maneira coercitiva, já que o trabalho docente era minuciosamente, vigiado.

Para Foucault (1979, p. 175), “o poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação [...]”. A partir dessa concepção de Foucault, postulamos que o poder do governo Vargas exercia-se quando sujeitava os professores a seguir o que era estabelecido pelas políticas de nacionalização. Dessa forma, se estivessem lecionando de maneira satisfatória a cumprir o plano, não seriam alvos de cobranças. Todavia, se, não atendessem as expectativas esperadas, eram apontados como *inimigos da pátria* e, assim sendo, sofriam consequências desde advertências, até exonerações.

[...] o professor teria que suplantar todas as dificuldades existentes para atuar como “instrumento” de disseminação da nacionalidade. Por isso, um grande número deles era sumariamente exonerado por serem estrangeiros, ou por não atuarem dentro das normas estabelecidas. Outros eram pressionados e com receio de não preencherem as exigências pré-fixadas solicitavam sua própria exoneração. (PEREIRA, 2004, p. 203).

As exonerações ocorriam quando o inspetor constatava que as aulas não estavam sendo ministradas de modo a desenvolver a unificação da língua portuguesa. Muitos professores eram de descendência germânica. Sendo assim, procuravam se adaptar a falar e ensinar em português, embora, nem sempre conseguissem.

Cabe dizer que, depois do novo projeto, os professores que desejassem permanecer em sala de aula teriam que estar habilitado para isso, e essa habilitação era proveniente de exames de proficiência. Conforme Pereira (2004, p. 134-135), “a reprovação no exame inabilitava o candidato tanto para as funções de professor quanto para as de diretor ou responsável. [...] e, se o candidato fosse reprovado, somente depois de dois anos poderia requerer novo exame”. As inspeções escolares constituíam-se por uma política repressora a qual imputava ao professor o afastamento temporário ou a exoneração definitiva. Assim, os professores que ainda não tinham o domínio da língua portuguesa estavam expostos a sofrer as consequências desse projeto nacionalizador.

O governo, ao implantar as políticas de nacionalização e inspeção escolar, toma a imposição da língua portuguesa como condição e, com isso, submete professores a se adaptar ao modelo educacional pré-estabelecido. Aqueles que, por ventura, não conseguissem, perdiam o direito de permanecer no cargo.

4 A LÍNGUA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

A AD se configura como uma disciplina de entremeio, articulando-se a partir da Linguística, o Marxismo, e a Psicanálise. Conforme Orlandi (2013, p. 20), a AD “[...]é herdeira das três regiões do conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise”. A AD parte dos conceitos dessas áreas, entretanto, produz outro espaço de conhecimento com sua especificidade, pois trabalha na junção dessas três regiões do conhecimento, porém, transpassa seus limites e se estabelece como outra disciplina.

No que se refere à questão da língua, Orlandi (2013, p. 15-16) relata que “[...] a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas”.

A língua é estudada no seu funcionamento discursivo e é por meio da prática de linguagem, nas condições que originam o discurso, que ela é analisada, uma vez que, segundo Orlandi (2013, p. 19), “procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história”. Dessa forma, compreende-se que a língua é muito mais que uma estrutura, pois, para a AD, ela é vista como um evento. É na junção da estrutura com a exterioridade que a língua é analisada.

De acordo com a AD, a língua deve ser investigada no seu funcionamento discursivo. Para os autores, a língua deve ser observada a partir de sua materialização, através do discurso, concebido como movimento:

Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2013, p. 15).

O discurso deve ser visto como histórico e ideológico. O sujeito ao dizer o faz “atravessado” pela ideologia que o constitui, consoante Pêcheux (1997, p. 17). “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”(PÊCHEUX, 1975). O sujeito não é ponto de partida do que diz, pois esse processo se dá a partir de suas concepções ideológicas.

Sendo assim, o sujeito não está, totalmente, livre para selecionar o que fala, seu dizer é afetado pela ideologia, e a ideologia provoca um efeito de sentido de evidência.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascarem, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÉCHEUX, 1988, p. 160).

Por intermédio da ideologia, ocorre um efeito de transparência da linguagem e do sentido. A ideologia causa o efeito do óbvio, do evidente. A ideologia é a base para a constituição do sujeito e dos sentidos, pois frente a qualquer discurso somos levados a interpretar e esquadriñar os seus sentidos. Assim, enfatizamos que o sentido é compreendido por meio da interpretação, e esta ocorre pautada na ideologia, assim,

[...] O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (Isto é, reproduzidas). (PÉCHEUX, 1988, p. 160).

Para o sujeito, alguma coisa só faz sentido a partir das suas concepções ideológicas e das condições sócio-históricas em que o discurso é produzido. Nessa perspectiva do sujeito constituído pela ideologia e pela historicidade, podemos pensar os discursos patrióticos de Vargas para interditar a língua do imigrante. O presidente constituído pela ideologia de unificar a língua portuguesa, esta ideologia está conectada ao momento histórico da Guerra Mundial e, além disso, à suposta ideia de que o povo alemão representaria um perigo para o Brasil. Esses fatores foram suficientes para por em prática a Lei da Nacionalização do Ensino.

Para a AD, o sentido de um discurso deve ser observado a partir das CPs em que é produzido. Dessa forma, retomamos às CPs para explicitar que, de acordo com Orlandi (2013, p. 52), “o falante não opera com literalidade como algo fixo e irreduzível, uma vez que não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção”. Sendo assim, o sentido depende dos fatores que ocasionaram o discurso e, desse modo, esse conceito poderá nos auxiliar na análise das CPs que produziram o discurso de interdição da língua do imigrante, assim como na investigação das SDs dos imigrantes entrevistados.

A historicidade, o momento, quem diz e a forma como diz fazem parte das CPs. Nessa direção, Malidier (2003, p. 31) relata que o laço que liga as significações de um texto às condições sócio-históricas desse texto não é de forma alguma secundário, pois é constitutivo das próprias significações. Sendo assim, as condições sócio-históricas integram-se às CPs e não permanecem como um pano de fundo na gênese dos sentidos, mas interligam-se ao estrutural na produção dos sentidos e, desse modo, possibilitam perceber o que é dito e também o que não é dito.

Ao conceituar o vínculo da estrutura linguística com as CPs, poderemos inserir as SDs dos imigrantes que foram entrevistados e observar, dentro do contexto sócio-histórico relacionado ao período da interdição da língua (1938), os sentidos delas – o que foi dito, como foi dito e o que foi silenciado nas falas desses imigrantes.

4.1 A LÍNGUA COMO FATOR IDENTITÁRIO

A conceituação do termo identidade interessa a múltiplos ramos do conhecimento e tem distintas acepções. A identidade pode ser compreendida como um conjunto de costumes próprios, exclusivos e partilhados de determinados grupos. Para Moita Lopes (2003, p. 72), “o homem apresenta crenças e comportamentos apreendidos e assimilados ao longo de sua vida a partir de interações com os membros da família, em especial os pais e com outras pessoas provenientes de outros espaços sociais”. É na relação com os outros que se constrói a identidade, pois os sujeitos edificam a personalidade a partir dos costumes e tradições apreendidos no coletivo.

De acordo com Gaelzer (2014 p. 19), “as pessoas constroem sua identidade individual a partir da cultura coletiva em que estão inseridas”. O sujeito vai apreendendo por meio da interação com os outros. Determinados traços culturais que fazem parte da cultura de um povo passam a fazer parte do cotidiano de pessoas inseridas nessa cultura. A origem, a raça, a religião, entre outros, são alguns elementos culturais que identificam uma nação.

Desenvolveu-se para descrever grandes grupos fechados, como guildas e outras corporações, que necessitavam ser diferenciadas de outros com os quais coexistem: daí as “nações” aparecem como sinônimo de estrangeiro, como no espanhol, as “nações” de mercadores estrangeiros [...] as familiares “nações” de estudantes nas antigas universidades. Contudo, parece claro que a evolução da palavra tenderia a destacar o lugar ou o território de origem [...] enquanto outros enfatizam o grupo de descendência comum, movendo-se, portanto na direção da etnicidade [...]. (HOBSBAWM, 2002, p. 29).

O conceito de nação, de acordo com Hobsbawm, pode residir tanto na diferenciação dos grupos no mesmo espaço geográfico, como também estender-se para designar pessoas do mesmo território ou ainda da mesma etnia. Além disso, grupos conscientes da sua nacionalidade, com aspirações em comum e com necessidades singulares formam uma nação. O elo que une as pessoas e as faz sentirem-se constituintes de um agrupamento, diferente de qualquer outro, caracteriza uma nação.

Nessa vertente, inserimos como elemento de ligação, isto é, como artifício formador de um determinado grupo, a própria língua. De acordo com Podcasove (1991, p. 155 apud INDURSKY; FERREIRA, 1999, p. 34), “a língua é o elo mais vivo, mais sólido e mais rico que liga as gerações passadas, presentes e futuras do povo em uma grande totalidade histórica viva”. A língua pode ser compreendida como uma herança étnico-cultural passada de geração em geração. É o elemento da identidade cultural de um povo. A língua representa a conexão de um grupo, visto que, por meio dela, é possível distinguir membros da comunidade falante e, ainda, reconhecer os que não fazem parte do grupo.

A língua é uma característica essencial e estável da nação, é o fundamento de sua atividade social e laboriosa, a forma específica do pensamento nacional, da expressão do espírito e da vida cotidiana da nação. Como um espelho, ela reflete o passado e o presente do povo com suas alegrias e misérias, seus sucessos e suas perdas. É sobre ela que repousa essencialmente o sentimento patriótico, a consciência de sua natureza étnica [...]. (KOSTOMAROV, 1975, p. 17 apud INDURSKY; FERREIRA, 1999, p. 29).

A língua possibilita o vínculo das novas gerações com o legado cultural linguístico das gerações anteriores e também gera a identificação de um povo. Segundo Campos (2006, p. 261), “a identidade dos grupos ou identidade coletiva, baseou-se no diálogo que os membros estabeleciam com a coletividade através da língua”. Um dos fatores que identifica uma nação é a legalidade do seu falar. Poder falar a própria língua contribui para o reconhecimento de um povo.

Em seus estudos discursivos sobre a interdição da língua do imigrante no Rio Grande do Sul, alicerçada pela AD, Gaelzer (2014, p. 21) diz que “ao tratarmos de questões identitárias dos imigrantes constatamos que é pela língua que os imigrantes guardavam os seus saberes, a sua história e os seus bens simbólicos”. O povo imigrante, ao ser embargado no direito de falar a sua língua, tem dificuldades para repassar seus valores e compartilhar conhecimentos. Ao interditar a língua, o governo interfere na vida social desses imigrantes.

Quando a interdição da língua foi instituída, o processo de Nacionalização do Ensino (1938), gradativamente, estendeu-se para dentro dos lares. Os imigrantes foram

censurados, reprimidos na liberdade de expressão, e, mais grave ainda, a fala se tornou crime. Favéri (2002) cita vários relatos de falas cotidianas que foram parar no Tribunal de Segurança Nacional e apresenta o número de prisões ocorridas em Santa Catarina. De acordo a autora (2002, p. 70), “Entre 27 de janeiro de 1942 a 27 de janeiro de 1943, foram realizadas 1.227 detenções e abertos 27 inquéritos por reincidência do uso do idioma alemão ou italiano, em Santa Catarina [...]”. Vargas, através da censura, criminalizou as falas cotidianas. Os imigrantes ficaram a mercê da repreensão imposta pelos decretos que foram sancionados:

Com a repressão à língua, os incautos falantes e delatados por um vizinho eram então enquadrados na Lei de Segurança Nacional como criminosos que atentavam contra a segurança do Estado [...] o que parecia trivial ou frugal, costume cotidiano virou crime. E, claro, a população se dividiu, grosso modo, entre delatores e delatados. (FAVERI, 2002, p. 73).

A censura funciona como um instrumento utilizado para impor subordinação a determinadas regras de conduta. Diante disso, observamos que o governo submeteu o imigrante a obedecer ao que foi estabelecido pela lei, e atividades linguageiras comuns tornaram-se delitos. O imigrante, ao acatar as regras, foi tolhido em sua liberdade de falar a língua materna e, se, por ventura, não acatasse as normas, era privado da liberdade física. Então, de qualquer maneira, o imigrante estava sujeito a ser punido, seja com a penalidade de não falar a própria língua, seja com a punição de ser preso.

Todavia, como poderiam esses imigrantes, deixar de falar da única forma que sabiam? E, além disso, como se adequariam a falar uma língua desconhecida para eles? Nessa perspectiva, Favéri (2002, p. 70) pontua que “muitas dessas pessoas, apesar de estarem no Brasil desde o final do século XIX ou início do XX, ainda não falavam o português, dadas as condições do espaço físico (distâncias) e convivência em grupos étnicos”. Destarte, como muitos conviviam somente com imigrantes, conseqüentemente, só falavam a língua alemã. Em virtude disso, houve um processo de resistência, de modo que muitas famílias e comunidades mesmo censurados, resistiram e continuaram falando a língua materna.

Dessa forma, somos levados a refletir que, apesar da censura estabelecida pelo governo, havia a resistência por parte dos imigrantes. Então, sob a ótica da censura imposta e da resistência, Orlandi (2007, p. 118) nos diz que “na censura está a resistência. Na proibição está o outro sentido [...]. A censura atinge a constituição da identidade do sujeito, mas a identidade em movimento encontra suas formas de manifestação, não importa a situação particular de opressão”. Assim, mesmo sendo reprimido, o imigrante busca uma maneira de manter viva sua identidade linguística.

A SD 8 de uma senhora de Taquari (RS), simboliza o caráter de resistência:

SD8: Meus pais contavam o medo que as famílias tinham. Eles fechavam as portas, tudo, e falavam bem baixinho. As crianças não sabiam falar outra língua. Nem as mães sabiam. Porque, se chegasse alguém estranho, eles prendiam os pais. (Entrevistada 3 – Grupo2)

Gaelzer (2014) descreve que o imigrante, mesmo sob forte pressão, continuava a usar a língua materna, pois era a única que sabia e também era a língua que se encontrava povoada de valores e sentimentos identitários que uniam o povo alemão. Então, mesmo havendo fiscalização intensa, eles continuavam falando alemão. Para Gaelzer (2014, p. 80), “podemos dizer que os sujeitos, mesmo coibidos, mantinham a sua identificação atrelada à língua dentro de um convívio social restrito sob forte vigilância, e porque os próprios imigrantes se vigiavam para não serem ‘pegos falando alemão’”. Os próprios imigrantes se policiavam para que ninguém os visse falando alemão, falavam baixinho, mas, mesmo sob vigilância, eles não deixaram de falar:

Apesar destas ações, como se sabe, imigrantes resistem ao abandono da língua materna. E, neste sentido, para quem trabalha sobre a linguagem e o sujeito de linguagem, importa sobretudo observar que a língua apagada neste processo constitui justamente a *língua materna* do sujeito (imigrante), função simbólica crucial na constituição dos sujeitos de linguagem. No contexto de imigração em massa, especialmente, temos observado que a língua materna encontra-se imbuída de sentidos e valores relacionados à coletividade, distintos daqueles da língua nacional, implantada e cultivada pelo Estado. (PAYER, 2009, p. 39, grifo da autora).

É possível argumentar que a língua materna não era somente instrumento de comunicação, pois era possível por meio dela, ter acesso e permanência à cultura de um grupo que fixara residência em território brasileiro, mas tinha raízes germânicas. Então, para os imigrantes, conforme a concepção de Payer (2009, p. 39), a língua nacional não tinha os mesmos valores da língua alemã, já que essa fazia parte das suas origens e a outra não.

Ao avaliarmos o estado de identificação com a língua, temos como base os estudos de Bakhtin (2006, p. 96, grifo do autor), pois ele afirma: “na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra, está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”. Assim, as palavras em língua alemã não significam somente um artefato para a atividade linguageira, mas representam sentimentos, pontos de vistas carregados por cargas ideológicas.

Nessa perspectiva, a língua materna sobrevivia, mesmo sob um regime ditatorial imposto. Era a língua que os alemães tinham conhecimento e identificação. Um estudo

antropológico sobre a aculturação dos alemães no Brasil mostra que a língua alemã ia além da necessidade prática da língua.

Pouco a pouco o valor utilitário da língua alemã vem se associando ao valor simbólico, pois à medida que as comunidades teuto-brasileiras vão tomando feições mais definidas, suas instituições, sobretudo igreja e escola fazem da transmissão da língua um culto. Ela vem simbolizar valores étnicos, religiosos, e políticos. (WILLEMS, 1980, p. 277).

A língua alemã transcorre da função prática da fala no cotidiano para ocupar um lugar simbólico e, para os imigrantes, simboliza a própria cultura. Através da língua, eles poderiam ir além da função comunicativa, poderiam vincular-se aos traços característicos identitários que os ligava aos valores religiosos, étnicos e políticos. Desse modo, os descendentes passaram a cultivar a língua materna, já que, poderiam expressar com ela, seus valores ligados à própria identidade.

Ao interditar a língua, dificulta-se o desenvolvimento dos conhecimentos, das crenças, que são elementos que solidificam a identidade do sujeito, pois, por intermédio da língua, era possível conservar seus costumes. A língua vinculava-se à própria cultura, que distinguia o povo alemão. A proibição não cortou tão somente a comunicação, mas o vínculo entre as pessoas da mesma comunidade:

A língua ligava-se aos sentidos, aos sentimentos, mais do que a razão. Tinha um conteúdo emocional intenso, passando por sentimentos de amizade, solidariedade e fraternidade. Somente através da língua era possível conservar costumes e tradições. A língua estava ligada a cultura, que era o que estabelecia diferenciação entre os alemães e os demais povos. (CAMPOS, 2006, p. 261).

Ao refletimos o processo de interdição no dia a dia desses imigrantes, podemos ponderar que a comunicação interrompida, também, diminui as chances de transmitir as próprias tradições alemãs. As palavras não são simplesmente signos linguísticos a serem decodificados, mas são portadoras de significados, e a interferência na vida privada desses imigrantes significou o corte nas relações entre pessoas que compartilhavam os mesmos saberes. Ao interditar a língua, confisca-se também o direito à própria interação social entre os imigrantes e, assim, altera-se a vida familiar e social mantida por eles:

A proibição da fala alemã traduziu-se ao nível das comunidades, num verdadeiro trauma coletivo. Como poderia existir a comunidade alemã sem usar sua língua? A proibição do uso da língua cortou a comunicação entre membros da comunidade, cortou a palavra que era o elo de ligação entre eles. (CAMPOS, 2006, p. 261)

No contexto de imigração observa-se que a língua materna encontra-se repleta de estima relacionada à coletividade, distinta da língua nacional, estabelecida e expandida pelo Estado. A língua materna proporcionava aos imigrantes a oportunidade de estarem em contato uns com os outros, de partilhar ideias, opiniões. Em função disso não podiam deixar de falar essa língua que proporcionava o reconhecimento de pertencer a aquele grupo.

4.2 LÍNGUA MATERNA E MEMÓRIA DISCURSIVA

A primeira língua assimilada pela criança denomina-se materna. Por meio da língua materna, a criança consegue expressar-se e adquire conhecimento a sua volta. A língua materna é compartilhada com a comunidade étnica à qual pertence. Guimarães e Orlandi (2007, p. 67) afirmam que “língua materna é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nascem a praticar; nessa medida ela é em geral a língua que representa primeira para os seus falantes”.

A aquisição da primeira língua acontece de maneira espontânea, e os praticantes vão se familiarizando naturalmente por meio da interação com a comunidade falante. Na aquisição da língua materna, o sujeito assimila espontaneamente o dizer do outro, da família, dos grupos com os quais convive. Assim, referenciamo-nos em Pêcheux (1999, p. 147), nesse processo “algo fala, sempre antes, fora ou independentemente [...]”. O discurso do sujeito traz recortes de outros discursos, constitui-se por outras vozes. Pêcheux (1995, p. 163-164) postula a ideia alicerçada nos pré-construídos, um “já lá”.

Cada sujeito, na produção de um discurso, promove uma relação deste discurso com a memória discursiva, ou seja, com todos os dizeres que já foram, de fato, ditos, visto que realiza o seu discurso em função do discurso do outro. A memória discursiva possibilita a formulação de todo o dizer. Para a AD, não existe discurso autônomo com origem no próprio sujeito, pois o discurso é sempre vinculado a outros saberes por meio da memória discursiva.

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Pela memória discursiva, é possível sustentar todo o dizer, e esse processo ocorre naturalmente sem que o falante tenha consciência de que o seu dizer é alicerçado em algo que já foi dito antes. De maneira inconsciente e ideológica, as pessoas produzem sentidos frente a

um discurso, pois estão filiadas a um saber discursivo proveniente do interdiscurso, compreendido como um conjunto de formulações que determinam o que dizemos.

Identificamos com certas ideias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. Ora esse algo é que chamamos interdiscurso, o saber discursivos, a memória dos sentidos que foram constituindo em nossa relação com a linguagem. (ORLANDI, 2002, p. 206).

O conhecimento e a identificação com certas palavras permitem o nosso dizer, que regressa sob a forma do interdiscurso, o “já dito” que se estabelece na estrutura discursiva e sustenta cada palavra. Para Orlandi (2013, p. 31), “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito e que está na base do dizível”. O interdiscurso disponibiliza dizeres que fazem sentido para o sujeito discursivo, as palavras são carregadas de sentidos. Para Authier-Revuz (2004, p. 35-36), “as palavras não são neutras, são sempre ‘carregadas’, ‘ocupadas’, ‘habitadas’, ‘atravessadas’ de sentidos”. Além disso, a palavra não tem um sentido literal, porque esse depende de quem as emprega. As palavras do nosso dia a dia já chegam carregadas de sentidos até nós. Não sabemos como esses sentidos se estabeleceram. Eles, simplesmente, fazem sentido.

Aprende-se porque alguém falou a respeito, posto que todo dizer é ancorado em outro dizer. Pautada em uma visão psicanalítica e lacaniana, Coracini (2007, p. 59) afirma que “o que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como nem porque, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros”. Mesmo sem ter noção, as pessoas proferem seus discursos baseadas nos discursos de outros.

Ao relacionarmos a questão interdiscursiva com a interdição da língua alemã, vemos que mesmo que o imigrante tenha sido proibido de falar a língua materna, ainda assim, ela pode ressurgir no discurso pelo trabalho da memória discursiva. Na SD 9, de uma senhora natural da cidade de Feliz (RS), citada anteriormente, percebe-se tal questão:

SD 9: [...] Eu entrei na escola devia ter uns 7 para 8 anos. Aí eu não sabia pronuncia uma palavra em português, nada, nada, nada, nem água eu sabia pedir, “*Wasser*”. Eu passava sede se tivesse que pedir água. (Entrevistada 2 –Grupo1)

O relato da SD 9 expressa uma situação difícil vivenciada pela descendente, pois ela mesma diz que passaria sede se tivesse que pedir água em português. Esse processo torna perceptível que a dificuldade escolar dos alunos descendentes foi intensa, pois não sabiam falar nada em português e, ainda assim, eram forçados a ter aulas exclusivamente em

português. A partir dessa SD compreendemos que, se não sabiam falar, nem ao menos, uma palavra trivial como a palavra água, então, como poderiam abruptamente esquecer a sua língua e começar falar e escrever em português?

Chama a atenção o fato de a entrevista ter sido realizada em português. Todavia, em determinado momento, emergir uma palavra em alemão – *Wasser*, cujo significado é água. A situação ratifica que, ainda que a língua alemã tenha sido interdita no tempo passado, a memória discursiva se encarrega de trazer essa língua apagada para o tempo presente. Ressaltamos que ter uma memória discursiva da língua alemã, poderia ter funcionado como meio facilitador da aprendizagem dessa língua. Entretanto, na situação descrita, a memória discursiva da descendente é ativada para trazer à tona um fato difícil enfrentado na escola.

Nesse ato de pronunciar a palavra em alemão, a descendente, sem necessariamente se dar conta, retoma os dizeres alheios, ou seja, os dizeres daqueles com quem conviveu. Esse funcionamento discursivo permite observar que pelo trabalho da memória discursiva é possível retomar outros dizeres. Dessa forma, evidencia que o dizer é precedido por outros.

[...] identifico como traços de memória da língua apagada que retornam na língua atual (português) e no sujeito, reapresentando-se na prática de linguagem, em meio ao português. Trata-se de uma identificação do sujeito com a memória da língua materna apagada, mesmo que ele não a fale mais (inteiramente). A língua apagada na história funciona, pois na atualidade, guardando um lugar discursivo na prática de linguagem. (PAYER, 2009, p. 1).

A memória discursiva do imigrante retoma na sua prática de linguagem, fazendo ressurgir a língua que foi interdita no contexto da nacionalização. E, nessa vertente, situamos que, na SD 10, a memória da língua alemã se apresenta na materialidade discursiva da descendente. Em meio à fala, ressurgem traços da memória discursiva, materializada por meio de uma palavra silenciosamente guardada na memória. Para Coracini (2007, p. 59), “o que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo discursivo”. Através da palavra alemã *Wasser* (SD10), traços de memória da língua materna reaparecem. A palavra *Wasser*, carregada do sotaque alemão, traz consigo as marcas daquilo que, agora, é um pouco estranho e, ao mesmo tempo, tão familiar.

A língua materna se materializa no discurso, seja pelas palavras que podem ressurgir em meio à fala na língua portuguesa, ou por elementos presentes na estrutura

linguística, como as construções sintáticas e o sotaque. Payer distingue essas diferentes formas de materialização dos traços de memória discursiva como memória constitutiva e memória representada.

[...] nota-se que na língua a memória funciona de vários modos. De um lado, funciona a *memória constitutiva* na língua do imigrante, presente na sua prática atual da língua. Materialmente presente na estrutura, na sonoridade, nas construções sintáticas, entre outros, os elementos de memória na língua não se expõem plenamente ao sujeito falante, como “alteridade linguística”, como “outra” língua. Antes, soam para o falante como evidências da própria linguagem. Este funcionamento se dá, por exemplo, quando os sujeitos dizem que não falam a língua dos antepassados, e que tampouco têm em sua fala as marcas dela, quando, no entanto, elas podem ser identificadas em sua linguagem. De outro lado funciona uma *memória representada* da língua, quando o falante reconhece elementos de alteridade linguística, em situações onde pode representar elementos da “sua língua” como sendo da ordem de uma alteridade em relação ao português. Que, no entanto, ele fala. (PAYER, 2009, p. 42-43, grifo da autora).

A distinção entre os dois tipos de memória demarca que a memória constitutiva possui elementos perceptíveis na estrutura da língua. Dessa forma, pode reconhecer-se, pelas evidências da fala, que se trata de um sujeito imigrante. E, ainda que o sujeito não fale mais a língua materna, esta, por sua vez, materializa-se involuntariamente, pois é constituinte do sujeito discursivo.

Em relação à memória representada, o sujeito reconhece que a sua fala mantém uma relação de alteridade com a língua materna. Entretanto, destacamos que é possível, ao imigrante, reconhecer a relação de alteridade também com a memória constitutiva, pois as construções sintáticas e o sotaque presentes na sua fala também representam a relação de alteridade com a língua materna.

A sonoridade na fala do imigrante é parte da memória constitutiva e acontece independente da vontade do sujeito. Então, num contexto de nacionalização em que se interditou a língua dos imigrantes, os elementos da memória constitutiva não puderam ser interditados, pois não se consegue apagar da memória discursiva aquilo que é constituinte do sujeito. Assim, destacamos que não esquecer a língua materna também pode significar não poder apagá-la da memória.

Os imigrantes, mesmo tendo que aprender a falar o português, não conseguiram apagar as marcas linguísticas da língua materna.

A questão passa por compreender o modo como essas línguas apagadas na história funcionam em processos discursivos atuais. Nesta direção, cabe compreender os modos de funcionamento da resistência, suas marcas no sujeito. Além da permanência mais integral das línguas (dialetos) dos imigrantes em algumas áreas do

país, há também sua presença mais remota, na forma de traços de memória das línguas apagadas, presentes na materialidade da “língua portuguesa” praticada por essa população. E ainda, de forma mais sutil, como temos observado, a língua apagada guarda um lugar no sujeito, como língua “apagada” mesmo, sendo neste lugar que ela significa. (PAYER, 2009, p. 39).

Consideremos que, por força das campanhas de nacionalização muitos imigrantes deixaram de falar a língua alemã, e, pela a falta de prática, houve um silenciamento. Todavia, esses imigrantes, atualmente, apesar de muitos não falarem mais a língua alemã, ela ainda, pode se materializar no discurso através dos traços de memória. A sonoridade, por exemplo, representa um traço de memória. Então, em muitos casos, mesmo que o descendente não fale mais a língua materna, essa se materializa na língua portuguesa pela sonoridade da fala.

No contexto das perseguições ocorridas durante a Nacionalização do Ensino, alguns imigrantes desenvolveram aversão ao traço de memória da sonoridade. As campanhas de nacionalização fizeram com que muitos imigrantes desenvolvessem menosprezo pelo próprio sotaque. Isso se deve à dura perseguição enfrentada. A forma repressiva e intimidadora de calar o imigrante fez com muitos descendentes desenvolvessem hostilidade em relação à língua materna considerada inferior.

É possível observar isso em uma SD proveniente da entrevista realizada com a senhora de Feliz (RS). Quando questionada se não gostava do seu sotaque, ela responde dessa forma:

SD 10: Não é o sotaque que me incomoda, mas é não pronunciar direito. Têm palavras que eu evito pronunciar, porque eu falo errado. Tem gente que ri. Eu sei que a minha pronúncia é errada, mas eu não sei pronunciar diferente. (Entrevistada 2– Grupo1)

Na SD acima, percebe-se a vergonha em falar as “palavras erradas”. A campanha nacionalizadora não só buscou interditar a língua como também se encarregou em constranger os alemães no que se refere à pronúncia das palavras. Então, na reflexão de Campos (2006, p. 317), “tornaram-se comuns as preocupações com a transmissão oral. Condenavam-se as pronúncias errôneas e sintaxe, gramática ou grafia duvidosas”. Dessa forma, percebe-se que além da proibição da língua, também houve um preconceito linguístico, e que, mesmo tendo passado tanto tempo, os imigrantes, ainda nos dias atuais, sofrem as consequências disso.

Ao tratar das consequências do projeto nacionalizador, Mailer (2003, p. 20) destaca que “conflitos de ordem subjetiva, silenciados, abafados neste processo ainda hoje afloram no discurso dos descendentes de imigrantes. É comum ouvi-los dizendo que se envergonham de falar alemão, alvo que foram de ridicularizações por falarem um português

diferente, com acento germânico”. Ao serem discriminados por uma fala marcada pela sonoridade da língua alemã, muitos imigrantes desenvolveram aversão pelo próprio sotaque.

Contudo, mesmo sendo alvos do preconceito linguístico, constrangidos em sua língua, ainda que coagidos, envergonhados, os alemães interditados não apagam a sua língua materna, pois é genuína. Conforme a SD analisada, a senhora descendente, mesmo rejeitando o seu acento, não consegue pronunciar de outra maneira. A língua alemã se materializa na língua portuguesa. Mantêm-se vivas as pronúncias das palavras. Eles falam português, mas com tom alemão, mesclando as duas línguas.

Nesse contexto, é pertinente apresentar a SD11 de uma descendente de Três Coroas (RS), que corrobora a SD anterior em relação à rejeição da língua.

SD 11: Tem dias que parece que a língua da gente enrola, eu sei que eu falo errado. A minha filha, o meu filho diz ‘o mãe não é assim que se diz’. E tem dias que trava mais a língua, e a gente tem dificuldades, apesar de viver no meio de quem fala praticamente só português né[...]. (Entrevistada 5 –Grupo2)

A SD 11 chama a atenção pelo fato de a repulsa ao sotaque não ser, somente, do sujeito da enunciação, mas também nos filhos. Para muitos imigrantes, ter o domínio da língua alemã não é motivo de contentamento, pois representa algo que vai impedir a inserção num novo mundo. Em meio às correções realizadas pelos filhos, a entrevistada tenta se retificar, mas como ela mesma diz: “*A língua da gente se enrola*”. “*Tem dias que trava mais a língua*”.

A descendente aponta, desse modo, o embate linguístico entre as duas línguas. Para Bolognini e Payer (2005, p. 2, grifo das autoras), “na prática de linguagem dos falantes descendentes de imigrantes apresenta-se uma *tensão entre a língua nacional e a língua materna*, que se produz na história e atinge tanto a estrutura da língua quanto o sujeito”. Entre querer falar português e ter aptidão para isso, há uma linha tênue que separa vontade e possibilidade. O desejo de falar português existe, porém há uma memória discursiva constituinte desse sujeito que impede esse movimento.

Vale ressaltar que, em determinadas situações, a memória discursiva pode emergir com mais força. Assim, vejamos o exemplo descrito por Campos (2006, p. 267). Nas escolas alemãs, após as proibições, havia um momento em que a língua germânica não podia ser

evitada: o momento da “bronca” nos alunos. O diretor só falava em português com os alunos, mas, quando estava enfurecido, “blasfemava” em alemão⁶.

O diretor alemão também era obrigado a falar o português. Entretanto, no momento da bronca, a fala germânica ressurge com intensidade, trazendo à tona a língua materna abafada por força de campanhas nacionalizadoras. O diretor não consegue em tempo integral manter o uso da língua imposta. No momento em que necessita dar uma bronca nos alunos, a sua língua materna emerge de sua memória discursiva.

4.3 O INTERDITO DA LÍNGUA IMPRIME SUAS MARCAS

Orlandi (2003, p. 16) traz de Guimarães Rosa (1971) um ditado que nos ajuda aqui: “O sapo não pula por boniteza, mas, por precisão”. Isso nos leva a pensar que, nos momentos mais pesados da interdição, os imigrantes necessitaram, por muitas vezes, criar mecanismos para se auto defenderem e não serem punidos por falar a língua materna, possivelmente não por boniteza, mas por precisão. Porém, enfatizamos que, apesar dos mecanismos de defesa, um período de tantas perseguições deixou suas marcas que são até hoje sentidas e lembradas, já que, em muitas situações, a censura foi imposta e a política do silêncio prevaleceu.

A política do silêncio funciona através da opressão, do silenciamento por meio da censura. Conforme Orlandi (2007, p. 76), “poder-se-ia falar do modo como a censura funciona ao lado da opressão. Mas isso não tem nenhum mistério, proibem-se certas palavras para proibirem certos sentidos”. Reiteramos que as palavras são carregadas de sentido. Ao enunciar determinadas palavras, há os sentidos que se deseja destacar. Para compreender como a censura funcionou na prática para esses imigrantes e para ver os sentidos silenciados, e as consequências da interdição, recorreremos a uma SD de um descendente natural da cidade de Forquilha (SC) que relata o momento em que um grupo de alemães estava sendo preso:

SD12: Naquele grupo só tinha uma mulher, que eles soltaram de novo. Ela falava um pouco em *brasileiro*. Quando ela chegou perto da prisão ela gritou: “Viva Getúlio Vargas”, daí soltaram ela. (Entrevistado 5 – Grupo1)

⁶ No livro de Campos (2006, p. 267), descreve-se o depoimento de uma descendente alemã, Leda Scheibe, sobre as escolas alemãs que adotaram o português como língua principal. Verifica-se que as marcas linguísticas da língua materna se materializam no discurso de um diretor alemão.

Na política do silêncio, trabalha-se com a compreensão de que alguns sentidos são censurados para uma comunidade em algum local historicamente determinado. A fala em português, na SD 12, permite ver como a censura linguística funcionou para os alemães. A política do silêncio fez com que a descendente apagasse, naquele momento, a sua língua materna e se adaptasse à nova realidade imposta pela opressão linguística, proferindo uma frase em português e exaltando Getúlio Vargas. Ou seja, jogando com as próprias regras da língua imposta. É possível, nessa situação relacionar ao dito de Guimarães (1971), anteriormente citado, visto que a frase proferida em português não se deu por boniteza, mas por precisão.

Para a descendente da SD12, falar português foi a forma que ela arrumou para se livrar da prisão. Desse modo, retomamos as CPs a fim de ratificar como elas influem na procedência de um discurso. Nessa perspectiva, Orlandi (2013, p. 30) afirma que “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que elas são produzidas [...]”. O momento de opressão e o risco adjacente foram elementos essenciais para proferir a frase em português. Além disso, acrescentamos que a descendente, diante da situação penosa que se encontrava, buscou prever de que forma o seu próprio discurso poderia contribuir para livrá-la da prisão e, a partir disso, empregou o mecanismo da antecipação. Esse mecanismo é responsável por determinar o discurso entre os interlocutores, permitindo que o locutor tente prever quais sentidos seu interlocutor vai construir e, baseado nisso, elabora o seu dizer.

[...] todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor. (ORLANDI, 2013 p. 39).

A antecipação regula o dizer, porque, pelo fato de se colocar no lugar do interlocutor, o locutor elabora sua argumentação em virtude desse mecanismo. Ao articularmos a SD 12 inserida dentro desse conceito, pontuamos que a fala em português ocorre, possivelmente, pela antecipação da fala do interlocutor. A descendente tenta, pela antecipação, prever o sentido que produziria em seu interlocutor, de modo a livrá-la da prisão, pois, no caso, um agente a serviço do governo poderia se manifestar de forma amistosa e

positiva se ela proferisse uma fala em português e de glorificação a Getúlio Vargas. Então, com essa antecipação, ela construiu seu argumento em português e conseguiu ser solta.

Ao tratarmos de questões sobre as imagens, situamos que, além das projeções imaginárias que os interlocutores fazem de si e do outro, tem-se, ainda, as posições imaginárias que ocupam. De acordo com Pêcheux (1999, p. 82), para o funcionamento do discurso, são indispensáveis as posições, pois elas:

[...] designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do “patrão” (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis. (PÊCHEUX, 1999, p. 82).

As projeções imaginárias são resultado do funcionamento de uma composição social definida com lugares sociais estabelecidos. Na análise discursiva, o que importa é a representação desses lugares que cada um ocupa ou a imagem que os sujeitos do discurso fazem dessas posições. Pelo fio condutor dessas representações imaginárias, situamos o contexto da Nacionalização do Ensino e, mais precisamente, os sujeitos discursivos envolvidos na situação. Getúlio Vargas ocupa uma projeção imaginária de poder frente à outra posição imaginária que pressupõe subordinação a esse poder, ocupada pelos imigrantes.

Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É, pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. (ORLANDI, 2013, p. 40).

Nessa ótica de construções imaginárias, situamos os sujeitos envolvidos no processo de nacionalização. De um lado, o governo Vargas e, de outro, os imigrantes. Ao observar os fatos a partir desses mecanismos, percebemos que a imagem que esses sujeitos têm regulariza determinadas posições imaginárias, hierarquicamente superiores e inferiores. Então, salientamos que esses lugares aparecem representados no discurso pelas construções imaginárias que esses sujeitos fazem de si e do outro.

Nossa hipótese é a de que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que estão colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o lugar como feixe de traços objetivos funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, presente, mas transformado; em

outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (PÊCHEUX, 1999, p. 82).

Segundo Pêcheux, em um discurso estão presentes um sujeito A e um destinatário B que se encontram em lugares específicos na estrutura de uma imaginário social. Esses lugares organizam os processos discursivos, visto que o locutor profere seu discurso pautado na visão imaginária que faz do seu interlocutor. Quando o sujeito envolvido no discurso toma a palavra, ele mobiliza essas formações imaginárias, que aparecem no funcionamento discursivo.

A nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas. São relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares que se fazem valer na “comunicação”. No caso dos imigrantes, devido ao fato de estarem numa relação de poder subordinadas ao presidente e assim ter que se sujeitar às leis sancionadas por Vargas, criam a construção imaginária de uma escala inferior. E o presidente, ocupando um lugar imaginário de poder, constitui-se pela imagem da supremacia, do governante dotado de soberania sobre aqueles que preside. Então, a imagem do presidente permanece numa escala imaginária superior em relação aos imigrantes. Nessa perspectiva, dos mecanismos imaginários sobre os colonos alemães, Gaelzer (2014, p. 211) afirma que: “[...] durante muitos anos havia o imaginário social (talvez ainda há esse imaginário) sobre os colonos alemães, como sujeito sem muito conhecimento ou até mesmo semianalfabetos, porque não dominavam a língua Portuguesa”.

Ressaltamos que a palavra colono, conforme o verbete do dicionário Michaelis (2008, p. 200), serve para designar “indivíduo que se estabelece em terreno inculto para desbravá-lo e cultivá-lo. O que vive como agricultor e criador em colônia”. Entretanto, percebemos que, no processo de interdição da língua, a palavra colono não adquiriu esse reconhecimento de bravura. Dessa forma, as construções imaginárias, trabalhadas por Gaelzer (2014, p. 212), demarcam que o imaginário que se tem desses colonos é “de que eles, os colonos alemães, são burros e não dominam a língua portuguesa; sem considerar as condições sociais e históricas pelas quais os sujeitos passaram”. Os imigrantes se tornaram vítimas de construções imaginárias depreciativas que os intitularam como sem instruções, apesar de, a dificuldade para aprender a língua portuguesa reside na própria precariedade do ensino que não proporcionou as condições necessárias para isso.

A imagem que os interlocutores fazem de si e do outro devem ser levados em conta quando procuramos entender o sentido de um discurso, pois, para a AD, a linguagem deve ser estudada não só em relação ao ponto de vista gramatical, determinando aos interlocutores um conhecimento linguístico, mas também em relação aos elementos ideológicos e sociais. O estudo da língua, para a AD, está sempre vinculado à perspectiva das CPs que geram o discurso, e o sentido das palavras depende do contexto em que ele é produzido. Nessa ótica, veremos na SD 13da descendente de Tuparandi (RS), anteriormente citada, que o sentido da palavra *visita* representava um alerta para as crianças se esconderem e não correr o risco de falar alemão. Então, a avó gritava:

SD 13: Visitaaaaa!!! Daí as crianças se escondiam e o vô aparecia. O vô conseguia falar alguma coisa em português [...]. (Entrevistada 4 – Grupo2)

Ao observar o contexto em que a palavra *visita* é usada, destaca-se o risco de prisão que esses imigrantes corriam. Era preciso articular, por meio da linguagem, uma forma de se livrar do perigo de sofrer as consequências da interdição da língua. Assim sendo, a palavra *visita* sai de seu sentido habitual para se deslocar e assumir o significado de perigo por perto, risco iminente. Dessa forma, apontamos que as palavras podem deslocar-se de seu sentido comum para assumir outros sentidos.

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar para outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Para a AD, todo discurso é passível de rupturas e brechas pelas quais sentidos outros transbordam, deslocando-se discursivamente de seu sentido para derivar para outro. Nessa perspectiva, Orlandi (2013, p. 37) assegura que “nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante [...]”. Posto isso, dizemos que a AD não estaciona na literalidade da palavra como se ali fosse ponto de ancoragem para a atividade semântica, mas a teoria articula a estrutura e as condições em que se originou o discurso para observar os sentidos que aí se apresentam. Então, salientamos que, na SD 13, ao articular o termo *visita* à constante situação de perigo a que os imigrantes estavam sujeitos, é possível interpretar que, nessa

situação, a palavra *visita* assume o sentido de alerta, e, assim, era possível correr e se esconder.

A situação de se esconder para não falar alemão era episódio recorrente no dia a dia desses imigrantes. Por vezes, era a maneira que encontravam de não correr o risco de serem presos, principalmente quando as pessoas envolvidas eram crianças, afinal elas estavam acostumadas a falar na língua materna, e isso era um processo natural, não sabiam essas crianças que essa atitude tinha se tornado um crime idiomático passível de prisão. Então, os pais, para não arriscar que essas crianças falassem em alemão, achavam que a solução era que elas se escondessem, já que poderiam, a qualquer momento, por inocência infantil, colocar a todos numa situação de perigosa. A fim de observarmos a situação de esconder as crianças trazemos uma SD de um senhor morador da cidade de Forquilha (SC), citado anteriormente:

SD 14: [...] E nós só falava o alemão. Aí o pai e a mãe treinaram nós pra quando chegasse uma pessoa estranha, que nós não falasse nada, que nós se escondesse em baixo do paiol. (Entrevistado 5 – Grupo1)

A SD 14 mostra o pânico que as famílias passaram. Era necessário que os filhos se escondessem em baixo do paiol para não correr o risco de falar a língua materna. Vale frisar que havia espiões, sobretudo os próprios vizinhos, que denunciavam quando alguma família falava em alemão.

[...] à repressão a língua foi dramática e fez com que nas colônias pairasse silêncio e autocontrole com a presença de espiões: Senão um policial era um vizinho [...]. Em casa, as pessoas falavam baixo, sussurravam, e mantinham sempre alguém da família, geralmente uma criança, à espreita de algum desconhecido. (FAVERI, 2002, p. 90-91)

Os imigrantes eram mantidos sob forte vigilância, a começar pela vigilância deles mesmos, que se cuidavam para não serem flagrados falando alemão. Desse modo, quando percebiam algum perigo, os imigrantes se escondiam, sobretudo as crianças. Nessa vertente de ter que se esconder, Faveri (2002, p. 93) relata que, para os imigrantes, “a memória do esconderijo é invocada muitas vezes associada ao medo de hora por outra serem surpreendidos pelos policiais, acabar na delegacia, e ter que explicar-se... em português! Esse era outro tormento: Como falar em português com os policiais?”

Ao analisarmos os relatos dos imigrantes sobre ter que se esconder, é possível meditar sobre a violência excessiva que esses sujeitos passaram. Então, em virtude dessa pressão, cuidavam-se para não falar alemão. Se fossem pegos, a coação seria maior ainda, já

que não dominavam a língua portuguesa. A possibilidade de ser preso, por si só, gerava um desgaste emocional. Tendo que se explicar numa língua que não conheciam, a angústia se tornava maior ainda.

Ao discorrer sobre a necessidade de esconder os filhos, analisamos mais uma SD que relata outro caso de pais instruindo seus filhos para se refugiar. A SD é de um descendente da cidade de Santa Cruz do Sul (RS):

SD 15: O pai e a mãe falava que quando chegava gente estranha, os filhos eram escondidos embaixo da cama. Daí, tinha um porão, eu sei que eles tinha um lugar tipo uma cela, tudo escondidinho, se vinha alguém já sabia. “oh se vem alguém vocês correm, vocês se esconde”. (Entrevistado 6– Grupo1)

A opressão estabelecida pelas leis nacionalistas de Vargas incidiu sobre muitos, cuja vivência era marcada pela simplicidade. Ao observarmos a SD 15, percebemos o caráter tirano da situação, que é mais grave ainda por se tratar de crianças que precisavam se refugiar para não serem “pegas falando alemão”. Possivelmente, escondiam-se sem se dar conta exatamente das razões pelas quais faziam, mas sabiam que tinham que se esconder. Então, para não serem presos, não restava alternativa, os pais tinham que esconder os filhos, pois “Como calar as crianças quando a prisão podia acontecer por um descuido inocente?” (FAVERI, 2002, p. 278), ou “Como exigir que calassem, acostumados que estavam a só falar na língua da família?” (FAVERI, 2002, p. 279). Dessa forma, podemos compreender um pouco da dimensão que as medidas nacionalistas atingiram em relação às famílias imigrantes, que foram impedidas em um direito essencial, o de usar a língua materna, sendo que, para isso, foram submetidas a ações coercitivas, como ter que correr, esconder-se e, sobretudo, permanecer caladas.

A memória dessas famílias ficou bastante marcada pelas situações de pânico que tiveram que suportar, e as crianças não apagam de suas lembranças as situações enfrentadas. Mesmo passado tanto tempo da interdição, quando questionados sobre esse processo, as lágrimas brotam, retomando tempos difíceis que não se apagam com o passar dos anos. Nesse sentido, apresentamos uma SD para observar como a censura linguística acarretou consequências traumáticas. A SD trata-se da fala, ou melhor, do choro de um descendente natural de Araranguá (SC), quando arguido sobre o que se lembrava da interdição, ele lembra rapidamente, das agruras enfrentadas na escola e chora:

SD 16: Nois tinha que cuidá, eu não gosto nem de me lembrá... O tempo da escola (O entrevistado chora) os próprios alunos chamava de alemão podre, de nome, coisa [...]. (Entrevistado 1 – Grupo1, grifo nosso)

Na SD 16, nosso enfoque será antes o choro do entrevistado. O silêncio das palavras se instaura durante a entrevista para dar vazão ao choro abafado, reprimido, ocasionado pela situação que vivenciou, pelos insultos recebidos. Nessa parte da entrevista, o descendente cala a sua voz e deixa espaço para refletir o que exatamente teria ficado silenciado. Para Orlandi (2007, p. 152), “se ao falar sempre afastamos sentidos não desejados, para compreender um discurso devemos perguntar sistematicamente o que ele ‘cala’”. Podemos nos perguntar, então, o que não foi dito, nesse momento, do choro? Seria possível uma resposta? Para a AD, a língua possui o caráter de incompletude. Nessa parte da entrevista, as palavras não dão conta de expressar o sentimento.

Sob a ótica da incompletude da língua, Orlandi (2007, p. 12) diz que “há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter da incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”. O choro reflete o sentimento de dor de um passado com resquícios de humilhação e sofrimento. O que não é dito é silenciado e significa. Muita coisa aqui poderia ser dita e não foi. A ausência de palavras dá lugar ao silêncio, mas nem por isso deixa de significar. A perseguição linguística que privou, até mesmo, a liberdade gerou no imigrante o pavor de falar a língua materna. Com receio das severas punições, tais como violência verbal, física e prisão, o imigrante teve que calar a sua voz.

4.4 RESSONÂNCIAS DE UMA LÍNGUA SILENCIADA

O Estado, com suas políticas de nacionalização, gerou a falta de conhecimento da língua alemã para os descendentes que poderiam tê-la como segunda língua. Como já apontado em capítulos anteriores, entendemos que houve um silenciamento da língua do imigrante tanto para os imigrantes que viveram a época da proibição quanto às gerações de descendentes. Dessa forma, julgamos pertinente apresentar algumas SDs a fim de analisar o silenciamento que as medidas nacionalizadoras causaram.

Para realizar a análise das SDs seguintes, teremos como base a noção de formas de silêncio de Orlandi (2007). Para a autora (2007, p. 14) o silêncio fundante, é o “silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas ou que indica que o sentido pode ser sempre outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante”. O silêncio fundante é o silêncio que existe nas palavras e que representa o não dito. Baseamo-nos nesse conceito de silêncio para compreender aquilo que não foi dito, mas que, pode ser compreendido na fala dos imigrantes entrevistados.

Orlandi ainda trabalha com a concepção de política do silêncio. Para ela pela (2013, p. 73): “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis em uma situação discursiva dada”. Isso significa que, ao dizer, necessariamente se apagam outros dizeres, outros sentidos que se quer eliminar. A política do silêncio divide-se em silêncio constitutivo e local.

O silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção de sentido, e preside qualquer produção de linguagem. Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar [...]. (ORLANDI, 2013, p. 73).

O silêncio constitutivo implica dizer de tal forma para não dizer de outra. Trata-se do silenciamento desejável que se faz às outras palavras, aos outros sentidos. Desse modo, procura-se apagar determinados sentidos em determinadas circunstâncias.

O silêncio local, nas palavras de Orlandi (2013, p. 24), “se refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura)”. Nessa direção, dizemos que o silêncio local implica na interdição do dizer. Não se pode dizer aquilo que, por meio da censura, foi proibido.

Vejamos esses conceitos na análise da SD 17 de uma descendente moradora da cidade de Forquilha (SC), ainda, a partir dessa SD, buscando notar as consequências para os descendentes mais novos.

SD 17: Os três irmãos mais velhos, eles sabiam falar bem o alemão, mas dali para baixo veio essa proibição. Os pais relaxaram, eles não forçaram a gente para aprender. (Entrevistada 6 –Grupo2)

A língua possui caráter de incompletude, ou seja, não se consegue dizer tudo, pois alguma coisa se perde quando as fronteiras linguísticas são instituídas. Orlandi (2013, p. 37) define a incompletude como “condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história”. A língua não é um sistema fechado nem pronto. O dizer é sempre faltante e está carregado também de um não dizer. Segundo Orlandi (2007, p. 69), “para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele reinstaura falando. Aí está, acreditamos um dos aspectos da polissemia: mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a dizer”.

Quando se diz alguma coisa, alguns sentidos se tornam perceptíveis. Todavia, isso não apaga os outros sentidos possíveis. Existe sempre algo de novo a ser descoberto, e aí está a riqueza da incompletude dos sentidos, seu modo aberto e ativo. Nas palavras de Orlandi (2013, p. 91), “não atravessamos um texto para extrair dele um conteúdo. Paramos em sua materialidade discursiva para compreender como os sentidos – e os sujeitos – nele se constituem e a seus interlocutores, como efeitos de sentidos filiados a redes de significação”.

Partindo desse princípio, a mesma palavra pode apresentar sentidos diversos. Na SD 17 as palavras *os pais relaxaram*, para que possamos compreender um sentido que não foi dito, mas que, no entanto, é possível compreender. Assim, ao considerar a historicidade vivida com a interdição, pode-se ter a compreensão de um relaxamento – não no sentido de não querer ensinar, mas de não poder ensinar, visto que foram interditados.

Na SD 17, paramos em sua materialidade não para analisar a composição estrutural, mas alguns sentidos que ali se apresentavam. Então, tomamos da SD 17 as palavras *Não forçaram a gente para aprender* e dizemos que é possível observar que esses pais não forçaram e não podiam forçar, pois eles próprios não deveriam falar a língua de suas origens. Dessa forma, entende-se que os pais não podiam forçar a aprendizagem em virtude de todo o processo instalado pela Nacionalização do Ensino.

O fato dos pais não poderem repassar aos filhos o conhecimento da língua materna resultou em um silenciamento significativo para as gerações futuras. Para analisar essa questão recorreremos a mais uma SD de uma entrevista realizada com uma senhora natural da cidade de Araranguá (SC):

SD 18: Minhas duas irmãs mais velhas aprenderam bem o alemão, mas eu não aprendi mais nada. Quando a minha mãe viu que era importante eu aprender, ela tentou me ensinar, mas eu já não consegui mais. (Entrevistada 4 –Grupo1)

Na SD18, a entrevistada, ao dizer que as irmãs mais velhas aprenderem a língua alemã e ela não, ratifica como o processo de Nacionalização do Ensino teve êxito no silenciamento das gerações de descendentes mais novos. Os imigrantes foram interditados na língua materna por meio da censura imposta pelo governo Vargas. Ao percorrer esse caminho da censura que proíbe o dizer, alicerçamo-nos na política do silêncio local.

O silêncio local, que é a manifestação mais visível dessa política: da interdição do dizer. Tomemos como exemplo desse silêncio local: a censura. Trata-se da produção do silêncio de forma fraca, isto é, uma estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos: é a produção do interdito, do proibido. (ORLANDI, 2007, p. 74).

O silêncio local se constitui pela imposição do silêncio através de um sistema político repressor. Ou seja, por intermédio da censura. Assim, o sujeito perde a sua autonomia e o direito do seu dizer. Trata-se, portanto de dizeres que não podem ser ditos em função dessa política do silêncio. Nesse aspecto, a SD18 demonstra o resultado da censura imposta. uma descendente que poderia ter aprendido a língua alemã foi interdita, posto que, por meio do silêncio local, os pais foram proibidos do seu dizer e, dessa maneira, não puderam ensinar aos filhos.

Para continuarmos nossa reflexão no tocante ao modo como a política do silêncio se deu na prática no contexto da nacionalização do ensino, e o nível elevado que alcançou a censura imposta, apresentamos a SD 19 que corrobora com essa aceção. Assim, conforme o relato de um descendente da cidade de Forquilha (SC):

SD 19: [...] Nois semo em doze, os últimos cinco eu tenho certeza que não falavam mais o alemão [...]. Então, aqueles cinco irmãos ali, já não aprenderam. Não só na família, já foi um geral na sociedade, foi diminuindo né. Já não foi levado a sério a língua alemã. (Entrevistado 1 – Grupo2)

A SD19 nos leva a perceber que houve uma interdição considerável, pois, em uma família com doze irmãos, cinco não aprenderam a língua alemã. Esse resultado alcança um índice aproximado de cinquenta por cento. Quase metade da família não sabe falar alemão. Desse modo, a julgarmos a partir das SDs analisadas, não podemos negar que o intento de Vargas com suas campanhas nacionalizadoras atingiram índices bem satisfatórios no que concerne ao silenciamento da língua do imigrante.

Oliveira (2002, p. 88), ao tratar das políticas linguísticas no Estado Novo, mais precisamente de 1941 a 1945, relata que as medidas resultaram em:

[...] uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte da reprodução dessas línguas, que pelo número de falantes eram bastantes [...]: 644. 458 pessoas, em sua maioria absoluta cidadãos brasileiros, nascidos aqui, falavam alemão cotidianamente no lar, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes, e 458. 054 falavam italiano, dados do censo do IBGE de 1940⁷ (1). Essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-la apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez menos extensos. (OLIVEIRA, 2002, p. 88).

Cultivar a língua alemã tornou-se para os descendentes um processo desmotivador. Falar essa língua não era motivo de orgulho, mas embaraço, visto que quem

⁷ Nota de Oliveira (2002, p. 88): De todos os censos brasileiros, somente os de 1940 a 1950 se interessaram por perguntar qual língua os brasileiros usavam no lar, e se sabiam falar português.

falava recebia as punições governamentais previstas, que variavam entre insultos verbais, físicos e penalidades ainda mais severas como prisões. Dessa forma, as famílias, aos poucos, iam perdendo o hábito de falar alemão.

É importante enfatizar que esse resultado, que tirou o direito de muitos descendentes de aprender a língua, gerou um sentimento de frustração de quem gostaria de ter aprendido, mas teve esse direito cerceado. Além disso, acendeu também o desânimo de quem, por falta de prática, esqueceu o que sabia. Desse modo, no intuito de observar esses anseios, tanto de revolta quanto de desalento, trazemos uma SD que exhibe esses sentimentos. A SD é de uma entrevista realizada com uma descendente de Canela (RS):

SD 20: Mas hoje eu já não falo mais [...]. Meus filhos ficaram bravos comigo porque eu não pude ensinar. Eles queriam aprender, eu ainda entendo tudo, mas falar eu não consigo. Eu quero dizer as coisas e a língua não ajuda, mas eu quero me lembrar, me lembro assim de alguma palavra, mas muito pouco [...]. (Entrevistada 3 – Grupo1)

Um olhar sobre a SD 20 permite observar que há um sentimento de desânimo, por parte da entrevistada, ao dizer que não fala mais em alemão. Essa tristeza ainda é aumentada pelo fato de não ter repassado esse conhecimento aos filhos. Isso só comprova como os descendentes alemães foram prejudicados na aprendizagem dessa língua. Ressaltamos que nos dias atuais, ter o domínio de outros idiomas é valorizado, portanto, compreende-se a frustração dos descendentes que perderam a oportunidade de aprender o idioma.

É possível destacar que os descendentes mais novos ficam desapontados pelo fato de não ter aprendido, porém alguns descendentes que passaram pela interdição, pelos deboches e correções que sofreram, desenvolveram como explicitamos anteriormente, aversão ao próprio idioma. Sendo assim, podemos observar que a interdição da língua gerou sentimentos distintos em relação à língua alemã. E, esses sentimentos contraditórios são consequências geradas pela de Nacionalização do Ensino.

As políticas governamentais de Vargas tencionavam tornar a língua portuguesa única no Brasil, utilizou de estratégias políticas para alcançar esse objetivo. A política de integração do imigrante, por exemplo, foi usada como um pretexto para isso. E, para atingir essa integração a unificação da língua era primordial. O governo, então, forçou a Nacionalização do Ensino, porém, com a tentativa de integrar o imigrante, houve um processo de exclusão:

Uma integração forçada pode ser considerada uma forma particular de exclusão, a depender do lugar de observação adotado – de dentro ou de fora daquilo que se integra

ou se exclui – no caso em estudo, o Estado e a sociedade. Integrar e excluir constituem os polos complementares de um mesmo movimento. (PAYER, 2006, p. 100)

A exclusão deve-se ao fato de que o imigrante, ao ser forçado a aprender a língua portuguesa, ficou excluído do direito de usar a língua de origem. Nessa perspectiva, o governo, na tentativa de incluir o imigrante, acaba deixando-o de fora do processo de cultivar e levar para as gerações posteriores à aprendizagem dessa língua.

Ao voltarmos nossa atenção para a SD 18, vemos que os descendentes se sentem entristecidos com o fato de não saber falar a língua alemã e responsabilizam a própria mãe por isso, contudo, possivelmente desconhecem as razões imbricadas nesse processo. Uma das razões sustentadas, por parte do governo, seria a integração do imigrante. No entanto, a consequência desse ato foi contrária, posto que o imigrante não foi integrado, mas excluído.

[...] se utilizou da política da inclusão dos imigrantes pelo viés da língua, porém ocorre o inverso, esses sujeitos foram excluídos e humilhados e isso deixou marcas em suas vidas. Por isso, ao nos determos na história do Brasil sobre a língua Nacional, temos a implantação de uma política xenofóbica incisiva através da legislação específica na campanha nacionalista, [...] o Decreto-Lei nº 1545, de 1939.[...] esse decreto interfere diretamente na vida dos imigrantes alemães e seus descendentes, de modo que essas interferências são ainda hoje lembradas pelas memórias discursivas desses sujeitos, quando eles falam de si. O Estado implantou o português como língua Nacional e tomou a cobrança dessa língua incisivamente nas áreas de colonização desses imigrantes. (GAELZER, 2014, p. 205).

Nesse cenário de exclusão do imigrante, podemos refletir como as ações nacionalistas fizeram do imigrante subalterno às atitudes impostas do governo. Pelo fio condutor da integração do imigrante, postulamos que, através de um respaldo legal, o governo brasileiro gerou a exclusão dos imigrantes em relação a sua língua. Pela língua, é possível tanto incluir quanto excluir.

Aos que se expressam e escrevem corretamente a língua, o destaque é enaltecimento. A língua como elemento essencial das relações, constrói identidades e designa uns e outros, exclui e inclui. Naquele momento, exclusão posta para os que não dominavam o português. Posso afirmar que a campanha de nacionalização no governo de Vargas [...] foi uma forma de violência imposta, negação das diferenças culturais, excluindo e negando o outro porque pensava de outra forma, falava outra língua. (FAVERI, 2002, p. 103).

Os descendentes foram vítimas de um governo que impôs, por meio da violência, a obrigatoriedade da língua portuguesa, tornou o imigrante alvo da intolerância linguística e, conseqüentemente, proporcionou a exclusão de muitos, cuja infração foi, apenas, falar a própria língua.

Para Payer (2006, p. 101), “o imigrante aparece como Outro, quando na verdade olhando por um viés que desconta o contexto específico da guerra, ele pode ser visto como fazendo parte, de uma maneira mais ampla nessa sociedade”. Então, durante o período da guerra, o imigrante foi visto como alguém que precisava ser incorporado à sociedade brasileira. O processo de imigração já vinha acontecendo desde o final do século XVII, mas, durante a Guerra Mundial, com as leis nacionalistas, intensificaram-se as medidas para integrar o imigrante. Destarte, proporciona margem para se refletir que o intuito de integração, que cerceava o direito fundamental de exercer a prática da língua, ocorre, realmente, por razões de adversidade bélica.

O processo tortuoso enfrentado pelos imigrantes gerou o medo de falar a língua alemã. Sendo assim, não ensinariam aos filhos o idioma de pertença. Destacamos que os pais gostavam de falar alemão, muitos sabiam as duas línguas então, poderiam ter ensinado. De acordo com a SD 21 de uma descendente de Canela (RS):

SD 21: Eles (pais) sabiam as duas línguas, mas gostavam de falar alemão. A minha avó só falava com a gente em alemão. (Entrevistada 3 – Grupo1)

A situação descrita na SD 21 permite refletir que se não foi repassado o conhecimento da língua em que os pais tinham maior identificação, é porque, possivelmente tiveram fortes razões para isso. A julgar por tudo o que já foi dito sobre a interdição, pontuamos que as razões de não ensinar aos filhos deve-se à violência física e psicológica que muitos alemães passaram, já que, por falar essa língua, muitos sofreram as punições previstas para quem fosse um “contraventor idiomático”.

Sobre o silenciamento da língua alemã, e como os descendentes foram prejudicados por não terem aprendido, muito já se disse, porém, se seguíssemos com as análises, muito mais se teria a dizer, visto que o sentido é fonte inesgotável. Nessa direção descrevemos que a busca é, por vezes, incessante para tentar compreender como o imigrante foi vitimado em prol da nacionalização, mas por mais que busquemos compreender os resultados dessa interdição, por mais dados que se apresente a respeito disso, possivelmente conseguiremos trazer apenas uma parte de um todo, pois, nessa interdição, por mais subsídios que se tenha, dificilmente conseguiríamos registrar as agruras vividas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos este estudo com os objetivos de verificar como o processo de Nacionalização do Ensino, ocorrido entre 1938 a 1945, durante o governo de Getúlio Vargas, interferiu no aprendizado da língua alemã para as gerações posteriores, e, ainda como o processo de interdição marcou a memória desses descendentes até hoje.

Com a interdição da língua, os imigrantes foram silenciados de seu direito a falar a língua materna. A interdição gerou consequências, e, para fazer o levantamento dos efeitos dessa interdição, fizemos entrevistas com quinze imigrantes, sendo que, dos quinze, sete foram descendentes alemães do Rio Grande do Sul e oito descendentes alemães de Santa Catarina.

Devido ao processo de interdição, alguns perderam a chance de aprender a língua alemã. Por meio das entrevistas, foi possível verificar os seguintes dados: dos quinze imigrantes entrevistados, ainda, nos dias atuais, dez falam a língua alemã; e, dos quinze entrevistados, apenas três a escrevem. As entrevistas proporcionaram observar que muitos pais não repassaram a seus filhos o conhecimento da língua alemã. E, em alguns relatos constatamos esses dados e, ainda, a indignação de descendentes que não tiveram a chance de aprender.

Não poder aprender a língua alemã gerou em muitos a revolta, visto que poderiam ter esse conhecimento sem que com isso prejudicassem a aquisição da língua portuguesa. Se não fossem as políticas de interdição de Vargas, muitos descendentes poderiam ter o domínio das duas línguas que seriam apreendidas de forma espontânea no convívio familiar. Todavia, por todo sofrimento que os alemães passaram, era natural que não se sentissem motivados a querer ensinar essa língua, já que muitos foram parar em prisões em virtude de falar o próprio idioma.

A memória e as lembranças desses alemães interditados na sua língua materna ficaram bastante marcadas. Sem exageros, sem nos deixar levar pela emoção que não cabe aqui, destacamos que alguns, ao falarem da proibição da língua materna, enchem seus olhos de lágrimas, demonstrando o período conturbado que viveram. Os imigrantes presenciaram a prisão dos pais, dos amigos, dos vizinhos, e tudo isso foi vivido porque esses sujeitos eram constantemente perseguidos e denunciados.

No esforço nacionalizador pela unificação da língua, denúncias eram constantes: militares, inspetores (de quartirão, escolares) e vizinhos fizeram com que recrudescesse o medo. Interferindo diretamente nas escolas, nas famílias e, por

consequente, nas comunidades, a vida cotidiana foi alterada: homens e mulheres passaram a viver sob rigorosa censura e de certa forma “emudeceram”. Oportunizada a denúncia, ficavam legitimadas as detenções e por esse motivo a intolerância ultrapassou as fronteiras do admissível e entrou nos espaços privados: o medo silenciou e levou a autovigilância; era um tempo de perseguição de rancores. (FAVERI, 2002, p. 89).

A vida dos imigrantes ficou marcada pelo cotidiano de medo com o qual foram obrigados a viver. A tranquilidade diária deu lugar ao sentimento de tensão, e pânico de que, a qualquer momento e em qualquer hora, poderiam ter a casa invadida por policiais, terem seus livros queimados e seus bens confiscados. O cenário bucólico cedeu espaço ao cenário em que a angústia se sobrepunha, levando à cadeia quem insistisse em falar da única maneira que poderia.

A tortura física e psicológica à qual esses imigrantes foram submetidos deixou cicatrizes profundas em suas memórias, tão profundas que o tempo não apaga. Mesmo tendo se passado mais de setenta anos, lembrar as angústias vividas faz brotar as lágrimas que carregam em si as marcas das perseguições de um tempo tortuoso que jamais será esquecido.

Todavia, depois de se esconder, de arrancar o assoalho para guardar seus livros, de ser preso, de ingerir óleo de rícino, de ter que falar em português exaltando Getúlio Vargas, de ser humilhado na escola, de presenciar o pai sendo agredido na cela de uma delegacia, após tudo isso, como esquecer e como lembrar essa língua?

Vale dizer que muitos, mesmo querendo esquecer em virtude das humilhações sofridas, não tinham controle sobre isso, pois, apesar de não falarem mais alemão, por meio da memória discursiva, a língua interdita volta e produz efeitos, estabelece-se na fala em português através do sotaque e torna possível reconhecer, pela fala, que se trata de um descendente.

Por fim, encerro esta pesquisa dizendo que voltar a esta história da interdição da língua alemã foi voltar a um pouco de mim, de meus pais, de meus avós, que, embora façam parte de uma única família das tantas que para cá vieram, representam o sofrimento de muitos descendentes. Os entrevistados que ouvi, agora, sobre o mesmo sofrimento, ajudaram-me a compreender e a significar a indagação sempre presa na garganta: “por que eu não aprendi alemão?”

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Brasil. **Revista Ibero americana de Linguística**, Frankfurt amMain, n. 2, p. 83-93, 2004.
- ALTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: Ed PUCRS, 2004.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- ARRUDA, José Jobson; PILETTI, Nelson. **Toda a História**: História Geral e História do Brasil. 11. ed. São Paulo: Ática. 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOLOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. Línguas de imigrantes. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 2, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200020&script=sci_arttext>. Acesso em: 1 jun. 2016.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio**: das origens da humanidade à reforma religiosa na Europa. São Paulo: Moderna, 2002.
- BRANDÃO, Helena HathsueNagamine. **Introdução à Análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.
- BRASIL. **Decreto Lei nº 406, de 4 de maio de 1938**. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12set. 2016.
- _____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 15dez. 2016.
- CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas**: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil. Campinas: Unicamp, 2006.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O Anti-semitismo na Era Vargas**. São Paulo: Perspectiva S. A, 2001.

_____. **O Brasil Diante dos Nazistas**. 2016. Disponível em: <<https://tokdehistoria.com.br/2016/01/27/o-brasil-diante-dos-nazistas/>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. (org). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, autores associados, 1989.

FAVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra**: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra Mundial em Santa Catarina. 2002. 392 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82826>>. Acesso em: 12set. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísicado poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GAELZER, Vejane. **Construções imaginárias e memória discursiva de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul**. 1 ed. Jundiaí: Paco, 2014.

GARCIA, Nelson Jhair. **O Estado Novo**: ideologia e propaganda política. A legitimação do estado autoritário perante as classes subalternas. São Paulo: Loyola, 1982.

GERALDO, Endrica. **A “lei de cotas” de 1934**: controle de estrangeiros no Brasil. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/viewFile/2575/1985>. Acesso em: 15 maio 2017.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, EniPucelli (orgs.), **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **Nações e Nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999.

MAILER, Valéria Contrucci de Oliveira. **O alemão em Blumenau**: uma questão de identidade e cidadania. 2003. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85489/192379.pdf?sequence=1VAL%C3%89RIA>>. Acesso em: 14jan. 2017.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução:Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MICHAELIS. **Dicionário prático da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Socioconstrucionismo**: discurso e identidade sociais. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RS: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. **O direito à fala**: questão do preconceito linguístico. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2002.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Angela Maria de Castro. **Estado Novo**: ideologia e poder. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letra, 2002.

_____. **As formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PAYER, Maria Onice. Entre a Língua Nacional e a Língua Materna. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2., 2005, Porto Alegre. **O campo da Análise de Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaOnicePayer.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Processos de identificação sujeito/língua: ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, Eni P. **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. O trabalho com a língua como lugar de memória. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 37-46, 2009. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Bresil7/payer.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PEREIRA, Vera Regina Bacha. **Nacionalização - autoritarismo e educação**: inspetores e professores nas escolas catarinenses - 1930-1940. 2004. 281f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86861/210466.pdf?>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica**: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Ed Unisul, 2015.

RESENDE, José Manuel. **O engrandecimento de uma profissão**: os professores do ensino secundário público no Estado Novo. São Paulo: Dinalivro, 2003.

SANTOS, Ademir Valdir dos. O Estado Novo, o período pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (des)nacionalização do ensino estrangeiro? **Revista HistedBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 65-84, dez. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art05_32.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Campinas, n. 24, p. 55-82, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/27/28>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. Alemanha perdida? Escolarização de crianças em colônias de imigrantes alemães no sul do Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 841-874, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2013v31n3p841/27729>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B; COSTA, Vanda Maria. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964). Tradução: Ismênia Tunes Dantas. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. **O Marquês de Pombal e a implantação da língua portuguesa no Brasil**: reflexões sobre a proposta do diretório de 1757. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_9.htm>. Acesso em: 1 jun. 2016.

UYENO, E. Y. Determinações identitárias do bilinguismo: a eterna promessa da línguatematerna. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso**: (des)construindosubjetividades. Campinas: Unicamp, 2003. p. 83-118.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil**: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário elaborado para entrevistar os descendentes alemães**Grupo 1:**

- 1) O que se lembra da Era Vargas?
- 2) Foi alfabetizado na língua alemã ou portuguesa?
- 3) Como era o dia a dia na escola?
- 4) Como era na família? Conversavam em alemão ou português?
- 5) Frequentavam a igreja? Qual língua era realizada a cerimônia?
- 6) Que relação teve com a língua alemã? Teve incentivo para aprender?

Grupo 2:

- 1) O que os pais falavam sobre a proibição da língua na época de Getúlio Vargas?
- 2) O que eles falavam em relação à escola dessa época?
- 3) Como era em casa? Conversavam em português ou alemão?
- 4) Qual a relação que você tem com a língua alemã?
- 5) Aprendeu a falar e escrever alemão?
- 6) Se não, gostaria de ter aprendido a língua alemã?

ANEXO B – Quadro de imigrantes entrevistados

HOMENS	MULHERES	IDADE	CIDADE (origem)
X		87	Araranguá (SC)
	X	78	Araranguá (SC)
X		83	Araranguá (SC)
	X	82	Canela (RS)
	X	79	Feliz (RS)
X		77	Forquilha (SC)
	X	66	Forquilha (SC)
	X	72	Forquilha (SC)
X		72	Forquilha (SC)
	X	60	Panambi (RS)
X		62	Santa Cruz do Sul (RS)
	X	68	Santa Terezinha (SC)
	X	67	Taquari (RS)
	X	70	Três Coroas (RS)
	X	66	Tuparandi (RS)

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

ANEXO C – Currículo Lattes

VanildaMeister Arnold Policarpo
Curriculum Vitae

VanildaMeister Arnold Policarpo

Curriculum Vitae

Dados pessoais

Nome VanildaMeister Arnold Policarpo
Nascimento 27/07/1971 - Brasil
CPF 642.412.899-91

Formação acadêmica/titulação

- 2015** Mestrado Profissional em Ciências da Linguagem.
Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, Brasil.
Título: Por que não aprendi a falar Alemão? Identidade, silêncio e memória.
Orientadora: Andreia da Silva Daltoé
Coorientadora: Silvânia Siebert
Bolsista do(a): Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
- 2005 - 2006** Especialização em Linguística Aplicada e Literatura.
Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, Brasil.
- 2001 - 2005** Graduação em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa.
Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, Brasil.
Título: Patativa do Assaré: um poeta a ser resgatado, Ano de obtenção: 2005.
Orientador: Paulo Henrique Lúcio.
-

Atuação profissional

1. Escola Básica Municipal Nova Divinéia - EBMND

Vínculo institucional

2012 - Atual Vínculo: Outro, Enquadramento funcional: Professora efetiva II

2. Escola profissionalizante Master - M

Vínculo institucional

2014 - 2014 Vínculo: Celetista, Enquadramento funcional: Professora de Inglês, Carga horária: 10, Regime: Parcial

3. Escola de Educação Básica de Araranguá - E.E.B. Araranguá

Vínculo institucional

2011 - 2011 Enquadramento funcional: Professora de Língua portuguesa e Literatura, Carga horária: 40, Regime: Integral

4. Escola Estadual Básica Castro Alves - EEBCA

Vínculo institucional

2011 - 2011 Vínculo: Servidor público, Enquadramento funcional: Professora de Inglês séries finais , Carga horária: 40, Regime: Integral

5. Escola Estadual Básica Normélio Cunha - EEBNC

Vínculo institucional

2010 - 2010 Vínculo: Servidor público, Enquadramento funcional: Professora Língua Portuguesa e Literatura, Carga horária: 30, Regime: Parcial

6. Escola Estadual Básica Flores Hubbe - EEBFH

Vínculo institucional

2010 - 2010 Vínculo: Servidor público, Enquadramento funcional: Professora de Inglês séries finais , Carga horária: 10, Regime: Parcial

7. CEVCAP cursos - CEVCAP

Vínculo institucional

2010 - 2010 Vínculo: Celetista, Enquadramento funcional: Professora Palestrante, Carga horária: 10, Regime: Parcial

8. Escola Estadual Básica Morro Chato - EEBMC

Vínculo institucional

2009 - 2009 Vínculo: Servidor público, Enquadramento funcional: Professora de Língua Portuguesa e Inglês, Carga horária: 30, Regime: Parcial

9. Escola Municipal Ensino Fundamental Jardim Atlântico - EMEFJA

Vínculo institucional

2007 - 2007 Vínculo: Servidor público, Enquadramento funcional: Professora de Língua portuguesa, Carga horária: 20, Regime: Parcial

