

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**OS EFEITOS DE SENTIDO DA POLÍTICA
LINGUÍSTICA DA ERA VARGAS: OS SUJEITOS E
AS LÍNGUAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luciana Vargas Ronsani

**Santa Maria, RS, Brasil.
2015**

OS EFEITOS DE SENTIDO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DA ERA VARGAS: OS SUJEITOS E AS LÍNGUAS

por

Luciana Vargas Ronsani

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof.^a Dr. Eliana Rosa Sturza

**Santa Maria, RS, Brasil.
2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Vargas Ronsani, Luciana
OS EFEITOS DE SENTIDO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DA ERA
VARGAS: OS SUJEITOS E AS LÍNGUAS / Luciana Vargas
Ronsani.-2015.
111 p. ; 30cm

Orientadora: Eliana Rosa Sturza
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2015

1. Línguas 2. Espaço de enunciação 3. Era Vargas 4.
Silenciamento das línguas 5. As pessoas da enunciação I.
Rosa Sturza, Eliana II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação
de Mestrado.

**OS EFEITOS DE SENTIDO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA
DA ERA VARGAS: OS SUJEITOS E AS LÍNGUAS**

elaborada por
Luciana Vargas Ronsani

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Estudos Linguísticos

COMISSÃO EXAMINADORA

Eliana Rosa Sturza, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Vera Lúcia Pires, Dr. (Uniritter)

Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 20 de fevereiro de 2015.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela vida e por iluminar meu caminho;

A **minha mãe**, pelo incentivo, dedicação e amor;

Ao **meu pai**, por tudo o que me ensinou e pela luz que me transmite;

As minhas **irmãs** e ao meu padrasto que me ensinaram o companheirismo;

Agradeço, principalmente, a minha orientadora **Eliana**, pela confiança depositada, pela orientação, pelas palavras amigas.

Aos professores da banca examinadora pelas contribuições que resultarão na melhoria do trabalho.

Ao **Maurício**, pela compreensão, pelo apoio em todos os momentos e pelo amor;

Aos **meus amigos e amigas**, pelos momentos felizes, pela amizade e pela confiança.

Aos meus amigos **André e Alison** por serem amigos e por entenderem as minhas loucuras acadêmicas.

À professora **Amanda**, que tanto contribuiu na qualificação deste trabalho.

Aos moradores da Vila Santa Catarina, pelo carinho, atenção e diálogo.

À equipe do **PPGLetras**, pela dedicação.

A **CAPES**, pelo incentivo financeiro, o qual foi determinante para a realização deste trabalho.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

OS EFEITOS DE SENTIDO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DA ERA VARGAS: OS SUJEITOS E AS LÍNGUAS

AUTORA: LUCIANA VARGAS RONSANI

ORIENTADORA: ELIANA ROSA STURZA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 20 de fevereiro de 2015.

O objetivo deste trabalho de dissertação é compreender como o processo de intervenção linguística, resultante de uma política linguística do Estado Novo (1937 a 1945), modificou a relação de alguns sujeitos, pertencentes à Vila Santa Catarina, localizada no interior da cidade de Salvador das Missões/RS, com as línguas alemã e portuguesa. Também, buscamos interpretar como se configura a situação discursiva que contém as formas linguísticas *eu/tu/ele*, conforme definição benvenistiana, que, a nosso ver, está atravessada pelos efeitos de sentido dessa política linguística. A fim de cumprir com o nosso objetivo, selecionamos algumas entrevistas, as quais compõem o *corpus* de análise, que nos possibilitaram analisar e interpretar a produção de sentidos no silenciamento da língua alemã. Entrevistamos quatro sujeitos, com idade entre 24 a 90, que vivem ou já viveram na comunidade da Vila Santa Catarina/RS. Para a realização desta pesquisa, trazemos para o ensejo as concepções de alguns teóricos, como Ferdinand de Saussure, porque dá sistematização aos estudos que têm como objeto a língua, e Émile Benveniste, pois introduz o sujeito nos estudos da linguística em uma época em que não se interessavam por essa problemática. Mais ainda, dialogamos com vários autores, entre eles, Eduardo Guimarães, que define o espaço de enunciação, com o propósito de compreender como algumas políticas linguísticas modificam a relação do sujeito com a (s) língua (s), conseqüentemente, esta discussão implicou compreender como as línguas praticadas pelos sujeitos funcionam enquanto língua materna (LM) e língua nacional (LN). Através das análises, concluímos que, na conjuntura do Estado Novo, a língua portuguesa, através do aparelho ideológico do Estado, a escola, circulou de modo obrigatório nos espaços escolares que, por sua vez, produziu efeitos no modo como se constituiu e se constitui ainda hoje os espaços de enunciação quando sujeitos descendentes de imigrantes são divididos pelas duas línguas e se significam por esta divisão. Os efeitos da interdição linguística são materializados quando o sujeito silencia sua língua materna e diz em língua portuguesa. Os efeitos do silenciamento da língua alemã foram analisados via organogramas, quando compareceram as referências objetivas: professora, colégio, língua portuguesa, etc., pois estas ressoam na memória dos sujeitos entrevistados. Nesse sentido, compreendemos que quando o *eu* enuncia em língua portuguesa são materializadas as referências objetivas a *ele*, instaurando, no espaço de enunciação constituído pela fala dos moradores da Vila Santa Catarina/RS, sujeitos dessa pesquisa, a divisão desigual das línguas, significando o silenciamento.

Palavras-chave: Línguas; Sujeitos; Espaço de enunciação; Estado Novo; Efeitos de sentido;

RESUMEN

Disertación de Maestría
Programa de Posgrado en Letras
Universidad Federal de Santa María

LOS EFECTOS DE SENTIDO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE LA ERA VARGAS: LOS SUJETOS Y LAS LENGUAS

AUTORA: LUCIANA VARGAS RONSANI
DIRECTORA: ELIANA ROSA STURZA

Fecha y Ubicación de la Defensa: Santa María, 20 de febrero de
2015.

El objetivo de este trabajo de disertación es comprender como el proceso de intervención lingüística, resultante de una política lingüística del Estado Nuevo (1937 a 1945), modificó la relación de algunos sujetos, que pertenecen al barrio Vila Santa Catarina, ubicada en la ciudad de Salvador de las Misiones/RS, con las lenguas alemana y portuguesa. Además, buscamos interpretar como se configura la situación discursiva que tiene las formas lingüísticas *yo/tú/él*, según definición benvenistiana, que, en nuestra mirada, está atravesada por los efectos de sentido de esta política lingüística. Con la finalidad de cumplir con nuestro objetivo, seleccionamos algunas entrevistas, las cuales componen el *corpus* del análisis, que nos posibilitaron analizar e interpretar la producción de sentidos en el silenciamiento de la lengua alemana. Entrevistamos cuatro sujetos, con edad entre 24 a 90 años, que viven o ya vivieron en el barrio Vila Santa Catarina/RS. Para la realización de este trabajo, consideramos las concepciones de algunos teóricos, como Ferdinand de Saussure, pues ha dado la sistematización a los estudios que tienen como objeto la lengua y Émile Benveniste porque ha introducido el sujeto en los estudios de la lingüística en una época que no se interesaban por esa problemática. También dialogamos con varios autores, como Eduardo Guimarães, que define el espacio de enunciación, con el propósito de comprender como algunas políticas lingüísticas modifican la relación del sujeto con la (s) lengua (s). Además esta discusión implicó comprender como las lenguas practicadas por los sujetos funcionan como lengua materna (LM) y lengua nacional (LN). A través de los análisis concluimos que en el periodo del Estado Novo, la lengua portuguesa, por medio del aparato ideológico del Estado, la escuela, circuló de forma obligatoria en los espacios escolares, que por su vez, produjo efectos en el modo como se constituye aún hoy los espacios de enunciación cuando sujetos descendentes de inmigrantes son divididos por dos lenguas y se significan por esta división. Los efectos de interdicción lingüística son materializados cuando el sujeto silencia su lengua materna y dice en lengua portuguesa. Los efectos del silenciamiento de la lengua alemana fueron analizados por medio de organogramas, cuando aparecen las referencias objetivas: profesora, colegio, lengua portuguesa, etc., pues éstas surgen en la memoria de los sujetos entrevistados. Así, comprendemos que cuando el *yo* enuncia en lengua portuguesa son materializadas las referencias objetivas a *él*, instaurando, en el espacio de enunciación constituido por el habla de las personas del barrio Vila Santa Catarina/R, sujetos de esta investigación, la división desigual de las lenguas, significando el silenciamiento.

Palabras-clave: Lenguas; Sujetos; Espacio de enunciación; Estado Nuevo; Efectos de sentido;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A linguagem

Figura 2 – A arbitrariedade do signo

Figura 3 – A subjetividade na linguagem

Figura 4 – A relação necessária entre significante e significado

Figura 5 – Forma e sentido

Figura 6 - Mapa da colonização alemã e outras colônias no RS

Figura 7 – Resultados

LISTA DE ABREVIATURAS

CLG – Curso de Linguística Geral

EU – Quem se apropria do aparelho formal da enunciação.

TU – Interlocutor.

ELE – Referência objetiva.

LN – Língua nacional.

LM – Língua materna.

E0 – Quem realiza a entrevista.

E1 – Entrevistado com 84 anos.

E2 – Entrevistado com 51 anos.

E3 – Entrevistado com 24 anos.

E4 – Entrevistado com 87 anos.

AIE – Aparelho Ideológico do Estado

LP – Língua portuguesa.

LA – Língua alemã.

SUMÁRIO

NÓS E AS LÍNGUAS	11
1 A SUBJETIVIDADE NA PASSAGEM DA LÍNGUA PARA A FALA	19
1.1 A concepção de língua para Saussure	19
1.2 A concepção de língua e de sujeito para Benveniste	27
1.3 Três considerações	36
2 O SILENCIAMENTO DAS LÍNGUAS: EFEITOS DE SENTIDO	41
2.1 Dos Jesuítas ao Estado Novo: língua (s) e nacionalismo.....	43
2.2 A escola e a Política Linguística	46
2.3 O Estado Novo: política linguística e o silenciamento das línguas.....	49
2.4 A Campanha de nacionalização	54
2.5 Alguns aspectos da história da colonização alemã no Rio Grande do Sul (RS).....	58
2.6 As duas considerações	61
3 SILÊNCIO, INTERDISCURSO E OS SUJEITOS.....	63
3.1 O silêncio: objeto simbólico que produz sentidos	64
3.2 O interdiscurso e a produção de sentidos	65
3.3 Os sujeitos e a produção de sentidos	67
3.4 O espaço de funcionamento das línguas e seus falantes	68
4 EM BUSCA DE EFEITOS DE SENTIDO	71
4.1 Análises.....	72
4.2 Um adendo explicativo	80
4.3 Discutindo considerações.....	86
4.3.1 A referência objetiva na enunciação materializada na forma <i>língua portuguesa</i> e na forma <i>professora</i>	86
4.3.2 A violência simbólica na enunciação materializada na forma <i>E0</i>	88
QUANDO O EU ENUNCIA: A INSTAURAÇÃO DO SILÊNCIO	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	102

NÓS E AS LÍNGUAS

A trajetória envolvendo o percurso acadêmico sobre as línguas começou quando ingressei no Projeto Entrelínguas¹. Neste projeto, onde são discutidas questões referentes às “línguas de fronteira”, investigamos como funcionava o “ir” e “vir” dos sujeitos nas zonas fronteiriças entre Brasil e Uruguai, a partir das pesquisas de iniciação científica.

As pesquisas na fronteira foram desenvolvidas na monografia de graduação, onde buscávamos o porquê de os sujeitos, pertencentes à Comunidade de Cerro Pelado (Rivera), localizada no Uruguai, falarem no recreio um “Dialecto” (ELIZAINCÍN et al., 1987) e na sala de aula a língua espanhola. Nesse trabalho, considerando o Decreto-Lei implementado em 1943, no Uruguai, o qual defendia a prática de uma só língua: a espanhola, concluímos que o mesmo teve efeitos político-linguísticos, sobretudo no sistema escolar uruguaio que, desde aquela época, passou a produzir seus efeitos sobre a diversidade linguística no país, neste caso, com o silenciamento da língua portuguesa, presente de maneira significativa no norte do país, fronteira com Brasil.

Ao interpretar o Decreto-Lei uruguaio (1943) percebemos a não aceitação da interferência da língua portuguesa nos processos que buscavam consolidar a formação da identidade nacional, dada pela negação da existência de situações de bilingüismo português – espanhol (castelhano). Entre essas situações também há a presença dos “Dialectos Portugueses Del Uruguay” – DPUS, praticado na Comunidade de Cerro Pelado.

Posteriormente, no trabalho final da Especialização em Gestão Educacional, o tema da pesquisa foi decorrência de outra experiência vivenciada em relação às línguas. Essa pesquisa tratava da situação do uso das línguas alemã e portuguesa por sujeitos moradores na região de colonização alemã denominada Vila Santa Catarina, em Salvador das Missões/Rio Grande do Sul (RS). Observamos que a

¹ Situado na Universidade Federal de Santa Maria – Sala 3312 – Centro de Educação.

prática da língua alemã² e a portuguesa se dá em contextos diferentes. A alemã, como a língua do meio familiar; e a portuguesa, como língua social, que também é a língua nacional e por sua vez a língua oficial, a ensinada na escola.

Para compreender a prática dessas duas línguas, nos situamos em dois campos: gestão educacional e políticas linguísticas, a fim de entender o espaço de enunciação constituído por sujeitos falantes de língua alemã e portuguesa.

No estudo descrito acima, interpretamos que a gestão educacional tem a incumbência de manter a língua portuguesa, visto que é a língua oficial, portanto a língua que deve ser usada no processo de alfabetização. Tal fato é assegurado na escola através de políticas linguísticas que promovem e asseguram o ensino em língua portuguesa, e que, conseqüentemente, silenciam outras línguas (a língua alemã, por exemplo), inclusive por não serem essas línguas oficiais ou co-oficiais.

Assim, entender a relação das línguas, dos sujeitos e também desses com a escola, no caso, a partir dos estudos sobre sujeitos pertencentes a uma comunidade de descendentes de imigrantes alemães, os de Vila Santa Catarina/RS, possibilitou problematizar sobre a circulação de duas línguas (alemã e portuguesa), em especial, nos efeitos de sentido de uma política linguística implementada na Era Vargas produzidos nos falantes, perdurando até hoje no modo como se distribuem as línguas e nos efeitos do silenciamento da língua materna sobre esses sujeitos.

Nessa ótica, as pesquisas realizadas até o presente momento suscitaram algumas perguntas, norteadoras deste trabalho de dissertação, sobre a relação dos sujeitos, pertencentes à comunidade de Vila Santa Catarina/RS, que constituem nas suas práticas linguísticas, na sua divisão entre duas línguas, um espaço de enunciação diferenciado. E neste sentido, algumas inquietações vieram à tona, tais como:

- Qual é o papel da escola na distribuição das línguas portuguesa e alemã?
- O que a forma linguística *e/le* significa nos dizeres que constituem o espaço de enunciação dessas línguas praticadas pelos sujeitos dessa comunidade?
- Que lugar assume no espaço de enunciação um sujeito falante de português nas situações de prática apenas da língua alemã?

² Neste texto, sempre que nos referirmos à língua alemã ou alemão, estaremos considerando “uma língua constituída de uma grande quantidade de variedades dialetais com interferência do português falado no Rio Grande do Sul, que por sua vez, também varia de região para região” (PARCIANELLO, p.23, 2011).

Diante de tais inquietações, vinculamos nossa pesquisa aos pressupostos teóricos e metodológicos da enunciação. Nessa ótica, buscamos dialogar com vários autores que teorizam sobre as noções de língua e de sujeito, entre eles, Ferdinand de Saussure, que trata sobre a questão da língua enquanto sistema de signos linguísticos; Émile Benveniste, pois problematiza sobre a questão do homem na língua; Eduardo Guimarães, no qual apoiamos nossa definição de espaço de enunciação; Eni Orlandi, que aborda e nos traz à discussão a noção de silenciamento das línguas e seus efeitos de sentido. Também abordamos sobre a política linguística de interdição e promoção das línguas durante o período do Estado Novo (1937 a 1945) e seus efeitos de sentido. Ainda nos interessa, sobremaneira, analisar a questão da gestão educacional e o papel da escola entendendo-o na sua função como “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1985) e, secundariamente, entender que, além da escola, também funcionava, na conjuntura do Estado Novo, o “aparelho repressivo do Estado” (ALTHUSSER, 1985): a polícia.

A definição de espaços de enunciação em que os sujeitos se significam “são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante” (GUIMARÃES, 2003, p. 18). Eles nos permitem identificar diferentes formas de o sujeito se significar na e pela língua. Neste trabalho, voltamos então ao contexto da Vila Santa Catarina, localizada no interior da cidade de Salvador das Missões (RS), onde já identificamos que os sujeitos ora se significam como alemães, ora como brasileiros, produzindo assim efeitos de sentido diferentes, mas também afetados por efeitos da política linguística da Era Vargas que os silenciou.

Orlandi (2012) afirma que as palavras simples do nosso cotidiano já nos chegam carregadas de sentidos, que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós. A linguagem, segundo a autora, só é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história.

Com efeito, nos espaços de enunciação, as línguas são afetadas no seu funcionamento por condições históricas específicas (GUIMARÃES, 2003). De acordo com Guimarães (2003), as línguas funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes, ou seja, línguas não são objetos abstratos que um conjunto de

pessoas em algum momento decide usar. Estas são, ao contrário, objetos históricos e estão sempre relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam. Guimarães (2003) afirma que não há língua portuguesa sem falantes desta língua e não é possível pensar a existência de pessoas sem saber que elas falam tal língua e de tal modo. Sendo assim, podemos aferir, por exemplo, que, no extremo sul do país, não há língua alemã sem falantes dessa língua.

Nos espaços de enunciação que estamos mencionando, as línguas enunciadas, português ou alemão, “apresentam outros sentidos que não se repetem em outros espaços de enunciação” (STURZA, 2006, p. 66). Sabemos que a língua é tomada como elemento de vinculação dos sujeitos com a nação, todavia, ao escolher uma única língua nacional ou assim reconhecê-la, dando-lhe o *status* de oficial, o Estado acaba por silenciar muitas outras.

Esta política de silenciar as línguas de imigração possibilitou a construção de um imaginário de que o Brasil é um país monolíngue. Embora o país seja considerado um lugar plurilíngue, pois, segundo dados do IBGE, são faladas por volta de 200 línguas no Brasil, entre línguas indígenas, o português, as línguas de imigração, etc. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas. Somos, portanto, como a maioria dos países do mundo (em 94% dos países do mundo), um país de muitas línguas, plurilíngue (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2000).

O espaço de enunciação, da Vila Santa Catarina/RS, está constituído por línguas que possuem *status* diferentes e que configuram funcionamentos políticos distintos. O português, neste caso, é a língua oficial, visto que é a língua do Estado, que difunde e a assegura como língua nacional. A língua alemã, por sua vez, é a falada no meio familiar, na comunidade local; a língua que significa, igualmente, os sujeitos pertencentes a este lugar.

Diante dessa situação, faz-se necessário compreender as diferenças entre as línguas alemã e portuguesa, quando disputam um mesmo espaço de enunciação.

Nesta pesquisa de dissertação, interessa-nos, portanto, interpretar o funcionamento da língua alemã, na divisão com a língua portuguesa, após a interdição linguística ocorrida durante o período do Estado Novo (1937 a 1945). Tomamos como objeto de estudo a constituição do espaço de enunciação nos dizeres de sujeitos pertencentes à Vila Santa Catarina, situada na cidade de Salvador das Missões/RS.

Nesta direção, entendemos que, na constituição destes espaços de enunciação, existem “formas de silêncio” (ORLANDI, 2007) que se estabelecem pela história destes sujeitos. História que pode ser marcada na e pela escola, enquanto instituição, frente à implementação de uma política linguística do Estado Novo.

Entendemos que esses espaços de enunciação foram historicamente marcados, ou seja, afetados, pelas diferentes formas de atuação da gestão educacional, ao por em prática as políticas linguísticas impostas pelo Estado. Calvet (2007) afirma que políticas linguísticas são iniciativas do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do estado de certa autonomia política.

Nas palavras de Calvet,

a intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é algo novo: também, desde sempre, o poder político tem privilegiado tal ou qual língua, tem escolhido governar o Estado em uma língua ou impor à maioria a língua de uma minoria. Mas a política linguística, determinação das grandes opções em matéria de relações entre as línguas e a sociedade, e a sua colocação em prática, a planificação linguística, são conceitos recentes que recobrem só em parte estas práticas antigas (CALVET, 2007, p. 5) (tradução nossa).

As políticas linguísticas se traduzem em um conjunto de tentativas internas e externas de regulação das práticas linguísticas de uma comunidade. Justifica-se, assim, a análise de como ocorreu a implementação de uma política linguística de intervenção na escola, após o Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938, em especial, no que diz respeito à língua alemã e à língua portuguesa.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender como o processo de intervenção linguística, resultante da política linguística supracitada, modificou a relação de alguns sujeitos com as línguas alemã e portuguesa, e interpretar como se configura a situação discursiva que contém as formas linguísticas *eu/tu/ele* que, em nossa ótica, está atravessada pelos efeitos de sentido dessa política linguística. Antes de cumprir com o objetivo principal, perpassamos pelos objetivos específicos que são:

- Refletir como a língua constitui-se na visão saussuriana. Refletir sobre a passagem da língua para a fala na problematização de Benveniste.
- Interpretar como algumas políticas linguísticas, em especial a implementada pelo Decreto-Lei n. 406 de 1938, modificam a relação dos sujeitos com a (s)

língua (s) e de que maneira seus efeitos de sentido ressoam no discurso dos sujeitos entrevistados.

- Analisar como a materialidade discursiva, enquanto materialidade significativa, dá pistas de como se constituem os sujeitos afetados por uma conjuntura que promove uma língua e, conseqüentemente, silencia outra (s).
- Realizar organogramas que evidenciem as sequências enunciativas que se constituem pelas formas linguísticas *eu/tu/ele* e compreender como os sujeitos, na passagem da língua para a fala, semantizam, principalmente, a forma *ele*.

A fim de cumprir com os nossos objetivos, entrevistamos quatro sujeitos, com idade entre 24 a 90, que vivem ou já viveram na comunidade da Vila Santa Catarina/RS. Tais entrevistas compõem o *corpus* da análise, que nos possibilitam analisar e interpretar a produção de sentidos no silenciamento das línguas.

Para tanto, no primeiro capítulo, tratamos sobre o conceito de Língua e Sujeito. Abordamos as concepções de Ferdinand de Saussure, porque dá sistematização aos estudos que têm como objeto a língua, e Émile Benveniste, pois introduz o sujeito nos estudos da linguística em uma época, considerada de domínio estruturalista, em que não se interessavam por essa problemática.

No segundo capítulo, discutimos como algumas políticas linguísticas modificam a relação do sujeito com a (s) língua (s), conseqüentemente, esta discussão implica compreender como as línguas praticadas pelos sujeitos funcionam enquanto língua materna (LM) e língua nacional (LN).

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia e, dialogando com a Análise de Discurso de linha francesa, trazemos alguns conceitos como silêncio e interdiscurso. Estes conceitos nos ajudam a compreender o espaço de funcionamento das línguas portuguesa e alemã” (GUIMARÃES, 2003, p. 18). Para isso, selecionamos recortes que evidenciam a forma linguística *ele* e seus substituintes nos dizeres dos entrevistados. No quarto capítulo, objetivamos analisar e interpretar os sentidos atribuídos às línguas (alemã e portuguesa) pelos entrevistados e o funcionamento político do silêncio, instaurado no processo da interdição linguística sofrida por estes sujeitos.

Na última seção, destacamos as considerações finais sobre nosso trabalho e, na medida do possível, evidenciamos que, quando o sujeito pratica ora uma língua,

ora outra, ele traz nos seus dizeres a memória da interdição linguística materializada nos substituintes da forma *e/e*.

1 A SUBJETIVIDADE NA PASSAGEM DA LÍNGUA PARA A FALA

Consideramos que os sujeitos entrevistados para o desenvolvimento de pesquisa compartilham, na prática das línguas, o uso do português (língua oficial/nacional) e do alemão (língua de imigração). Nessa direção, partindo do pressuposto de que “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2006, p. 15), esse capítulo traz para o ensejo as concepções de Ferdinand de Saussure e Émile Benveniste sobre língua e fala.

A escolha destes dois teóricos³ interessa-nos, pois eles são de suma importância para os estudos linguísticos e para a pesquisa que aqui se apresenta. Saussure, porque, através de um recorte sincrônico, definiu um objeto de estudo – a língua e Benveniste, pois priorizou a linguagem e, por conseguinte, o sujeito. Entender este movimento Saussure-Benveniste é essencial para compreender como a língua constitui os sujeitos dessa pesquisa.

1.1 A concepção de língua para Saussure

Sobre Ferdinand de Saussure, Bouquet esclarece que

nem substancialismo aristotélico, nem esquematismo kantiano, a metafísica de Saussure se manifesta como o abre-te sésamo que permite pensar no elo de três anéis que se ligam dois a dois pela intermediação do terceiro – sendo esses três anéis. Um de todas as coisas, a álgebra da língua e o espírito do homem. Nisso a semântica de Saussure ilumina, provavelmente, além dos horizontes epistemológicos, horizontes metafísicos virgens ainda (2002, p.301).

O **Curso de Linguística Geral** (CLG) (2006) parece dividir-se em dois movimentos: um em que Saussure define o objeto da Linguística e outro em que ele

³ Estamos partindo do pressuposto de que eles são de suma importância para o desenvolvimento desta dissertação. Sabemos que existem outros teóricos que embasariam este trabalho, no entanto, realizaremos pesquisas mais aprofundadas sobre isso em um trabalho futuro.

entende a Linguística como um ramo da ciência que estuda os signos: a Semiologia. No início do CLG (2006), Saussure faz a distinção entre língua e fala. Esses dois aspectos que fundamentaram e definiram a linguagem na teoria saussuriana foram produtivos, embora tenham sido reinterpretados, modificados, alargados ao longo da história dos estudos linguísticos (NORMAND, 2009).

Para Saussure (2006), a linguagem tem um lado individual e um lado social, é multiforme e heteróclita, ao mesmo tempo em que é física, fisiológica e psíquica. A fala representa a característica individual e multiforme da linguagem, já a língua não se confunde com a linguagem nem com a fala, ela é um produto social da faculdade desta linguagem e é um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício desta faculdade nos indivíduos⁴. Se “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2006, p.15), Saussure opta por analisar a língua (1º movimento – definição do objeto da Linguística), por ser um objeto bem definido, de natureza homogênea, psíquica e constituído de um sistema de signos linguísticos.

A língua é, para o linguista, diferente da fala, mas que juntas são essenciais para a constituição da linguagem. “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 2006, p. 16).

O lado individual que ele menciona refere-se à fala, que é heteróclita; é a utilização da língua e, por isso, a consideramos subordinada a esta. A língua é entendida como um sistema de signos que não é uma parte do dado, mas que representa um aspecto privilegiado dos fenômenos (NORMAND, 2009).

A Figura 1 resume o pensamento saussuriano sobre a divisão dicotômica da linguagem em língua e fala. Sendo a língua seu objeto de estudo.

⁴ Saussure trabalha com a noção de indivíduo. Sabemos que não foi a opção realizada pelo linguista em analisar/definir a constituição “dos indivíduos” no CLG, por isso, centralizamos nossos estudos na concepção de língua para este autor.

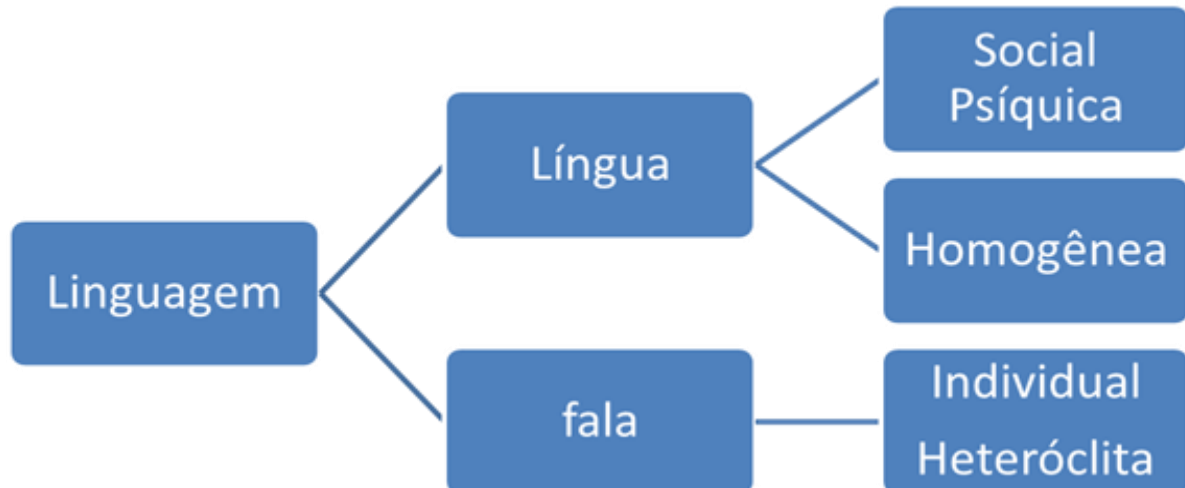


Figura 1 – A linguagem

Para entendermos um pouco mais sobre o objeto de estudo de Saussure – a língua, faz-se necessário refletir sobre o sistema de signos linguísticos (SAUSSURE, 2006) (2º movimento- a Linguística como um ramo da ciência que estuda os signos).

Saussure (2006) destaca que os termos implicados no signo linguístico são ambos psíquicos e estão unidos na massa mnemônica por um vínculo de associação. O signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces. O conceito e a imagem acústica. A imagem acústica também designada (SAUSSURE, 2006) por significante, não é o som material ou físico, mas o correlato psíquico deste som, isto é, aquilo que nos evoca um conceito (significado). O signo linguístico possui duas características: o caráter linear do significante e a arbitrariedade do signo.

Por ser de natureza auditiva, o significante desenvolve-se no tempo e tem características que toma do tempo. Representa uma extensão, é uma linha, explica Saussure (2006).

Em relação ao caráter arbitrário do signo, o laço que une o significante ao significado é arbitrário, ou seja, no sentido de não haver nenhum tipo de relação intrínseca de causalidade necessária entre o significado e o significante (SAUSSURE, 2006). Saussure esclarece com um exemplo: “- A ideia de ‘mar’ não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual” (SAUSSURE, 2006, p. 81). Assim, esta definição não deve depender

da livre escolha do falante, mas sim de algo imotivado – não tem nenhum vínculo natural entre as duas faces, como vemos na Figura 2.



Figura 2 - A arbitrariedade do signo

“Se, com relação à ideia que representa, o significante aparece como escolhido livremente, em compensação, com relação à comunidade linguística que o emprega, não é livre: é imposto” (SAUSSURE, 2006, p. 85), isto é, o signo para ser signo precisa estar convencionado por uma comunidade falante.

Entre as características definidas por Saussure (2006) está o caráter de imutabilidade do signo. Esta se deve, principalmente, a quatro fatores: o caráter arbitrário do signo, que nos faz admitir a possibilidade teórica da mudança. Mas a massa falante precisaria de uma norma razoável que admitisse tal mudança; a multidão de signos necessários para constituir qualquer língua, visto que os signos são inumeráveis; o caráter demasiado complexo do sistema, visto que a língua constitui um sistema e este é um mecanismo complexo, dificilmente sofrerá intervenções, e a resistência da inércia coletiva a toda renovação linguística, tendo em vista que a língua é uma herança e cada povo está satisfeito com a língua que recebe (SAUSSURE, 2006).

Então, se a língua tem um caráter de fixidez, não é somente porque está ligada ao peso da coletividade, mas também porque está situada no tempo.

O caráter mutável do signo ocorre, pois a língua, por estar situada no tempo, pode sofrer alteração. Sejam quais forem os fatores de alteração, levam sempre a um deslocamento isolado da relação entre o significado e o significante, justificável pelo caráter arbitrário do signo (SAUSSURE, 2006).

Com efeito, o signo linguístico, em sua totalidade (na relação arbitrária do significado com o significante) associa-se a outros signos linguísticos no sistema. Essas relações existentes no sistema linguístico desenvolvem-se em duas esferas distintas, conforme Saussure (2006): de um lado, na cadeia da fala, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo; tais combinações que se apoiam na extensão podem ser chamadas de sintagmáticas - nela a frase é o tipo por excelência de sintagma. É próprio da fala a liberdade das combinações. Os sintagmas alinham-se um após o outro na cadeia da fala, em um sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe, ou procede, ou segue outro elemento (SAUSSURE, 2006).

Por outro lado, fora da cadeia da fala, as palavras que oferecem algo em comum associam-se na memória e assim formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas. Estas relações, para Saussure (2006), não têm por sua base a extensão, sua sede está no cérebro, elas fazem parte deste tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo. O autor denomina estas relações como associativas - os grupos formados de associações mentais não se limitam a aproximar os termos que apresentam algo em comum. Uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo o que seja suscetível de se associar.

Para Saussure, “na língua há apenas diferenças **sem termos positivos**” (grifo do autor) (2006, p.139). Nesse sentido, no sistema da língua,

todas as palavras que exprimem ideias vizinhas se limitam reciprocamente: sinônimos como recear, temer, ter medo só têm valor próprio pela oposição [...] Assim, o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia (SAUSSURE, 2006, p.135).

Essas diferenças entre os signos linguísticos passam a refletir aquilo que é a essência da língua: uma unidade linguística significa. Ou seja, uma unidade sígnica não tem como finalidade portar um significado único que será destinado a algum objeto em especial – como diz Saussure, a língua não é nomenclatura –, mas essa unidade se reveste da significação que lhe é atribuída nas relações sistêmicas e

negativas da língua (SILVA, 2008). Nesse sentido, o signo *e/e* (relação arbitrária de um significante que lhe serve de suporte e-l-e a um significado “ele” que lhe completa, logo, o signo *e/e* possui valor), por exemplo, ao se relacionar com outros signos no sistema linguístico constitui valor por ser o que os outros não são.

Saussure (2006) afirma que o papel da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das ideias, mas servir de intermédio entre o pensamento e o som. Poderia chamar a língua o domínio das articulações, então cada termo linguístico é um *articulus* em que uma ideia se fixa num som e em que o som se torna signo de uma ideia (signo *e/e*, por exemplo) (SAUSSURE, 2006). Conforme Fiorin,

cada elemento linguístico deve ser diferente dos outros elementos com os quais contrai relação. Por isso, é preciso considerar o signo não mais em sua composição, mas em seus contornos, dados por suas relações com os outros signos. Por isso, Saussure cria a noção de valor. Com ela, dá-se uma definição negativa do signo: um signo é o que os outros não são (2002, p. 58-99).

Sendo assim, o valor constitui em elemento da significação, que é tudo o que se passa entre a imagem acústica e o conceito, nos limites da palavra, considerada como um domínio fechado existente por si próprio (SAUSSURE, 2006).

O valor linguístico tomado em seu aspecto conceitual constitui um elemento da significação. A língua é um sistema em que todos os termos/palavras são solidários e o valor de um resulta da presença simultânea de outro (SAUSSURE, 2006). Quando o autor cita que os valores correspondem a conceitos, subte-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente pelo seu conteúdo, mas negativamente por sua relação com os outros termos do sistema: é ser o que os outros não são (SAUSSURE, 2006). Nessa ótica, todos os valores são constituídos por uma coisa dessemelhante, suscetível de ser trocada por outra cujo valor resta determinar; por coisas semelhantes que se podem comparar com aquela cujo valor está em causa (SAUSSURE, 2006).

Nas palavras de Saussure, “é impossível que o som, elemento material, pertença por si à língua. Ele não é, para ela, mais que uma coisa secundária, matéria que põe em jogo” (SAUSSURE, 2006, p.137). Todos os valores convencionais apresentam esse caráter de não se confundir com o elemento

tangível que lhes serve de suporte. O meio de produção do signo é indiferente⁵, pois não importa ao sistema.

Quer se considere o significado, quer o significante, a língua, conforme o autor, não comporta nem ideias nem sons preexistentes ao sistema linguístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes deste sistema. Conquanto o significado e o significante sejam considerados, cada qual à parte, puramente diferenciais e negativos, sua combinação é um fato positivo, é mesmo a única espécie de fatos que a língua comporta, uma vez que o próprio da instituição linguística é justamente manter o paralelismo entre essas duas ordens de diferenças (SAUSSURE, 2006).

Nesse sentido, Silva (2008) explica que o signo existe e se configura justamente *pelas/nas* relações sistêmicas. Ele se reveste de valor pelas relações negativas e diferenciais com os demais signos da língua.

Bouquet e Engler também retratam que Saussure não estabelece

[...] nenhuma diferença séria entre os termos valor, sentido, significação, função ou emprego de uma forma, nem mesmo com a ideia e como conteúdo de uma forma; esses termos são sinônimos. Entretanto é preciso reconhecer que valor exprime, melhor do que qualquer outra palavra, a essência do fato, que é também a essência da língua, a saber, que uma forma não significa, mas ela vale: esse é o ponto cardeal. Ela vale, por conseguinte, ela implica a existência de outros valores (2004, p. 30).

Nesse caso, o valor de um signo só se dá em virtude da presença do outro (*professora é diferente de língua portuguesa que é diferente de colégio*), e isso pode ser considerado como a sua significação. Assim, o sistema linguístico que constitui a língua é um sistema de valores onde os signos se diferenciam em “ser o que os outros não são” (SAUSSURE, 2006, p. 136).

Bouquet (2002) afirma que o fato semântico só pode ocorrer porque os signos são providos de valor incorpóreo e porque eles se relacionam enquanto valores no sistema linguístico, propiciando que a manifestação sintagmática seja também fruto de valores combinados.

Sendo assim, o valor provém da situação recíproca dos signos na língua, pois importa menos o que existe de conceito e de matéria fônica num signo do que o que há ao seu redor (SAUSSURE, 2006).

⁵ Saussure (2006) parece remeter-se à fala.

A significação é, então, uma diferença entre um signo e outro signo, porque o que existe na língua são a produção e a interpretação de diferenças. Com o conceito de valor, Saussure mostra que o que importa na língua são as diferenças existentes entre conceitos e sons (FIORIN, 2002).

Para retratar a noção saussuriana de valor linguístico trazemos um exemplo:

O português *carneiro* ou o francês *mouton* podem ter a mesma significação que o inglês *sheep*, mas não o mesmo valor, isso por várias razões, em particular porque, ao falar de uma porção de carne preparada e servida à mesa, o inglês diz *mutton* e não *sheep*. A diferença de valor entre *sheep* e *mouton* ou *carneiro* se deve a que o primeiro tem a seu lado um segundo termo, o que não ocorre com a palavra francesa ou portuguesa (SAUSSURE, 2006, p. 134).

Nessa ótica, subentendemos que o valor é o que rege o sistema linguístico definido por Saussure (2006). Um signo possui valor diante de outro quando está convencionado pelos seus falantes. O signo *e/e*, ou seu substituinte, por exemplo, só tem valor na comunidade linguística que o emprega, pois em algum momento ele foi convencionado e repassado de geração para geração, ou seja, o sistema de uma língua é um amontoado de signos que ganham sentidos na convenção social e que fora dela os signos são vazios.

Em conformidade com Silva (2008), o raciocínio de Saussure sobre a “incorporeidade” do valor e sobre a “operacionalidade” desse conceito é sustentado pela arbitrariedade absoluta do signo. Se a ligação entre significado e significante fosse de outra natureza que não a imotivada, o valor conteria um elemento imposto de fora, ou seja, o valor conseqüentemente também seria motivado por algo que estaria fora da relação estritamente linguística.

Em resumo, a língua só é língua, pois está vinculada ao social e porque se constitui de um sistema linguístico engendrado pela noção de valor. Reconhecemos que o linguista tem como objeto de estudo a língua e não a fala. Por isso, inferimos que o sujeito de uma determinada sociedade é quem coloca o seu sistema linguístico em funcionamento e, assim, nos conduz a uma necessária busca por sua constituição (sujeito) enquanto falante de uma língua. Com efeito, a língua é só uma parte da linguagem, é seu produto social e, como tal, é compartilhada pela comunidade de fala por meio de um contrato que se estabelece entre seus

membros. É o produto que o indivíduo registra passivamente⁶ por aprendizagem, é de natureza concreta (SAUSSURE, 2006).

Nesse sentido, é pertinente compreender o lugar que o sujeito, falante ora de língua alemã, ora de língua portuguesa, ocupa na passagem da língua para a fala, e quem nos revela este processo é Émile Benveniste. O autor mantém-se fiel ao pensamento de Saussure – na justa medida em que conserva concepções caras ao pensamento saussuriano, tais como estrutura, relação, signo, por outro lado, apresenta meios de tratar da enunciação ou, como ele mesmo diria, do *homem na língua*. Nesse caso, Benveniste vai além de Saussure quando supõe sujeito e estrutura articulados (FLORES e TEIXEIRA, 2005).

Benveniste inova nos estudos linguísticos, pois direciona seu olhar não só ao conceito de língua, como único objeto de estudo, mas também ao de fala, abordando, assim, a subjetividade na linguagem.

1.2 A concepção de língua e de sujeito para Benveniste

Como vimos, a língua, para Saussure (2006), é um sistema de signos linguísticos e a relação do significante com o significado é arbitrária. Entretanto, Benveniste (2005) não corrobora da mesma ideia, já que para ele o laço que une o significante ao significado é necessário. “Inversamente, o espírito só acolhe a forma sonora que serve de suporte a uma representação identificável para ele. Se não, rejeita-a como desconhecida ou estranha” (BENVENISTE, 2005, p. 56).

Nas palavras de Benveniste (2005), o significante e o significado, a representação mental e a imagem acústica, são, pois, na realidade as duas faces de uma mesma noção e se compõem juntos como incorporante e o incorporado.

Então, o significante é a tradução fônica de um conceito e o significado é a contrapartida mental do significante. Essa consubstancialidade do significante e do significado garante a unidade estrutural do signo linguístico (BENVENISTE, 2005). A língua é um sistema de signos linguísticos cujas relações entre eles também são necessárias. “Opostos conservam-se em mútua relação de necessidade” (BENVENISTE, 2005, p. 59), ou seja, ao contrário de Saussure (2006), Benveniste

⁶ Entendemos que o sujeito também é responsivo; ele precisa de um *tu* para se significar.

propunha que o laço que une o significante ao significado é necessário e não arbitrário, como evidenciado na Figura 4.



Figura 4 - A relação necessária entre significante e significado

Então, a língua se define como um sistema semiótico em sua estrutura formal e em seu funcionamento. Ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar é sempre falar-de; também consiste formalmente de unidades distintas, e cada uma é um signo; a língua é produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade e é a única atualização da comunicação intersubjetiva (FLORES et al., 2009).

Ao resumir o pensamento do linguista sobre a definição de língua, Normand (2009) explica que a *língua* compreende diferentes níveis hierarquicamente constituídos, os fonemas, seus traços distintivos, a palavra, a frase, tornando-se o *sentido* a condição fundamental para que uma unidade de qualquer nível tenha *status* linguístico. Ao pensar dessa maneira, Benveniste nos leva a refletir sobre a noção de valor, pois, neste caso, uma unidade linguística em relação com outras no sistema, constitui valor por ser o que as outras não são e, dessa forma, significa.

Já Benveniste afirma que se trata somente em “ir além” no estudo da significação, ou seja, o autor nunca abandona a língua na sua matéria significante, em suas estruturas comuns, no seu aparelho “semiótico”, mas concilia o gesto saussuriano com a singularidade subjetiva, com a comunicação sempre situada,

com o “acontecimento inebriante” que é todo enunciado. Analisar “o semântico”, eis a proposta de Benveniste (NORMAND, 2006).

Segundo Benveniste (2006), a linguagem significa e isso explica todas as funções no meio humano. A linguagem é atividade significante, ou seja, a significação é da própria natureza da linguagem. A linguagem tem dois níveis de significação: aquela para significar - para a semiótica e aquela para comunicar - para a semântica (BENVENISTE, 2006), conforme Figura 5.



Figura 5 – Forma e sentido

O nível semiótico da língua está ligado ao sistema de signos cuja significação se estabelece pela relação destes signos uns com os outros, mediante distinção. O modo semântico está ligado à atividade do locutor e implica a construção de referência no agenciamento sintagmático (BENVENISTE, 2006).

Conforme o autor, no nível semiótico, a forma diz respeito ao significante, entendido como aspecto formal da entidade chamada signo. O sentido diz respeito às relações de oposições com outros signos da língua (relações paradigmáticas).

As unidades linguísticas (signos linguísticos) admitem relação com elementos de mesmo nível (relações distribucionais) e com elementos de níveis diferentes (relações integrativas). Esses dois tipos de relação são justificadas pelo fato de que um signo é função dos elementos que o constituem e o único meio de definir esses elementos como constitutivos é pela função integrativa (NORMAND, 2009).

Barbisan relata que Benveniste parte da análise

da língua como *forma*, aludindo o método estruturalista de segmentação e substituição, que conduz às relações sintagmáticas e paradigmáticas entre os elementos do sistema, método adotado pela Linguística de sua época. Nesses procedimentos de análise, a noção de nível torna-se essencial para a descrição da natureza articulada da linguagem, e é nessa noção que Benveniste vai fundamentar a distinção que estabelece entre forma e sentido, indo do nível inferior, constituído pelos elementos merismáticos, ao nível superior, o da frase. Sob essa perspectiva, as entidades linguísticas admitem dois tipos de relação: distribucionais, entre elementos de mesmo nível e integrantes entre elementos de nível mais alto. Ficam assim estabelecidos dois limites: o do nível inferior, dos merismas, e o do nível superior: o da frase (2006, p. 25).

É possível entender que nos dois níveis referidos há forma e sentido, mas em tudo que diz respeito ao signo. “As frases são signos, os textos são signos, qualquer produção humana dotada de sentido é um signo” (FIORIN, 2002, p.60).

Barbisan (2006) afirma que a frase se define por seus constituintes e não pode integrar nenhuma unidade mais alta e o merisma só se define como integrante, não podendo ser segmentado em constituintes.

Há um nível intermediário, o do signo, que pode conter constituintes e funciona como integrante de um nível mais alto. Essa distinção entre constituinte e integrante é fundamental porque, a partir dela, compreende-se a relação entre forma e sentido. A dissociação constitui a forma, a integração cria unidades significantes. Então, para Benveniste, a forma é a capacidade que tem o sistema de se dissociar em constituintes de nível inferior; o sentido é sua capacidade de integrar unidades de nível superior (BARBISAN, 2006).

Benveniste considera que o signo, dentro do sistema, é necessariamente uma unidade, mas nem toda a unidade é um signo. Para ele, a língua é feita de unidades e que estas unidades são signos (GOMES, 2006). Gomes (2006) reflete que considerado como unidade, o signo é idêntico a si mesmo, mas pura alteridade em relação a qualquer outra base significativa da língua, material necessário da enunciação. Ainda confirma que

justamente por esse último aspecto, Benveniste avança e dirige a discussão para a abertura de uma nova dimensão de significância do signo, a do discurso, que passa a denominar de semântica. Com a dimensão semântica entramos no modo de significar que é engendrado pelo discurso (a língua considerada atividade, a língua em funcionamento). E aqui, segundo o próprio Benveniste, os problemas que se colocam são relativos à função da língua como produtora de mensagens (GOMES, 2006, p. 164).

Se língua e fala complementam-se, entendemos que é preciso algo para colocá-las em funcionamento. “Embora o seu uso seja descrito como processo que compreende apropriação, atualização, sintagmatização, o último item engloba os demais, pois semantização resume todo o trabalho com a língua: a conversão da língua em discurso” (FLORES et al., 2009).

Para haver a conversão da língua em discurso, é necessário refletir sobre o *aparelho formal da enunciação*. Sobre este, Benveniste (2006) diferencia o emprego das formas e o emprego da língua. Vê no emprego das formas uma parte necessária de toda descrição linguística.

Fenoglio (2013) exemplifica através dos manuscritos de Benveniste:

É preciso distinguir bem o que necessário do que não é. O que é necessário, são os instrumentos da apropriação: pronomes pessoais, índice, tempos do verbo. O que não é necessário, são os empregos <elementos> que se poderiam encontrar semelhantes nas estruturas não enunciativas. Ao menos isto é uma aproximação. Na realidade se há níveis ou distinções a observar, são os níveis na percepção que temos do aparelho necessário à enunciação. Na realidade é uma mudança, não, não uma mudança na matéria mesmo n língua. Uma mudança <mais sutil, mais profunda> do fato ~~que ela~~ é posta em movimento, que alguém se apropria e que ela a persegue, a coloca em ação, que esse aparelho que jazia, potencial, mas inerte, consistindo signos de um lado (signos lexicais e outros), em modelos flexionais e sintáticos do outro<se ainda subitamente tornando-se de repente atual> torna de repente existência <se forma em discurso restituindo em torno dele um movimento vivo>; ~~de língua~~. Alguma coisa nasce no mundo então. Um homem se expressa (lat. exprimere “fazer sair pressionado, fazer fluir ao exterior”), ele faz a língua na enunciação. (2013, p. 38-39)

O que se entende por isso é um conjunto de regras fixando as condições sintáticas que pertencem a um paradigma que arrola as condições possíveis. O emprego da língua é entendido como um mecanismo total e constante que, de um modo ou de outro, afeta toda a língua. Relacionada com o emprego da língua está a definição de enunciação como sendo a necessidade de referir pelo discurso (BARBISAN, 2006).

Dessa forma, a enunciação é vista como um processo, um ato pelo qual o locutor mobiliza a língua por sua própria conta (BENVENISTE, 2006). É o ato de apropriação da língua que introduz aquele que fala na sua fala.

O produto desse ato é o enunciado, cujas características linguísticas são determinadas pelas relações que se estabelecem entre o locutor e a língua. Assim, a

enunciação converte a língua em discurso pelo emprego que o locutor faz dela (BENVENISTE, 2006).

Desse modo, a língua se semantiza. Ao se apropriar individualmente do aparelho formal da língua, o locutor enuncia sua posição com marcas linguísticas específicas. Como tal, ele instaura o outro, o alocutário, diante de si (BARBISAN, 2006).

O aparelho formal da enunciação é, então, o que atualiza a língua em discurso. Sobre discurso, Flores e Endruweit (2009) encontram doze ocorrências da definição do aparelho formal da enunciação na obra de Benveniste, algumas delas, resumidamente:

(1) O discurso, dir-se-á, que **é produzido cada vez que se fala** [...] (PLG II, p. 82).

(2) O mecanismo desta produção é um outro aspecto maior do mesmo problema. **A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso.** [...] **É a semantização da língua** que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo e à análise da significância (PLG II, p. 83).

(3) [...] **Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso** [...] (PLG II, p. 83-84).

(4) Na enunciação, **a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo.** A condição mesma dessa mobilização e dessa **apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso**[...] (PLG II, p. 84).

(5) [...] **A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno** (PLG II, p. 84).

(6) **O presente é propriamente a origem do tempo.** [...] **o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo** (PLG II, p. 85).

(7) Amplas perspectivas **se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal** esboçado aqui (PLG II, p. 90).

Nas partes grifadas por nós, queremos mostrar um movimento, proposto por Benveniste, do indivíduo se colocando como sujeito. É um sujeito que, quando se apropria do aparelho formal da enunciação, converte a língua em discurso. Ele produz sentidos ao dizer, já que o semântico se efetiva a partir da inserção do sujeito no semiótico (FLORES et al., 2009). O sujeito é quem instaura a instância do discurso e, conseqüentemente, toda a situação referencial, sem ele se apropriar da

língua não existe enunciação, tomada como ato único e individual de colocar a língua em funcionamento (FLORES et al., 2009).

Nessa ótica, “a enunciação é como instância de mediação, que assegura a discursivização da língua” (FIORIN, 2006, p. 75).

Cada discursivização da língua constitui um centro de referência interna (BENVENISTE, 2006). Nele emergem marcas de pessoa (relação *eu-tu*), de ostensão (este, aqui), de espaço e de tempo⁷, em que *eu* é o centro da enunciação.

No enunciado há também o *ele*, a não-pessoa, o qualquer um ou qualquer coisa de que se fala no discurso (BENVENISTE, 2005).

Benveniste (2005) declara que a realidade a que se refere *eu* e *tu* é a realidade do discurso. *Eu* significa a pessoa que enuncia a presente instância de discurso. Quando *eu* enuncia introduz a situação de alocação obtendo um *tu*. Unem-se a *eu-tu* uma série de indicadores.

Já a dêixis⁸,

contém elementos da língua, na sua modalidade oral ou escrita, que são, muito mais que outros signos, próprios do ato de dizer, no entendimento de que a sua existência e os seus sentidos são promovidos a partir de uma referência interna. Dito de outro modo, a referência ao contexto discursivo em que se apresentam. Além disso, os dêiticos só existem porque um indivíduo no mundo assume-os e o faz pela necessidade que tem de comunicar-se com outros membros de sua comunidade social. Ao tomar essas formas da língua, o sujeito dá-lhes vida, conquistando, simultaneamente, a possibilidade de interação com o outro e a sua realização enquanto sujeito desse mundo, uma vez que ele próprio testemunha sua existência ao proferir EU para um TU (PIRES e WERNER, 2006, p. 146).

A dêixis é contemporânea da instância de discurso. É um mecanismo que relaciona a indicação de um objeto através de uma palavra à instância do discurso que as contém (BENVENISTE, 2005). São elementos linguísticos que, como vimos, indicam o lugar (aqui) ou o tempo (agora) em que um enunciado é produzido e também indicam os participantes de uma situação do enunciado (*eu-tu*). São dêiticos: os pronomes pessoais que indicam os participantes; os advérbios de lugar, que são marcadores de tempo (agora, hoje, amanhã, etc.); os demonstrativos (aqui, lá, este, esse, aquele, etc.).

⁷ Neste trabalho não serão analisados espaço e tempo, apenas as categorias de pessoa e não-pessoa.

⁸ Dêixis – este termo é de origem grega e designa a ação de mostrar, indicar, assinalar (PIRES e WERNER, 2006).

Para Benveniste (2005), é identificando-se como pessoa única, pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como sujeito, o *eu* é signo único, mas móvel. Os indicadores *eu-tu* não podem existir como signos virtuais, eles só existem na instância do discurso e concordam formalmente com o verbo. A terceira pessoa *ele* representa de fato uma não-pessoa. É um signo pleno, uma categoria da língua que tem referência objetiva, pertence ao nível sintático e seu valor independe da enunciação, declarando, portanto a objetividade (BENVENISTE, 2005).

É a intersubjetividade, esta relação necessária entre *eu-tu*, que transforma/constitui o homem em sujeito, ou seja, sem um *tu* não existiria um *eu*, pois “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285).

Segundo Benveniste (2005), é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. A subjetividade é então a capacidade do locutor para se propor como sujeito, como uma unidade psíquica. O fundamento da subjetividade é determinado pelo *status* linguístico da pessoa, ou seja, a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso, e por isso *eu* propõe outra pessoa: o *tu*; nenhum se concebe sem o outro, são complementares (BENVENISTE, 2005).

Os pronomes pessoais, segundo o autor, não remetem nem a um conceito, nem a um indivíduo, o *eu* se refere ao ato de discurso individual, o locutor se apropria da língua designando-se como sujeito da enunciação. Os pronomes pessoais são os primeiros pontos de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem.

Benveniste explica que a marca temporal do presente só pode ser interior ao discurso, o tempo em que se fala é o tempo em que se está. A terceira pessoa *ele*, como referenciado, é a forma paradigmática verbal ou pronominal que não remete a nenhuma pessoa porque se refere a um objeto colocado fora da alocação, entretanto, existe e só se caracteriza por oposição a pessoa *eu* do locutor que enunciando a situa como não-pessoa.

Benveniste (2005) descreve que

o caráter sistemático da linguagem faz com que a apropriação assinalada por esses indicadores se propague na instância de discurso a todos os elementos suscetíveis de aí “concordar” formalmente; antes de tudo, por processos variáveis segundo o tipo de idioma, com o verbo. Devemos insistir sobre este ponto: a “forma verbal” é solidária da instância individual de discurso quanto ao fato de que é sempre e necessariamente atualizada pelo ato de discurso e em dependência desse ato. Não pode comportar nenhuma forma virtual e “objetiva”. Se o verbo é usualmente representado pelo seu infinitivo como entrada de léxico para inúmeras línguas, isso é pura convenção (p. 281).

Lembremo-nos que as pessoas *eu-tu*, na teoria benvenistiana, só existem na atualização da língua em discurso. A não-pessoa *ele* é de quem/do que se fala, pessoas que são definidas para Normand (2009) como sujeitos da enunciação.

Conforme Teixeira (2012), na tese benvenistiana, existe uma tríade natural iminente ao ato de falar. É por essa singular triangulação que a língua se precipita em discurso. Nesse caso, para que haja enunciação, é necessário o *eu/tu/ele*. “*Ele* se refere, portanto, à ausência, uma ausência representada no campo da presença” (DUFOR, 2000, p.107).

O discurso coloca livremente as formas pessoais do verbo, tanto *eu/tu* como *ele*. Explícita ou não, a relação de pessoa está presente em toda parte, confirma Benveniste (2005). Ele ainda retrata que “consequentemente a ‘terceira pessoa’ não tem o mesmo valor que na narrativa histórica. Nesta, não intervindo o narrador, a terceira pessoa não se opõe a nenhuma outra; é na verdade uma ausência de pessoa” (BENVENISTE, 2005, p. 268).

Neste caso, entendemos que um sujeito se significa em língua alemã ou portuguesa somente na presença do *tu*. Sem essa correlação, a linguagem não se subjetiva. Benveniste (2005) afirma que o *ele* – terceira pessoa – é de fato uma “não-pessoa”, no sentido de que sua referência é zero fora da relação *eu/tu*. Então, no espaço de enunciação dos sujeitos (desta pesquisa), a terceira pessoa é sempre de quem se fala, ou do que se fala, tem propriedade de não ser jamais reflexiva da instância do discurso.

A visão de Guimarães⁹ contribui também para o nosso trabalho, pois a relação entre falantes e línguas nos interessa

enquanto um espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, enquanto espaço político, portanto. A língua é dividida no sentido de que ela

⁹ Não trataremos neste trabalho sobre os conceitos de temporalidade e acontecimento enunciativo de Guimarães (2003).

é necessariamente atravessada pelo político: ela é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos (GUIMARÃES, 2003, p. 18).

O autor afirma que em uma cena enunciativa, lugar que ocorre a assunção da palavra, a distribuição de papéis (*eu, tu, ele*) é definida por um espaço particularizado, em que os lugares enunciativos são configurações específicas do agenciamento enunciativo para “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo (GUIMARÃES, 2003). São lugares, conforme o autor, constituídos pelos dizeres e não por pessoas donas de seu dizer.

Este diálogo com Guimarães (2003) possibilita um entendimento acerca do que ele considera espaço de enunciação e isso nos dá suporte para a realização de organogramas¹⁰ concretos das sequências enunciativas, constituídas por *eu, tu* e *ele* (BENVENISTE, 2005).

Em suma, a principal contribuição de Benveniste, que vai além de Saussure ao trazer o sujeito para sua problemática de estudo, na nossa pesquisa, diz respeito a quem é o sujeito que enuncia, para quem enuncia e sobre o que enuncia. Interessa-nos analisar, quais os efeitos de sentido que a forma *ele* e seus substituintes (sobre o que enuncia) carregam.

1.3 Três considerações

Interpretando a teoria saussuriana, dizemos que a língua é um sistema de signos linguísticos, cujo valor é o que os movimenta, é o que os constitui, tanto nas relações associativas (cuja base está na massa mnemônica virtual), como nas relações sintagmáticas (cujo agenciamento se dá no discurso).

Nesse sentido, a teoria de Saussure revela que, por exemplo, o signo *ele* é engendrado no sistema linguístico conforme escolha e agenciamento feito pelo indivíduo no ato de fala. Assim, o signo *ele* constitui valor por ser o que os outros signos não são, mas que se associam na memória por terem algo em comum. É

¹⁰ Entendido como uma forma de organização hierárquica, no nosso caso, de como se configuram as sequências enunciativas.

assim que Saussure define a língua, um sistema de signos linguísticos engendrado pela noção de valor.

Já na teoria benvenistiana, “poderíamos pensar que *forma* e *sentido* são um espelho das relações *língua/fala*, definidos por Saussure” (NORMAND, 2009, p. 12). Em Benveniste, não se trata mais de distinguir língua e fala, mas de ver que a língua comporta a fala e vice-versa (FIORIN et al., 2009).

Nessa ótica, Benveniste avança na teoria saussuriana, ao definir que a língua é investida de uma dupla significância (BENVENISTE, 2006), ou seja, ela tem forma e sentido.

A forma é a língua como semiótica, com função de significar, a frase, como semântica, com função de comunicar pela linguagem em ação, na mediação entre homem e homem e homem e mundo, em seu papel de transmissora de informação, de comunicadora de experiência, organizando a vida dos homens. É o “empreendido” [...] pelo locutor, a expressão de seu pensamento (BARBISAN, 2006, p. 27).

Nesse caso, na base, no nível semiótico, há o sistema de signos, segundo o critério de significação, tendo cada um destes signos uma denotação conceptual e incluindo uma subunidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos. Sobre este fundamento semiótico, a língua-discurso constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo (BENVENISTE, 2006).

Já no nível semântico, o sentido realiza-se *na* e *por* uma forma específica, aquela do sintagma. Logo, a forma diz respeito à organização sintagmática, o sentido diz respeito à ideia decorrente dessa sintagmatização. Assim, no semântico o sentido realiza-se formalmente na língua pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem uma sobre as outras (BENVENISTE, 2006).

Assim, forma e sentido no nível semiótico e semântico cumprem o papel de instaurar na língua uma divisão fundamental, aludindo uma diferença daquela que Saussure instaurou entre língua e fala.

Dessa maneira, inferimos que o autor nos conduz a seguinte análise: a língua é também um sistema de signos linguísticos, entretanto, o que os movimenta é a significação; a significação os constitui. Nesse caso, a significação de um signo

resulta na presença necessária de outro signo, ou seja, a forma *e/e* possui sentido porque *eu*, quando escolhe as palavras e as agencia em frases produz um sentido único.

Nessa direção, ao resumir o primeiro capítulo, temos três considerações necessárias e significativas para o andamento da nossa pesquisa:

- Uma unidade linguística significa: o signo *e/e*, por exemplo, é um elemento que possui um significado único para aquele que o emprega. Assim, na relação com outros signos do sistema linguístico, o signo *e/e* constitui valor por ser o que os outros não são, ou seja, significa, para nós, que *e/e* é uma forma que carrega sentidos únicos. O valor, neste caso, “é correlativo ao uso da língua” (FLORES e TEIXEIRA, 2009, p. 82).
- Todo o valor é subjetivo por natureza: “O uso da língua é uma das marcas do sujeito na língua” (FLORES e TEIXEIRA, 2009, p.82). Assim, as formas linguísticas passam a ter sentido no uso da língua; todavia, cada sujeito revela sua subjetividade através da noção de valor, pois uma forma, mesmo sendo comum a todos, para o sujeito que o enuncia tem valor diferente. Ou seja, é no emprego da língua que analisamos o valor real da forma. Com isso, poderemos analisar como a forma *e/e*, por exemplo, quando agenciada pelo falante, produz sentido conforme o espaço de enunciação.
- Os falantes não são indivíduos que falam esta ou aquela língua, eles são estas pessoas (*eu/tu*) enquanto determinadas pelas línguas que falam. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que se denomina espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2003). E por ser um lugar regulado e de disputas, é necessário compreender como ele se constitui e quais são os efeitos de sentido produzidos por quem se apropria do aparelho formal da enunciação e menciona a forma *e/e* ou seus substituintes.

No próximo capítulo, versaremos sobre o nacionalismo linguístico no Estado Novo (1937 a 1945), a política linguística de promoção e interdição das línguas portuguesa e alemã, respectivamente, e evidenciaremos, através de recortes de

cenar enunciativas¹¹, como os sujeitos, que constituem o espaço de enunciação da Vila Santa Catarina, RS, deixam ecoar nos seus enunciados as marcas de tal política.

¹¹ Cenas enunciativas selecionadas do *corpus* (em anexo) que possui como textualidade uma entrevista.

2 O SILENCIAMENTO DAS LÍNGUAS: EFEITOS DE SENTIDO

No capítulo anterior, mobilizamos teorias para compreender que lugar ocupa o sujeito na passagem da língua para a fala, tendo em vista as considerações propostas a partir de Saussure e Benveniste. Isso nos permite interpretar como os sujeitos se dividem entre línguas e por elas estão afetados, segundo o espaço de enunciação¹². Uma divisão, em princípio, entre duas línguas.

Neste capítulo, refletimos sobre como algumas políticas linguísticas modificam a relação do sujeito com a (s) língua (s), conseqüentemente, esta discussão implica compreender como as línguas praticadas pelos falantes funcionam enquanto língua materna (LM) e língua nacional (LN).

Considerando que a nossa pesquisa é sobre o silenciamento da língua alemã, resultante da política do período do Estado Novo (1937 a 1945), faz-se necessário entender como o processo de intervenção modificou a relação desses sujeitos com as línguas que falavam/falam. Deste modo, buscamos explicitar como se configura o espaço de enunciação dos sujeitos que, a nosso ver, está atravessado pelos efeitos de sentido dessa conjuntura.

Esta conjuntura é marcada pela implementação de uma política linguística que vai determinar os espaços de funcionamento tanto da gestão educacional como de uma gestão das línguas, determinada pelo Estado. Entendemos que a gestão promove uma língua ou silencia¹³ outra (s). “Não se trata, aqui de falar do silêncio da imagem, do silêncio da paisagem ou do mar. Nós nos propomos a falar do silêncio que significa em si mesmo. Com ou sem palavras, esse silencia ao reger os processos de significação” (ORLANDI, 2007, p.63). Ainda segundo a autora, seu significado não é simplesmente o não dito para significar, mas sim o próprio significante.

A escola, através da gestão da educação no sistema escolar, executa o que as políticas linguísticas determinam. Portanto, é relevante para o nosso trabalho

¹² Segundo Guimarães (2003), os espaços de enunciação são espaços *habitados* por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer.

¹³ A noção de silêncio será retomada no próximo capítulo.

abordar a gestão educacional, sobretudo, pelo papel que a escola tem para nossa questão.

De acordo com a definição de Silva (2007), a gestão educacional

..... nos lembra gestação, gerir, dar a vida, e, como tal, nos agrada, porque, em se tratando da escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela (escola) se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana. Isto para nós é mais viver, mais gerir, é mais felicidade. Nesse sentido, a gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar (2007, p. 21).

Gestão educacional é, assim, uma prática que transforma ideia em ação, é um “processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (GRACINDO; KENSKI, 2001, p. 205). Também, podemos definir gestão educacional sob a ótica de Lück, pois, segundo a autora

[..] o conceito de gestão educacional, diferentemente do de administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração. Pode-se citar, dentre outros aspectos: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos (1997, p. 5).

Se, em tese, assim se organiza a gestão educacional, na prática esta é atravessada por elementos como: as condições da implementação, que demandam disponibilidade financeira (capital e custeio), recursos humanos e outras condições materiais e imateriais (VIEIRA, 2006). Conforme a autora, a gestão educacional também depende de circunstâncias políticas e envolve constante negociação e produz conflito (VIEIRA, 2006). Parte destes conflitos está ligada ao desenvolvimento de leis, decretos, etc., que implementam políticas linguísticas, as quais permitem situar o terreno da gestão educacional como espaço das ações dos governos, sejam eles federal, estadual e municipal (VIEIRA, 2006).

Entendemos que diferentes políticas linguísticas propõem distintas formas de gerenciar a educação vigente em cada conjuntura, pois a gestão converte finalidades educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas

políticas. Conforme Calvet (2007), as políticas linguísticas se traduzem em um conjunto de tentativas internas e externas de regulação das práticas linguísticas de uma comunidade. Na nossa pesquisa, entendemos que o principal detentor de tal regulamentação é o Estado, por isso, ele teve um papel, ao longo dos anos, de criar/implementar propostas em relação às línguas, sejam elas para regulá-las ou promovê-las. Propostas estas que se materializam na/pela escola.

Neste sentido, as políticas linguísticas produzem efeitos sobre as línguas, especialmente, quando elas intervêm, através da escola, sobre as práticas linguísticas dos sujeitos. A política de silenciamento das línguas é uma prática observada não só na conjuntura do Estado Novo, mas também em outras conjunturas.

2.1 Dos Jesuítas ao Estado Novo: língua (s) e nacionalismo

No Brasil, os primeiros registros da diferença entre as línguas relacionam-se ao período da educação jesuítica. Os jesuítas encontraram na língua geral uma forma de impor um modelo de educação que tinha por finalidade a catequização, ou seja, a conversão da população (predominantemente indígena) ao cristianismo.

Segundo Sangenis,

de fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla “rede” de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* – **Plano de Estudos** - a sua expressão máxima (2004, p. 93) **(tradução nossa)**

No início do século XVI, a educação realizada pelos jesuítas encontrava-se calcada na tradição oral e ligada às necessidades de cada grupo: aprendia-se por meio da observação e do trabalho coletivo (BUNZEN, 2011).

Conforme Bunzen (2011, p.888), “a educação jesuítica foi bastante intensa entre 1549-1570, uma vez que as ideias pedagógicas do Padre Manuel de Nóbrega

– compatíveis com o ideal colonizador e mercantilista – apostavam em formar um número maior adeptos do catolicismo da colônia”.

Consideramos que nos primeiros anos da colônia havia a presença de uma língua geral, sistematizada pelos jesuítas, baseada no domínio das gramáticas da tradição greco-latina. Esta língua geral, de certo modo, silenciava a (s) língua (s) dos indígenas e, por outro lado, o próprio latim, que fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas (SOARES, 2002, p.157).

Assim sendo, inferimos que a forma de gestão da educação, na época, trabalhava em prol do catolicismo e da “conquista” através da língua, ou seja, quanto mais sujeitos católicos falantes de uma mesma língua, mais sujeitos seriam educados para o cristianismo, então, mais sucesso teria o processo de evangelização.

Dessa forma, o exercício de imposição da língua portuguesa representava a possibilidade de domesticação e absorção das diferenças de povos e culturas indígenas que se encontravam fora dos parâmetros do que se entendia como civilização na época (MARIANI, 2004).

Mariani (2004) sustenta que, para a igreja, sobretudo após o movimento conhecido como a contra reforma católica, o caminho mais direto para a expansão da evangelização realizava-se através da adoção do vernáculo local, no caso do Brasil, a utilização do tupi, a língua indígena majoritariamente falada na costa brasileira e que, nas primeiras décadas da colonização, era chamada de *língua brasílica*. A *língua brasílica* é então a língua designada como *geral* pelos jesuítas.

Conforme Ghiraldelli (2002), somos herdeiros de uma herança colonial escravocrata, em que o ‘ensinar’ jesuítico transparece uma imposição cultural eurocêntrica que marcaria os demais tipos de ensino que vigoraram: as aulas régias, as escolas do ‘ler e escrever’, etc.

A gestão educacional da passagem jesuítica também é pautada por um modelo de imposição, pois, nas palavras de Fonseca e Menardi,

embora sujeitos a uma rígida hierarquia traçada detalhadamente pelo Ratio Studiorum, e apesar da abertura dada pelas *Constituições* com o objetivo de permitir adaptações, os jesuítas viram-se forçados pela realidade da colônia a introduzirem novos elementos, fazendo verdadeiras mudanças em suas orientações, de modo que se assegurassem a efetivação dos objetivos da Ordem. Embora possamos discordar desses objetivos e mesmo de certos métodos utilizados para alcançá-los, somos forçados a reconhecer os

méritos da administração dos jesuítas que, sem dúvida, mostrou-se eficiente na busca de seus ideais (2010, p.44).

Essa imposição nos faz lembrar que a Igreja também é considerada um aparelho ideológico do Estado. Aqui, o Estado é considerado como o responsável por alicerçar o bem estar dos sujeitos que residem, convivem em um determinado lugar. Os Aparelhos Ideológicos do Estado, na visão de Althusser, “se referem a um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob forma de instituições distintas e especializadas” (1985, p.68), os quais, diferentemente dos “aparelhos repressivos do estado”, como a polícia, atuam de forma pacífica, através das ideias e valores transmitidos. É esta definição que nos faz entender que a gestão educacional estava ligada aos interesses dos jesuítas, representantes da Igreja Católica, cuja sede era em Roma, em catequizar por meio de uma língua geral e, assim, manter uma homogeneização cultural religiosa.

Com efeito, a gestão da educação, no período colonial, atendia aos interesses da sociedade da época, entretanto, com o passar do tempo e com o aumento de “seguidores”, a forma de gestão jesuítica tornou-se uma ameaça/conspiração ao reino de Portugal.

Marquês de Pombal, pelas reformas que implantou no ensino de Portugal e suas colônias nos anos 50 do século XVIII, teve a incumbência de intervir nas condições externas acima mencionadas (SOARES, 2002). Através de uma política linguística, Pombal, orientado pelo Reino de Portugal, tornou obrigatório o ensino de português no nosso país. Através dessa ação, impõe-se uma língua, o português, e silencia¹⁴-se outra (s), as línguas indígenas, por exemplo.

Conforme Mariani (2004), o caso da língua portuguesa frente às línguas indígenas é o da imposição da língua do conquistador. Esta imposição, no período colonial, significa a regulação jurídica das atribuições, direitos e deveres dos súditos de sua majestade, bem como a inserção de todos os portugueses em uma memória comum da hegemonia da língua portuguesa frente ao latim. A prática de uma só língua – português - seria uma maneira de constituir uma unidade nacional.

Nesse caso,

sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o **seu próprio idioma**, por ser indispensável, que este é um meio dos mais

¹⁴ Este conceito será aprofundado no próximo capítulo.

eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe (SOARES, 2002, p. 159) (grifo nosso).

Dessa forma, começa a funcionar nas escolas a língua portuguesa como língua de instrução. A escola, dessa maneira, é um aparelho ideológico que faz funcionar essa língua e, conseqüentemente, forma/constitui uma sociedade linguisticamente homogênea.

A língua portuguesa imposta para Colônia é uma língua com uma memória outra: a do português cristão, transportada para Colônia já com uma história e uma memória. Neste sentido, a língua portuguesa como língua de todos vai produzir um efeito homogenizador resultante desse processo de colonização linguística que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil (MARIANI, 2004), relacionando à sua origem portuguesa, à língua da MetrÓpole.

A Carta Régia de 1757, por exemplo, antes mesmo da expulsão dos jesuítas, já obrigava os colonos a ensinar aos povos indígenas a língua portuguesa, além de proibir o uso das línguas indígenas na colônia (BUNZEN, 2011). Esta carta é considerada como um marco da oficialização do português.

Essa oficialização do português produz efeitos de sentido sobre a unidade nacional, ao ter uma língua que é de todos e a torna obrigatória, nos dias atuais, na escola. Nessa direção, a escola implementa a política do Estado, que é a da oficialização de uma língua, e faz funcionar a língua portuguesa, como língua nacional.

2.2 A escola e a Política Linguística

No Império (1822-1888), após a proclamação da Independência do Brasil, com a criação do Colégio Pedro II e da primeira Constituição brasileira, as ações do Estado se materializaram através de leis e atos que descentralizavam o poder como busca de autonomia das províncias. Além disso, o governo central passou a se responsabilizar pela promoção e legislação do ensino no Município da Corte e pela

educação superior, delegando às Províncias a competências para legislar e organizar a educação primária e média (SUANO, 1987).

Com esta descentralização do poder, o Estado continua agindo sobre as línguas e mesmo não sendo mais o responsável por todo o contexto educacional faz funcionar o seu aparelho ideológico – a escola. Dessa forma, mantêm-se representado, pois a escola tende a fazer circular o processo de gramatização¹⁵ da língua portuguesa, língua oficial do Brasil, instituído por meio de uma política linguística, presente no Decreto-Lei Imperial de 1827:

Art. 6º **Os professores ensinarão a ler, escrever**, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, **a gramática de língua nacional**, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (grifo nosso)

Ao refletir sobre a presença de uma gramática de língua nacional, que obrigatoriamente orienta o ensino de leitura e escrita em língua portuguesa, entendemos que existe uma única prática de ensino voltada à formação de uma sociedade linguisticamente homogênea. Ao agir dessa forma, o Estado apaga outras línguas que produzem as instabilidades e polêmicas em torno da língua que falamos (PFEIFFER, 2001). Dessa maneira, a escola e a gramatização fundamentam-se em normalizar a relação dos sujeitos com a língua portuguesa (língua nacional).

Já no período republicano, com a adoção do modelo político americano baseado no sistema presidencialista, a organização escolar recebe influência da filosofia positivista (BELLO, 2001). Conforme o autor,

a Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira. Uma das intenções desta Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. Esta Reforma foi bastante criticada: pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte; pelos que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico (BELLO, 2001, p. 4).

¹⁵ Processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje nossos pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário (Auroux, 1992).

Deste modo, a gestão educacional na República passa a conduzir a gestão escolar de maneira que ela trabalhe em prol do ensino propedêutico, pois a sociedade necessitava de sujeitos qualificados, com conhecimentos específicos, isto é, formados em áreas, predominantemente, científicas.

Segundo Bello (2001),

a nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos" (2001, p. 7).

Sem esquecer que as ideias educacionais da época eram conflitantes: o Movimento Escola Nova e a Igreja tinham a intenção de sistematizar um ensino para finalidades específicas. De um lado, a Escola Nova defendia a igualdade de oportunidades e a educação como dever do estado, já a Igreja pensava na concretização de uma escola única, sem interferência do estado na Educação (SUANO, 1987).

Nesse sentido, a Constituição de 1934 tem uma postura de conciliação entre estes dois ideais de sociedade, abrindo espaços de educação igualitária e de direito e acrescenta no currículo o Ensino Religioso como optativo. Mesmo as línguas não estando presentes como foco de discussão desta época, percebemos outra forma de promoção e silenciamento. Promove-se uma orientação religiosa – a católica – e se silencia as outras religiões.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930 e com o Ministério da Educação já estruturado, a gestão educacional da época passa a apresentar dispositivos que organizam a educação nacional: previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação, de competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo; criação dos sistemas de ensino nos estados, prevendo os órgãos de sua composição e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (DEMARCHI, 2002). Percebemos que nesta forma de gestão, a educação ganhou um novo tipo de organização, tendo em vista a criação do Ministério, dos Conselhos Estaduais de Educação, do Conselho Nacional da Educação.

A atenção dada às línguas neste período ficou em segundo plano, entretanto, nos currículos escolares, elas continuavam funcionando de maneira desigual, devido à carga horária mais elevada do ensino de português, em relação ao ensino de outras línguas “ditas estrangeiras”.

A partir dessa rápida retomada do funcionamento da gestão educacional ao longo da trajetória educacional brasileira, é possível referir que, em cada época, os interesses na área da educação sempre remeteram aos do Estado e as políticas linguísticas estiveram voltadas para a promoção de uma só língua, a portuguesa, e, por conseguinte, o silenciamento de outra (s).

Além do mais, entendemos que a escola, enquanto aparelho ideológico, funciona como lugar de ensino da língua oficial, ou seja, a língua do Estado. Língua na qual os sujeitos se significam afetados pela intervenção do Estado, inscrevendo-se, deste modo, nas observâncias da norma. Porém, tanto o movimento da identidade como o da subjetividade, não são coisas que se ensinam, porque pertence a outra ordem: a da inscrição do sujeito na história é um movimento marcado pelo modo como ele se relaciona com a linguagem e as com as coisas do mundo (DI RENZO, 2005).

Para compreender a concepção de gestão no seu contexto mais amplo e entender o direcionamento que as políticas linguísticas impõem ao sistema de ensino, refletido diretamente nas escolas, realizaremos no próximo tópico um panorama do funcionamento das línguas, a partir de uma política linguística explícita considerando a legislação no período do Estado Novo (1937 a 1945). Sabemos que a articulação entre gestão educacional e contexto político é de suma importância para se entender como funcionou o processo de interdição/promoção linguística imposta por esse período de governo de Getúlio Vargas.

2.3 O Estado Novo: política linguística e o silenciamento das línguas

O governo de Getúlio Vargas dos anos 1930 caracterizou-se por uma ditadura. A política educacional era nacionalista, cultuava-se a Pátria e as tradições. Saviani (2004), enfocando a história da escola pública no Brasil, propõe que se

encare o período de 1931 a 1961 como aquele da regulamentação nacional do ensino e do ideário pedagógico renovador.

Neste contexto, havia uma orientação política e ideológica que reconfigurava as políticas econômicas, sociais e culturais do Estado, fomentando um forte sentimento de nacionalidade e criando as bases para um novo desenvolvimento socioeconômico (ALVES, 2004). O nacionalismo varguista cimentava um novo pacto político – unindo os interesses da burguesia industrial, da burocracia civil-militar e das massas trabalhadoras da cidade -, apontava para uma nova ordem sócio-política e desconfiava de tudo que fosse estrangeiro, esclarece o autor (ALVES, 2004).

Entendemos que a política de Getúlio Vargas “implica legitimar algumas práticas e expurgar outras que ameaçam seu projeto político, para tanto, o governo cria um discurso de um país miscigenado, unido por uma única língua” (GAELZER, 2011, p.145).

Esta orientação nacionalista refletiu-se nas escolas públicas, principalmente com o Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938, que, indiretamente, interviu na circulação de outras línguas como, por exemplo, da língua alemã, no contexto escolar.

Logo abaixo, apresentamos um recorte do decreto cuja exigência é que a alfabetização seja, exclusivamente, em português.

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.

Art. 86. Nas zonas rurais do país **não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira**, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça. **(Grifo nosso)**

A política linguística implementada através deste decreto promove uma língua – a portuguesa - e interdita o ensino de outras no processo de alfabetização, como o alemão, por exemplo. A questão, na conjuntura do Estado Novo, era proibir escolas que alfabetizavam em alemão ou italiano. Porque, neste caso, alfabetizar em outra língua era perigoso porque implicava a possibilidade de não se estabelecer o vínculo da língua com a nacionalidade. Haja vista que a “língua estrangeira” é proibida até os 14 anos: “Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos”, ou seja, na primeira fase da escolarização, o que corresponderia hoje ao ensino fundamental.

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa, juntamente com o de História e Geografia do Brasil, permite a consolidação (simbólica) de uma unidade nacional que a conjuntura do Estado Novo idealizou. Como confirma Zandwais (2005), o Estado Novo cria conjuntos de dispositivos, via decreto jurídico, que permitem a concretização de um novo imaginário civil, calcado em investimentos na formação de uma consciência nacional.

Nessa ótica, a difusão da língua nacional ocorreu sobretudo nas escolas rurais, uma vez que havia, na época, um grande número de colônias, já consolidadas no meio rural, de imigrantes de alemães e italianos no Brasil, e esses se alfabetizavam em outra língua que não português.

Com isso, o Estado Novo fez funcionar seu aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1985), a escola, pois esta

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante..., ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia) (ALTHUSSER, 1985, p. 79).

Sendo assim, a escola, cuja função seria assegurar a ideologia dominante¹⁶, trabalhou para a promoção da língua nacional e, conseqüentemente, silenciou outras línguas, a alemã, por exemplo. Althusser (1985) define que toda ideologia interpela os indivíduos concretos como sujeitos concretos. Mais ainda, a ideologia desempenha a função de produzir evidências discretas e impô-las de tal modo que o sujeito não perceba que está sob o efeito ideológico.

¹⁶ É um poder organizado num conjunto de instituições (ALTHUSSER, 1985).

Como exemplo desta interpelação, selecionamos uma cena enunciativa ¹⁷ da nossa entrevista que evidencia a circulação dos efeitos de sentido produzidos pela interdição linguística realizada pelo Estado Novo e materializada no enunciado de E1.

Cena enunciativa 1: ¹⁸

E1: Meu marido tinha 18/19 anos, ele estava em um baile em São João, quando falou em alemão. Então veio este Minote e gritou: **tudo preso!! E ENTÃO VEIO ESTE PORTUGUÊS, SEMPRE MAIS... SEMPRE MAIS...** Depois **as professoras tem que ensinar em português**, assim que foi...

E0: **e nas ruas, todos falavam em alemão?**

E1: **sempre, mas isso parou!** Não podia mais... **podia ir preso...**

E0: a senhora vivenciou alguma experiência assim?

E1: eu só sabia do meu cunhado... eu estava junto quando ele falou em alemão. E alguém gritou: **VOCÊS FALARAM EM ALEMÃO!**

E0: e o que aconteceu com seu cunhado?

E1: tiraram do cavalo, e podia ir junto à praça; um dia eles ficaram **presos na praça** em Cerro Largo.

E0: só porque ele falou em alemão?

E1: não só ele, **mas todos os homens**, as mulheres podiam ir para casa. E eu fui junto neste dia. Eu me lembro. Eu tinha 14/15 anos. E também nós tínhamos que ir todos na missa no domingo.

E0: e **na missa**, como era? Falavam em português ou em alemão?

E1: **começou tudo em português...**

E0: até a missa?

E1: SIM!!!

E0: e a senhora entendia?

E1: **sempre um pouquinho mais, sempre um pouquinho mais...**

Como vimos, a interdição da língua alemã realizada na/pela escola: “Depois as professoras tem que ensinar em português...” materializava-se na intervenção exercida pelo professor que devia ensinar em português “Art. 85. O ensino de qualquer matéria será ministrado em português”, por ser ele um agente do Estado,

¹⁷ Lugar que ocorre a assunção da palavra (GUIMARÃES, 2003).

¹⁸ A cena enunciativa 1 é constituída por um falante de português E0, quem entrevista, do sexo feminino, com 28 anos, e um falante de língua alemã e portuguesa E1, do sexo feminino, com 84 anos.

tendo, neste caso, também a incumbência de fazer prevalecer a ideologia dominante.

Também, compreendemos que os aparelhos repressivos do Estado (a polícia, por exemplo) (ALTHUSSER, 1985) têm como característica agir através da violência (física ou não) e dar suporte à parte ideológica (AIE): “um dia eles ficaram presos na praça”; “começou tudo em português...”; “E0: até a missa?”; “E1: SIM!!!”.

Nesse sentido, o Decreto-Lei n. 406/1938 funcionou, a nosso ver, por dois aparelhos do Estado: um ideológico, a escola, que fez circular a língua portuguesa; e outro repressivo, a polícia, Igreja, que asseguraram o funcionamento de um apartado de repressão ideológica e assim agir de forma segura.

Este silenciamento produzido pelo Estado também acarretou na proibição de programas nas rádios e de publicação de jornais/livros em outra língua que não a nacional. Todas essas proibições foram modos de se estabelecer um sentimento de pertença ao nacional, como evidencia a cena enunciativa 2.

Cena enunciativa 2¹⁹:

E1: mas isso que aconteceu não foi só aqui, **isso foi longe!** Eu tinha um tio morando em Godoy, e eles **roubaram o que eles tinham em alemão!** Tiraram tudo! E colocaram no pátio e queimaram. E eles tinham colocado tudo embaixo do... aquela vez tinha (palavra em alemão), de palha, eles tinham, e colocaram tudo embaixo... tinha a cama bem bonita e eles viraram tudo... eu não sei porque isso entrou assim...

[...]

E4: Meu sobrinho não ensinou o alemão para os filhos, **porque não tinha coragem.**

E0: e vocês tinham livros em alemão?

E4: a gente tinha tudo naquela época... um livro que me dói muito era a história dos jesuítas...

E0: e onde estão estes **livros?**

E4: ah **eram todos em alemão...** a gente colocou numa caixa... e enterrou no mato e ai apodreceu tudo.

E0: mas porque vocês enterraram?

E4: **porque tinham casas que eram denunciadas,** e eles **vinham e tiravam o teto,** tudo! Tiravam o assoalho para procurar armas e livros em alemão. Tinha que esconder tudo ou queimar. A gente enterrava, mas ficava tudo podre...

¹⁹ A cena enunciativa 2 é constituída por um falante de português E0, quem entrevista, do sexo feminino, com 28 anos, e um falante de língua alemã e portuguesa E4, tem 87 anos, do sexo feminino, prima de E1.

Nessa cena, é evidente que a preocupação em intervir em prol do nacionalismo pela língua concretiza-se na queimada de livros publicados em língua alemã. Além disso, é possível evidenciar que os falantes de língua materna alemã, com os efeitos produzidos pela política linguística praticada no governo de Getúlio Vargas, não tinham coragem de ensinar aos seus filhos a língua alemã, na justa medida que sofreram com os efeitos da interdição linguística, tanto em casa, conforme evidencia E4: “e tiravam o teto”, tanto nas ruas: “porque tinham casas que eram denunciadas”. Isto é, de certa forma havia um cuidado/medo de praticar a língua alemã, pois, caso houvesse uma denúncia, o laço com a língua materna poderia ser silenciado.

Nesse sentido, falar a língua alemã na conjuntura do Estado Novo era negar a língua nacional – o português. Sendo assim, o Estado Novo buscou impor uma nova situação ao defender a relação língua e nação, em que a principal preocupação era fazer circular a língua portuguesa (língua nacional) de todas as maneiras, seja através dos seus aparelhos ou no controle buscando denúncias sobre falantes de alemão.

2.4 A Campanha de nacionalização

Com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência e a instauração do Estado Novo, em meados da década de 1930, as línguas ditas "estrangeiras", como vimos, foram diretamente coibidas com o Decreto-lei n. 406/1938. Todavia, a coibição é em relação à língua de alfabetização (no caso a língua dos imigrantes; a língua do estrangeiro), porque no currículo as outras línguas como o inglês e o francês podiam ser ensinadas como língua estrangeira.

A campanha de nacionalização visava a modificar suas práticas e adotar a língua nacional (CAMPOS, 2006). Entretanto, conforme nos explica Campos,

[...] os textos de descendentes de imigrantes, em geral, não respeitavam as pretensões governamentais, porque a maioria dos grupos ainda permanecia ligada social, cultural e emocionalmente ao país de origem, persistindo no uso da língua materna. Outros grupos, apesar das tentativas de uso da língua nacional em suas práticas cotidianas, não conseguiam expressar sentimentos e emoções íntimas em português. (CAMPOS, 2004, p.18)

Sob o argumento de tal “política de integração”, dentre as ações atingidas pelas campanhas nacionalistas, o ensino primário foi alvo de maior atenção. O argumento dado pelo governo da época (1937) foi o de iniciar a obra de nacionalização pela infância, para garantir no futuro as bases econômicas e ideológicas da consciência nacional (PAYER, 2006, p. 92).

Nessa perspectiva, o contexto de difusão da língua nacional é marcado por uma política de nacionalização imposta pelo Presidente Getúlio Vargas, “cujas ações de repressão e controle incidiram diretamente nas práticas linguísticas da população das colônias” (PARCIANELLO, 2011, p.12). A função de modificar o *status* de uma língua é do Estado e das instituições e órgãos que o representam como um todo (STURZA, 2006).

Nesse caso, o discurso nacionalista e o modo de gerir a educação representaram, para o Estado, uma unidade política, social e cultural no Brasil, entretanto, sabemos que na prática a situação vivenciada pelos imigrantes foi diferente. Conforme Zandwais (2007), nesse cenário de imaginário de brasilidade, exclui-se o sujeito imigrante e constrói-se um olhar sobre ele, determinando-o socialmente e buscando apagar sua subjetividade, sua memória e sua história.

A fronteira imposta através da escola, a qual funciona/funcionou como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985) proibindo as línguas de imigração, limitava apenas imaginariamente a língua do Outro, na justa medida que ela não foi completamente apagada, pois alguns sujeitos resistiam

também e sobretudo a insistência de um “além” interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do ego-eu”, enunciador estratégico que coloca em cena “sua” sequência, estruturar esta encenação(nos pontos de identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa) (PÉCHEUX, 1997, p. 316-317).

A resistência significada pelos sujeitos, nas cenas enunciativas apresentadas até aqui, revela-se em seus próprios enunciados, como no caso de: “E4²⁰: eu me defendo em português, mas eu prefiro o alemão”; “Quando minha filha me liga eu só falo em alemão”.

Nesse sentido, a Campanha de Nacionalização das décadas de 1930 e 1940,

²⁰ Entrevistada E4, falante de língua alemã e portuguesa, tem 87 anos, do sexo feminino.

provocou mudanças, através da escola, na relação dos sujeitos com as línguas alemã e portuguesa.

Como nos referimos anteriormente, um dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE) usado para reproduzir a língua nacional – o português – e, conseqüentemente, silenciar a língua alemã, foi a escola. Conforme Althusser,

eles não se confundem com o aparelho (repressivo) do Estado. Lembremos que, na teoria marxista, o aparelho de estado (AE) compreende: o governo, a administração, o exército, a política, os tribunais, as prisões etc., que constituem o que chamaremos a partir de agora de aparelho repressivo do Estado. Repressivo indica que o aparelho do Estado em questão “funciona através da violência” – ao menos em situações limites - pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas não físicas (ALTHUSSER, 1985, p. 69).

A interdição da língua alemã na escola (AIE) tanto como língua de instrução, como da língua familiar, negada dentro da escola, negada aos seus falantes no ambiente escolar, fez com que vários alunos deixassem de falar a língua dos seus pais e avós. Este acontecimento é resultado do funcionamento da política de nacionalização linguística reproduzida na escola e imposta à gestão escolar, que, por sua vez, a impunha aos professores, muitos deles falantes das línguas de imigração, tendo-as como suas primeiras línguas, mas “forçados” a assumir o papel de “interventores” da língua na sala de aula, pois a eles cabia o papel de reprimir o alemão.

Conforme Berenblum,

para finais do século XVII e início do século XIX difunde-se a nação como organização sociopolítica sendo o Estado quem exerce a função de manter uma cultura e uma língua comuns, homogêneas. Para a realização desta tarefa, o sistema educacional tem um papel fundamental como reforçador dos usos oficiais da língua nacional e na consolidação dessa cultura comum. Através do sistema nacional de educação, com padrões de alfabetização universais, o sistema educacional, baseado numa única língua comum, contribui para a afirmação de uma identidade nacional (2003, p. 26).

Dessa forma, o fato de os sujeitos, deste trabalho, não conseguirem comunicar-se por meio da língua portuguesa, ou de não a compreenderem era totalmente desconsiderado no processo de ensino (PARCIANELLO, 2011).

O Estado, na tentativa desta homogeneização linguística, e, conseqüentemente, de reproduzir sua ideologia, tentou “salvaguardar e garantir a

unidade nacional” (PARCIANELLO, 2011, p. 47).

Todavia, a língua alemã é uma língua de afeto, valiosa, de vínculo com a origem, com a identidade, porque é assim que seus falantes a definem, como evidencia E1²¹: “Mas eles falam de outro jeito. O nosso é o simples, o puro”. Os sujeitos se significam com outra língua que não é a dominante. Eles praticam uma língua que “sobrevive” à interdição imposta pelo Estado, pois os sujeitos, por ainda se significarem em língua alemã, aludem à ideia de que a língua não foi apagada, mas sim, silenciada. Neste sentido, a língua não morre para o sujeito, mas constitui a memória²² (PAYER, 2006).

Segundo Payer,

não foi apenas nesse contexto histórico e em função da guerra que as línguas dos imigrantes foram silenciadas, já que se trata da história de uma sociedade nacional. Encontramos registros históricos, já no início do século XX, de projetos especiais de educação feitos pelo Estado para as áreas de imigração, lidando com o bilinguismo e visando à nacionalização dos imigrantes estrangeiros no país. Assim, se por um lado, as línguas dos imigrantes foram de fato interpretadas como línguas de outros Estados presentes no território brasileiro, constituindo suposta ameaça, e sendo, como tal, interditadas vigorosamente no contexto da segunda guerra, por outro lado este episódio serviu também com um argumento para a nacionalização que já se encontrava em curso, saturando no imaginário social a explicação da proibição das línguas estrangeiras no país.

Os sujeitos que se significavam/significam em língua alemã, de certa forma, foram excluídos do ideário nacional. A imagem de nação tinha que ser expressa numa determinada língua (BERENBLUM, 2003). Assim, a valorização de uma só língua em uma nação, reduz a importância da (s) outra (s) (no caso a língua alemã).

Conforme Payer (2009), a relação entre língua materna (LM) e língua nacional (LN) retrata diferentes funcionamentos da língua apreensíveis quando se pensa na dimensão da memória discursiva que essas materialidades sustentam. A autora ainda destaca que não se trata (necessariamente) de línguas distintas, mas de dimensões da linguagem que são da ordem da memória discursiva.

Nesse caso,

se a língua nacional – expressamente designada e administrada como elemento de soberania nacional – passa a comparecer enquanto elemento a atestar a brasilidade do imigrante, é enquanto cidadão de uma nação que ele é chamado a se inscrever nessa língua (PAYER, 2006, p.100).

²¹ Falante de língua alemã e portuguesa, do sexo feminino, com 84 anos.

²² Aprofundaremos este conceito no próximo capítulo.

Com efeito, a nacionalização do ensino de português e da interdição das línguas dos sujeitos funciona como uma medida política também de instauração do monolinguismo a medida que foi apagando as demais línguas do país. Porém, esta medida não anula a língua dos sujeitos, pois ela os constitui.

Como vimos na literatura e nas cenas enunciativas desse capítulo, a tensão entre as línguas portuguesa e alemã é justificada pela promoção da língua nacional (português) e pelo silenciamento da língua materna (alemão) de vários sujeitos.

Hoje, a língua alemã ainda significa os sujeitos, ecoa em suas memórias, a memória da interdição linguística do período do Estado Novo. Para compreender os efeitos de sentido desta conjuntura, precisamos descrever os espaços de enunciação constituídos por dizeres dos sujeitos desta pesquisa.

2.5 Alguns aspectos da história da colonização alemã no Rio Grande do Sul (RS)

A vinda dos imigrantes alemães para o Brasil teve início nas primeiras décadas do século XIX. Conforme Roche (1969, p. 2), “o Governo Imperial Brasileiro sempre considerou a imigração indispensável à exploração do País”. Os primeiros imigrantes alemães chegaram ao Brasil ainda no reinado de D. Pedro I. Estabeleceram-se no Sudeste e Sul do País, onde, a partir de 1824, fundou-se a colônia alemã de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul e, em 1828/29, a Colônia São Pedro de Alcântara em Santa Catarina (JOICHEM, 2002).

Sabemos que no RS tem outras colônias importantes como a Colônia Santo Ângelo, na região do Taquari, sobretudo pelo significativo número de imigrantes, e pelo tipo de trabalho rural que desenvolveram/desenvolvem nessa região.

A imigração alemã foi desencadeada em função de duas políticas implementadas, no Brasil, pelo Primeiro Império: a ocupação de territórios de fronteira, conseqüentemente ameaçados por invasões dos países platinos, no Sul do Brasil, e o estímulo ao desenvolvimento de uma agricultura voltada para a produção de gêneros alimentícios destinados ao abastecimento do mercado interno, num

sistema que deveria basear-se em pequenas propriedades e na força de trabalho familiar (MEYER, 2003).

Nessa direção, um dos principais objetivos da política de colonização era o da instituição de uma classe média rural composta de imigrantes europeus, que seriam agricultores independentes, para fazer frente ao poder dos latifundiários (JOCHM, 2002).

Segundo Meyer (2003), por meio de colonização, entendida como processo de assentamento das famílias de imigrantes europeus, nas terras delimitadas e divididas em lotes coloniais, as famílias de imigrantes alemães concentravam-se em zonas rurais o que levou ao fortalecimento da cultura, através da escola e Imprensa, por exemplo.

Em quase todas as colônias fundadas, a exigência e as condições eram as mesmas

e foram, por longo tempo, seguidas pelo governo central e mais tarde pelos governos das Províncias. Embora o Brasil reconhecesse uma religião do Estado, como novidade os contratos posteriores traziam, entre os direitos fundamentais, a liberdade de religião e o exercício de culto, ainda que seus ofícios divinos, por preceito constitucional, devessem ser realizados em residências ou em local destinado especificamente para tal fim, mas que não apresentassem o aspecto externo de igreja (JOCHM, 2002, p.27).

Nesse sentido, a alta natalidade permitiu que os alemães colonizassem e explorassem mais terras ao sul do Brasil, chegando à região de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, e depois povoando outras cidades como evidencia o mapa abaixo.

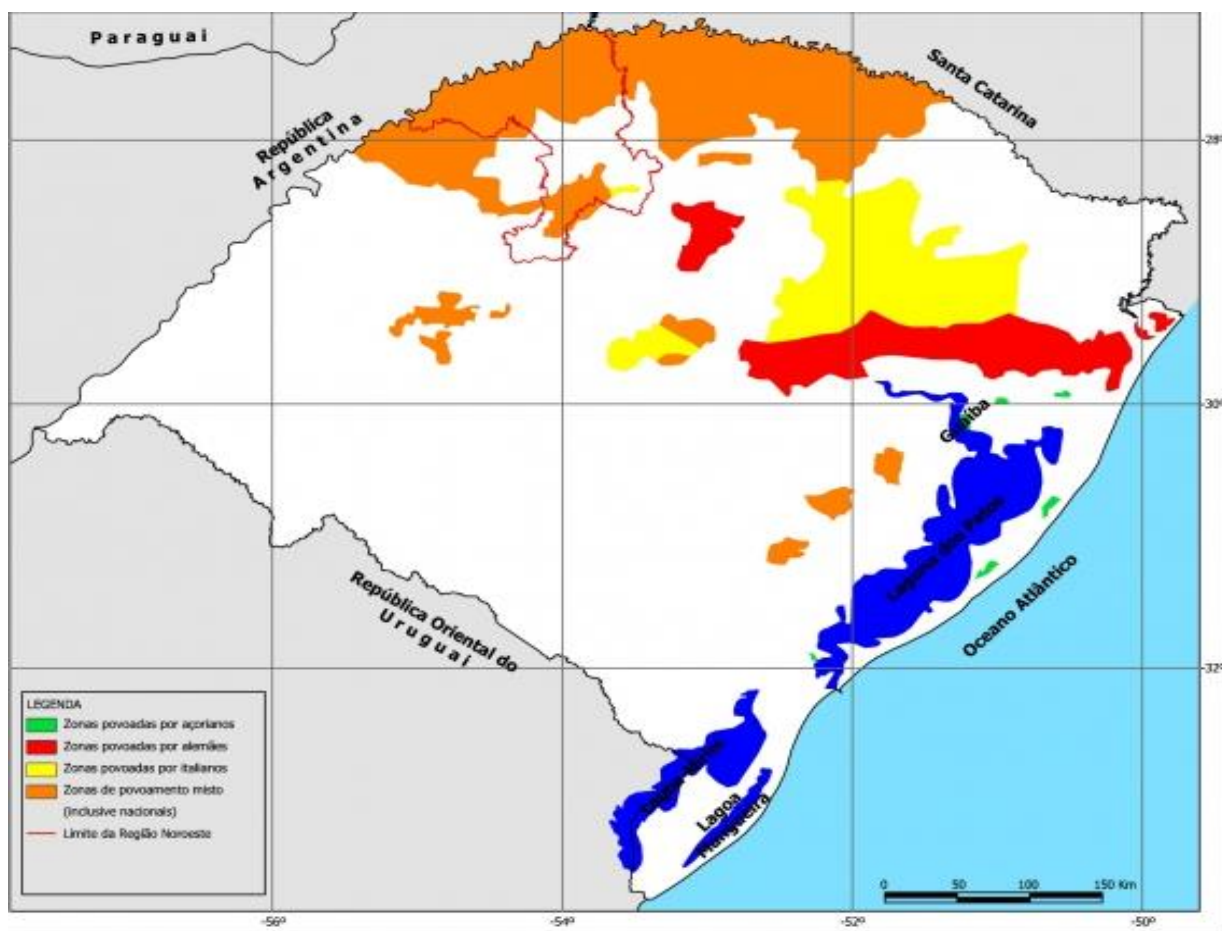


Figura 6 - Mapa da colonização alemã e outras colônias no RS

Fonte: <http://confins.revues.org/docannexe/image/8879/img-3-small580.jpg>

Em 1902, os descendentes de imigrantes alemães chegaram ao Noroeste do Estado (ROCHE, 1969). Em Serro Azul, atual Cerro Largo, foi fundada, nos últimos anos do século XIX, uma colônia de imigrantes alemães e dela foram se desmembrando várias outras como Salvador das Missões.

Hoje, na atual Salvador das Missões/RS, há uma pequena comunidade denominada Vila Santa Catarina, local onde a maioria das pessoas ainda carrega marcas que as identificam como descendentes de imigrantes alemães.

Nos festejos, nas reuniões familiares, é onde mais se evidenciam essas marcas, ressaltando-se os traços da descendência alemã: os tipos de comidas, as

músicas e, principalmente, a língua. Ela ainda faz parte da identidade destes sujeitos, principalmente dos mais velhos.

Nas regiões de colonização alemã, existia uma série de associações fundadas por grupos de imigrantes alemães que seus descendentes mantinham (CAMPOS, 2006, p.17). Segundo a autora, “eram sociedades culturais ou de recreação – ginástica, canto e tiro – e educacionais, que mantinham diversas escolas em funcionamento” (CAMPOS, 2006, p.17). Nas escolas, a língua que as crianças falavam/falam era o alemão, por ser a língua familiar e a única praticada pela maioria dos descendentes.

Como citamos, nos anos de 1937 a 1945, a promoção de uma língua – portuguesa - em detrimento de outras, na escola, fez com que vários destes sujeitos não praticassem sua língua materna – alemã – na comunidade da Vila Santa Catarina/RS, o que vai constituir na fala desses imigrantes um espaço de enunciação caracterizado pela divisão entre as línguas.

2.6 As duas considerações

Como primeira consideração, compreendemos que o espaço de enunciação constituído pelas línguas praticadas pelos sujeitos dessa pesquisa, que pertencem à Vila Santa Catarina/RS, é afetado por uma divisão desigual das línguas e assim produzem efeitos de sentido que precisam ser analisados.

A segunda consideração refere-se ao aparelho ideológico do Estado, a escola. A divisão desigual das línguas alemã e portuguesa pode se justificar porque a instituição de ensino na Era Vargas assegurou a circulação de uma só língua neste espaço de enunciação – a portuguesa. Nesse caso, inferimos que o Decreto-Lei n. 406/1938 implementa uma política linguística que promove uma língua e, ao mesmo tempo, silencia outra (s). A política do silêncio no Estado Novo “sublinha que o dizer do sujeito esconde sempre outros dizeres, outros sentidos” (FRANCO DE SÁ, 2005, p.2). É em busca destes outros sentidos que nosso trabalho fundamenta-se.

É nesse viés que desenvolvemos organogramas²³ que nos possibilitam

²³ Escolhemos os organogramas, porque eles possibilitam aclarar a sequência enunciativa constituída por *eu/tu/ele*.

interpretar como se configura a situação discursiva que contém as formas linguísticas *eu/tu/ele* e quais efeitos de sentido são produzidos por esta relação intersubjetiva e referencial no espaço de enunciação.

Mais ainda, faz-se pertinente, para este trabalho, os conceitos de silêncio e interdiscurso, pois eles nos possibilitam um melhor entendimento sobre os efeitos de sentido produzidos pela conjuntura do Estado Novo (1937 a 1945).

3 SILÊNCIO, INTERDISCURSO E OS SUJEITOS

Compreender “é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos” (ORLANDI, 2012, p. 26). Também, é saber de que maneira as interpretações funcionam. Interpretar é explicitar como se dão os processos de significação presentes no texto e que permite que sejam escutados outros sentidos que ali se encontram (ORLANDI, 2012).

Através de um diálogo com a Análise de Discurso (AD)²⁴, de linha francesa, é que construímos nosso dispositivo analítico, a partir da compreensão do que é silêncio e quais sentidos ele produz, enquanto objeto simbólico. “O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise” (ORLANDI, 2009, p. 27).

Para tanto, procedemos à análise de enunciados, produzidos por sujeitos que constituem o espaço de enunciação da Vila Santa Catarina/RS, que fazem parte de uma textualidade selecionada como *corpus* deste estudo. Com isso, objetivamos compreender como o processo de intervenção linguística, resultante da política linguística (Decreto-Lei n, 406/1938), modificou a relação de alguns sujeitos com as línguas alemã e portuguesa e interpretar como se configura a situação discursiva que contém as formas linguísticas *eu/tu/ele* que, a nosso ver, está atravessada pelos efeitos de sentido dessa política linguística.

Neste sentido, embasado pelos pressupostos teóricos metodológicos da teoria da enunciação, em um primeiro movimento, este estudo busca analisar como se dá a subjetividade na linguagem em sequências enunciativas, em relação às categorias de pessoa e não-pessoa, teorizadas por Benveniste (2005). Posteriormente, também analisamos como a materialidade discursiva, enquanto materialidade significativa, dá pistas de como se constituem os sujeitos afetados por uma conjuntura (Estado Novo) que promove uma língua e, conseqüentemente, silencia outra (s).

É por meio de organogramas que evidenciamos as sequências enunciativas e

²⁴ Visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos (ORLANDI, 2012).

interpretamos a constituição de sentidos no silenciamento das línguas. Para realizar nosso propósito, precisamos compreender o que é silêncio e interdiscurso, e definir as pessoas da enunciação.

3.1 O silêncio: objeto simbólico que produz sentidos

Falar de silêncio é considerá-lo como objeto simbólico que produz sentidos. Nessa ótica, cabe-nos compreender o “silêncio como horizonte, como iminência do sentido” (ORLANDI, 2007, p. 13). O silêncio é fundante, à medida que atravessa as palavras, que existe entre elas ou que indica que o sentido pode sempre ser outro (ORLANDI, 2007).

A autora afirma que o silêncio é a garantia do movimento dos sentidos e é uma matéria significativa. O homem está condenado a significar, com ou sem palavras, diante do mundo, ou seja, tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja) (ORLANDI, 2007).

O funcionamento político do silêncio configura-se no espaço de enunciação como o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. O silêncio tem significância própria (ORLANDI, 2007). A autora distingue as formas do silêncio em (ORLANDI, 2007, p. 24):

- a) O silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar;
- b) A política do silêncio – a que nos interessa – que se subdivide em: b I) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b II) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura);

O silêncio local, por ser a manifestação mais visível dessa política: a da interdição do dizer, é o que nos interessa para compreender nas análises. O silenciamento da língua alemã dos sujeitos desta pesquisa, por meio de políticas linguísticas, é um exemplo de silêncio local. É “uma estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos: é a produção do interdito, do proibido” (ORLANDI, 2007, p. 75).

Conforme Orlandi (2005), há uma diferença radical entre estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio. Isto faz parte de nossa forma de significar, da nossa maneira de estabelecer uma relação com o mundo, com as coisas, com as pessoas, com nós mesmos, com a realidade natural e social.

O silêncio constitutivo e o silêncio local, para Orlandi (2007), possuem duas formas de existência ligadas. Nas palavras da autora,

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. (...) a política do silêncio produz um recorte entre o que diz e o que não se diz. (...) o silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem. Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito (ORLANDI, 2007, p. 73).

O silenciamento é então “a prática de processos de significação pelos quais ao dizer apagamos outros sentidos possíveis, mas indesejáveis em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 1989. p. 40).

Nessa ótica, o silêncio não fala, ele significa. Assim, os sentidos podem sempre ser outros. Se o silêncio significa, podemos aferir que, pelo viés enunciativo, os sentidos só se produzem em um discurso de origem, no caso, se fala em língua alemã e/ou portuguesa entendemos que alguém a ensinou. Segundo Benveniste (2006), o homem não nasce na natureza, mas na cultura e nenhuma língua é separável de sua função cultural. O sujeito, neste caso, está atrelado à cultura alemã e, conseqüentemente, a uma memória que faz ecoar os efeitos de sentido de uma das políticas linguísticas implementadas no Estado Novo (1937 a 1945).

3.2 O interdiscurso e a produção de sentidos

Quando falamos, carregamos na memória efeitos de sentido. Assim, somos constituídos por uma memória discursiva. Conforme Pêcheux,

[...] 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 (1990, p.52)

O sujeito é assim constituído por já-ditos, isto é, ele não é dono do seu dizer. Sua memória faz ecoar sentidos que se repetem quando ele se apropria de uma língua e não outra.

Orlandi (2012) considera que o dizer não é propriedade particular; “as palavras não são só nossas, elas significam pela história e pela língua. Conforme a autora, o que é dito em outro lugar também significa nossas palavras” (2012, p. 32).

Através dos já-ditos é que podemos compreender o funcionamento do discurso e a sua relação com os sujeitos. Assim, a relação entre os já-ditos e o que se está dizendo que fundamenta a constituição dos sentidos e a sua formulação (ORLANDI, 2012).

Nessa direção, o interdiscurso é “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas²⁵ que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (Orlandi, 2012, p. 33)

Em relação à memória, Payer (2006) também trata

sobre o modo como os sentidos produzidos e sustentados socialmente, pela repetição, se encontram nisto que chamamos de *língua* já em seus elementos mínimos. Nesta perspectiva, podemos compreender que o modo como uma sociedade, um povo, produz sentidos historicamente encontra-se marcado em sua linguagem, no modo como ele fala a “sua” língua, ou melhor, a língua que lhe é dado para falar por sua história. Esse modo de considerar a memória na língua apresenta, entretanto, desdobramentos e contorno que se devem discernir conforme os ângulos com que se observa a relação entre língua e memória discursiva. Ao concentrar-se o foco de atenção sobre a *memória “na” língua*, está se considerando a relação entre ambas a partir do ângulo da memória histórica, sob a forma da memória discursiva, presente na língua (2006, p. 39).

Ao dividirem-se entre as línguas alemã e portuguesa, os sujeitos produzem sentidos historicamente marcados/repetidos em sua memória, “no sentido de que compreender a sua língua leva a compreensão da sua história” (PAYER, 2006, p.39).

²⁵ A noção de esquecimento de Pêcheux (1975) trazida por Orlandi (2012) não será foco de nossas discussões. Entretanto, esclarecemos que o autor distingue duas formas de esquecimento no discurso: o número dois que é da ordem da enunciação – ao longo do nosso dizer formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro – este esquecimento produz em nós a impressão da realidade do pensamento. O outro esquecimento é o número um, chamado também de ideológico – ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia.

A noção de interdiscurso conceituada por Guimarães (1995), através do diálogo com a AD, está atrelada à língua em funcionamento e a posição do sujeito no discurso. A enunciação, segundo o autor, é afetada pelo interdiscurso. Assim, a enunciação não é homogênea, é uma dispersão que a relação com o interdiscurso produz.

Por interdiscurso Guimarães (1995) entende que é a relação de um discurso com outros discursos, no sentido de que esta relação não se dá a partir de discursos particularizados *a priori*. São as relações entre discursos que dão a particularidade que constitui todo discurso. Ou seja, “um discurso se produz como trabalho sobre outros discursos” (GUIMARÃES, 1995, p.66).

Nesse sentido, temos a hipótese, neste trabalho, de que quando analisarmos o lugar do sujeito na enunciação ele estará constituído por outros dizeres que ecoam em sua memória/interdiscurso. Dizeres que podem remeter a um processo de interdição linguística, sobretudo pensamos que a divisão das línguas (alemã e portuguesa) se dá conforme o interlocutor.

3.3 Os sujeitos e a produção de sentidos

As diferenças entre as línguas portuguesa e alemã, como já descrevemos, pode ser justificada pela política de promoção da língua portuguesa no Estado Novo (1937 a 1945), através do Decreto-lei n. 406/1938.

Dessa maneira, entendemos que o sujeito está afetado pelos efeitos de uma política linguística que fez dividir seu modo de praticar a linguagem. Prática esta que, conforme Guimarães (2011), significa e produz sentidos.

Para o autor,

a prática da linguagem que se realiza pela produção do que chamamos texto. E estes textos, saibam ou não, permeiam tudo o que fazemos. Os textos são unidades complexas de significação. [...] Texto é uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento de enunciação (GUIMARÃES, 2011, p. 19).

Neste caso, a textualidade que constitui nosso *corpus* produz sentidos. Assim, quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua

interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa (ORLANDI, 2006).

Benveniste (2005) entende que uma palavra integra uma frase (enunciado) e que o significado não é necessariamente o mesmo da palavra sozinha, fora de sua função na frase. De acordo com o autor,

a frase realiza-se em palavras mas as palavras não são simplesmente os seus segmentos. Uma frase constitui um todo, que não se reduz a soma de suas partes; o sentido inerente a esse todo é repartido entre o conjunto dos constituintes. A palavra é um constituinte da frase, efetua-lhe a significação; mas não aparece necessariamente na frase com o sentido que tem como unidade autônoma (BENVENISTE, 2005, p. 132).

Para analisar como o sujeito produz sentidos, conforme a língua que pratica e o lugar que assume na enunciação, recortamos da textualidade que compõe o *corpus* da pesquisa, sequências enunciativas sobre as quais procederemos à análise. Entendemos por recortes uma unidade discursiva, que são fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento de situação discursiva (Orlandi, 1984).

Enfim, para compreender como os sujeitos ecoam na memória os efeitos de sentido do silenciamento das línguas produzidos pela conjuntura do Estado Novo, faz-se pertinente relatar o caminho percorrido até esta constatação e descrever a metodologia, pois esta nos permitirá analisar o *corpus* deste estudo.

3.4 O espaço de funcionamento das línguas e seus falantes

As idas e vindas até a região do noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, trouxeram vários questionamentos relacionados às questões linguísticas percebidas neste espaço de enunciação. Os sujeitos, pertencentes a essa região, quando estão entre familiares e/ou vizinhos falam em língua alemã, mas, quando há um sujeito que não fala esta língua, eles falam em língua portuguesa.

Nessa direção, em busca de respostas para o objetivo principal deste trabalho, que é interpretar como se configura a situação discursiva que contém *eu/tu/ele* em um espaço de enunciação dividido pelas línguas alemã e portuguesa,

localizado na Vila Santa Catarina, Salvador das Missões/RS, formulamos um questionário com a intenção de compreender o porquê de alguns sujeitos pertencentes a esta comunidade enunciarem ora em língua alemã, ora em língua portuguesa.

O questionário, elaborado com perguntas fechadas, não alcançou o objetivo supracitado. Sendo assim, reorganizamos a forma de coleta escolhendo a entrevista, por ser esta menos estruturada e por oportunizar uma conversa mais informal com os entrevistados, diminuindo a possível artificialidade do diálogo que pretendíamos estabelecer com sujeitos da pesquisa. Essa entrevista foi transcrita e está anexada a este trabalho.

As entrevistas foram realizadas em dois contextos familiares na forma de rodas de conversa²⁶, pois estas possibilitam a troca de relatos/experiências. Na primeira roda de conversa, a situação discursiva organizou-se com três sujeitos que ora falavam em alemão, ora falavam português, e um sujeito (entrevistador) que só fala em português. O Entrevistado 1 (E1) tem 84 anos, mulher; o Entrevistado 2 (E2) tem 51 anos; filha da E1; e o Entrevistado 3 (E3) tem 24 anos, homem, filho da E2 e neto de E1. Quem entrevista (E0), é do sexo feminino, tem 28 anos.

Na segunda roda de conversa, em outro contexto familiar, a situação discursiva constituiu-se com os mesmos sujeitos da anterior, mais um sujeito, Entrevistado 4 (E4), que tem 87 anos, mulher, prima de E1. Todos os entrevistados ora falam a língua alemã, ora falam a língua portuguesa, exceto E0 que só fala língua portuguesa.

Para guiar as rodas de conversas, realizamos algumas perguntas aos entrevistados que foram sendo reformuladas de acordo com a posição do interlocutor e da sequência do diálogo, estabelecido entre o entrevistador e os sujeitos da pesquisa. Algumas perguntas norteadoras dizem respeito à escola, à língua alemã e à língua portuguesa (usos e significados). Elas foram formuladas, considerando como se constituem os sujeitos afetados por uma conjuntura que promoveu uma língua e, conseqüentemente, silenciou outra (s).

Da entrevista interessa-nos dois pontos:

²⁶ Afonso e Abade (2008) entendem que as rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas e buscam sensibilizar e mobilizar os participantes a refletirem acerca de sua relação com o mundo, com o trabalho, com seu projeto de vida, etc.

- Segmentos que configuram cenas enunciativas para exemplificar o processo de intervenção linguística, realizado através da política linguística implementada no Estado Novo e seus efeitos de sentidos nas línguas praticadas pelos sujeitos pertencentes à Vila Santa Catarina/RS. Estas cenas enunciativas estão presentes no capítulo 2: **O silenciamento das línguas: efeitos de sentidos**. O propósito deste recorte é evidenciar, através dos enunciados, como o efeito político da conjuntura materializa-se nos dizeres dos entrevistados.
- Explicitar, por meio de organogramas, a distribuição das pessoas *eu/tu* e, principalmente, da não-pessoa *ele*, conforme teorizados por Benveniste (2005), nas sequências enunciativas em que essas categorias comparecem. O propósito desse recorte é o de analisar a menção à forma *ele/ela* ou seus substituintes nos enunciados produzidos pelos entrevistados como, por exemplo, escola, língua, professora, a fim de compreender o que estas formas significam. Já que as palavras não são só nossas, elas significam pela história e pela língua (ORLANDI, 2012), o agenciamento da forma *ele* pelo sujeito “têm sentido particular, ampliando a visão trazida pelas gramáticas normativas e dicionários de língua” (PIRES e WERNER, 2006, p. 151). Relembramos que, na textualidade, a referência objetiva é em relação a todas as marcas linguísticas que podem remeter aos efeitos de sentido da política linguística supracitada.

Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa constitui-se de recortes de enunciados das rodas de conversa, os quais possibilitam analisar e interpretar a constituição de sentidos no silenciamento das línguas.

4 EM BUSCA DE EFEITOS DE SENTIDO

Neste capítulo, buscamos os efeitos de sentido da interdição linguística realizada no/pelo Estado Novo (1937 a 1945). A análise das sequências enunciativas nos permite compreender como este processo de intervenção linguística, resultante da política linguística implementada pelo Decreto-Lei n. 406/1938, pode modificar inclusive nos dias de hoje, a relação dos sujeitos entrevistados com as línguas alemã e portuguesa.

Consideramos que as análises podem evidenciar que, ao enunciar, o sujeito (*eu*), dependendo do seu interlocutor (*tu*), pode ecoar no seu discurso os efeitos de sentido dessa política linguística, tendo em vista o modo como ele distribui as línguas alemã e portuguesa no espaço de enunciação constituído na enunciação destes sujeitos durante as rodas de conversa.

Nessa ótica, o modo como configuram-se as sequências enunciativas, que contêm *eu/tu/ele*, dependem da maneira como o sujeito distribui as referidas línguas e as faz significar.

Como já descrevemos, a relação *eu/tu/ele* é definida por Émile Benveniste (2005). O autor define que *eu* é a pessoa que fala uma língua, é quem instaura a instância de discurso que contém *eu*. *Tu* é para quem *eu* fala. A presença de um *tu* é que constitui a relação intersubjetiva. Lembrando que *eu* é signo móvel, isto é, a qualquer momento o *tu* pode se apropriar do aparelho formal da enunciação e ser o *eu* da enunciação. A não-pessoa *ele* é de quem se fala ou do que se refere, ou seja, é referência objetiva. Assim, o que pretendemos nas análises é entender o que a forma *ele*, ou seus substituintes (*re*) significa (m) nos dizeres dos sujeitos entrevistados que constituem um espaço de enunciação diferenciado.

Para tanto, primeiramente, evidenciamos as sequências enunciativas e as estruturamos em organogramas que contemplam as formas *eu/tu/ele*, levando em consideração que a referência objetiva (*ele*) será mais valorizada no decorrer das análises, pois entendemos que o sujeito é constituído por já-ditos, isto é, ele não é

dono do seu dizer, por isso quando fala de alguém ou algo, pode ecoar sentidos que se repetem quando ele se apropria de uma língua e não outra.

Por fim, realizamos as análises e discutimos os efeitos através da retomada das considerações dos tópicos 1.3 (Capítulo 1) e 2.6 (Capítulo 2).

4.1 Análises

A partir de uma perspectiva enunciativa e considerando os conceitos da Análise de Discurso, silêncio e interdiscurso, escolhemos seis (6) sequências enunciativas nas quais comparecem as pessoas *eu/tu* e, principalmente, a referência objetiva. Estas sequências constituem-se de um conjunto de dizeres recortados de duas (2) entrevistas, realizadas na forma de roda de conversa, na qual participaram, em um primeiro momento, quatro sujeitos, entre eles: E0 (quem entrevista – língua materna português), E1 (entrevistado 1, língua materna alemã), E2 (entrevistado 2, língua materna alemã), E3 (entrevistado 3, língua materna português). Em um segundo momento, a cena enunciativa constitui-se com os mesmos sujeitos supracitados mais E4 (entrevistado 4, língua materna alemã).

Para compreender o movimento analítico, organizaremos as sequências enunciativas em organogramas, pois estes nos permitem representar, de forma gráfica, a distribuição dos papéis em cenas enunciativas constituídas por *eu/tu/ele*. Além disso, eles evidenciam, de uma maneira mais clara, quem é o *eu* que enuncia, para quem enuncia e sobre o que enuncia.

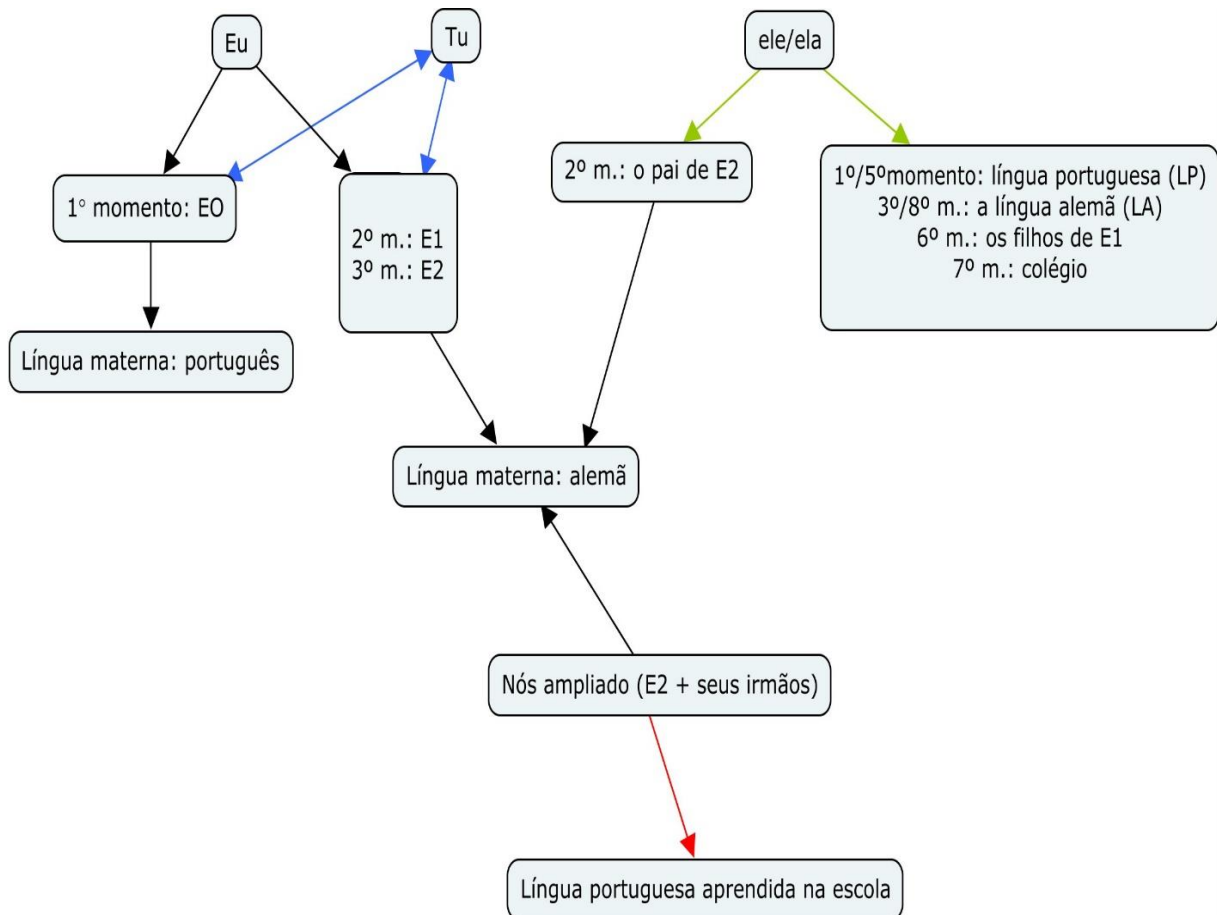
Ao realizar as análises das sequências enunciativas de E0, E1, E2, E3 e E4, traremos à baila os efeitos de sentido da interdição linguística realizada na conjuntura do Estado Novo.

Sequência enunciativa 1²⁷.

E0: Como foi a relação com a língua portuguesa nos tempos da escola?
 E1: o pai **não aprendeu nada em português na aula, só o alemão.**
 E2: ela está dizendo que nunca... ela não sabia falar em português. E quando os filhos eram grandes... **quando nós fomos para o colégio, nós não devia mais falar alemão.**

²⁷ E0: quem entrevista, 28 anos; E1: 84 anos; E2: 51 anos.

Organograma da distribuição dos papéis 1:



Nessa sequência discursiva, E0 é o sujeito que enuncia a instância de discurso que contém *eu*, estabelecendo uma relação de intersubjetividade com E1 e E2. O pai – *ele* - (que já faleceu) da Entrevistada 1 (E1) tem como língua materna a alemã (*ela*) e na escola também a aprendeu. Nesse caso, a língua que constitui este sujeito e o que significa no mundo, sobretudo fora da escola, é a mesma de instrução na escola. Como é uma roda de conversa, a filha (E2) – *ela* - da E1 interrompe a fala de sua mãe e se coloca como – *eu* – na instância de discurso. Ela se apropria do aparelho formal da enunciação, pois a forma *eu* é intercambiável na enunciação.

Nesse sentido, E1 instaura os interlocutores E0 e E2 e esclarece que sua mãe não sabia falar português, ou seja, sua língua materna é a alemã. Na enunciação outros sentidos surgem como, por exemplo, quando ela e seus irmãos

iam à escola, eles não deveriam falar em alemão, indicando que foi uma orientação de sua mãe.

Compreendemos que são três momentos da enunciação bem definidos: o primeiro em que na época de seu (E1) pai, provavelmente em meados de 1900, a língua materna era a mesma língua falada e aprendida em contexto escolar; o segundo momento, aproximadamente em 1938, a língua materna é a alemã, todavia há uma interferência dentro da escola “ela não sabia falar em português”, *ela* é a E1. Inferindo que há duas línguas circulando naquele espaço de enunciação. E um terceiro momento, provavelmente em 1970, em que havia a circulação dentro da instituição de ensino outros efeitos de sentido de silenciamento das línguas.

E1 revela que o silenciamento de sua língua é efeito do reforço do nacionalismo, ou seja, a conjuntura da Ditadura Militar não proíbe o sujeito falar em língua alemã, mas permanece cultuando a ideia de que o sentimento de pertença ao Estado-nação se dá pela língua, portanto havia nesse período muito reforço da nacionalidade, de amor à pátria, destacando-se um ensino da língua portuguesa em uma perspectiva muito normativa.

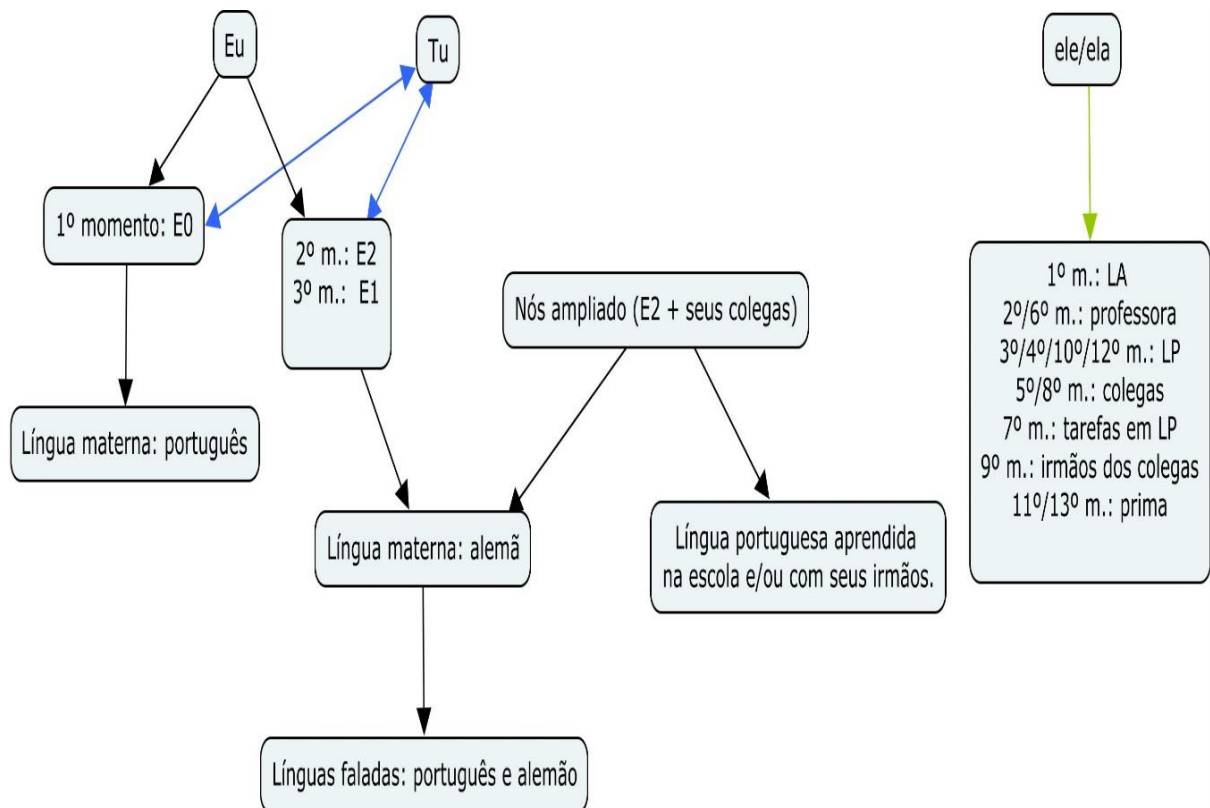
E evidentemente seguia sendo a língua promovida com maior ênfase no sistema escolar. Pois “quando nós fomos para o colégio, nós não devia mais falar alemão”. Aferimos, nesse último caso, que a escola também era neste período uma reprodução da estrutura militar, uma forma de controle, no sentido de aparelhar toda a escola com rituais militares (culto à bandeira, cantar o Hino Nacional, alfabetização obrigatória e exclusiva em língua portuguesa) para que ela assegurasse a identidade nacional e se fechasse para tudo o que fosse cultura externa.

Com efeito, o pai de E1 e sua filha, E2, tinham/têm como língua materna o alemão, entretanto em diferentes momentos a língua circulou de maneira distinta: primeiro ela circulou como língua de alfabetização (para o pai de E1), segundo e terceiro momento, a língua alemã não circulou no ambiente escolar, visto que foi interdita. Nesse caso, antes do Decreto-Lei 406/1938, que tornava obrigatório o ensino de língua portuguesa em ambientes escolares, a língua alemã circulava sem nenhuma interdição; já com a implementação do Decreto-Lei dentro da escola, através da gestão educacional, percebe-se que os efeitos de sentido são da ordem do silenciamento da língua que vai do E1 ao E2.

Sequência enunciativa 2:

E0: Mas por que vocês não poderiam falar alemão?
 E2: o porquê eu não sei dizer... mas nós não devia falar o alemão e quem falava **tinha que escrever no caderno 100 vezes: “não devo falar em alemão”**.
 Entrevistadora: mas isso a professora que pedia?
 E2: **a professora**.
 [...]
 E0: a senhora em casa sempre falou em alemão e quando a senhora foi para a escola?
 E2: sim!! Quando eu comecei **a ir para a escola que nós tínhamos que falar o português**. E muitas vezes tu deixava até de pedir uma coisa, uma questão que tu não entendia. Ai, eu não vou pedir porque se eu falar mal o português vão rir de mim, ou não sei, né!
 E0: mas todos os seus colegas falavam em alemão?
 E2: sim! **Todos falavam**.
 E0: e a professora em português?
 E2: em português.
 E0: ela não deixava nem realizar tarefas?
 Entrevistada 2: **não! Não!**
 E1: **dava castigo! Dava castigo!**
 E2: eu tinha colegas que os irmãos mais velhos eles sabiam falar o português. Então, eles já vinham para o colégio sabendo o português. E como nós, daí eu sempre ficava com minha prima, porque **ela sabia falar melhor o português e eu ficava mais perto dela**. Ela era uma mãe para mim, né!

Organograma da distribuição dos papéis 2:



Na situação discursiva 2, percebemos que em um primeiro momento E0 – *eu* – falante de língua portuguesa questiona se, dentro da escola, os alunos – *eles* – poderiam falar em língua alemã. Logo E2 apropria-se da língua portuguesa, pois *eu*

é um signo único, mas móvel e instaura sua posição de sujeito na linguagem respondendo: “nós não devia falar o alemão e quem falava tinha que escrever no caderno 100 vezes não devo falar em alemão”.

Com efeito, compreendemos que a língua alemã foi fortemente coibida dentro do contexto escolar “não devo falar em alemão”. Em um segundo momento, E2 – *eu* - nos relata que sentava perto de sua prima para, possivelmente, ter alguém ao seu lado que soubesse “falar melhor o português”, já que E2 não entendia nada. Neste caso, é possível identificar que a língua alemã, segundo a formação sócio-histórica da Vila Santa Catarina, é a língua do meio familiar, a língua de comunicação do lugar, a que identifica a moradora e sua prima (*tu* participa da cena enunciativa e constitui a intersubjetividade) como inscritas na mesma formação discursiva²⁸ “uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e o que deve ser dito” (ORLANDI, 2012, p. 42).

Nesse caso, as primas e, possivelmente, todos os colegas “*nós* tínhamos que falar o português” quase não falavam a língua portuguesa, porém “as palavras falam com outras palavras. Toda a palavra é sempre parte de um discurso. E todo o discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes que se alojam na memória” (ORLANDI, 2012, p. 43). Assim, aferimos que, por estarem (*e/les* – alunos) inscritos em uma única formação discursiva, eles sofreram com os efeitos da interdição que o Estado implicitamente impôs através de uma política linguística (Decreto-Lei n.406/1938) (*e/la* representante do estado – professora) aos falantes da língua alemã. Ou seja, na conjuntura do Estado Novo, se não falava português, não pertencia ao Brasil. O Estado, através da escola, silenciava a língua alemã.

Em outro segmento enunciativo, E1 (*eu*) rememora a violência simbólica sofrida na escola por E2: “dava castigo! Dava castigo!”. Aqui, “castigo” pode significar a interdição da língua alemã através de atitudes humilhantes, no sentido de punição. Punir para interditar.

Falar em alemão, na época, seria como falar errado, a língua não é aceita pelo Estado brasileiro (*e/le*) e, nesse caso, pela escola (*e/la*) enquanto instituição do Estado. A nacionalização da língua portuguesa está muito bem representada pela palavra “castigo” que foi dado pela professora (*e/la*), falante de português.

²⁸ Conforme Orlandi (1999, p.43), a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma determinada conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve se dito.

Nessa ótica, E2 - *eu* - projeta e se inclui na cena enunciativa, dando uma ideia de coletividade “Todos falavam” (*nós ampliado*-alunos), marca a posição de não-pessoa (*ele/ela* – aquele de quem se fala, logo: professora/escola/Estado). Ela, professora, também tem um lugar na sociedade, lugar este que representa a circulação da língua portuguesa nos espaços escolares, pois, como já mencionamos, há efeitos de sentido produzidos por duas conjunturas, uma em especial, do Estado Novo, na qual havia uma orientação ao nacionalismo linguístico outra, da Ditadura Militar, na qual se incentivava o patriotismo, amor à pátria e à língua portuguesa. Ambas conjunturas contribuíram na cultura monolíngue do Brasil.

Sequência enunciativa 3:

E0: e na hora do recreio a senhora falava alemão?

E2: olha, nós falava **quando não tinha ninguém perto**.

E0: e a professora só falava em português com vocês?

E2: SIM!

E0: e se a senhora não soubesse alguma palavra?

E2: **dai tinha castigo!**

E0: e por a senhora falar em português, tinha algum castigo ou não? Ela deixava passar uma palavra em alemão?

E2: dificilmente. Por que se não davam para um, ai os outros ficavam, cobrando. Ah! Profe! Ela falou em alemão e não aconteceu nada!

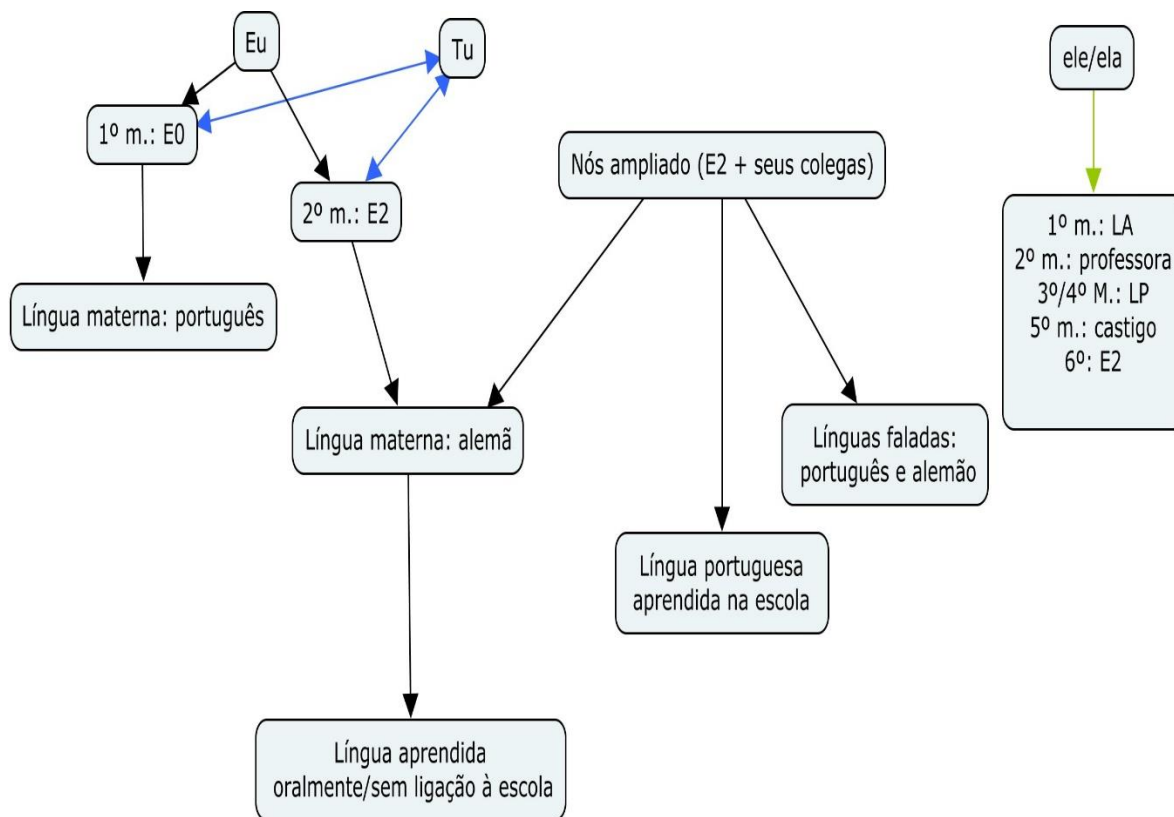
E0: mas o que acontecia?

E2: **tinha que ficar de joelhos... tiravam da sala....**

E0: e como a senhora fazia para escrever? A senhora escrevia em português?

E2: não, não, **eu aprendi a escrever em português. Nós não escrevamos em alemão. Até eu não tive aula em alemão.** Em todo o meu ginásio, ensino médio.

Organograma da distribuição dos papéis 3:



Nessa cena enunciativa é possível perceber a reversibilidade das formas *eu-tu*, pois “cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal” (BENVENISTE, 2005, p. 278). E2 (*eu*) tem como língua materna o alemão, que é uma língua apenas falada, sem aquisição da escrita, e tem a língua portuguesa como segunda língua. Língua da escrita, do ensino, bem como a língua nacional, aquela obrigatória como língua de alfabetização, a aprendida na escola. E0 fala e entende somente português e a professora de E2 e seus colegas falam as línguas alemã e portuguesa.

Constatamos, desse modo, que a subjetividade de E2 escapa no ambiente de interdição linguística – a escola - ao enunciar em língua alemã somente quando ninguém (falantes de português) podia escutá-la, isso mostra que a violência simbólica vai além das paredes da sala de aula, a vigília estava presente no momento de lazer, de descanso dos alunos. Na sala de aula, a vigília era dos próprios colegas e, principalmente, da professora que tinha o papel determinante de assegurar a circulação e a prática somente da língua portuguesa.

Sequência enunciativa 4:

E0: nunca teve alemão?

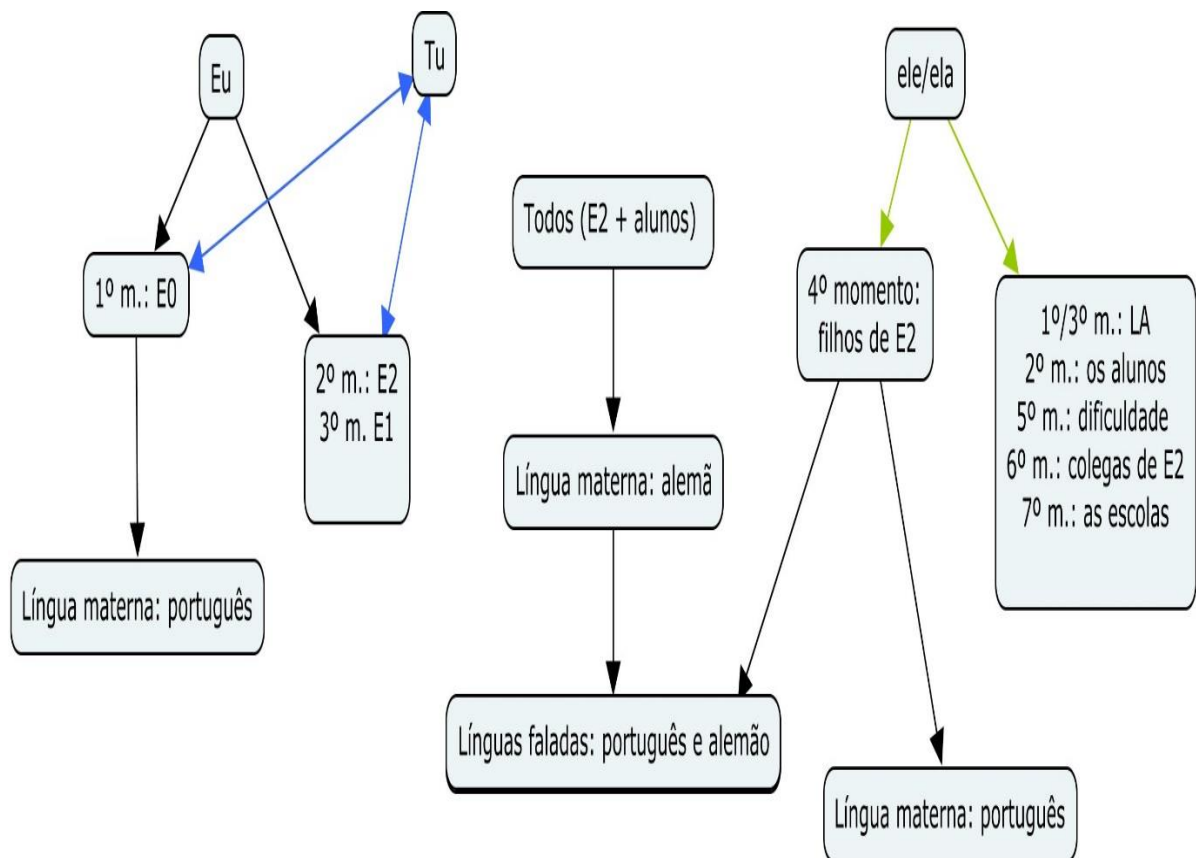
E2: **nunca tive o alemão!** Agora os alunos têm. Por isso que eu falei sempre... o dia que eu tiver filhos eu só **vou ensinar primeiro o português, porque eu tive muita dificuldade** nos primeiros anos de colégio, porque **eu não falava até de medo de errar e de errar..** no meio quando ia falar uma palavra em alemão... eu disse, olha... esses meus filhos não é para eu ter a dificuldade que eu tive.

E0: e este tratamento era com todos da escola, ou era só com os seus colegas?

E2: toda a escola...

E1: toda a escola... **para todas as escolas isso veio.**

Organograma da distribuição dos papéis 4:



No enunciado: “o dia que eu tiver filhos eu só vou ensinar primeiro o português, porque eu tive muita dificuldade nos primeiros anos de colégio...”, temos uma projeção de que no futuro a língua materna de E2 –*eu*- será negada aos seus filhos – *eles* -. Por isso, entendemos que a língua alemã –*ela*- ficou restrita ao meio familiar e a língua portuguesa – *ela* -, língua materna de seus filhos, será ensinada primeiramente para que seus filhos não tenham a mesma dificuldade de inserção na sociedade, falante de língua portuguesa, que E2 teve. Refletimos que, para uma

mãe negar a seus filhos sua língua materna, significa uma forma de protegê-los das dificuldades que poderiam enfrentar se falassem a língua alemã (uma forma de silenciar também a língua).

Nessa direção compreendemos que, conforme Payer (2006), o que se pretendia com o ensino de língua portuguesa nos “primeiros anos de colégio” era criar um elo identitário entre todos os habitantes deste território denominado Brasil. Assim, o Estado Novo produziu efeitos de sentido constitutivos de um imaginário social linguisticamente homogêneo, ligado ao momento significativo em que a “questão nacional” coloca-se de modo vigoroso em relação à língua, na história da sociedade brasileira, como significado nas palavras de E1: “toda a escola... para todas as escolas isso veio”. Ainda conforme a autora (PAYER, 2006), ao lado do enunciado de Vargas, “falamos a mesma língua”, falamos uma única língua, trabalhando-se, nesse sentido, com o ideal do nacionalismo: “nunca tive o alemão!”.

A questão de errar ao falar a língua portuguesa “eu não falava até de medo de errar e de errar...”, tem a ver com o medo de não ser incluído nesta sociedade homogênea, nacional tal qual era almejada pelo estado. Isso está relacionado ao não falar bem, e não falar bem significava estar identificado com o estrangeiro, logo, falante de outra língua que não o português.

4.2 Um adendo explicativo

Antes de analisar a sequência enunciativa 5 faz-se necessário desenvolver um tópico explicativo²⁹, a respeito da circulação, mais recentemente, da língua alemã na escola, para compreender quando E3 afirma que aprendeu esta língua da 5ª a 8ª série.

Como vimos, a língua alemã padrão está inserida no currículo escolar como língua estrangeira “*só da 5ª a 8ª série, mas é o alemão certo...*”. Porém, não é a língua que os sujeitos praticam. Nesse caso, cabe ressaltar que a língua dos sujeitos da comunidade da Vila Santa Catarina/RS poderia ser valorizada na escola,

²⁹ Não temos a pretensão de discutir a circulação da língua alemã nos dias de hoje dentro da escola, tendo em vista que o objetivo deste trabalho é compreender os efeitos de sentido do Decreto-Lei n. 406, de 1938.

adentrando-a no currículo escolar, e, assim, valorizando/promovendo a cultura local dos sujeitos.

Nos dias de hoje, no Brasil, se prevê o ensino de duas ou mais línguas, justificada pelas orientações da Constituição de 1988 e da atual LDB 9394/96, que instaurou uma redemocratização no país, trazendo maior visibilidade a respeito das questões relacionadas às línguas. O artigo 13, da Constituição de 1988, por exemplo, traz: “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Neste caso, a língua oficial ensinada nas escolas é o português, como também é permitida a alfabetização nas línguas indígenas. As línguas estrangeiras, na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ganham um lugar na parte diversificada no Currículo escolar, como mostramos abaixo:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. **Os currículos** a que se refere o caput devem abranger, **obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa** e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

[..]

§ 5º. **Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente,** a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma **língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar**, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27º. **Os conteúdos curriculares** da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - **a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;**

(BRASIL, 1996) (grifos nossos)

Apesar de a gestão escolar poder optar por uma língua estrangeira, devido à obrigatoriedade, conforme observamos, o que percebemos é que as escolas, na maioria das vezes, optam pela oferta da língua inglesa e não a língua praticada na comunidade, como a língua alemã, por exemplo.

Do ponto de vista das políticas, sobre a oferta das línguas estrangeiras ou segundas línguas no sistema escolar, a Constituição (1988) e a LDB (1986) consideram necessário adicionar nos currículos escolares uma língua estrangeira moderna, “cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar”. A escola, nesse

aspecto, constitui-se em um lugar no qual “deveria” se pensar sobre o lugar e sentido de aprender outras línguas além da língua portuguesa. Promover uma gestão das línguas na escola significaria tratar de todas as línguas, no conjunto, de modo a realizar uma gestão sobre elas, em vários aspectos e levar em conta de fato as línguas da comunidade.

Tendo em vista que a maioria dos sujeitos entrevistados fala a língua alemã, e também fala a língua portuguesa na Vila Santa Catarina/RS, ressaltamos que eles poderiam aprender na escola e fazer circular nela as duas línguas, ou seja, as políticas linguísticas deveriam promovê-las no currículo escolar, de modo que abrangessem a língua dos sujeitos e não a língua alemã padrão (língua oficial da Alemanha) e a língua inglesa, como acontece atualmente na escola municipal da referida vila.

Sequência enunciativa 5:

E0: e tu, teve alemão na escola?

E3: da 5^o a 8^o série, mas era o alemão certo.

E0: e os teus professores falavam alemão?

E2: interrompe E3: agora sim... mas na época não... eles só falavam em **português**, porque Deus o livre! Nós não podíamos falar em **alemão** no recreio.

E0: Tinha **gente cuidando**:

E2: Sim!!! Sempre tinha... até se não tinha professor, ai tinham os colegas... “Ai professora, ela falou em alemão!...”

E0: e na vila, os professores falavam em alemão?

E2: assim.. tinha um professor que quando nós tínhamos catequese, ele falava em alemão... mas ele não dava a catequese..

E0: Mas na escola ele falava também com vocês?

E2: não!! **Pisou no pátio era português**;

E0: a senhora se sentia bem?

E2: Não!

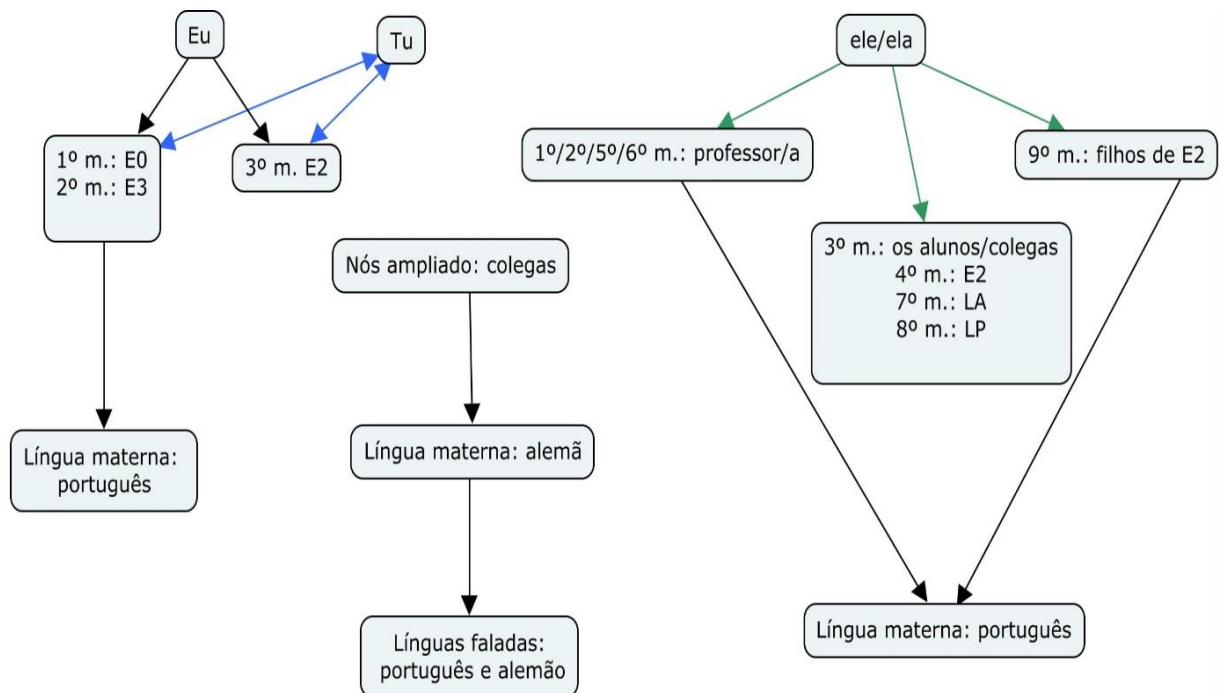
E0: a senhora tinha medo de ir para a escola?

E2: SIM! No início, sim! **Eu tinha um trauma**, porque era **muito humilhante** tu ter que escrever: **não devo falar em alemão!**

E0: mas a senhora teve que escrever?

E2: sim! **Era uma ordem do colégio. Era a professora! Então agente procurava falar pouco. Para não cai nenhuma palavra em alemão.** Assim, quando nós estávamos junto, minhas primas... todo mundo tinha vontade de falar em alemão. Eu fiquei retraída por isso, e dai eu falei: o dia que eu ter os meus filhos eu vou ensinar a falar português. Eu não quero que eles passem o que a gente passou.

Organograma da distribuição dos papéis 5:



Nessa sequência, compreendemos que o signo único, mas móvel, *eu* designa ora E0, ora E3, ora E2. Quando um desses sujeitos enuncia, instaura a intersubjetividade na linguagem marcada pelo *tu*, que também pode ser E0, E2, ou E3, dependendo da apropriação do aparelho formal da enunciação. Silva (2009) define que a língua enquanto sistema disponibiliza um aparelho que permite ao locutor enunciar sua posição de sujeito e, com isso, marca-se este na língua. Nessa ótica, o aparelho formal da enunciação tem um estatuto ao mesmo tempo geral e específico (Flores et al., 2008): geral, pois todas as línguas o têm; específico, porque é singular para cada língua e é utilizado de modo único pelo sujeito.

Nessa relação intersubjetiva, percebemos que *eu-tu* quase sempre falam da não-pessoa *ele*, que está referenciando os professores que enunciam/enunciavam em língua portuguesa.

Nessa direção, compreendemos que E3, ao contrário de sua mãe E2, tem como língua materna a língua portuguesa, e a língua alemã, como língua estrangeira aprendida na escola. O ensino de língua alemã na escola está na grade curricular aproximadamente desde 2002 nos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série),

Todavia, neste caso, a língua alemã não é mais uma língua estrangeira além do inglês. Ela é ensinada na escola por ser uma língua relacionada à língua de imigração, ao contexto sócio-histórico da comunidade onde a escola está inserida,

ainda que seja o alemão padrão, o que se toma como língua oficial da Alemanha, não é a língua alemã que a comunidade pratica.

Nesse caso, E3 se significa em língua alemã graças à implementação de uma política linguística que fazia novamente circular dentro da escola duas línguas, a portuguesa, língua de instrução, e a alemã, língua escolhida como adicional pela gestão educacional da escola.

Assim, acreditamos que E3 não aprendeu a língua alemã em casa, uma vez que sua mãe E2 não o ensinou, devido à violência simbólica que sofreu dentro da escola; violência justificada pelos efeitos de sentido produzidos pela política linguística do Estado Novo, principalmente.

Também, é possível entender que E2 ao dizer “eles só falavam em português, porque Deus o livre! Nós não podíamos falar em alemão no recreio”, manifesta a vigília sofrida dentro da escola, não só por parte dos professores, mas por toda a gestão educacional daquele período que ela frequentou a escola, pois conforme E2: “Pisou no pátio era português”.

Sequência enunciativa 6:

E0: mas a senhora **era obrigada a falar em português?**

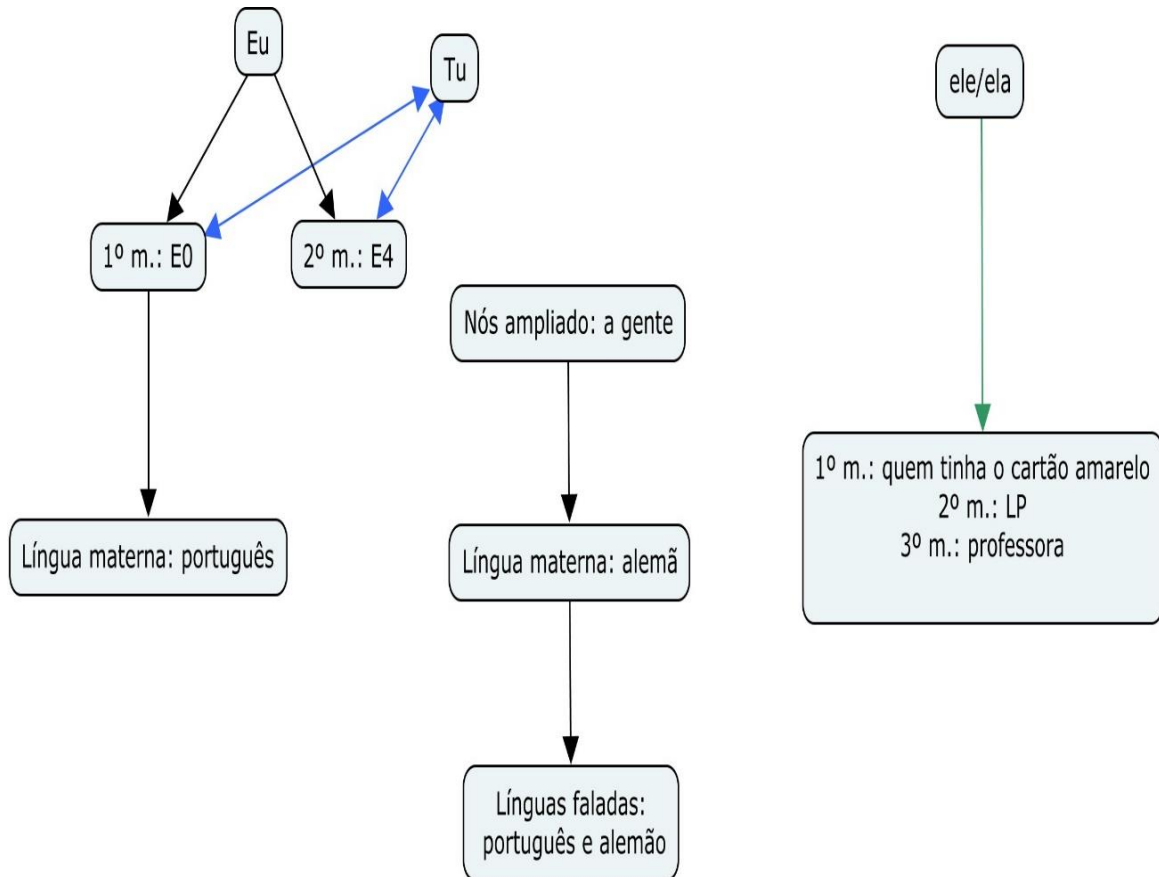
E4: claro!! **Tinha um cartãozinho: não falar alemão! E aquele que tinha o cartãozinho, tinha que ficar na escola para aprender o vocabulário, e tinha um livro que tinha que ficar estudando português.**

Novamente começam a falar em alemão entre eles...

E0: e na escola a senhora tem outras histórias de que era proibido falar em alemão?

E4: claro que tenho... eu não sei como dizer... **na escola as professoras entendiam que as crianças não sabiam português.** A gente ia para a escola para aprender, então elas deixavam falar um pouco em alemão.

Organograma da distribuição dos papéis 6:



A última cena enunciativa constitui-se de uma relação intersubjetiva, em que ora E0 é o *eu* da enunciação, ora E4. A realidade de discurso à qual se refere E0 e E4 é singular. *Eu* significa a pessoa que enuncia a presente de discurso que contém *eu* (BENVENISTE, 2005). Esta revelação de intersubjetividade só se faz possível, pois tanto E0, quanto E4 se apropriam do aparelho formal da língua portuguesa.

O ensino de língua portuguesa para E4 é diferente de E0. E4 sofreu com os efeitos da intervenção linguística, como já mencionamos, realizada durante o governo de Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei n.406/1938.

A violência simbólica sofrida por E4 dentro da instituição de ensino é significativa. E4 nos revela que a responsável pelo ensino da língua portuguesa na sala de aula utilizava um cartão: “Tinha um cartãozinho: não falar alemão” que controlava, de certo modo, a circulação da língua alemã na sala de aula, que é a

língua que constitui E4 como sujeito. Este instrumento também fazia parte de um aparato que repreendia o sujeito que enunciava em outra língua que não o português. O fato de enunciar em língua alemã e receber um cartão como forma de advertência, leva-nos a refletir sobre as formas de intervenção linguística: cartão advertindo a proibição, aprender o vocabulário, ler um livro, possivelmente uma gramática, realizada nesta conjuntura que promovia uma língua apagando outra.

E a professora, sabendo que as crianças (nós ampliado - a gente) não sabiam a língua portuguesa, deixava, por alguns instantes, seus alunos falarem “um pouco em alemão”. Esse fato deixa escapar que a intervenção linguística era realizada em quase todos os momentos, mas, por uma questão de se solidarizar, de ser a professora provavelmente também uma falante de alemão, permitisse a entrada do alemão em um espaço de uso obrigatório da língua portuguesa. Tal fato justifica-se porque as professoras, embora agentes da política linguística e educacional do Estado tinham a mesma língua materna de seus alunos.

4.3 Discutindo considerações

4.3.1 A referência objetiva na enunciação materializada na forma *língua portuguesa* e na forma *professora*.

As análises das situações enunciativas evidenciam que os efeitos de sentido da interdição da língua alemã, realizada na conjuntura do Estado Novo (1937 a 1945), são, simbolicamente, materializados na forma *e/e* e seus substituintes.

Nos dizeres dos sujeitos entrevistados tais ocorrências comparecem da seguinte maneira:

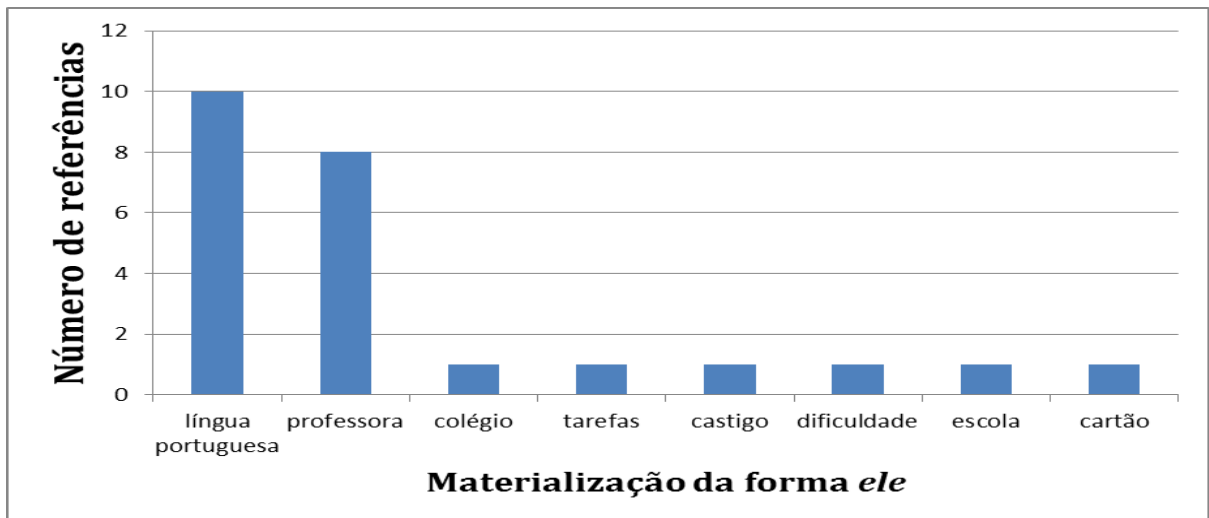


Figura 7 – Resultados

A menção feita pelos sujeitos à *língua portuguesa* (LP) e a *professora* comparece, em relação às outras formas, na maioria das vezes, como observado.

Nesse sentido, o movimento analítico nos levou a três considerações sobre a relação *eu/tu/ele*, tal como a proposta que Benveniste chama de aparelho formal da enunciação.

1ª consideração (1.3): Uma unidade linguística significa.

O aparecimento das designações *língua portuguesa* e *professora* substituintes de *ele*, constituem valor por se oporem a outros signos no sistema linguístico, mas que se associam por um laço em comum na massa mnemônica virtual: castigo, tarefas, colégio, etc. Estes signos se opõem na justa medida que constituem um sentido comum pela comunidade linguística que o pratica.

2º consideração (1.3): Todo o valor é subjetivo por natureza

As formas linguísticas *língua portuguesa* e *professora* foram convencionadas pelos sujeitos entrevistados. Todavia, cada sujeito revela sua subjetividade através da noção de valor, pois uma forma, mesmo sendo comum a todos, para o sujeito que o enuncia tem valor diferente. Ou seja, é no emprego da língua que analisamos o valor real da forma. É somente na revelação da subjetividade pela língua portuguesa que algumas formas como colégio, professora, tarefas, dificuldade,

advertência (significada no uso do cartão amarelo) significam. Na escolha de tais formas linguísticas é que o sujeito evidencia no/pelo seu discurso o efeito político do silêncio.

3º consideração (1.3) (2.6): O espaço de enunciação é um espaço constituído pelos sujeitos e por suas línguas.

No espaço de enunciação dos sujeitos descendentes de imigrantes, moradores de Vila Santa Catarina/RS dependendo de seu interlocutor, ora se apropriam da língua alemã, ora da língua portuguesa. Tal divisão se dá, pois, os efeitos de sentido da política do silêncio, instaurada quando implementada a política linguística na conjuntura do Estado Novo, que promoveu uma língua em detrimento de outra (s), são materializados e se significam quando os sujeitos usam a língua portuguesa.

Os efeitos são materializados nas referências objetivas substituintes da forma *ele*: língua portuguesa, colégio, professora, tarefas em língua portuguesa, castigo, dificuldade, escolas, cartão amarelo.

Sabe-se que na conjuntura do Estado Novo, a escola era o espaço obrigatório de circulação exclusiva da língua portuguesa, especialmente nos anos iniciais da escolarização desses sujeitos. Nesse sentido, os efeitos da interdição linguística são materializados quando o sujeito silencia sua língua materna e se significa em língua portuguesa.

4.3.2 A violência simbólica na enunciação materializada na forma *E0*

E0, entrevistador, é sujeito que enuncia somente em língua portuguesa. Dada sua presença, em aproximadamente seis (6) sequências enunciativas, faz-se pertinente analisar tais ocorrências.

1ª consideração (1.3): Uma unidade linguística significa.

E0, só se significa, pois o signo único, mas reversível *eu* está disponível na massa mnemônica virtual como signo vazio. Este signo torna-se pleno e constitui valor no momento que alguém se propõe como sujeito na instância de discurso que

contém *eu*. *Eu* só constitui valor na presença do *tu* e na falta em *ele*. Esta oposição instaura uma cena enunciativa constituída por falantes de uma mesma língua, portuguesa, por exemplo.

2ª consideração (1.3): Todo o valor é subjetivo por natureza.

A forma linguística *eu* (significante e-u, significado falante de português, por exemplo) foi simbolicamente materializada pelos sujeitos entrevistados em *E0*, porque quando enuncia, enuncia em língua portuguesa. Quando *E0* toma a palavra revela a intersubjetividade, uma vez que só semantiza a língua, pois instaura um *tu* interlocutor que possui o mesmo aparelho formal da enunciação. Todavia, cada indivíduo revela sua subjetividade quando se apropria do aparelho da língua. Quando enuncia em língua portuguesa: aparelho formal da língua portuguesa; quando enuncia em língua alemã: aparelho formal da língua alemã, ou quando enuncia ora em uma, ora em outra: os dois aparelhos formais da enunciação, que dependem de um *tu* para existir. *Eu/tu/ele* só possuem valor na situação discursiva em que os participantes enunciam em língua portuguesa, por exemplo.

3ª consideração (1.3) (2.6): O espaço de enunciação é um espaço constituído pelos sujeitos e por suas línguas.

No espaço de enunciação da Vila Santa Catarina/RS os sujeitos, dependendo de seu interlocutor, ora se apropriam da língua alemã, ora da língua portuguesa. Tal divisão se dá, pois, os efeitos de sentido da política do silêncio, instaurada quando implementada a política linguística na conjuntura do Estado Novo, que promoveu uma língua em detrimento de outra (s), são representados simbolicamente quando *E0*, que enuncia somente em português, se apropria do aparelho formal da língua portuguesa.

QUANDO O *EU* ENUNCIA: A INSTAURAÇÃO DO SILÊNCIO

“É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285). O homem só fala por possuir um aparelho formal da língua. Esta é condição para a revelação da subjetividade na linguagem.

No espaço de enunciação que se constitui na fala dos sujeitos que pertencem à Vila Santa Catarina/RS, a subjetividade na linguagem é revelada através do uso de duas línguas: alemã e portuguesa. Esta revelação depende do interlocutor.

Com o intuito de buscar respostas sobre a relação dos sujeitos com estas duas línguas (português e alemão), compreendemos que o processo de intervenção linguística no Estado Novo (1937 a 1945), através de seu aparelho ideológico, a escola, modificou a relação dos sujeitos entrevistados com as línguas em questão.

A compreensão deste processo se concretizou através de um aporte teórico, metodológico e analítico distribuído em partes que contemplam cada movimento. Na primeira parte, tratamos sobre Língua e Sujeito, abordando as concepções de Ferdinand de Saussure, que define o que é língua e de Émile Benveniste, que introduz o conceito de subjetividade na linguagem.

Na segunda parte, discutimos como algumas políticas linguísticas modificam a relação do sujeito com a (s) língua (s), conseqüentemente, entendemos que as línguas praticadas pelos sujeitos (*eu*) funcionam de modo desigual, dependendo de seu interlocutor *tu*.

Na terceira parte, descrevemos a metodologia e dialogamos com a Análise de Discurso de linha francesa, pois esta define/aclara os conceitos: silêncio e interdiscurso. Estes conceitos nos ajudaram a compreender os enunciados produzidos pelos sujeitos entrevistados. Para tal compreensão, selecionamos recortes que evidenciavam a forma *e/le* e seus substituintes nos dizeres dos entrevistados. As entrevistas realizadas com quatro sujeitos constituíram o *corpus* deste estudo.

Na quarta parte, analisamos e interpretamos os sentidos atribuídos às línguas

(alemã e portuguesa) pelos entrevistados e o funcionamento político do silêncio, instaurado no processo da interdição linguística sofrida por estes sujeitos. E na última parte, esta que se apresenta, evidenciamos que, quando o sujeito pratica ora uma língua, ora outra, ele traz nos seus dizeres a memória da interdição linguística materializada nos substituintes da forma *e/le*.

Concluimos, assim, que a maioria dos sujeitos desta pesquisa, conforme entrevistas realizadas, na forma de rodas de conversa, não tem como língua materna a língua portuguesa, mas sim a língua alemã “em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui” (PAYER, 2006, p.12).

Com efeito, para estes sujeitos, assujeitar-se a falar em português seria uma forma de adquirir uma língua que não é sua, pois “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 2012, p. 42).

Nessa direção, em resposta à primeira pergunta do nosso trabalho: Qual é o papel da escola na distribuição das línguas portuguesa e alemã? Consideramos que na escola “o funcionamento da memória histórica que, materializada na linguagem, encontra-se inscrita simultaneamente em uma história ampla de conflito” (PAYER, 2006, p. 13) entre Estado e os sujeitos. A língua alemã, nessa ótica, “guarda um lugar na constituição do sujeito de linguagem, como língua ‘apagada’ mesmo, e a partir deste lugar, no sujeito e na história, produz os seus efeitos de sentido” (PAYER, 2007, p. 341).

Cabe resumir que, na conjuntura do Estado Novo, a língua portuguesa, através do aparelho ideológico do Estado, a escola, circulou de modo obrigatório nos espaços escolares que, por sua vez, produziu efeitos no modo como se constituiu e se constitui ainda hoje os espaços de enunciação quando sujeitos descendentes de imigrantes se dividem entre duas línguas e as significam deste modo.

Nesse sentido, os efeitos da interdição linguística são materializados quando o sujeito silencia sua língua materna e se significa em língua portuguesa. Os efeitos do silenciamento da língua alemã foram analisados via organogramas, quando compareceram as referências objetivas: professora, colégio, língua portuguesa, etc., pois estas ressoam na memória dos sujeitos entrevistados.

A fim de responder a segunda pergunta, o que a forma *ele* significa nos dizeres dos sujeitos que fazem parte deste estudo, interpretamos que a situação discursiva que contém *eu/tu/ele*, segundo as evidências, está atravessada pelos efeitos de sentido da política linguística já citada nesta pesquisa. Os efeitos são materializados na (re) significação das referências objetivas: professora, colégio, língua portuguesa, castigo, etc.

Como exemplo deste efeito, a forma *professora* enunciada 8 vezes pelos sujeitos, representa a materialização da política do silêncio instaurada pela ideologia dominante (conjuntura do Estado Novo). Esse efeito, simbolicamente, ecoa na memória dos entrevistados como alguém, falante de português, que interditou a língua materna. Nesse sentido, a escola, lugar da obrigatoriedade de aprender a língua portuguesa, era também um lugar de produção de uma violência simbólica, sobretudo por que fez o sujeito se dividir em duas línguas, forçosamente.

Nessa ótica, os efeitos da interdição linguística do Estado Novo são rememorados quando os sujeitos (re) significam as formas *professora/colégio/língua portuguesa/castigo*, etc. Essas formas se semantizam na/pela língua quando os sujeitos silenciam a língua materna e se significam em língua portuguesa.

Para concluir, nossa última pergunta, talvez a mais relevante deste trabalho, estava relacionada com o lugar que um sujeito falante de português assume nas situações de prática da língua alemã. Nas análises, compreendemos que os efeitos de sentido da interdição linguística do Estado Novo (1937 a 1945) são materializados na figura de E0 (Entrevistador falante de português). Na lógica, quando E0 se apropria da língua portuguesa, conseqüentemente, instaura um *tu* falante de português (E1, E2, E3, E4), mas este *tu* só revela a intersubjetividade na linguagem, pois está constituído por uma língua que não a materna (alemã) (exceto E3). Ou seja, evidentemente, a língua portuguesa quando enunciada por E0 carrega os efeitos de sentido produzidos pela política do silêncio já discutida neste trabalho e, dessa forma, silencia a língua materna dos sujeitos entrevistados.

Mais ainda, quando o *Eu*, signo único, mas móvel, apropria-se do aparelho formal da língua portuguesa (E0, por exemplo) e enuncia sua posição de sujeito na instância de discurso que contém *eu*, representa simbolicamente todas as referências objetivas que rememoram os efeitos da política linguística implementada no Estado Novo: *língua portuguesa, professora, colégio, tarefas, castigo, dificuldade, etc.*

Assim, quando o *eu* enuncia em língua portuguesa são materializadas as referências objetivas a *ele* instaurando, no espaço de enunciação constituído pela fala dos moradores da Vila Santa Catarina/RS, sujeitos dessa pesquisa, a divisão desigual das línguas e significando o silenciamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, M. L. & ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em Direitos Humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, G. B. **Discurso de Reforma do Estado no Governo Collor**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992.

BARBISAN, L. B. **O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot**. In: Revista Letras - nº. 33 – Émile Benveniste: Interfaces, Enunciação e Discursos. Santa Maria: PPGL-Editores/UFSM, 2006.

BELLO, J. L. P. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. 2001. Disponível em: < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm> >
Acesso em: 24/10/2013

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. 5ª. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

BOUQUET, S. **Introdução à leitura de Saussure**. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2002.

BOUQUET, S.; ENGLER, R. **Escritos de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 406, de 04.05.1938**. In Lex- Coletânea de Legislação. São Paulo: Lex Ed. Ltda,1938.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional**.

_____. **Decreto-Lei Imperial, de 11 de outubro de 1827**. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm Acesso dia: 10/06/2014

BUNZEN JR., C dos S. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Rev. Diálogo Educacional, Curitiba, 2011.

CALVET, L.- J. **As Políticas Linguísticas**. SP: Parábola, 2007.

CAMPOS, C. M. **A política da língua na Era Vargas – Proibição do falar Alemão e Resistência no Sul do Brasil**. 1998. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

DEMARCHI, C. **Autonomia do direito educacional**. Revista Eletrônica de Direito Educacional, Universidade do Vale do Itajaí, v. 1, n.2, p. 2º-tema, 2002.

DI RENZO, A. M. **A Língua Materna e Língua Nacional**. In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso (II SEAD), 2005, Porto Alegre. Caderno de Resumos do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre, 2005. Disponível em http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/lingua/Ana_maria.pdf

DUFOUR, D. R. **Os mistérios da trindade**. Rio de Janeiro: Campanhia de Freud, 2000.

ELIZAINCÍN, A.; L. et al. **Nos falemo brasileiro**. Dialectos portugueses del Uruguay. Montevideo: Amesur, 1987.

FENOGLIO, I. **Manuscritos de linguistas e genética textual: quais os desafios para as ciências da linguagem?: exemplo através dos “papiers” de Benveniste**. Santa Maria, PPGL-Editores, 2013.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. (Org.). **Introdução à Lingüística: I. objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002. 226 p.

_____. **Enunciação e semiótica**. In: Revista Letras - nº. 33 – Émile Benveniste: Interfaces, Enunciação e Discursos. Santa Maria: PPGL-Editores/UFSM, 2006.

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Saussure, Benveniste e a Teoria do Valor: do Valor e do Homem na Língua**. Letras & Letras (UFU), v. 1, 2009.

FLORES, V. N.; SILVA, Silvana; LICHTENBERG, Sônia; WEIGERT, Thaís. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES V. N. et al. (Orgs). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, V.; ENDRUWEIT, M. **A noção de discurso na teoria enunciativa de Émile Benveniste**. In: Revista Moara - n.38, jul./dez., Estudos Linguísticos, 2012.

FONSECA, S. M.; MENARDI, A. P. **A administração escolar no Brasil colônia**. In: ANDREOTTI, A.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L.W. História da Administração escolar no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2010

FRANCO DE SÁ, L. **Os grãos do silêncio**. SEAD, 2005. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/LileanaFrancoDeSa.pdf> > acesso em: 20/12/2014.

GAEZLER, V. **A Identidade do Imigrante alemão: a língua, elemento simbólico de identificação**. In: Linguagem INGUAGEM – Estudos e Pesquisas: Catalão-GO, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **A filosofia da educação na escola brasileira contemporânea.** In: Vale, J. M. F. (Org.). *Escola pública e sociedade.* São Paulo: Saraiva, 2002.

GOMES, N. M. T. **Perspectiva benvenistiana de língua: considerações iniciais para pensar uma interface com a linguística aplicada ao ensino.** In: *Revista Letras - n.º. 33 – Émile Benveniste: Interfaces, Enunciação e Discursos.* Santa Maria: PPGL-Editores/UFSM, 2006.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. **Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil.** WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Orgs.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil – 1991 a 1997.** Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

GUIMARÃES, E. **Os Limites do Sentido.** Campinas/SP: Pontes, 1995.

_____. **Semântica do Acontecimento.** São Paulo: Pontes, 2003.

_____. **Análise de Texto: procedimentos, Análises, Ensino.** Campinas/SP: Editora RG, 2011.

JOCHEM, T. V. A. **Formação da colônia alemã Teresópolis e a atuação da Igreja Católica (1860 – 1910).** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

LÜCK, H. **A evolução da gestão educacional, a partir da mudança paradigmática.** In: *Revista Gestão em Rede*, n. 3, p. 13-18, nov, 1997.

MARIANI, B. **Colonização Lingüística. Língua, Política e Religião no Brasil (Séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (Século XVIII).** Campinas, Pontes, 2004.

MEYER, D. **Língua e religião como constituintes da nacionalidade: cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do sul.** In: *Imigração alemã no Rio Grande do Sul: história, linguagem, educação.* CUNHA, J; e GÄRTNER, A. (Orgs.). Santa Maria/RS: Ed. UFSM, 2003.

MÜLLER DE OLIVEIRA, G.; M. e S. (Org.). **O direito à fala? A questão do preconceito linguístico.** Florianópolis/SC, Editora Insular, 2000.

NORMAND, C. **Saussure - Benveniste**. In: Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Santa Maria, nº 33, mar., 2006.

_____. **Convite à Linguística**. Valdir Flores do Nascimento e Leci Borges Barbisan (Orgs.). Trad.: Cristina de Campos Velho Birck et al. São Paulo: Contexto, 2009.

ORLANDI, E. **Segmentar ou recortar?** In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.) *Linguística: Questões e Controvérsias*. Série Estudos, número 10, Uberaba, Fiube, 1984.

_____. **Silêncio e Implícito (Produzindo a Monofonia)**. In: GUIMARÃES, E. (Org). *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade**. In: Orlandi, E.; Lagazzi-Rodrigues, S. (Orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PAYER, M. O. **Memória da Língua. Imigração e nacionalidade**. São Paulo, Ed. Escuta, 2006.

PARCIANELLO, J. **O dizer na e sobre a língua de sujeitos descendentes de imigrantes italianos e a fronteira enunciativa**. Dissertação de mestrado. UFSM, 2011.

PAYER, M. O. **“Imigrante: sujeito moderno. Dispositivos de objetivação do sujeito e da língua na modernidade”** In: Zoppi Fontana (Org.) 2009.

PÊCHEUX, M. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Caderno de estudos lingüísticos, Campinas/SP, 1990.

_____. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1997.

PFEIFFER, C. **A Língua Nacional no Espaço das Polêmicas do Século XIX-XX**. In: ORLANDI, E. (Org.). **História das Idéias Linguísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001.

PIRES, V. L.; DIAS, A. B. F. **A questão da significação na língua para Benveniste e para Bakhtin: é possível uma aproximação?** ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009.

PIRES, V.; WERNER, K. C. G. **A dêixis na teoria da enunciação de Benveniste**. In: Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Santa Maria, nº 33, mar., 2006.

ROCHE, J. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969.

SANGENIS, L. F. C. **Franciscanos na Educação Brasileira**. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.93-107.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados Ltda., 2004.

SILVA, A. P. V. **Enunciação e edições revistas: a teoria de Émile Benveniste como base para analisar a reformulação de livros**. Vertentes (UFSJ), v. 1, p. 179-190, 2009.

SILVA, J. B. da S. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. Educação em Revista, Marília, 2007, v.8, n.1, p.21-34

SILVA, K. A. **Saussure e a questão da referência na linguagem**. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

SOARES, M. **Português na escola**. História de uma disciplina curricular. São Paulo: Loyola, 2002.

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira e Política de Línguas. Uma História das Ideias Linguísticas**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SUANO, H. A. **Educação nas Constituições brasileiras**. In: FISCHMANN, R. (Coord). Escola brasileira: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987. p. 170-184.

TEIXEIRA, M. **O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem**. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de passo Fundo. V. 8. 2012.

VIEIRA, S. L. **Educação e Gestão: extraindo significados de sua base legal**. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

ZANDWAIS, A. **Projeto “Linguagem e Ensino!”**. **Saberes Sobre Identidade Nacional: o processo de construção de um imaginário de cidadania durante o governo Vargas**. SEAD, 2005. Disponível em: <
[http://www.ufrgs.br/analisedodiscursos/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/AnaZandwa
is.pdf](http://www.ufrgs.br/analisedodiscursos/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/AnaZandwa
is.pdf) > Acesso em: 15/12/2014.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: OS EFEITOS DE SENTIDO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DA ERA VARGAS: OS SUJEITOS E AS LÍNGUAS

Pesquisador responsável: Luciana Vargas Ronsani

Instituição/Departamento: UFSM / **PPGLetras**

Telefone para contato: 55 96635290

Local da coleta de dados: Vila Santa Catarina/Salvador das Missões/ RS

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: interpretar o funcionamento da língua alemã, na divisão com a língua portuguesa, após a interdição linguística ocorrida durante o período do Estado Novo (1937 a 1945).

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas de uma entrevista, respondendo às perguntas formuladas que abordam sobre a situação das línguas nesta região.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. As respostas as perguntas não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria 22, de abril de 2014.

Assinatura

Pesquisador responsável

A entrevista começou através de uma roda de conversa entre a E4, sua filha e seu neto. Eu sou a E0, pesquisadora, observadora e que não compreende e nem fala a língua alemã. Antes mesmo de qualquer pergunta, E4 já começa a sua fala, após eu dizer que a entrevista ia ser sobre a escola, sua língua, etc.

E4: o pai não aprendeu nada em português na aula, só o alemão.

E2: ela esta dizendo que nunca... ela não sabia falar em português. E quando os filhos eram grandes... quando nós fomos para o colégio, nós não devia mais falar alemão.

E0: Mas por que vocês não poderiam falar alemão?

E2: o porquê eu não sei dizer... mas nós não devia falar o alemão e quem falava tinha que escrever no caderno 100 vezes: “não devo falar em alemão”.

E0: mas isso a professora que pedia?

E2: a professora.

E4: isso entrou quando isto que não pode mais falar em alemão. Começou com o “Minotto”. Ele foi desde que começou o português.

E0: a senhora sempre falava em casa o alemão?

E4: Sempre!! Sempre! Nunca falei português. Quando os filhos vieram grandes, e vieram para casa, eles falavam: mãe porque não aprende a falar em português? Eu disse: eu não sei. Eu não foi na aula com o português. Por que o Fons (outro filho) tinha que escrever muitas vezes, 100 vezes.

E0: o que ele tinha que escrever?

E4: não devo falar alemão na aula.

E0: a senhora lembra a idade que ele tinha?

E2: Ele tinha 7 ou 8 anos. Nos primeiros anos do colégio. 8, 10 anos...

E0: e como a senhora lidou com tudo isso? A senhora teve que aprender o português com eles?

E4: eu tinha, mas eu aprendi por causa deles. Eles falavam em português e eu falei em alemão. Por que eu não sabia. Então, eu aprendi, quando eles falavam, eu aprendi o português também. Para mim era bom. E depois ficaram todos grandes, a Inelda pegou um namorado que não falava nada em alemão. Deus, para mim era tão difícil.

E0: era difícil falar em português?

E4: MAS!!

Neto: que nem hoje né, E4?

E4: Hoje eu não sei falar m português ainda. Tem palavras que eu não...

E0: não consegue...

E4: não consegue...

E0: então, a senhora acha mais fácil falar em alemão?

E4: claro! Para mim, meu Deus! Alemão mesmo!

E0: a senhora em casa sempre falou em alemão e quando a senhora foi para a escola?

E2: sim!! Quando eu comecei a ir para a escola que nós tinha que falar o português. E dai muitas vezes tu deixava até de pedir uma coisa, uma questão que tu não entendia. Ai, eu não vou pedir porque se eu falar mal o português vão rir de mim, ou não sei, né!

E0: mas todos os seus colegas falavam em alemão?

E2: sim! Todos falavam.

E0: e a professora em português?

E2: em português.

E0: ela não deixava nem realizar tarefas?

E2: não! Não!

E4: dava castigo! Dava castigo!

E2: eu tinha colegas que os irmãos mais velhos eles sabiam falar o português. Então, eles já vinham para o colégio sabendo o português. E como nós, dai eu sempre ficava com minha prima, porque ela sabia falar melhor o português e eu ficava mais perto dela. Ela era uma mãe para mim, né! Se eu não sabia, se tinha uma briga, ela que me defendia.

E0: e na hora do recreio a senhora falava alemão?

E2: olha, nós falava quando não tinha ninguém perto.

E0: e a professora só falava em português com vocês?

E2: SIM!

E0: e se a senhora não soubesse alguma palavra?

E2: dai tinha castigo! Eu me lembro até hoje, eu não sei se foi na 3ª série, dai o professor dizia assim: Ohh se não entende um coisa tem que perguntar. Dai um aluno começou a ler um texto e neste texto tinha a palavra despir, e eu não sabia o que era despir. E dai levante o dedo: profe o que é despir? Meu Deus! É TIRAR A ROUPA!!! E dai todo mundo deu risada de mim, né!

E0: e por a senhora falar em português, tinha algum castigo ou não? Ela deixava passar uma palavra em alemão?

E2: dificilmente. Por que se não davam para um, ai os outros ficavam, cobrando. Ah! Profe! Ela falou em alemão e não aconteceu nada!

E0: mas o que acontecia?

E2: tinha que ficar de joelhos... tiravam da sala.

E4: tinha o milho que eles deixavam ajoelhado.

E0: a senhora também passou por isso, E4?

E4: eu não passei isso, mas eles!! E tinha uma vara em cima...

E2: e tinha que se ajoelhar na frente...

E4: e a vara, Tereza, nunca tinha a vara?

E2: e tinha a vara também...

E0: e como a senhora fazia para escrever? A senhora escrevia em português?

E2: não, não, eu aprendi a escrever em português. Nós não escrevia em alemão. Até eu não tive aula em alemão. Em todo o meu ginásio, ensino médio.

E0: nunca teve alemão?

E2: nunca tive o alemão! Agora os alunos têm. Por isso que eu falei sempre... o dia que eu tiver filhos eu só vou ensinar primeiro o português, porque eu tive muita dificuldade nos primeiros anos de colégio, porque eu não falava até de medo de errar e de errar.. no meio quando ia falar uma palavra em alemão... eu disse, olha... esses meus filhos não é para eu ter a dificuldade que eu tive. (06:05)

E0: e este tratamento era com todos da escola, ou era só com os seus colegas?

E2: toda a escola...

E4: toda a escola... para todas as escolas isso veio. Meu marido tinha 18/19 anos, ele estava em um baile em São João. Então veio este Minote e gritou: tudo preso!! E ENTÃO VEIO ESTE PORTUGUÊS, SEMPRE MAIS... SEMPRE MAIS... depois as professoras tem que ensinar em português, assim que foi...

E0: e nas ruas, todos falavam em alemão?

E4: sempre, mas isso parou! Não podia mais... podia ir preso...

E0: a senhora vivenciou alguma experiência assim?

E4: eu só sabia do meu cunhado... eu estava junto. Ele veio do mato para fora, e fritou: VOCÊS FALARAM EM ALEMÃO!

E0: e o que aconteceu com seu cunhado?

E4: tiraram do cavalo, e podia ir junto na praça; um dia eles estavam preso na praça em Cerro Largo.

E0: só porque ele falou em alemão?

E4: não só ele, mas todos os homens, as mulheres podiam ir para casa. E eu vou junto neste dia. Eu me lembro. Eu tinha 14/15 anos. Nós tínhamos que ir todos na missa no domingo.

E0: e na missa, como era? Falavam em português ou em alemão?

E4: começou tudo em português...

E0: até a missa?

E4: SIM!!!

E0: e a senhora entendia?

E4: sempre um pouquinho mais, sempre um pouquinho mais...

E4: por que na aula eu não tinha... português, eu tinha alemão. Meu marido não sabia nada de português... eu sempre sabia mais, sempre sabia mais. Que ano isso começou? Eu não me lembro o ano...hoje eu tenho 84.

E0: 1940 por ai...

E4: ... sim...

E0: e a sua família veio da Alemanha?

E4: minha mãe veio de "alcolino" como se diz?

E2: Santa Cruz:

E0: e com os seus netos a senhora prefere fala em alemão, ou em português?

E4: EU tenho que falar em português! Eles não falam mais em alemão, os meus netos!! Alguns falam em alemão, porquê eu falava só em alemão, porque eu dizia: vocês podem falar em português na escola.... eu me lembro destas coisas... BAH!!

E0: Acho que era isso...

E2: quem era este Minoto??

E4: Minoto era um bem preto!! Eu me lembro ainda... com os negros ele tinha junto lá...

E2: Isso eu não entendo, porque aconteceu tudo isso...deles virem e proibir o alemão.

E0: Isso foi numa época em que era preciso tornar a língua portuguesa como a língua da escola.

E2: mas hoje tem...

E0: mas é o alemão que a senhora falava antes?

E2: o clássico!

E4: porque hoje eles precisam ter aula em alemão?

E2: para viajar...

E4: Mas eles falam de outro jeito. o nosso é o simples, o puro.

E4: mas isso que aconteceu não foi só aqui, isso foi longe! Eu tinha um tio morando em Godoy, e eles roubaram o que eles tinham em alemão! Tiraram tudo! E colocaram no pátio e queimaram. E eles tinham colocado tudo embaixo do.. aquela vez tinha (palavra em alemão), de palha, eles tinham, e colocaram tudo embaixo... tinha a cama bem bonita e eles viraram tudo... eu não sei porque isso entrou assim...

E0: e tu, teve alemão na escola?

Neto: da 5º a 8º

E0: e os teus professores falavam alemão??

E2 interrompe: agora si... mas na época não... eles só falavam em português, porque Deus o livre! Nós não podia falar em alemão no recreio.

E0: Tinha gente cuidando:

E2: Sim!!! Sempre tinha... até se não tinha professor, ai tinham os colegas... “Ai professora, ela falou em alemão!...”

E0: e na vila, os professores falavam em alemão?

E2: assim.. tinha um professor que quando nós tínhamos catequese, ele falava em alemão... mas ele não dava a catequese..

E0: Mas na escola ele falava também com vocês?

E2: não!! Pisou no pátio era português;

E0: a senhora se sentia bem?

E2: Não!

E0: a senhora tinha medo de ir para a escola?

E2: SIM! No início, sim! Eu tinha um trauma, porque era muito humilhante tu ter que escrever: não devo falar em alemão!

E0: mas a senhora teve que escrever?

E2: sim! Era uma ordem do colégio. Era a professora! Então agente procurava falar pouco. Para não cai nenhuma palavra em alemão. Assim, quando nós estávamos junto, minhas primas... todo mundo tinha vontade de falar em alemão. Eu fiquei retraída por isso, e dai eu falei: o dia que eu ter os meus filhos eu vou ensinar a falar português. Eu não quero que eles passem o que a gente passou. O meu filho tinha um colega que só falava em alemão quando foi para a escola, e dai os professores não sabiam o que fazer, porque as aulas eram em português e ele não entendia

Entrevista 2 – uma entrevistada

Estávamos entre 6 pessoas, minha mãe e eu que não falamos e nem compreendemos a língua alemã, e outros 4 sujeitos que ora praticam a língua alemã, ora a língua portuguesa.

Logo que disse que iria começar a entrevista, uma senhora, vizinha da entrevistada, chegou e começou a falar com ela em alemão, mesmo sabendo que nem minha mãe, nem eu, não falamos e nem entendemos a língua alemã. Ela desconsiderou o que uma das participantes da

roda de conversa alertou: “elas não entendem alemão, só entendem português”. Mesmo assim, a vizinha, após nos cumprimentar com “boa tarde”, continuou falando em alemão... não entendi nada... após alguns minutos falando em alemão, ela olhou para nós e disse: tchau! Segui com nossa entrevista...

Um dos sujeitos que me acompanha, começou a me apresentar para a entrevistada em alemão...

Não consegui fazer nenhuma pergunta, pois ela começou a falar...

E4: O meu irmão naquela época, trabalhava com um cabo do quartel que foi transferido para cá para cuidar de quem falava em alemão. Fizeram patrulha de noite.

E0: e na escola também existia isso?

E4: na escola a gente não podia falar alemão... NÃO!! A gente não sabia nem pedir água, mas não podia falar em alemão, só em português...

E0: e em casa, como era?

E4: era tudo em alemão, ninguém sabia falar...

E0: e foi então na escola que a senhora aprendeu a falar em português?

E4: sim... hoje em dia eu sempre condeno estas escolas, porque ninguém aprende uma coisa que vale! Antigamente tinha uma professora que vinha de Porto Alegre, a gente nem entendia tudo...

E0: mas a senhora era obrigada a falar em português?

E4: claro!! Tinha um cartãozinho: não falar alemão! E aquele que tinha o cartãozinho, tinha que ficar na escola para aprender o vocabulário, e tinha um livro que tinha que ficar estudando português. O meu irmão não passou por isso, ele quando tinha que falar era em inglês com os colegas do quartel, porque inglês não era proibido. Só português e o italiano... o alemão e o italiano, digo. Eles falaram quando proibiram que Cerro Largo era a segunda Alemanha.

Novamente começam a falar em alemão entre eles...

E0: e na escola a senhora tem outras histórias de que era proibido falar em alemão?

E4: claro que tenho.... eu não sei como dizer... na escola as professoras entendiam que as crianças não sabiam português. A gente ia para a escola para aprender, então elas deixavam falar um pouco em alemão.

Um dos sujeitos: na verdade eram os morenos que não sabiam falar alemão...

E4: na verdade era tudo proibido naquela época! Na guerra, em 40/45, eles vinham e falavam: daqui a pouco nós que vamos morar nas casas bonitas de vocês... e minha mãe dizia para eles trabalharem...

Meu sobrinho não ensinou o alemão para os filhos, porque não tinha coragem.

E0: e vocês tinham livros em alemão?

E4: a gente tinha tudo naquela época... um livro que me dói muito era a história dos jesuítas...

E0: e onde estão estes livros?

E4: ah eram todos em alemão... a gente colocou numa caixa... e enterrou no mato e ai apodreceu tudo.

E0: mas porque vocês enterraram?

E4: porque tinham casas que eram denunciadas, e eles vinham e tiravam o teto, tudo! Tiravam o assoalho para procurar armas e livros em alemão. Tinha que esconder tudo ou queimar. A gente enterrava, mas era tudo podre... puxava a umidade.

E0: e a senhora o prefere falar hoje?

E4: eu me defendo em português, mas eu prefiro o alemão. Quando minha filha me liga eu só falo em alemão

Novamente começam a falar em alemão, sobre o seu filho que está na Alemanha...

Agradeço pela entrevista.