

**SPRACHMISCHUNG: INTERDIÇÃO E RESSONÂNCIAS DE ELEMENTOS  
IDENTITÁRIOS**

**SPRACHMISCHUNG: INTERDICTION AND RESONANCES OF IDENTILY  
ELEMENTS**

Vejane Gaelzer<sup>1</sup>

Instituto Federal Farroupilha

**Resumo:** Buscamos reler acontecimentos históricos de 1930/1940 no Brasil e compreender como políticas de nacionalização linguística do Estado Novo interferiram nas práticas sociais de imigrantes alemães no que tange a língua. Para tanto, analisamos medidas/decretos do governo varguista e mostramos como a interdição oficial trouxe consequências à vida dos imigrantes. Apesar do esforço/da implementação jurídica do Estado, a língua materna dos imigrantes sobreviveu à proibição e continua viva nas práticas sociais no espaço privado-familiar em algumas comunidades: *Sprachmischung*<sup>2</sup>. Nosso *corpus discursivo* é composto por relatos de filhos de imigrantes alemães da região Noroeste do Rio Grande do Sul, que cultivam, no seu imaginário social, elementos de ligação com seus antepassados. Assim, com base na análise discursiva do *corpus*, percebemos a relação dos sujeitos com a *Sprachmischung* e o modo como ressoam e ecoam vozes, discursos e memórias atravessadas pela interdição do sujeito pela língua. Para tanto, filiamo-nos à Análise do Discurso, mobilizando o conceito de língua, na sua materialidade linguística, afetada e determinada por fatores históricos, ideológicos e políticos.

**Palavras-chave:** interdição; *Sprachmischung*; construção imaginária de brasilidade; construção discursiva; escola.

**Abstract:** the article aims to review the historical events of the 1930s/1940s in Brazil and to understand how the linguistic nationalization policies of the Estado Novo interfered in the social practices of German immigrants in terms of language. For this, we seek to analyze the measures / decrees of the Government of Getúlio Vargas and show how these impositions interfered in the social practices of immigrants and their descendants. Therefore, the official ban during the Estado Novo has consequences for the lives of immigrants and directly interferes with their daily social practices. Despite the State's effort and legal implementation, the mother tongue of immigrants has survived the ban and remains alive in social practices in the private family space in some communities: the *Sprachmischung*. We analyzed reports from the children of German immigrants from the Northwest

---

<sup>1</sup> Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2012). Mestre em Educação nas Ciências pela Unijuí (2006). É especialista em Deutsch als Fremd-/ Zweitsprache pela Universidade Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, na Alemanha (2000/2001) e especialista em Informática Aplicada à Educação pela Universidade de Passo Fundo (1999). Graduada em Licenciatura em Letras Português/Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1997). Atualmente, é professora do Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa. E-mail: vejane.gaelzer@iffarroupilha.edu.br.

<sup>2</sup> Ao trabalharmos com esse conceito, estamos nos referindo a uma língua típica de pequenas comunidades de imigrantes que residem no interior do Rio Grande do Sul. Neste caso, a *Sprachmischung* é a mistura do dialeto alemão com a língua Portuguesa. Esse conceito está aprofundado nos estudos da Tese intitulada: *Construções imaginárias e memória discursiva de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul*. GAELZER, Vejane. – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012 (publicado sob o mesmo título em Jundiá: Paco Editorial, 2014).

region of Rio Grande do Sul, who maintain elements of connection with their ancestors in their social imaginary. Then, based on the discursive analysis of the reports, we perceive the relationship between the subjects and *Sprachmischung* and the way they show voices, speeches and memories, crossed by the subject's interdiction by language. For this, we mobilize the concept of language of Discourse Analysis, in its linguistic materiality, affected and determined by historical, ideological and political factors.

**Keywords:** interdiction; *Sprachmischung*; imaginary construction of Brazilianness; speech; school.

**Submetido em 28 de julho de 2020.**

**Aprovado 06 de outubro de 2020.**

## **Introdução**

Na busca da compreensão da *Sprachmischung*, retomamos os acontecimentos históricos da década de 1930 e 1940 na Era Vargas. É neste período através de ações que o governo aceita a vinda de imigrantes, mas, ao mesmo tempo, cria uma série de medidas para controlá-los. Sob a feição política autoritária, Getúlio Vargas impôs medidas que interferiram diretamente no funcionamento de Escolas e nas práticas sociais. Entre as práticas políticas autoritárias, segundo Zandwais (2007), podemos destacar: a determinação de compêndios escolares a serem usados; a determinação do perfil do professor nas escolas; assim como a determinação do programa de ensino nas escolas; e a proibição de línguas estrangeiras em território nacional. Portanto, um conjunto de dispositivos foram criados, via decretos jurídicos, em nome da ordem e dos benefícios para a constituição do imaginário de cidadão brasileiro, mas que passaram a controlar a vida dos brasileiros, principalmente, a dos imigrantes e seus descendentes e trazem mascaradas diversas formas de violência simbólica. Diante disso, mobilizamos para esse estudo, entrevistas com imigrantes alemães e descendentes da região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul com o objetivo de compreender como essas práticas políticas e medidas impositivas se historicizaram e contribuíram para o processo da *Sprachmischung*.

A política de Getúlio Vargas colaborou para abandonar lentamente a política do branqueamento e ganhou forças pelo discurso sobre um imaginário de brasilidade e sobre um Brasil que afirmava a capacidade dos brasileiros conviver e de se adaptar ao meio e à variedade de raças. Discursava-se o mito da democracia racial de um país sem preconceito de cor e de capacidade de aceitar e conviver com o “outro”. Essa democracia racial apresentou-se como favorável para a construção do discurso sobre o povo brasileiro, porém, traz velado

outro modo de preconceito, discriminação e perseguição, instituindo práticas políticas xenofóbicas produzidas a partir dos saberes superestruturais. Neste cenário, a Escola cumpre papel essencial para a efetiva implementação dessas práticas autoritárias e cobra incisivamente o ensino da língua nacional. Interessa-nos compreender o conceito de Escola, pautado em Althusser (1985), como Aparelho Ideológico do Estado.

Para retermos esses acontecimentos, mobilizamos o conceito de Formação Discursiva, cujos saberes determinam “*o que pode e deve ser dito*” (Pêcheux, 1997). Conforme o autor, as Formações Discursivas (FDs) propagam saberes, em que efeitos de sentido são valorizados e naturalizados, como se fossem “evidentes”. Isso porque as palavras não têm um único sentido, antes “seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva” (idem, p,162). Neste viés, a política nacionalista institui saberes que determinam a construção imaginária inerente ao ser brasileiro e, portanto, quem não é brasileiro... Tomamos esses saberes como saberes da Formação Discursiva do Governo Vargas e são instituídos a partir de decretos, utilizando a língua portuguesa como parte constituinte da nação brasileira, porém, ao mesmo tempo, essa língua é um elemento de exclusão dos imigrantes e uma forma de apagamento de sua bagagem cultural, visto que a língua Alemã é um elemento essencial na construção do imaginário de identificação de imigrantes como grupo e a ela está ligada um sentimento de *Heimatsgefühl* (sentimento nostálgico da terra natal). Esses saberes inerentes aos sentimentos de identificação atrelados à língua Alemã são tomados como os Saberes da Formação Discursiva de Imigrantes Alemães. Assim, a língua representa, ao mesmo tempo, inclusão e exclusão, isto porque entram em jogo saberes diferentes, dependendo de qual Formação Discursiva faz-se valer.

### **1. Língua e Escola: elementos de identificação.**

É pertinente, primeiramente, destacarmos que a língua à luz do materialismo histórico assume materialidades distintas e nela sentidos são constituídos, silenciados, e/ou excluídos a partir das condições de inscrição da língua na história. Para Pêcheux (1997), a língua é percebida como base sobre a qual processos discursivos são desenvolvidos. Daí, em cada prática discursiva, entram em jogo relações de intersecção entre o linguístico, o discursivo e o histórico, porque a materialidade linguística trabalha com o sujeito, com a língua e com a

história. Portanto, para Análise do Discurso (AD), o funcionamento da língua não é apenas linguístico, mas dela participam os elementos das condições de produção do discurso. Para tanto, o sentido não está preso e fixo às palavras, como se fosse apenas um e dele derivassem outros, antes os sentidos são determinados sócio historicamente. Em outras palavras, a exterioridade é constitutiva da linguagem e do sentido.

Neste viés, para Pêcheux (1997, p.154), a língua é vista a partir da sua materialidade e significa a partir dos processos ideológicos nos quais os sujeitos estão inseridos e os indivíduos tornam-se sujeitos pela submissão à língua e por sua inscrição na história. Pêchêux (idem) chama atenção para o sujeito assujeitado na ilusão de estar livre. O autor retoma a teoria do assujeitamento de Althusser (1985), em que o “indivíduo é interpelado como sujeito [livre] para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto, [livremente] sua submissão” (Pêcheux, 1997, p.133). Entretanto, a evidência do sujeito, como resultado de si mesmo, existe no apagamento do fato de que o sujeito é resultado do processo chamado por Pêcheux (idem, p. 156) “interpelação-identificação”. Nesse processo de reconhecimento do sujeito, a partir do interdiscurso, temos o que o autor chama de forma-sujeito, isto é, no interior de uma Formação Discursiva, por meio do processo discursivo acontece a interpelação do indivíduo em sujeito ideológico e a partir dele se reconhece e é desse reconhecimento e dos saberes que o interpelam, que o sujeito se identifica e elabora suas construções imaginárias, determinando lugares sociais a si e ao outro.

Ao nos debruçarmos sobre a língua nas práticas sociais, percebemos a sua materialidade nas práticas dos imigrantes, determinada e afetada por condições sócio históricas, nas quais estavam inseridos. A língua Alemã torna-se elemento simbólico de identificação que permite integração social e cultural para os imigrantes e a escola torna-se lugar primordial para o ensino e base para a constituição das *Gemeinde* (comunidades) dos imigrantes Alemães e seus descendentes. As comunidades dos imigrantes estavam pautadas em três segmentos da sociedade: na família, na igreja e na escola. Esse conjunto de elementos, que abrange hábitos, condutas, ideias e crenças, está permeado pelo uso da língua e o uso desta também depende daqueles elementos para perpetuar e, por isso, o seu ensino para as futuras gerações torna-se crucial.

Segundo Kipper (1979, p. 19), a dedicação dos agricultores à educação é visível, “os colonos eram todos alfabetizados e faziam questão de garantir a instrução de seus filhos.

Como o governo provincial não providenciava escolas, estas tiveram de ser criadas e mantidas pelos colonos”. A educação era tratada com relevância, prova disso, é que os colonos se organizavam e fundavam *Gemeideschule* (escolas comunitárias) para seus filhos. Com o convívio, pautado no auxílio da escola com uma educação voltada para a vida comunitária, eles puderam transmitir seus valores de geração para geração, conseguindo reproduzir um modo de vida muito semelhante àquele que havia em seu país de origem. É claro que muitas questões foram ressignificadas e valores, tradições, na sua nova *Heimat* (pátria), foram adaptados, mas a língua permanecia. Neste sentido, a língua Alemã, como objeto simbólico e mediador de todas as relações na comunidade, foi fundamental para a socialização e permitiu perpetuar o cultivo de valores e hábitos dos imigrantes para seus descendentes, sedimentando a identidade cultural alemã nas comunidades do Rio Grande do Sul.

Wolff (1981, p.29) ao escrever sobre a convivência na comunidade de Bello Centro, hoje, Tuparendi, uma pequena cidade interiorana, localizada no Noroeste do Rio Grande do Sul, diz que “*für den heiligen Abend wollen wir ein Krippenspiel einüben, bei dem das meiste gesungen wird*”<sup>3</sup>. Deste modo, eles integravam a educação de seus filhos com ensinamentos religiosos, consoante as tradições trazidas do país de origem e, assim, reforçavam os pilares das suas comunidades: família, igreja e escola. É fato que algumas famílias doavam um pedaço de terra para poderem fundar a *Kirchengemeinde* (comunidade da igreja), e a *Gemeideschule* (escola comunitária) então, providenciavam o que era necessário para o funcionamento delas e tinham a responsabilidade de eleger os diretores que recomendavam um pastor que pudesse conduzir o trabalho religioso e escolar. Muitos pastores vindos da Alemanha, a exemplo do Sr. Wolff, recebiam incentivo para trabalhar no Brasil para que a religião fosse disseminada e também a língua. Assim, o pastor, alguém com estudo, muitas vezes, ainda era o professor nas comunidades.

A próxima sequência discursiva ilustra essa situação. A imigrante veio ao Brasil com 2 anos de idade junto com seus pais e sua irmã mais nova. Eles chegaram ao Brasil no início do século XX. Na comunidade, seu pai além de exercer a função de pastor, assumiu o papel de professor por seus conhecimentos e pelo domínio da língua alemã gramatical, a qual ensinava para seus alunos, os filhos de colonos alemães. Embora ela e sua família também tenham

---

<sup>3</sup> “Para a noite santa (véspera de Natal) nós queremos ensaiar o presépio, no qual, na sua maioria, iremos cantar” [tradução nossa].

passado pelo período intransigente da proibição da língua Alemã, o amor e a identificação com a língua fizeram com que esse período não a apagasse de sua vida, sobrevivendo até os dias atuais.

*Sd1: Mein Vater hat auch Unterricht gegeben für die Kinder, er konnte gut die Sprache, Grammatik und sowas, dann hat er auch in der Schule gearbeitet. Er unterrichtet auf Deutsch und brasilianisch. Er konnte auch brasilianisch, er hat etwas schon in Deutschland gelernt und als wir hier ankamen, konnte er schon etwas und später hat er hier noch mehr gelernt. Er hat es gern gemacht, Schule für die Kinder geben<sup>4</sup>.*

A senhora nos relata brevemente a tarefa de seu pai. Como ela afirma, seu pai era responsável pelo trabalho religioso, nas escolas comunitárias, e pela educação dos filhos de agricultores, já que eles não tinham o respaldo das escolas públicas. Segundo Azambuja (2002), o professor paroquial era figura reconhecida em sua comunidade e além do serviço religioso, ele também ministrava aulas, buscando uma formação integral do homem e não apenas o processo de alfabetização. As escolas comunitárias não nasceram de um modelo teórico abstrato, essa prática foi trazida pelos imigrantes. Conforme Kreutz (1994), na Alemanha, desde o século XVIII, a nação investia na Educação de seu povo. A frequência escolar era obrigatória e os professores eram socialmente reconhecidos e bem remunerados. Dessa forma, os imigrantes que vieram para o Brasil tinham noção da importância da Educação e a providenciaram para seus filhos. Além disso, a instalação de escolas em suas *Gemeinde*, aqui no Brasil, era também uma questão de se unirem e lutarem contra o isolamento e o abandono público, ou seja, um fator primordial contra a denegação cultural iminente. É nesse cenário que os imigrantes constituem seus saberes atrelados à importância da escola, da igreja, unidos comunitariamente em prol da preservação da língua, como um bem simbólico comum, capaz de mantê-los unidos, preservando sua cultura. Esses saberes compõem os discursos dos imigrantes alemães e são (re)passados, (re)assimilados e neles se reconhecem como sujeitos imigrantes e filhos de descendentes, inscritos em uma ordem sócio histórica. Importa, portanto, destacar que assim constituem-se o que nós chamamos de saberes da Formação Discursiva de Imigrantes Alemães (FDIA).

Com intuito de analisar a materialidade da língua Alemã, como elemento simbólico de identificação nas práticas sociais diárias, trataremos, a seguir, duas sequências discursivas. As

---

<sup>4</sup> “Meu pai também dava aulas para as crianças, ele podia falar bem a língua, a gramática e essas coisas, então ele também trabalhou na escola, ele ensinava em alemão e português. Ele já sabia o brasileiro, ele já aprendeu um pouco na Alemanha e quando nós chegamos aqui, ele já sabia um pouco e mais tarde ele aprendeu ainda mais aqui. Ele gostava de fazer isso, dar aula para as crianças”. [tradução nossa].

senhoras são de descendentes de imigrantes alemães; a primeira reside na cidade de Tuparendi e a segunda, em Santa Rosa, cidades da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul:

*Sd2: alles war auf Deutsch bei uns zuerst. Mit die Nachbarn da war alles Deutsch, mia konnten garnicht brasilianisch<sup>5</sup>.*

*Sd3: falavam em alemão e cantavam em alemão [...] porque eu sei que pra mim mesmo o culto é diferente em português do que alemão, em alemão parece que vai mais no coração, não sei.*

Ao nos determos à teoria a partir dessas sequências discursivas, podemos refletir sobre o processo de interpelação-identificação de Pêcheux (1997). Isso porque os sujeitos imigrantes são interpelados pelos saberes da FDIA e a partir deles se reconhecem e se identificam. Essa identificação e esse reconhecimento passam pelo viés da língua Alemã, cujo sentimento de proximidade e de amor surge ao falá-la. Ao manterem viva a língua Alemã, tem-se o desejo de estar mais próximo das suas origens, floresce o *Heimatsgefühl* (sentimento nostálgico da terra natal). Consideramos que a língua não é transparente e deve ser vista em seu funcionamento, nas práticas sociais e políticas. A língua desempenhou a função de estabelecer vínculos sociais com outras pessoas, dentro do espaço da comunidade e modos de vida giravam em torno dela, representando simbolicamente a união social desse grupo, como a senhora nos relata “*alles war bei uns zuerst Deutsch. Mit die Nachbarn da war alles Deutsch, mia konnten garnicht brasilianisch*” (no nosso convívio, primeiramente, era tudo em alemão. Com os vizinhos era tudo em alemão, nós não sabíamos português) (Sd2), “*em alemão parece que vai mais ao coração, não sei*” (Sd3). De acordo com Mariani (2007, p.12) “a língua como objeto simbólico de uma nação faz parte de um intrincado de entrelaçamento de estruturas sociais e culturais nas quais circulam memórias e imagens que afetam o modo como a história dessa nação é contada e também o modo como os processos de subjetivação ocorrem”. Neste viés, percebemos essas representações e a importância da língua na construção dos elementos identitários dos imigrantes alemães e seus descendentes. Dado que é pela preservação da língua que eles cultivam suas memórias, sua cultura e o sentimento de pertencimento de grupo social.

---

<sup>5</sup> “Tudo era em alemão para nós. Com os vizinhos conversávamos alemão, nós nem sabíamos brasileiro”. [tradução nossa]. É pertinente destacarmos que ao referirem-se ao “**nem sabíamos brasileiro**”, estão se referindo à língua portuguesa e isso aparecerá no decorrer das próximas sequências discursivas.

Esse processo de identificação passa pela língua e significa também no âmbito sentimental. Ao falarem ou escutarem a língua Alemã, emerge neles um sentimento mais forte do que ao falar a língua do outro. É por isso que ao expressar-se na língua Alemã, eles mantêm o elo de pertencimento ao grupo, enquanto ao expressar-se na língua Portuguesa não há o vínculo afetivo, não temos aqui a interpelação-identificação e não há o reconhecimento como sujeito a partir da língua portuguesa, antes temos a língua do outro, vista como língua do opressor, não sendo "falado por ela". Conforme Melman (1992, p.16), “saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, o que ela fala em você se enuncia por sua boca, como destacado, a título do eu”. Nesta perspectiva, a língua está para além dos aspectos normativos e a ela está atrelada também à identificação do sujeito e à construção de sua subjetividade falada no e pelo sujeito. Deste modo, destacamos a importância da língua na construção dos elementos de identidade dos imigrantes alemães em suas *Gemeinde* e esse reconhecimento acontece a partir do funcionamento das representações nos processos discursivos da FDIA. Nesses saberes, há atravessamentos do discurso da Campanha de Nacionalização de Vargas que proíbe a língua Alemã e institui a obrigatoriedade da língua nacional.

## **2. Políticas impositivas e a interdição do sujeito pela Língua**

Durante a campanha da implantação da ‘língua nacional’ não estavam em jogo apenas elementos linguísticos, tratava-se da presença de elementos políticos e ideológicos nesse processo. Em outras palavras, é pela ‘língua nacional’ que o governo varguista buscava convencer o povo para uma união, sob a égide de “vários povos unidos por uma só língua”. Temos aí a tentativa de uma fabricação de uma identidade coletiva. Segundo Seriót (2001, p.141) “o nacionalismo é a fabricação de uma identidade coletiva no plano imaginário”. Essa fabricação de uma identidade coletiva, nas décadas de 1930 e 1940, se utilizou da política da inclusão dos imigrantes pelo viés da língua, porém, ocorre o inverso, esses sujeitos foram excluídos e humilhados e isso deixou marcas em suas vidas. Por isso, ao nos determos na história do Brasil sobre a língua Nacional, temos a implantação de uma política xenofóbica incisiva através da legislação específica na campanha nacionalista a partir do Decreto-Lei nº1.545, de 1939. Esse decreto interfere diretamente na vida dos imigrantes alemães e seus

descendentes, de modo que essas interferências são, ainda hoje, lembradas pelos sujeitos-imigrantes e seus descendentes pelo viés memória discursiva desses sujeitos, ao falarem de si.

Isso significa que, nas próximas duas sequências discursivas, não podemos analisar a língua Alemã apenas como estrutura gramatical, mas considerá-la materializada nas práticas sociais em que ela significa a partir dos processos ideológicos que interpelam e subjetivam o sujeito imigrante a partir dos acontecimentos históricos da política linguística do governo de Getúlio Vargas. Ambas as sequências são de filhos de imigrantes residentes na cidade de Tuparendi. Nesta cidade, longe do centro de imigração<sup>6</sup>, eles buscavam se manter unidos para sobreviverem e preservarem seus laços identitários, mesmo interseccionados pelas práticas políticas:

*Sd4: Zuhause haben wir Deutsch gesprochen, wir konnten garnicht brasilianisch nur Deutsch<sup>7</sup>.*

*Sd5: Die Wollten, dass man sollte brasilianisch sprechen. Und die Nachbarn waren alle Deutscher und dann haben wir sowieso Deutsch gesprochen<sup>8</sup>.*

Ao analisarmos essas sequências discursivas, precisamos fazê-lo a partir dos acontecimentos históricos e os processos ideológicos, como nos propõe Pêcheux (1997). Isso porque ao analisarmos as palavras a partir de uma leitura literal, fora das condições de produção social, não teremos seus efeitos de sentido, precisamos considerar a língua em funcionamento e o sujeito na história para significar. Neste viés, ao afirmarem que falavam a língua Alemã, mesmo ela sendo proibida, estão se referindo ao momento da política de Nacionalização do Governo de Getúlio Vargas. E diante desse cenário, nos perguntamos como ficou a identidade do sujeito imigrante e seus descendentes, se conforme Pêcheux (id.), a subjetivação passa pela língua? Para o autor, a língua é vista a partir de sua materialidade linguística e significa a partir dos processos ideológicos, nos quais os sujeitos estão inseridos e os indivíduos tornam-se sujeitos pela submissão à língua e por sua inscrição na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico. Ao tomarmos as sequências, percebemos a partir delas que o processo de subjetivação desses sujeitos não passava pela língua portuguesa, “*wir konnten garnicht brasilianisch*” (nós nem sabíamos português) (Sd4), porque essa era a

<sup>6</sup> Os alemães ocuparam inicialmente a região do Vale do Rio dos Sinos, por volta de 1824. A cidade de São Leopoldo é conhecida como berço da imigração alemã no Estado do Rio Grande do Sul (ROCHE, 1969).

<sup>7</sup> “Em casa, nós falávamos somente alemão, nós não sabíamos brasileiro” [tradução nossa].

<sup>8</sup> “Eles queriam que nós falássemos brasileiro. E os vizinhos eram todos alemães e então nós falávamos igual alemão”. [tradução nossa].

língua do outro, a desconhecida, aquela que não os constituía, não eram interpelados por ela. Enquanto a língua Alemã, a língua proibida pelo Estado, tem função simbólica na constituição e no reconhecimento deles como sujeitos, “*Zuhause haben wir nur Deutsch gesprochen*” (Em casa nós falávamos somente em alemão) (Sd4), “*haben wir sowieso Deutsch gesprochen*” (de qualquer maneira falávamos alemão) (Sd5). Isso significa que a língua se encontra imbuída de valores e sentimentos identitários que os unem. A identificação pelo viés língua, analisada na fala das sequências discursivas, nos mostram, que, mesmo proibida, a língua materna para esses sujeitos continuava existindo, porque eles precisavam dela para ser, pois não sabiam ser de outro modo, essa era a língua falada neles e por eles.

Ademais, cabe destacar que essas falas estabelecem um diálogo entre os fatos da vida dos imigrantes com o Decreto-Lei nº1.545, de 1939, do Governo Vargas, no que se refere à proibição das línguas estrangeiras. Em: “*Die Wollten, dass man sollte brasilianisch sprechen*” (eles queriam que nós falássemos o português) (Sd5), há referência ao momento histórico, no Brasil, das décadas de 1930 e 1940, cuja marca é a interdição. O governo Vargas tinha o objetivo de criar uma política nacionalista para o país e, por isso, proíbe a fala de qualquer língua estrangeira e qualquer manifestação religiosa ou cultural que não fosse realizada na língua Portuguesa. Esse discurso da construção de um país miscigenado, unido e identificado por uma única língua, esconde uma prática política xenofóbica por parte da ordem do Estado com o intuito de anular politicamente os estrangeiros, controlando-os. Uma das formas de controle está explícita no Decreto-Lei nº1.545, de 25 de agosto de 1939:

R1(FDGV): “Art. 15º - É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar.

Art. 16º - Sem o prejuízo do exercício público e livre do culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional” (REVISTA DO ENSINO, 1939, p.134).

Os artigos 15º e 16º mostram que o governo de Getúlio Vargas adotou uma política linguística do uso da língua nacional em todas as esferas da sociedade para impor a construção de uma consciência nacional. Destacamos a escola que oficializa o discurso do ensino da língua nacional. A escola e o ensino da língua nacional sob a égide de país miscigenado e unido pela língua nacional configuram a tentativa do início da construção imaginária de brasilidade. Se por um lado, a língua nacional é um atestado jurídico de brasilidade, conforme o projeto de nacionalização do governo varguista, por outro lado, ela traz a injunção ao esquecimento da língua materna dos imigrantes e aos elementos simbólicos de identificação aos quais ela remete. Nesta situação de

nacionalização, os imigrantes enfrentavam dificuldades, já que a sua língua materna era proibida e não eles sabiam falar a língua nacional, como vimos nas sequências discursivas anteriormente apresentadas. Para continuarmos refletindo sobre a situação sócio histórica vivida por eles, traremos, a seguir, a fala de um imigrante que retrata como foi a vivência da proibição da língua nas escolas:

*Sd6: “Ah, es war ganz schwer, denn in die Schule konnten wir nur auf brasileiro sprechen, aber ich wusste fast nur Deutsch, mia haben auf Deutsch zuhause gesprochen, na ja, und in die Schule war das verboten, das waren schwere Zeiten...”<sup>9</sup>*

Suas palavras nos mostram como foi difícil para os imigrantes se “*adpatarem*” à outra língua e como se deu na prática a aplicação das medidas impositivas jurídicas do governo, como ela pontua “*ah, es war ganz schwer, denn in die Schule konnten wir nur auf brasileiro sprechen, aber ich wusste fast nur Deutsch*” (ah, eram tempos difíceis, então na escola nós só podíamos falar em brasileiro, mas eu só sabia alemão) (Sd6). Aqui estão envolvidas outras questões que não se restringem apenas às normas linguísticas ou à (des)obediência do Decreto-Lei, trata-se do reconhecimento desses sujeitos pela submissão à língua e nela/a partir dela se constituem, como a senhora destaca “*mia haben auf Deutsch zuhause gesprochen*” (nós falávamos em alemão em casa)(Sd6). Essas práticas políticas instituíram rupturas com a língua de identificação pela qual perpassava o processo de subjetivação desses imigrantes “*und in die Schule war das verboten*” (na escola isso era proibido) (Sd6).

Nessa política, a Escola (AIE) cumpre sua função, ela é a instituição responsável pelo ensino da língua nacional e para isso institui a interdição de línguas estrangeiras em prol do progresso do país, uma forma de tornar os sujeitos imigrantes em sujeitos “brasileiros”. Com isso ela traz um discurso que autoriza alguns a falarem, aqueles que dominam a língua nacional; e silencia a voz de outros, os imigrantes que falavam sua língua materna. Deste modo, essa prática política de construção de brasilidade mascara um Estado repressor e controlador, uma vez que eram tomadas medidas punitivas para quem não colaborasse com a brasilidade. Para refletirmos sobre essas práticas impositivas, traremos duas sequências

---

<sup>9</sup> “Ah, eram tempos difíceis, então na escola podíamos apenas falar em português, mas eu sabia quase só alemão, nós em casa falávamos em alemão, pois é, e na escola isso era proibido, isso eram tempos difíceis” [tradução nossa].

discursivas de descendentes de imigrantes alemães, nascidas em Cândido Godói e, atualmente, residem na cidade de Santa Rosa.

*Sd7: “Em relação à proibição da língua alemã, eu era criança, mas eu sei que foi proibida a língua, a minha vó não falava em português. Eles tinham que ficar assim quase que escondidos, né, meus pais, meus avós também tinham muitos livros em alemão e eles tiveram que esconder esses livros, colocar numa caixa e enterraram, e muita coisa assim. Aquela época eram tempos difíceis”.*

*Sd8: “Aber die kamen rin in die Stupe und wir hatten Deutschsprüche an die Wand und das haben sie alles runtergezogen und alles verbrennt”<sup>10</sup>.*

Nessas falas ecoam acontecimentos de caráter controlador e repressor do Estado e percebemos que a vida familiar dos imigrantes era controlada e suas casas eram vigiadas, revistadas para verificar se a lei da proibição da fala de línguas estrangeiras estava sendo cumprida. O medo e a violência estão retratados em "*Eles tinham que ficar assim quase que escondidos, né, meus pais, meus avós também tinham muitos livros em alemão e eles tiveram que esconder esses livros, colocar numa caixa e enterraram*" (Sd7), "*Aber die kamen rin in die Stupe und wir hatten Deutschsprüche an die Wand und das haben sie alles runtergezogen und alles verbrennt*" (mas eles invadiram a sala e nós tínhamos dizeres em alemão pendurados na parede e eles arrancaram tudo e queimaram tudo) (Sd8). Esses fatos narrados não aparecem na histórica oficial e foram silenciados na época do Estado Novo, mas permanecem na memória dos imigrantes e podem ser resgatados a qualquer momento. Conforme Pêcheux (1997), a memória discursiva vem a ser a região em que dizeres formulados, práticas sociais vividas se encontram e é o lugar ao qual retornam na formulação do discurso. Desse modo, é pelo viés da memória discursiva que essas falas retomam os acontecimentos de violência, vividos por imigrantes na época da proibição de línguas estrangeiras.

Essas ações (invadir, arrancar da parede, queimar) estão respaldadas juridicamente nos artigos 15º e 16º do Decreto-Lei nº 1.545, de 1939. A seguir, o Artigo 4º traz outras ações a serem cumpridas:

R2 (FDGV): “Art. 4º - Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde:

a) Promover, nas regiões onde preponderarem descendentes de estrangeiros e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores capazes de servir os fins desta lei;

<sup>10</sup> “Eles entram na sala e nós tínhamos dizeres em alemão (provérbios) pendurados na parede e eles arrancaram tudo e queimaram tudo” [tradução nossa].

- b) Subvencionar as escolas primárias de núcleos coloniais, criadas por sua iniciativa nos Estados ou Municípios; favorecer as escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros;
- c) Orientar o preparo e o recrutamento de professores para as escolas primárias para núcleos coloniais;
- d) Estimular a criação de organizações patrióticas que se destinem à educação física, instituíam bibliotecas de obras de interesse nacional e promovam comemorações cívicas e viagens para regiões do país;
- e) Exercer a vigilância sobre o ensino da história e geografia do Brasil;
- f) Distribuir folhetos com notícias e informações sobre o Brasil, seu passado, sua vida presente e suas aspirações.” (REVISTA DO ENSINO, 1939, p.134).

Esse artigo 4º aponta para ações que determinavam a inscrição do sujeito na ordem histórica e simbólica para reconhecer-se como sujeito brasileiro. As palavras usadas: “promover, subvencionar, orientar e estimular”, aparentemente, denotam um incentivo para a educação, mas escondem uma violência simbólica para com aqueles considerados não brasileiros pelos saberes da FDGV. Essa exclusão está (re)velada ao determinar “*a criação de escolas que serão confiadas a **professores capazes de servir os fins desta lei***”, exige-se o cumprimento e o alinhamento ao discurso da hegemonia da língua nacional; “*favorecer as escolas primárias e secundárias fundadas **por brasileiros***”, é pertinente questionar qual brasileiro? Se a constituição do país é de vários povos miscigenados? Então, uns seriam mais brasileiros que outros? Trata-se aqui do conhecimento linguístico da língua nacional que norteia esse critério de brasilidade e que deve ser favorecido; e “*exercer a vigilância*” refere-se àqueles que não se submetem às leis e tentam resistir, estes devem ser vigiados e punidos. Essas colocações mostram que nessa construção de brasilidade perpassam elementos de vigilância, controle e exclusão e a Escola como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), tal como nos propõe Althusser (1985) em seu funcionamento, irá institucionalizar sentidos consoante a posição da ideologia dominante.

Como já postulado em nossas reflexões, a Escola cumpre com sua função de oficializar e propagar a ideologia da FDGV sobre a língua nacional em detrimento do silenciamento/apagamento da língua do imigrante, cujo comportamento deve ser vigiado, denunciado e adaptado pelo viés da homogeneização/regulamentação linguística, ligado ao sentimento nacionalista/patriotista brasileiro. Portanto, nessa política de integração/inclusão está imbuída a intenção da política autoritária nacionalista e xenofóbica de Getúlio Vargas que com o discurso de incluir os imigrantes para torná-los brasileiros, os exclui e lhes proíbe administrar escolas, ministrar aulas, enfim, tirar-lhes o direito a qualquer atividade envolvida

nas questões escolares. Esse era um modo de controle e de repressão. Nesse sentido, o governo, pautado em respaldo jurídico, cria mecanismos para reprimir, expurgar o elemento ameaçador para o projeto da brasilidade, que, no entanto, são ameaças para sua prática política autoritária e centralizadora.

Nesse cenário, o governo varguista encontra dificuldades e oposições para sua prática política, porque esses imigrantes mantinham sua língua, sua história, como ilustramos em sequências discursivas apresentadas anteriormente, a exemplo, “*aber ich wusste fast nur Deutsch, mia haben auf Deutsch zuhause gesprochen*”(mas eu sabia somente alemão, nós falávamos em alemão em casa) (Sd6). Para tentar eliminar essas dificuldades, o governo exige a vigilância e fiscalização sobre os imigrantes e proíbe a fala de línguas estrangeiras. Neste viés, essas medidas impositivas tornam-se cruciais para efetiva implementação e execução do plano de nacionalização do Governo Vargas e elas interditam língua Alemã e os sujeitos. A partir dessa política linguística, os imigrantes precisavam praticar a língua Portuguesa e esquecer/anular a língua Alemã, como o senhor nos relata, “*Die wollten, dass man sollte brasilianisch sprechen*” (eles queriam que nós falássemos alemão) (Sd5). Fato que inibiu significativamente a prática da língua Alemã, no domínio público e institucional, interrompendo as publicações da imprensa escrita, nas escolas e também no espaço privado.

A interdição da língua Alemã aparece como um fato discursivo da ordem do silenciamento e do apagamento da língua e da memória social, isto é, da unidade cultural dos imigrantes em detrimento do processo de nacionalização. As práticas políticas do governo varguista a partir de seu Decreto, de 25 de agosto de 1939, vigiava e punia qualquer manifestação contrária à sua proposta política, convocando a todos os cidadãos a se comprometer a denunciar e vigiar o “inimigo” ameaçador da ordem e do progresso. Ao mesmo tempo, esse discurso impõe aos não-brasileiros um lugar social marginalizado e é a partir desse lugar que são discursivizados e dali discursivizam. São essas vozes sociais de controle que modificam a condição social do imigrante e a constituição de sua identidade, tentando impor-lhes uma identidade brasileira pelo viés da língua nacional e pela interdição de sua língua materna.

### 3. *Sprachmischung*: marcas de interdição e de identificação

A construção imaginária de identidade dos imigrantes alemães não é algo pronto e acabado, antes está em constante movimento a partir de olhares lançados sobre esses sujeitos, conforme as condições de produção. O olhar, ao qual nos referimos, trata das formas xenofóbicas através das quais os discursos da FDGV intervêm nas práticas sociais desses sujeitos e da forma que esses discursos mantêm relações com discursos dos próprios imigrantes e deles constituem seus lugares sociais. Muitas vezes, marcas de interdição ecoam pelo viés da memória discursiva de imigrantes que procuram refutar sob a forma de resistência nas suas práticas sociais diárias esses olhares que constroem o imaginário, seja aquele que eles fazem de si ou a que os outros fazem deles. A fim de refletirmos sobre essas questões, traremos a seguir a fala de uma filha de descendentes de imigrantes. Seu pai chegou ao Brasil, no início do século XX, aos oito anos de idade. Sua mãe nasceu no Brasil na cidade de Ijuí. Seus pais se casaram e foram morar na cidade de Santa Rosa, no início da década de 1930, e abriram um comércio, onde vendiam e revendiam produtos em geral e no mesmo estabelecimento havia a padaria. Ao falar dos fatos do passado, ela afirma:

*Sd9: eu não tenho nada a ver com essa época. Eu e meus filhos nós não falamos mais alemão. Meus filhos todos sabem falar inglês. Nossa família não quer mais falar dessa época, isso ficou no passado.*

As palavras da senhora estão relacionadas com os acontecimentos históricos vividos por sua família na época da Era Vargas, não só no âmbito da violência simbólica, no que tange a proibição da língua, mas também da violência física e para entendê-las é necessário considerar que, em uma noite, a casa de seus pais foi apedrejada, saqueada e sua mãe teve que fugir com ela nos braços. Ao dizer “*eu não tenha nada a ver com essa época*”, ela busca a negação e, ao mesmo tempo, o apagamento desses acontecimentos, os quais ressoam em suas palavras. Não falar a língua é uma forma de tentar apagar a violência simbólica sofrida pela família. Sabemos que a língua é um modo simbólico de identificação entre os grupos e ao destacar “*eu e meus filhos nós não falamos mais alemão*”, ecoa a interdição da língua e ela procura negar qualquer identificação com o grupo de imigrantes alemães através do conhecimento linguístico e busca a negação simbólica de pertencimento, tentando estabelecer nova ligação pelo viés de outra língua “*meus filhos todos sabem falar inglês*”.

Como já postulamos, o processo de nacionalização criou o discurso, em que alguns “podiam falar”, os que tinham direito à voz eram aqueles que dominavam a língua Nacional e eles estavam autorizados a falar, vigiar e denunciar. Enquanto outros “deveriam calar-se”, serem vigiados e denunciados, visto que eles não “sabiam” falar a língua nacional. Assim, a eles é negado “o direito de serem sujeitos”, já que, conforme Pêcheux (1997), o sujeito se submete à língua para ser e significar-se, portanto, esses sujeitos não podiam ser, nem se significar. Nesta perspectiva, o modo de ser do sujeito imigrante alemão é afetado, porque proíbe-se a sua língua e com ela os elementos que os constituem, procura-se impedi-lo de identificar-se como um imigrante ou um descendente de imigrante, porque ele precisa criar uma nova forma de identificação: ser brasileiro. Na construção da identidade desses sujeitos emerge, pelo viés da memória discursiva, ecos e ressonâncias de interdição/identificação que perpassam pela língua nas práticas sociais.

A partir dessa política, desenvolvem-se algumas práticas e discursos que determinam comportamentos e lugares sociais. Temos, conforme Orlandi (2007), “a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições”. Neste cenário de imaginário de brasilidade, exclui-se o sujeito imigrante e constrói-se um olhar sobre ele, determinando-o socialmente e buscando apagar a sua identidade, sua memória e a sua história. Neste viés, os discursos dos imigrantes funcionam como respostas a essas práticas e a esses discursos e nos esboçam a situação por eles vivida. A sequência discursiva é de uma senhora de 47 anos, professora, filha de descendentes, moradora da cidade de Santo Cristo/RS:

*Sd10: a gente percebe que a história acabou interferindo na língua, a gente percebe bastante porque o pós-guerra, aquelas pessoas tinham, não sabiam falar bem o português, e tinham medo de falar alemão, então se quebrou esse vínculo, de fato as pessoas, tem uma geração que não sabem nem uma nem outra certo e isso estendeu bastante no sentido de as pessoas terem vergonha de falar que não é para passar pelo que "a gente" passou e isso prejudicou muito".*

As palavras dessa senhora também se referem às décadas de 30 e 40 ao fato já apresentado sobre o medo de falar a língua Alemã, devido à violência simbólica autorizada pelos dispositivos jurídicos sobre a proibição de línguas estrangeiras. Essa violência fica evidente ao dizer “e isso se estendeu bastante no sentido de as pessoas terem vergonha de falar, que não é para passar pelo que “a gente” passou e isso prejudicou muito” (Sd10). Ela

se refere ao fato de que alguns estavam autorizados a falar e tinham voz, mas muitas pessoas por não dominarem a língua Portuguesa restringiam-se ainda mais do convívio social e (con)viviam com medos, como ela afirma “*aquelas pessoas tinham, não podiam falar bem o português e tinham medo de falar alemão*” (Sd10). Essa interdição produz efeitos de silenciamento a respeito da língua, do imigrante e da sua historicidade. Dessa forma, temos a interdição do sujeito e da língua. Todavia, a língua não foi totalmente apagada, como objetivo do projeto de Nacionalização da Era Vargas, a língua sobreviveu, mesmo sob interdição. Essa resistência apareceu nas sequências discursivas anteriormente apresentadas, a exemplo: “*und dann haben wir sowieso Deutsch gesprochen*”(e então nós igual falávamos alemão) (Sd5).

Já pontuamos que a língua desempenha um papel simbólico de identificação e de sentimentalismo e, ao mesmo tempo, isso nos mostra que a política linguística de Vargas não teve êxito total no apagamento da língua Alemã; alguns, mesmo proibidos, continuavam falando a língua Alemã. Isso significa que, apesar do controle e da interdição oficial no período do Estado Novo, a língua sobreviveu e ainda está presente em algumas comunidades de pequenos municípios. Prova disso é a *Sprachmischung* presente nas práticas sociais e no espaço privado-familiar em pequenas comunidades do interior do estado do RS. A próxima sequência discursiva nos auxilia nessas reflexões. A jovem de 16 anos reside na cidade de Santo Cristo.

*Sd11: Ich habe immer Deutsch von Klein uf gelernt, aber jetzt ist das meh kompliziert und, aber ich finde das ist viel importante<sup>11</sup>.*

Essas palavras revelam que a língua ainda é falada e se faz presente na sua vida desde a infância, ao mesmo tempo, em que notamos atravessamentos na sua fala. Temos aqui uma mistura de línguas, embora a falante não tenha se dado conta disso, a palavra “*importante*” na língua Alemã vernacular, fala-se “*wichtig*”. Essa sequência discursiva nos leva a refletir sobre a materialidade linguística, em que a realidade da língua é social e é nas práticas sociais que as palavras assumem efeitos de sentido, porque uma língua real está sujeita à hibridez e a exterioridade é constitutiva da língua. Nesta ótica, não podemos analisar a *Sprachmischung* apenas pelo viés da língua enquanto sistema normativo de regras, antes precisamos considerar as questões de produção em que esse processo se desenvolveu.

---

<sup>11</sup> “Eu sempre aprendi alemão desde pequena, mas agora está mais complicado, mas agora eu acho isso muito importante”. [nossa tradução].

Sabemos que os imigrantes que vieram para o Brasil traziam na sua bagagem uma variante linguística menos culta do alemão vernacular: o dialeto. Esse não ficou fixo, antes estava em movimento. Ainda cabe lembrarmos que a maioria dos colonos, no meio rural, lutando pelo auto sustento, nem sempre tinha acesso a diferentes leituras e as palavras usadas nas suas práticas sociais restringiam-se ao modo peculiar de sua sobrevivência: a agricultura familiar. Além disso, com a implantação da política nacionalista, nas décadas de 30 e 40, o uso da língua restringiu-se praticamente à conversação no ambiente familiar e no seu círculo de amizade e isso acarretou significativa diminuição na gama vocabular. Enquanto a língua Alemã padrão, utilizada na Alemanha e em toda a Europa, evoluiu, acompanhando todo o processo da industrialização vivido no continente europeu. Dessa forma, instaura-se um sentimento de inferioridade em relação ao dialeto falado pelos imigrantes e descendentes alemães no Brasil, cuja língua era classificada como “alemão errado”. Esse sentimento de inferioridade era reforçado quando cidadãos alemães vinham para o Brasil e, muitas vezes, não compreendiam todas as palavras utilizadas pelos descendentes nas suas *Gemeinde* (comunidades). Conforme Seyferth (2002), os cidadãos alemães cultos eram chamados de *Neudeutscher* (alemães novos) e eles demonstravam certa superioridade pelo domínio da língua, considerada “certa”, e preferiam ficar na área urbana por causa da sua escolaridade, enquanto os colonos descendentes de imigrantes alemães eram inferiorizados pelo dialeto e pelo trabalho na área rural.

Deste modo, destacamos que na *Sprachmischung*, não há apenas uma transferência de uma língua para outra, antes temos fatores externos, e a política linguística da Era Vargas também afetou as práticas sociais dos imigrantes e seus descendentes, produzindo efeitos de silenciamento, censura e interdição no uso da língua nas comunidades. As comunidades, mesmo tendo a língua proibida, usavam-na em suas práticas diárias e certo processo de germanização de palavras portuguesas começavam a fazer parte do vocabulário, como se elas “fossem” da língua Alemã. De acordo com Padre (2003), há uma tendência de utilizar substantivos da língua Portuguesa, inseridos em uma construção frasal em língua Alemã. Eles não seguem uma regularidade, a mudança acontece mais no âmbito da fonética, a qual é representada na germanização da pronúncia da palavra, a exemplo, *Fakong* (facão), *Camoninhong* (caminhão), *Kadee* (cadeia), *Scharke* (charque), *Fumm* (fumo) *Maiyók* (mandioca) *Milha* (milho), *Mat* (mate) (WILLEMS, 1940). Já nos verbos, percebemos uma

regularidade, o sufixo “-ieren” é acrescentado no radical latino, a exemplo de *avisierem*, *capinieren*, *combinieren*. Neste viés, ao considerarmos essas questões apresentadas, percebemos que não se trata apenas do processo de germanização de palavras portuguesas, passando a integrar o vocabulário do dialeto alemão e permanecendo com a sua origem portuguesa, facilmente identificada, mas também, infelizmente, esse processo acaba constituindo um imaginário sobre as pessoas, como se elas não dominassem a língua Alemã. Sabemos que o dialeto ocupa um lugar social inferiorizado na escala das variantes linguísticas (nós não compartilhamos desse entendimento) e quando há a *Sprachmischung* temos uma variante duplamente excluída. Primeiro, porque é dialeto; segundo, porque nesse dialeto ainda há a presença de palavras portuguesas germanizadas.

Nesta ótica, os imigrantes instalados no Brasil há mais tempo apresentam uma língua peculiar, a *Sprachmischung*, resultado da mistura de duas línguas: o dialeto alemão, falado por eles, e a língua Portuguesa germanizada. Temos, portanto, imbuídos nesse processo a relação entre sujeito, língua e história. Isso porque o sujeito submete-se à língua para significar-se e a língua assume materialidade linguística a partir das condições sócio históricas e nela aparecem efeitos de sentido, dado às FDs em que se inscrevem. Nesta perspectiva, os acontecimentos históricos ainda ecoam e trouxeram mudanças significativas para a vida dessas pessoas e a sua relação com a língua, como nos relata a senhora “*e isso se estendeu bastante no sentido de as pessoas terem vergonha de falar alemão*” (Sd10). Além disso, o domínio da língua Alemã, mesmo no processo da *Sprachmischung*, nos mostra como a preservação da cultura e do elo identitário se mantiveram durante muitos anos. Embora essa identificação não tenha ficado intacta, como nos diz a senhora “*se quebrou esse vínculo*” (o sentimento de pertencimento), a língua representa essa ligação que ainda permanece, mesmo com atravessamentos da língua do outro “*aber das finde ich importante*” (Sd11). Sob o viés teórico, na *Sprachmischung*, temos uma língua fluida (ORLANDI, 2002) que se materializa nas práticas sociais das *Gemeinde* (comunidades) e que se preserva de geração em geração. Assim, a *Sprachmischung* é uma forma de reconhecimento e remete a um sentimento de pertencimento que faz parte da identificação do grupo de imigrantes e seus descendentes e que vive no imaginário social que os constitui. A próxima sequência discursiva de uma senhora descendente de imigrantes, residente em Santa Rosa, traz esse reconhecimento como grupo e a representação simbólica da língua.

*Sd12: wenn meine amigas kommen, dann sprechen wir auf Deutsch*<sup>12</sup>.

Ao nos determos nessa sequência discursiva, podemos destacar duas questões: a *Sprachmischung*, isto é, a mistura do dialeto com a língua Portuguesa, sob a ilusão de estar falando apenas a língua Alemã; e, ao mesmo tempo, o processo de interpretação-identificação, de Pêcheux (1997), cujo processo leva o indivíduo a se reconhecer como sujeito. A partir desse reconhecimento e dos saberes da FDIA que a interpelaram, a senhora se identifica e elabora suas construções imaginárias atribuídas simbolicamente à língua Alemã, como elemento de identificação e de pertencimento ao grupo, a exemplo quando a senhora afirma “*wenn meine amigas kommen, dann sprechen wir auf Deutsch*” (Sd12). Portanto, a língua, neste caso, a *Sprachmischung*, desempenha o papel simbólico de elemento de ligação, de sentimento de pertencimento e de reconhecimento, que outrora o dialeto desempenhava nas comunidades de imigrantes alemães. Percebemos que o elo identitário pelo viés da língua se manteve, embora não tenha permanecido intacto. Nos saberes da FDIA há interferência, diálogos com outros saberes, há atravessamentos da cultura do outro, cuja "denúncia" se dá pela língua materializada nas e pelas práticas sociais. Nesta perspectiva, a *Sprachmischung* não é resultado do não domínio de uma língua, como muitos acreditam, antes há um processo complexo envolvido nisso e reduzi-lo seria desconsiderar as condições, em que a *Sprachmischung* acontece.

### **Considerações Finais**

A discussão apresentada nos permitiu refletir sobre a *Sprachmischung* e fazê-lo a partir dos acontecimentos das práticas políticas de interdição e de repressão, em nome da homogeneidade linguística, do Governo Vargas, pautado pelas medidas do Decreto-Lei 1.545, de 1939, nos possibilitou pensar a relação entre sujeito, língua e história. O sujeito, conforme Pêcheux (1997), é interpelado pela ideologia e nunca pensado como fonte de seu dizer, antes atravessado por outros discursos, mobilizados por FDs. São as FDs que propagam saberes, em que efeitos de sentido são discursivizados e naturalizados e pelos quais construções imaginárias são determinadas. Nesses saberes naturalizados acerca da língua pela FDIA,

---

<sup>12</sup> “Quando minhas amigas vêm, nós falamos somente em alemão”. [tradução nossa].

temos a língua Alemã como elemento simbólico de identificação, de pertencimento e essa identificação emerge pelo viés da memória discursiva, ao falarem de si e do grupo e a partir dela se reconhecem e se identificam como sujeitos descendentes de imigrantes alemães. A língua perpassava os pilares básicos de suas comunidades: família, igreja e escola.

Todavia, essa língua preservada pelo sujeito-imigrante é interseccionada em nome da construção de brasilidade com a política de Nacionalização do governo Vargas, cujos saberes determinam quem pode e quem não pode falar. É permitida voz àqueles que dominavam a língua Nacional, símbolo de união de vários povos, constituindo a nação brasileira. Essa prática estabelece lugares sociais e traça fronteiras a partir do domínio da língua Portuguesa. Aqueles que não a dominam estabelece-se um lugar inferiorizado, como se fosse inimigo da nação, e sobre eles designados olhares vigilantes. Deste modo, essa política mascara um conjunto de medidas impositivas que buscam controlá-los e isso interfere diretamente nas práticas sociais e na própria constituição dos sujeitos-imigrantes, já que lhes foi proibido falar a sua língua materna, exigindo-lhes a língua Nacional. Esse acontecimento contribuiu para a *Sprachmischung*, uma língua fluida (ORLANDI, 2002) que se materializa nas práticas sociais. Na *Sprachmischung*, emergem questões de silenciamento, apagamento e interdição do sujeito pela língua, mas, ao mesmo tempo, ressoam elementos identitários presentes ainda nas práticas sociais de *Gemeinde* (comunidades) da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

## Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AZAMBUJA, L. I. B. *Língua Alemã: um legado dos imigrantes alemães para Santa Cruz do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.
- KIPPER, M. H. *A Campanha da Nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz do Sul (1937 – 1945)*. Santa Cruz: Apesc, 1979.
- KREUTZ, L. *A Escola Teuto-Brasileira Católica e a Nacionalização do Ensino*. In: Nacionalização e imigração alemã / org. Telmo Müller. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.
- MARIANI, B. *Subjetividade e imaginário linguístico*. In VOESE, Ingo (org.) *Linguagem em discurso*. V.3, número especial – Subjetividade. Tubarão: Unisul, 2007.
- MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e de país*. São Paulo: Escuta, 1992.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

PRADE, H. G. *O linguajar do alemão gaúcho*. In: Imigração alemã no Rio Grande do Sul: história, linguagem, educação. REVISTA DO ENSINO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. v.1. n. 2. Porto Alegre, nov. de 1939. (ano I).

ROCHE, J. *A colonização Alemã e o Rio Grande do Sul*. Emery Ruas trad. Porto Alegre: Globo, 1969.

SÉRIOT, P. *Linguística Nacional ou Linguística Nacionalista?* In: Línguas – Instrumentos Linguísticos. Universidade Estadual de Campinas. Pontes – Campus, SP: UNICAMP, 2001.

SEYFERTH, G. *A ideia de Cultura Teuto-brasileira: Literatura, Identidade e os Significados da Etnicidade*. In: Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 10, n.22, p.149-197, jul/dez. 2004.

\_\_\_\_\_. *Colonização, imigração e a questão racial no Brasil*. Revista USP, 53, 2002.

WILLEMS, E. *Assimilação e populações marginais no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1940.

WOLFF, H. *PIONIERE im Lande der Gaúchos – Deutsche Ansidler im brasilianischen Urwald*. Erste Auflage. Augsburg: FDL – Verlag Augsburg, 1981.

ZANDWAIS, A. *Saberes sobre a identidade nacional: o processo de construção de um imaginário de cidadania durante o Governo Vargas*. In: Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. Org. Maria Cristina Ferreira, Freda Indursky. São Carlos: Claraluz, 2007.