

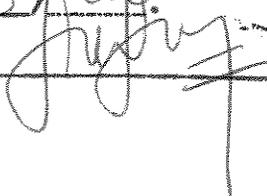
HEIDI SORAIA BERG

**DISCURSIVIDADE DE UMA LÍNGUA “ESTRANGEIRA” QUE JÁ
“FOI MATERNA”: O ALEMÃO DE SANTA CATARINA**

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Keidi Saraia Berg

e aprovada pela Comissão Julgadora em

29, 03, 2009.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Keidi Berg', is written over a horizontal line. The signature is stylized and includes a vertical line extending downwards from the end.

HEIDI SORAIA BERG

**DISCURSIVIDADE DE UMA LÍNGUA “ESTRANGEIRA” QUE JÁ
“FOI MATERNA”: O ALEMÃO DE SANTA CATARINA**

**Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, na área de
Ensino/ Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvana M. Serrani-Infante

Campinas

Instituto de Estudos da Linguagem

1999

UNIDADE	B.C.
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	B452d
V.	Ex.
TEMPO BC/	40956
PREÇO	278100
	<input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$11,00
DATA	18/04/00
N.º CPD	

CM-00142007-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B452d	<p>Berg, Heidi Soraia Discursividade de uma língua "estrangeira" que já "foi materna": o alemão de Santa Catarina. / Heidi Soraia Berg. - - Campinas, SP: [s.n.], 1999.</p> <p>Orientador: Silvana M. Serrani-Infante Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Língua alemã - Brasil - Santa Catarina. 2. Análise do discurso. 3. Lingüística aplicada. 4. Bilingüismo. I. Serrani-Infante, Silvana M. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani-Infante (DLA – Unicamp - Orientadora)

Profa. Dra. Maria Fausta Pereira de Castro (DL – Unicamp)

Profa. Dra. Carmem Zink Bolognini (DLA – Unicamp)

Profa. Dra. Matilde V. Ricardi Scaramucci (DLA – Unicamp)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter proporcionado as várias oportunidades e encontros e neles me acompanhado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani-Infante, que através de sua competência profissional e incentivo original me ajudou na concretização deste trabalho. As leituras e sugestões, como o companheirismo, foram de grande valor nesta minha 'entrada' para o mundo da pesquisa.

Às professoras Maria Fausta P. de Castro e Carmem Zink Bolognini pelo profissionalismo e também pela leitura criteriosa e sugestões pertinentes de ambas, realizadas por ocasião do exame de qualificação.

Aos meus pais, Lauro Berg e Elfi Teresa Berg, pelo compreensão e carinho demonstrados ao longo do caminho.

Às minhas irmãs, Susana, Simone e Karina pela paciência, amizade, presença e carinho.

À amiga Yumi Suzuki, por ter se tornado tantas vezes uma interlocutora crítica, por sua participação sempre especial nesta trajetória.

À Marta, por provocar-me questionamentos e desestruturar o convencional

reiteradamente possibilitando-me maior amplitude.

Aos amigos Iracélia, Ana Lúcia e Paulo, Fernando e Cida, Sandra, Maralice, Ana Sílvia, Luciano e Geisa e Sérgio pelo companheirismo nas dificuldades e pelo compartilhar de muitos momentos felizes.

Às professoras Dione Gonçalves, Valéria Mahler, Marines Hunsche, Marlene Boos, Daniela Tomio e Sônia M. Becker pelo profissionalismo, apoio e diálogo constantes.

Aos alunos participantes desta pesquisa pela imensa boa vontade e valiosa contribuição.

Às instituições, CNPQ, CAPES e Prefeitura Municipal de Blumenau, pelo suporte financeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I : Contextualização sócio-histórica, ensino da língua alemã em Santa Catarina e Plurilingüismo	13
1. Contextualização sócio-histórica.....	13
2. Política Lingüística e Plurilingüismo.....	21
CAPÍTULO II : Alemão como língua “estrangeira”? Alemão como língua “materna”?.....	26
CAPÍTULO III : Categorias de análise para uma abordagem discursiva.....	38
CAPÍTULO IV : Discurso e representações das línguas alemã e portuguesa em aprendizes de Santa Catarina.....	51
1. A constituição do corpus e dados sobre as condições de produção.....	51
2. Ressonâncias de modo de dizer e de unidades específicas no discurso dos enunciadores-aprendizes de alemão (“LE”).....	56
2.1. Ressonâncias discursivas em torno de modo de dizer <i>comparativista</i>	56
2.2. Ressonâncias discursivas em torno de unidades específicas.....	64
2.2.1. Verbos ‘ <i>aprender/ ensinar</i> ’ e ‘ <i>esquecer/ perder</i> ’	64
2.2.2. Ressonâncias discursivas para a construção do sentido de ‘ <i>Trabalho/ Trabalhar</i> ’	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
APÊNDICE.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94

RESUMO

No presente trabalho estuda-se o discurso e as representações das línguas alemã e portuguesa em aprendizes de alemão como língua estrangeira, em escolas municipais de Blumenau, Santa Catarina. Parte-se da consideração de fatores históricos relativos à imigração alemã no Sul do Brasil. Em seguida, tratam-se questões sobre a situação do ensino da língua alemã nos dias atuais. Para tanto, problematizam-se noções como as de língua materna e língua estrangeira e de identidade lingüístico-cultural. Este trabalho está pautado na perspectiva transdisciplinar no campo da Lingüística Aplicada. Em nossa abordagem, esse percurso transdisciplinar se realiza com a Análise do Discurso e conceituações de estudos recentes na área de Aquisição da Linguagem. O corpus, constituído seguindo lineamentos da proposta AREDA - Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, é composto por registros de depoimentos obtidos com jovens que têm ou tiveram alemão como língua estrangeira da 5ª até a 8ª série do 1º grau na rede municipal de ensino de Blumenau. A análise discursiva de *ressonâncias de modo de dizer* “comparativista” e de *ressonâncias em torno de itens lexicais* (“aprender/ ensinar”, “esquecer/ perder” e “trabalho/ trabalhar”) permitiu observar a condensação de sentidos que dizem respeito à configuração de formações discursivas.

Palavras-chave: 1. Língua alemã – Brasil – Santa Catarina. 2. Análise do discurso. 3. Lingüística aplicada. 4. Bilingüismo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo o estudo, sob uma perspectiva transdisciplinar da Lingüística Aplicada, do discurso e das representações das línguas alemã e portuguesa em aprendizes da língua alemã, ministrada como língua estrangeira em escolas municipais do 1º grau (5ª à 8ª série), em Blumenau, Santa Catarina. O universo de aprendizes a ser analisado é composto por alunos que já tem uma relação anterior com a língua alemã proveniente do ambiente familiar, desde sua primeira infância, e freqüentam essas escolas que oferecem *alemão* na grade curricular.

No percurso que constitui a formação do discurso e representação de ambas as línguas desses aprendizes, convém remeter ao início do processo de aquisição da linguagem em que as palavras, os sons iniciais balbuciados pela criança foram significados pelos pais, avós ou até vizinhos tanto no idioma alemão como no português. A criança, sendo nomeada (significada) pela fala desses adultos, aprendeu na interação lingüística a significar e significar-se nesses idiomas também. Ainda durante a infância da criança a língua portuguesa, também por ser a língua nacional, conquistou, gradual e lentamente, através do círculo social e dos meios de comunicação, um espaço cada vez maior (socialização com a ida a creches, jardins de infância, pré-escola). A criança começou a falar cada vez mais o português colegas, professores e até mesmo com familiares.

É nesse momento que se potencializa a questão histórica e ideológica que vem 'acompanhando' a criança: qual é o lugar que cada língua pode ocupar e quais são os valores associados à cada língua? Estaria o português definido como uma "língua social"? Estaria o alemão restrito a ser uma "língua familiar"? Que discursos constituem os 'lugares', valores destinados às duas línguas para (e nessas) crianças? Pensando sobre essas questões, o objeto de nossa pesquisa delineou-se, configurando-se o corpus a partir de entrevistas realizadas com dez adolescentes, aprendizes de alemão como língua estrangeira, conforme lineamentos da proposta Areda¹. Devemos frisar que os jovens-aprendizes fazem parte da 4ª ou 5ª geração, observando-se as 'levas' imigratórias mais significativas desde o início do processo imigratório alemão para Santa Catarina, a partir de 1850.

A partir da análise do *corpus* do trabalho, poder-se-á depreender um conflito resultante do 'embate' existente entre (a realidade) as línguas. Esse conflito, que será analisado mais pormenorizadamente no decorrer desta dissertação, 'transparecerá' em várias situações:

- crianças que entraram no jardim de infância (aos 4/5 anos), na pré-escola (aos 6 anos) ou na primeira série (aos 7 anos) *sem falar ou entender o português*;
- crianças que ao *aprenderem o português esqueceram o alemão* e afirmam, a partir daí, *ser mais fácil falar o português*;
- crianças que *usam o alemão* no círculo familiar (conversas com bisavós/ avós) e

¹In: Serrani-Infante (1998b) são expostos minuciosamente os princípios teóricos e a metodologia dessa proposta de pesquisa.

que reencontrando-o na escola, *acham-no fácil*, não sentem muita dificuldade com a disciplina ou até comentam que a professora repete muito coisas que eles já *sabem e*

- crianças que *entendem e se comunicam em alemão* com familiares mas que, reencontrando-o na escola afirmam ser uma *língua muito difícil de ler e/ou escrever*.

Enfim, pode-se ter, assim, o esboço de um quadro, onde as contradições só tendem a chamar a atenção para a existência desse conflito e que ele não tende a se manifestar de forma tranqüila. São questões identitárias e de constituição da subjetividade que se reacendem no decorrer do processo de *aprender* português e alemão formalmente na escola. Na prática pedagógica, observamos que essas particularidades do contexto eram insuficientemente consideradas, quando não ignoradas. Em minha própria prática profissional como professora de alemão instauraram-se inúmeros questionamentos, como por exemplo: de que forma o alemão é uma língua estrangeira? E se não for, é língua materna? E se for materna, como entender as dificuldades dos alunos ao estudarem-na? Qual o papel do português nesse contexto? Como os alunos se representam no discurso? Como a história imigratória e sua relevância são representadas discursivamente? Como realizar um trabalho pedagógico que leve em conta essa história e suas determinações ideológicas? Como se pode pensar no processo ensino-aprendizagem para alunos inscritos nesse contexto sócio-histórico? Enfim, essas e muitas outras perguntas deram origem a este trabalho, resultando nos tópicos nele desenvolvidos.

Assim, nesta dissertação serão analisadas ressonâncias discursivas² presentes no discurso de aprendizes de alemão. Para eles, nas escolas, este idioma corresponde à “língua estrangeira”, mas convém lembrar, no entanto, que fora desse contexto, ela já “foi” uma língua “materna”. Para devido esclarecimento desse processo, será feito um recorte transdisciplinar incorporando-se a teoria da Análise do Discurso e serão consideradas conceituações de estudos recentes na área de Aquisição da Linguagem. Esses pressupostos teóricos serão fundamentais para as reflexões e entendimento acerca dessa questão, desenvolvida em etapas posteriores.

Passaremos agora a situar, de forma sucinta, a ordem em que esses pontos essenciais estarão colocados em cada capítulo. Partiremos da consideração de fatores históricos relativos à imigração alemã no Sul do Brasil, mais propriamente em Santa Catarina, focalizando a cidade de Blumenau (Capítulo I). Procuraremos, devido às restritas proporções deste trabalho, ater-nos a citar, de forma genérica, aspectos históricos e suas implicações ideológicas, buscando demonstrar de que forma, ainda hoje, eles emergem nas discursividades dos enunciadores participantes de nossa pesquisa. Também teceremos considerações e levantaremos questionamentos sobre a situação do ensino da língua alemã nos dias atuais, à luz de propostas político-lingüísticas contemporâneas.

²Esta noção será tratada em detalhe no Capítulo III.

Como o ensino da língua alemã apresenta especificidades não só no que concerne à região em que é ministrado como também, em um âmbito maior, no contexto brasileiro, no capítulo II iremos, portanto, procurar definir, com o auxílio de autores das áreas da Aquisição da Linguagem, da Psicanálise e do Ensino/Aprendizagem de uma Segunda Língua, alguns traços subjetivos do lugar da língua alemã e da língua portuguesa nos sujeitos -jovens-aprendizes- em questão e, correlativamente destacar alguns aspectos sociais e nacionais relevantes. Neste sentido, visa-se a apresentar a complexidade da questão no que se refere à constituição do sujeito, da identidade e da cidadania.

A fundamentação teórica das categorias de análise para a abordagem discursiva do problema será desenvolvida no decorrer do capítulo III. Para tanto, os pressupostos teóricos acerca da forma de trabalho com o discurso a serem seguidos são os de Pêcheux³: serão apresentadas suas noções de intradiscurso/interdiscurso e formação discursiva, entre outras.

No Capítulo IV será apresentada a análise específica do material coletado em entrevistas e que consiste no *corpus* essencial desta dissertação. Inicialmente será exposto o modo de sua constituição. De imediato, proceder-se-á à análise discursiva dos depoimentos dos enunciadores-aprendizes. Na análise, operaremos com a noção de ressonância discursiva em seus dois tipos básicos, de modos de dizer e de unidades específicas, visando a examinar questões de

³In: M. Pêcheux (1997). *O Discurso – Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes.

identidade lingüístico-cultural no discurso desses protagonistas da prática pedagógica. A partir daí, estabelecer-se-á a configuração de formações discursivas. Encerraremos com considerações que se pretendam finais acerca do trabalho desenvolvido, mas que certamente não esgotarão o tema desta pesquisa, oferecendo terreno para estudos futuros.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA, ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ EM SANTA CATARINA E PLURILINGÜISMO

“ Você partiu para ver outras paisagens...”

Música ‘Naquela Estação’.

- Caetano Veloso e Donato

Este capítulo é composto de duas partes. Na primeira, realizamos uma contextualização sócio-histórica do tema e, na segunda, apresentamos uma breve discussão sobre propostas enfocando plurilingüismo em política lingüística.

1. Contextualização sócio-histórica

Começaremos nos referindo ao processo imigratório alemão no Brasil, particularmente a seus desdobramentos no Sul, mais especificamente em Blumenau, Santa Catarina, para situarmos o contexto de nosso trabalho e, a partir dele, tecermos considerações e também levantarmos questões pertinentes sobre a situação encontrada nos dias atuais.

Uma parte dos jovens que se encontram estudando alemão como língua estrangeira configura a 4^a ou 5^a geração, se levarmos em conta a entrada das

primeiras 'levas' de imigrantes alemães (colonos⁴) em Santa Catarina. Esse processo migratório iniciado a partir da metade do século passado se manteve de forma constante até o final de 1930. Foi ele que instaurou e promoveu o debate de várias questões de identidade lingüístico-cultural ainda hoje relevantes e pertinentes como o desenvolvimento e ensino da língua alemã no Brasil, especificamente Santa Catarina.

Monteiro (1979), informa que as primeiras escolas foram construídas e mantidas pelos próprios imigrantes nas regiões de colonização, pois o governo brasileiro não possuía durante o período imperial um programa nacional de ensino⁵. Além disso, as áreas de colonização⁶ eram isoladas, em regiões de difícil acesso, o que contribuiu para a manutenção dos traços culturais trazidos da Alemanha, os únicos conhecidos pelos imigrantes. Seyferth⁷ (1991) argumenta que o isolamento dessas áreas aconteceu, principalmente, a partir da

⁴ "A política imigratória ligada ao assentamento de colonos em pequenas propriedades confundiu-se com a colonização, pois tratava-se não de um deslocamento autônomo, mas dirigido sob a tutela dos poderes oficiais, fosse o governo central ou provincial." (Roche, 1969 apud. Magalhães, 1993:10)

⁵ Na segunda metade do século XIX a escola pública já era obrigatória em vários estados alemães. Eram comuns os pedidos de colonos alemães exigindo o ensino fundamental para seus filhos no Brasil. (Seyferth, 1994:107)

⁶ A desorganização no desenvolvimento dos projetos de colonização marcada pela insegurança gerada por problemas fundiários e pelas deficiências dos serviços públicos essenciais (não havia verbas para abrir estradas, demarcar lotes, atendimento nas áreas da saúde e do ensino) levou à elaboração de uma forte organização comunitária (associações assistenciais, escolas comunitárias, diversas sociedades culturais e recreativas) que, por sua vez, respaldou ideologicamente um dos temas preferidos do discurso étnico: o 'trabalho alemão'. Além disso, o uso cotidiano da língua alemã e todo o complexo econômico e social criado pela colonização com base na pequena propriedade familiar também contribuíram para a formação da etnicidade teuto-brasileira. (*Idem, ibidem* nota anterior)

⁷ A autora, antropóloga, defende a idéia de que a elite brasileira, a partir da metade do século XIX, não só acreditava na desigualdade de raças, como também na superioridade absoluta da civilização ocidental, o que fundamentou todo o processo migratório. Neste, a questão fundamental mascarada por trás da palavra 'abrasileiramento' era antes de natureza biológica do que sociológica. Portanto, 'assimilação' tornou-se sinônimo de 'miscigenação', visto a existência e divulgação da tese de branqueamento da população 'demasiado negra' do Brasil por vários intelectuais da época. Entre eles, pode-se citar Sílvio Romero e Martins.

homogeneidade étnica dos núcleos de colonização. A própria política de colonização (existência de problemas nas fronteiras internacionais e de grandes áreas de terras devolutas, vendidas aos imigrantes, mas não para colonos brasileiros) e a formação de grupos étnicos identificados com suas nações de origem também foram fatores que contribuíram para esse isolamento. Assim sendo, a língua dos imigrantes encontrou na nova pátria solo propício para continuar constituindo-os ideologicamente como alemães. Era o único idioma utilizado nas escolas das colônias, em que eram elaborados currículos, cuja ênfase voltava-se para a cultura e história alemãs. Aulich (1953:83) comenta que essas escolas eram construídas perto das igrejas e que basicamente religiosos, pastores luteranos, davam aulas às crianças, contribuindo, assim, para a manutenção dessa ideologia⁸.

Foi com a proclamação da República que se proibiu mais rigidamente na política imigratória, por recomendação federal, a concentração étnica numa mesma região. Magalhães (1993) explica esta medida como um dos desdobramentos do 'perigo alemão'⁹. Inicialmente, as implicações deste cenário de discussões quase não atingiram a maioria dos imigrantes nas suas vidas

⁸ Mais sobre este assunto vide: PAIVA, C. (1984). Die Deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungspolitik. Tese de Doutorado. Hamburg: Universidade de Hamburgo. Principalmente pp.155-183.

⁹ Sílvio Romero, intelectual comprometido com o nacionalismo, parte da teoria da desigualdade das raças para buscar uma identidade para a sociedade brasileira. Coloca o imigrante alemão, inicialmente, como elemento essencial na constituição da população brasileira, principalmente pelas suas características biológicas e seu trabalho produtivo, porém não aceita sua cultura nem sua participação política. Tempos depois, Romero, defende que a concentração cada vez maior da imigração alemã no Sul do país representava um 'perigo' para a formação da nação brasileira e vislumbrava nesta concentração a intenção da Alemanha reclamar e anexar este território. (Magalhães, 1993:67)

cotidianas. Pode-se compreender, segundo a autora, o apego às tradições por parte dos imigrantes não apenas como uma imagem idílica do passado mas, sobretudo, como uma fonte de energia e de solidariedade entre pessoas que dividiam as mesmas necessidades num país estranho. A língua alemã transformou-se, nesse contexto, num símbolo de resistência tanto ao discurso do 'perigo alemão' quanto às experiências desagradáveis vivenciadas durante a Primeira Guerra Mundial¹⁰.

A partir da segunda década deste século, os governos estaduais e federais tomaram efetivamente as primeiras medidas concretas em relação à nacionalização do ensino nos Estados do Sul, subvencionando escolas situadas nas áreas de colonização. Note-se que estas medidas coincidiram com um fortalecimento e uma maior aceitação do discurso do 'perigo alemão' a nível nacional e com a Primeira Guerra Mundial a nível internacional. Monteiro (1979) menciona que durante a década seguinte, por pressões internacionais, implantou-se uma estrutura ainda mais eficiente com relação à esta questão. As colônias foram acusadas pelas autoridades brasileiras de assumirem uma atitude rebelde nesse processo.

Para Seyferth (1991), há também toda a questão da 'assimilação'

¹⁰À época da Primeira Guerra Mundial os imigrantes passaram a ser vistos pelos demais brasileiros como indivíduos estrangeiros submetidos apenas às suas leis e interesses. Já duas décadas antes a elite brasileira argumentava que, por causa do uso do idioma alemão, além da inadimplência em relação à dívida colonial e da mobilidade espacial, os 'colonos estrangeiros' - já naturalizados ou nascidos no Brasil - eram desqualificados como cidadãos. (Seyferth, 1994:113)

acompanhando o processo de povoamento¹¹ das regiões do Sul do Brasil desde a época imperial e que atingiu seu auge exatamente durante o Estado Novo. Para ela, essa 'assimilação'¹² foi o motivo do confronto entre a elite brasileira e as lideranças emergentes nas colônias do Sul, que estavam empenhadas na conquista da cidadania plena e na preservação dos valores étnicos e culturais de origem. A concepção de etnicidade¹³ das colônias foi considerada contrária aos interesses nacionais, pois desafiava a proposta assimilacionista. Ambas, entretanto, estavam baseadas nos mesmos critérios racistas da superioridade branco-européia. Assim, à concepção étnica de nação, que queria o reconhecimento de um modelo de Estado pluriétnico opunha-se o ideal brasileiro de formação do Estado através de um processo de assimilação de todos os imigrantes e seus descendentes.

Para um maior esclarecimento desse confronto entre as colônias alemãs e a elite brasileira, em cujo cerne encontra-se a concepção de etnicidade, fazemos

¹¹A política de colonização não levou em conta a presença de grupos indígenas nas regiões destinadas ao assentamento dos imigrantes. Tanto as autoridades brasileiras como os próprios imigrantes consideravam os índios verdadeiros empecilhos ao avanço da civilização e não hesitaram em propor seu extermínio em nome do progresso. (Seyferth, 1991:182)

¹²Do lado dos imigrantes, contrários à assimilação, encontramos publicações influenciadas claramente pelo pangermanismo, como o jornal *Der Urwaldsbote* de Blumenau, que considerava os brasileiros representantes de raças inferiores. O discurso racista defendia a pureza racial germânica e falava dos riscos da miscigenação, associada com decadência. Do lado dos intelectuais brasileiros encontrava-se o discurso da formação da nação brasileira através da miscigenação seletiva e contando com a imigração européia como instrumento desse 'embranquecimento'. (Seyferth, 1994: 110-111)

¹³Nesta concepção dois conceitos são fundamentais: pátria e nação. **Pátria:** a nova pátria para os alemães-brasileiros (*Deutschbrasilianer*), por um lado, era a colônia (*Heimat*) e, por outro lado, era a nova cidadania brasileira, o Estado enquanto entidade política e territorial (*Vaterland*). **Nação:** A etnia continua sendo alemã. Emigrar significava romper com o país de origem, mas não com o povo alemão (*Volk*). Por isso, a preservação de um modo de vida alemão, mostrando claramente a coincidência de noções como nação, raça e língua e procurando reapropriar-se da ideologia nacionalista anterior à unificação alemã, que podia falar de uma nação sem Estado, sistematiza-se. Na lógica da etnicidade teuto-brasileira, a germanidade aparece vinculada às instituições comunitárias, ao uso da língua alemã e à família. (Seyferth, 1994:109)

referência ao trabalho de Zink-Bolognini (1996). Ela estuda o lugar de interlocução de brasileiros e alemães, a partir de documentos de arquivo correspondentes a diferentes momentos históricos nos séculos depois de 1500. Para a autora, o lugar de interlocução do *brasileiro* é definido, desde o descobrimento, pelo discurso do europeu. Esse lugar, segundo ela, é resultado de uma política do silêncio, já que o discurso dos habitantes nativos sobre o Brasil foi ignorado¹⁴.

No que tange ao nosso trabalho, cabe ressaltar o lugar de interlocução constituído historicamente pelo e no discurso dos alemães em relação às demais nações européias, uma vez que ele foi 'trazido' pelos colonos alemães no processo imigratório. Desde meados do século XVII, um lugar de interlocução *diferenciado* aos alemães em relação aos demais europeus proveio do funcionamento do conceito de cultura (*Kultur*), amplamente disseminado na Alemanha¹⁵ (Zink-Bolognini, 1998:09). Esse lugar de interlocução *diferenciado* que o colono/ imigrante 'trouxe' para o Brasil, com o tempo, transformou-se em um lugar de interlocução, cujo principal atributo é o de *estrangeiro* (Zink-Bolognini, 1996:114). Temos, então, conforme a autora, um lugar de interlocução *brasileiro* definido pelo discurso europeu e temos um lugar de interlocução de imigrantes europeus e seus descendentes, no caso, alemães, definido como *estrangeiro*.

¹⁴ Ver também: Orlandi, E. (1990). Terra à Vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez Editora.

¹⁵ Sobre este assunto, ver também: Elias, N. (1993). O Processo Civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor (1939).

As autoridades brasileiras viam no uso cotidiano dos idiomas de origem, nas 'escolas étnicas' e na imprensa práticas 'alienígenas'¹⁶. Os imigrantes e seus descendentes viam, nessas mesmas práticas sua 'diferença'. Em ambos os casos, o lugar de interlocução continuava a ser definido pelo atributo *alemão*. O ápice do conflito entre a elite brasileira e as colônias alemãs ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial quando ao proibir-se o uso da língua alemã¹⁷, muitas escolas das colônias foram fechadas por falta de professores que soubessem ministrar os conteúdos em língua portuguesa. Nesse momento, o atributo *alemão* é posto em xeque tendo como contrapartida o atributo *brasileiro*, já que, desde o advento da Segunda Guerra Mundial, muitos alemães pararam de falar alemão por opção ou por imposição do governo federal. Ressalte-se que estes últimos, muitas vezes, continuavam falando o idioma no âmbito familiar.

Anos após a Segunda Guerra Mundial a língua alemã retorna às escolas, agora, porém, sob o estatuto de língua estrangeira¹⁸. Infelizmente não há na cidade de Blumenau registros precisos de datas que marquem esse retorno, já que muitos documentos perderam-se, ou nas inúmeras enchentes, ou no incêndio

¹⁶Termo usado pelas autoridades encarregadas da campanha da nacionalização/assimilação, no Estado Novo. Para Seyferth (1994:120-121), o termo desqualifica os cidadãos não assimilados. Os direitos advindos da naturalização e do *jus soli* ficam em segundo plano ou são simplesmente anulados, face à importância dada à língua vernácula na definição da cidadania.

¹⁷Além da utilização pública da língua alemã estavam proibidas por lei também as publicações em alemão e o governo federal determinou a extinção das instituições comunitárias e o envio de unidades do exército para várias cidades das regiões de colonização. Já durante a Primeira Guerra Mundial o alemão tinha sido proibido e muitas igrejas e escolas foram fechadas.

¹⁸Seyferth (1988:33) afirma que a identidade étnica continua a ser definida nos dias de hoje por valores elaborados no passado (origem comum, o *ethos* alemão do trabalho, traços culturais supostamente tradicionais, a crença subjetiva e etnocêntrica na excelência do próprio grupo e até a própria língua alemã), já que os canais de atualização da etnicidade (as escolas 'alemãs', as publicações,...) desapareceram ou perderam sua função étnica após a Segunda Guerra Mundial. Como nós adotamos uma perspectiva do discurso neste trabalho, iremos abordar esses valores como a construção discursiva de imaginários.

ocorrido na Prefeitura Municipal, em 1958. O único registro é o de uma escola estadual - Pedro II - de 1966, e de outra, particular, - ICBA - a partir de 1968¹⁹.

Em âmbito municipal retomou-se o ensino da língua alemã em 1977/78, extracurricularmente, em duas escolas. Sua inclusão na grade curricular, como disciplina opcional, oficializou-se a partir de 1984/85, em 7 escolas. Atualmente, existem 21 escolas da rede municipal, nas quais o alemão é ensinado como língua estrangeira. Levando-se em conta que ideologicamente o atributo *diferente* cedeu lugar a *estrangeiro* e que historicamente ocorreu um silenciamento da língua alemã, este trabalho visa a abordar questões identitárias e lingüístico-culturais conflitivas e contraditórias mobilizadas pelo ensino formal da língua alemã. Elas serão evidenciadas no discurso dos alunos que constituem a 4ª ou 5ª geração, desde o início do processo imigratório, e aprendem o alemão como língua 'estrangeira'. Para esclarecer esse conflito e contradição, Zink-Bolognini (1996:06) argumenta que *a historicidade e a ideologia são estabilizadas pelo discurso, de uma tal maneira que suas marcas estão presentes em outros discursos, anteriores, e estarão presentes em outros discursos, posteriores*. Para nós, então, o trabalho de análise do discurso conflitivo desses alunos não pode ignorar essa memória histórica, nem imaginários a respeito dos países (o Brasil e a Alemanha) e dos seus habitantes. Por querer buscar nessas premissas pontos de referência para pensar em que cruzamento discursivo estaria localizado o ensinar/ aprender alemão hoje mostrou-se de suma importância para nós o estudo de propostas político-lingüísticas contemporâneas, apresentadas a seguir.

¹⁹Informações constantes em livros e documentos do Arquivo Histórico da Prefeitura Municipal de Blumenau.

2. Política Lingüística e Plurilingüismo

Serrani (1988) ao estabelecer as bases para uma política plurilingüista e uma perspectiva pragmático-discursiva na pedagogia de línguas afirma que a inclusão da pluralidade de línguas e culturas em análises de trabalhos da área do ensino e aprendizagem promove o respeito à diversidade de línguas. Uma proposta plurilingüista e pluricultural recente no contexto europeu é a de Coste, Moore e Zarate (1997), que discute pluralismo lingüístico e cultural como uma realidade evidente e um desafio político no mundo de hoje. Ao nosso ver, pensando no contexto sul-americano, com o crescimento do Mercosul, o Brasil necessita cada vez mais do conhecimento lingüístico e cultural dos países de língua espanhola, com os quais mantêm contatos. Mas também é importante se pensar a constituição do povo brasileiro por várias etnias e, assim, o plurilingüismo e a pluriculturalidade ganham sentido nacional. Tornam-se também um desafio político para não se apagar a heterogeneidade ao mesmo tempo que reafirma a nação brasileira.

Na proposta de Coste, Moore e Zarate (op. cit.) a importância é concedida ao estabelecimento de uma competência plurilingüista e pluricultural, onde estaria incluída a competência comunicativa de atores sociais capazes de operar com línguas (em diversos níveis) e culturas diferentes (também em diversos níveis de

experiência)²⁰. Esses atores sociais também seriam mediadores lingüísticos e culturais, que controlariam e remodelariam esta competência plural durante seus desempenhos pessoais. O termo ‘ator social’ da proposta européia, no entanto, sob nossa perspectiva suscita outras indagações: estaria aí implícito um sujeito que é *capaz, controla, remodela*, enfim, dá conta de seu aprendizado de língua estrangeira conscientemente? Um sujeito que *atua, desempenha* papéis, como os propostos pelos métodos didáticos, pela vida afora? Nesse ponto específico é para nós crucial considerarmos o aprendiz de uma língua estrangeira a partir de uma noção psicanalítica de sujeito. Para nós, a relevância em trabalhar com o pluralismo lingüístico e cultural reside muito mais na reflexão sobre a construção da identidade e a problematização da subjetividade dos aprendizes considerando as materialidades lingüísticas que os habitam (Serrani-Infante, 1997:79).

Coste, Moore e Zarate (op. cit.) entendem a competência plurilingüista e pluricultural não como uma superposição ou justaposição de competências, mas como a existência de uma competência plural, complexa, composta e heterogênea. Eles desmistificam noções muito usadas na Lingüística Aplicada como língua-alvo e cultura-alvo, desenvolvidas a partir do modelo do falante nativo ideal, que desconsidera o aprendiz como sujeito plurilingüe e veicula que o cultural e as questões acerca da pluralidade de culturas existentes originam-se “com” e “na” língua. Esta desmistificação possibilita, ao nosso ver, deslocamentos e

²⁰O desenvolvimento da competência comunicativa é abordado de forma detalhada em excelente estudo realizado por P. Franzoni (1991). A autora refere-se a textos da área de Lingüística Aplicada que abordam os quatro conceitos que definem a *comunicação*: (1) função, (2) intenção, (3) cooperação e (4) negociação.

confere novas perspectivas ao ensino.

Outra autora do campo da Didática de Línguas, L. Dabène (1994), apoiando-se em princípios sociolingüísticos, enfoca em seu trabalho os mesmos itens e procura abordá-los apresentando situações lingüísticas complexas envolvendo diferentes tipos de plurilingüismo. Baseados nessas premissas, contextos plurilingüistas e pluriculturais não seriam resultado de simples adição de competências monolingües, mas a alternância comum de códigos do falar bilingüe, as combinações seriam autorizadas (sem representações do bilingüismo ideal).

Ainda no que se refere ao trabalho de Dabène (op. cit.), gostaríamos de mencionar os quatro níveis de análise por ela organizados a partir da problemática exposta. Num primeiro nível ela coloca as atitudes em relação à(s) língua(s). Tais atitudes seriam independentes do status do falar considerado no seio da sociedade em seu conjunto, já que um falar pode ser desvalorizado pela comunidade majoritária, porém investido de prestígio intragrupo. Também frisa que a importância dada a uma língua, no quadro dos imaginários sociais, é justificada pela representação de sua utilidade, que é construída socialmente.

Num segundo nível evidencia as capacidades do bilingüe, que podem constituir-se em requisitos diferentes para caracterizá-lo e que podem depender das diferentes modalidades de aquisição. Conceitua desde o bilingüismo precoce (línguas aprendidas simultaneamente e desde a primeira infância) em oposição

ao bilingüismo tardio (quem aprendeu a segunda depois de ter aprendido a primeira) chegando até ao bilingüismo aditivo (quando as duas são valorizadas socialmente e a segunda representa um benefício suplementar para o aprendiz) em oposição ao bilingüismo substrativo (quando o contexto desvaloriza a primeira língua aprendida). Vale notar que a autora observa que línguas diferentes não são usadas nos mesmos contextos, mas que seus usos são complementares.

Passa, então, ao terceiro nível: o das práticas do bilingüe. Refere-se às ‘marcas transcódicas’, que interessam pelas ‘escolhas’ de língua feitas por pessoas com o ‘mesmo’ bilingüismo. Dabène aponta vias explicativas para a ocorrência dessas marcas transcódicas²¹ e termina formulando perguntas com ‘implicações psicolinguísticas’. Finaliza com o quarto nível, onde enfoca cinco tipos de consciência em relação à linguagem: 1) consciência da linguagem, 2) consciência lingüística, 3) consciência normativa, 4) consciência etnolingüística, 5) consciência sociolingüística.

No trabalho de L. Dabène (op. cit.) evidencia-se o uso da noção de indivíduo. Serrani Infante (1998a:245) sugere como um caminho alternativo, no tratamento de questões envolvendo bilingüismo, o *exame da dimensão da alteridade ao se estudar a relação identidade língua(gem)*. Nosso trabalho ao estudar a questão do alemão como língua estrangeira para aprendizes que o

²¹ Cito como exemplo a ocorrência da marca transcódica num único item lexical: “era bueno aquel gâteau.” Fonte: Dabène, L. e Billiez, J. (1984). Code switching in the speech of adolescent born of immigrant parents. In: Studies in Second Language Acquisition, 8, Cambridge University Press.

falam/ falaram desde a infância procura ir de encontro à essa crítica.

Neste capítulo foram abordados, de forma genérica, não só fatores históricos como também propostas político-lingüísticas que podem ser aplicadas ao processo ensino-aprendizagem do alemão como língua estrangeira em Blumenau. Para tanto, faz-se necessária a problematização dos conceitos de língua estrangeira e língua materna, expostos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

ALEMÃO COMO LÍNGUA “ESTRANGEIRA”? ALEMÃO COMO LÍNGUA “MATERNA”?

“Minha pátria é minha língua” (...) O

que quer, o que pode esta língua?

Canção ‘Língua’.

- Caetano Veloso

O fato das distinções entre língua materna/ língua nacional, língua estrangeira/ segunda língua e língua estrangeira/ língua materna não serem nítidas, acabou gerando problemas, já colocados em discussão por vários pesquisadores. O assunto seria objeto não só de um capítulo de dissertação, mas de uma tese específica. No que concerne a nossos objetivos, serão apresentados alguns tópicos relativos a essa temática. Começaremos por definições *de língua materna, língua nacional, língua estrangeira e segunda língua*.

O que é *língua materna* (LM, doravante)? Segundo Charles Melman (apud. Calligaris, 1996:16):

“não é propriamente nem a língua que a mãe falou para a criança, nem a língua na qual cada um aprendeu a falar. Trata-se da língua inconsciente, na qual cada um institui a dimensão simbólica de um pai que o aceita numa

filiação, à condição de interditar algo que passa a ser o corpo materno. Em suma, ela é para cada um, a língua da estrutura simbólica fundamental que o faz sujeito, e a língua do gozo perdido por ser sujeito”.

Esta definição pressupõe a distinção das dimensões do *simbólico*, do *real* e do *imaginário*, estabelecidas na Psicanálise²², e que procuraremos, de forma sucinta, descrever em relação à teoria do discurso. O *simbólico* diz respeito ao registro dos traços significantes, do inconsciente, base da estruturação psíquica. Já o *real*, no discurso, é o impossível de ser dito e se manifesta por contradições, equívocos constitutivos do sujeito e do sentido. Para Lacan, 1956²³, apud. Riolfi, 1999:57, esse *ponto de impossível* do conhecimento humano, esse *real*, que não cessa de não se escrever, *não passa jamais para o âmbito do que pode ser conhecido por uma consciência*. Por fim, o *imaginário* é o tecido do representável, constitui a *realidade* para o sujeito, é o lugar das relações de semelhança e dessemelhança. Constroem-se por abstração propriedades a partir de termos associados e sobre elas fundam-se as classes de objetos, localizados em um espaço e um tempo. É, portanto, o registro em que objetos se ligam (Serrani, 1993:110). Para o discurso, a instância do *imaginário* abriga representações de ‘unidade’, ‘completude’, busca de ‘não-contradição’, ‘coerência’.

Fundamentalmente, a dimensão *simbólica* mencionada no conceito de LM

²² Para uma compreensão mais aprofundada dessas dimensões, como definidas na teoria psicanalítica, sugerimos a leitura de seus verbetes em: Kaufmann, P. (1996). Dicionário Enciclopédico de Psicanálise. O Legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. Respectivamente, pp. 474-478, 444-445, 260-264.

²³ LACAN, J. (1956). O Seminário sobre a carta roubada. In: Escritos. São Paulo: Perspectiva, 1978.

nos interessa por aceitarmos que a aprendizagem de uma língua estrangeira/ segunda língua irá ‘mexer’ nessa inscrição inicial. Encontramos colocada nas palavras de Revuz (1998:217) exatamente esta relação:

“O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque (...) solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna”.

Decorrente daí podemos pensar que o processo de inscrição do sujeito numa segunda língua/ língua estrangeira define-se das *relações de preponderância nas condensações discursivas fundadoras para o sujeito*²⁴. Numa aprendizagem bem sucedida de segunda língua/ língua estrangeira o sujeito inscreve-se *em relações de preponderância na discursividade nova* desta outra língua. Ainda é a *relação contraditória do sujeito com as ressonâncias discursivas novas* dessa segunda língua/ língua estrangeira que possibilita uma *alteração na preponderância de suas formações discursivas fundamentais* (Serrani-Infante, 1997:75).

No que concerne, portanto, à aquisição de linguagem pela criança,

²⁴ Para Serrani-Infante (1997:75) *as condensações discursivas preponderantes na primeira língua do sujeito do discurso são os materiais através dos quais se estrutura sua relação com o Outro, com a interdiscursividade constitutiva, com o mundo e também consigo (sempre clivado) e enquanto ego enunciador que formula seqüências intradiscursivas*. No Capítulo III o conceito de Formação Discursiva será abordado mais detalhadamente.

rejeitamos a concepção cognitivista que sustenta a existência de uma metalíngua universal inscrita de modo inato na mente humana. Preferimos ter como referência a perspectiva interacionista, pois leva em conta as dimensões anteriormente mencionadas. Dentro dessa linha teórica, conforme palavras de Pereira de Castro (1997:09), a aquisição da LM dá-se como uma

“experiência inaugural e definitiva, isto é, a passagem do lugar de infans ao de ser de linguagem (...), é a figuração deste ponto em que a língua vai significar a criança, vai marcá-la por um modo de funcionamento, com o perfil de um ser falante, isto é, sempre dividido entre as posições de ser falado pela linguagem e ser autor de seus enunciados. Intérprete da sua própria fala e da fala do outro.” (grifo no original)

No que se refere especificamente ao nosso trabalho essa teoria de aquisição da linguagem oferece campo de reflexão para questões que nos ocupam: Que estatuto atribuir ao alemão ‘trazido’ pelos jovens para a sala de aula? É sua LM, já que falam e são falados por ele desde crianças? Como esse alemão define esses jovens, se levarmos em conta também toda a questão histórica/ideológica abordada anteriormente? Em que medida é uma língua estrangeira (LE, doravante)? Seu ensino formal pode provocar deslocamentos?

Assim, consideramos pertinente esclarecer um pouco mais o processo de aquisição da linguagem. Trata-se, pois, do percurso singular de uma criança na

sua relação com a linguagem. A singularidade evidencia-se no fato de não existir a possibilidade de exclusão da fala do outro (o adulto²⁵) e seus efeitos, muito menos dos movimentos da língua responsáveis pela estabilização e pela ruptura, pelo reconhecimento e estranhamento, pela semelhança e diferença, ou seja, dos processos metafóricos e metonímicos. De acordo com Pereira de Castro (1997:05) os processos metafóricos e metonímicos não devem ser entendidos como *mecanismos que provocam mudanças na direção de uma estabilização crescente* da linguagem da criança, como desenvolvimento lingüístico. Esses processos são, antes, entendidos como os *mecanismos de mudança e como modos de emergência do sujeito na cadeia significante* (De Lemos, 1997). A língua tem seu funcionamento próprio e ele não é controlado pelo sujeito. Antes, é a língua a *causa de haver sujeito* (De Lemos, 1999:04).

Esse funcionamento da língua marca a impossibilidade de uma simples repetição por parte da criança de enunciados do adulto e vai reconfigurando a posição da criança²⁶. O processo de aquisição da linguagem idealiza uma *homogeneização*²⁷ presente na fala do adulto e vê uma *heterogeneidade* presente na fala da criança. Porém, tanto a homogeneidade ilusória marcada pela fala de

²⁵ Pereira de Castro (1997:02), diz que o processo de aquisição de uma língua materna implica na presença de um adulto, que sendo o lugar de funcionamento da língua constituída (de Lemos, 1992:128) não pode deixar de significar desde a *simples presença da criança, seus movimentos, gestos, olhares, choros, sorrisos e, depois, gorjeios e balbucios - em que pese o fato de não serem propriamente fala da criança - são, ainda assim, interpretados como demanda de significação.*

²⁶ Mais sobre a questão da posição da criança na língua vide: De Lemos, C. (1999). Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem: parte II.

²⁷ A homogeneização/ estabilização na fala do adulto é ideal, pois não há um término para a atuação dos processos metafóricos e metonímicos e por isso a possibilidade de eliminar-se singularidade e diferença e mudança lingüística não existe. A heterogeneidade na fala da criança, por sua vez, é causada pelos deslocamentos provocados pelos processos metafóricos e metonímicos e que fazem surgir enunciados insólitos, arranjos desconcertantes entre os significantes incorporados. (De Lemos, 1997:13)

quem interpreta e autoriza-se a falar em primeira pessoa, quanto a heterogeneidade que aparece nos pontos de subjetivação que irrompem na cadeia verbal são o sinal da divisão presente no mesmo sujeito falante.

Em trabalho de Payer (1999:108) encontramos também subsídios para a discussão dos pontos levantados anteriormente²⁸. A autora, ao tratar da memória discursiva oral de imigrantes italianos, com base na definição de Revuz (op.cit.), explicita aspectos da LM enquanto *instrumento* e enquanto *matéria* da estruturação simbólica. Para ela, *a função de LM não é exercida por uma língua apenas, no sentido de uma língua constituída, mas sim de materialidades de duas línguas, em sua intersecção*²⁹. (No nosso caso, seria o português e o alemão). Já no que corresponde à materialidade da LM a autora afirma que ela pode não ser a mesma em tempos diferentes. Segundo ela, *o estágio de língua anterior deixa seu lugar na constituição do sujeito que fala atualmente como memória discursiva da língua.*

A partir dessas considerações, relevante para o nosso trabalho é o fato de que essa duplicidade de línguas, presentes na história de linguagem desses alunos, opera formando as imagens que eles fazem de si, enquanto enunciadores ou mesmo da língua falada por eles. Ainda acrescenta-se contradições e conflitos histórico-ideológicos já abordados e temos configurada a alteridade discursiva

²⁸Agradeço à professora Maria Fausta P. de Castro, por ocasião do exame de qualificação, a indicação dessa bibliografia.

²⁹Mais sobre essa hipótese vide: Pereira de Castro (1998). Língua Materna: Palavra e Silêncio na Aquisição da Linguagem. In: Silêncios e Luzes. Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. Luiz Carlos Uchôa Junqueira Filho (org.), pp. 247-257. São Paulo: Casa do Psicólogo.

desses alunos. Esta alteridade situa-se no nível do interdiscurso³⁰, dimensão de análise por nós aceita para o estudo dessa determinação socio-histórica do dizer por memórias discursivas contraditórias (cf. Serrani-Infante, 1998a).

Além disso, tudo leva a crer que a retomada da língua alemã, no contexto formal escolar, pode provocar mobilizações na posição de sujeito do discurso. Sua aprendizagem incentiva, principalmente se não houver o apagamento da história de linguagem desses alunos pela escola, o contato deles com sua alteridade constitutiva nas questões identitárias e lingüístico-culturais. Na interação com a professora e com os colegas elementos 'esquecidos', fragmentos de frases ou mesmo sons abandonados podem vir a ser reconhecidos e ressignificados.

Encadeando nessa discussão sobre a questão da LM torna-se esclarecedora a abordagem de um conceito que geralmente se confunde com ela. No caso, trata-se da *língua nacional* (LN). Calligaris (1996:17) nos esclarece o porquê de ambos os conceitos serem considerados unívocos. Para ele, são duas as razões: a primeira diz respeito a *estrutura simbólica que nós faz sujeitos – por ser singular – não deixa de ser tomada numa rede maior, cultural, que é privilegiadamente a rede que uma história nacional organiza*. A segunda concerne à disponibilidade de cada um de um pai singular e de que *este pai sempre vale na medida em que se ilustre de alguma maneira na rede social, que também é*

³⁰ No Capítulo III iremos tratar mais especificamente desse conceito.

privilegiadamente nacional.

Seguindo essa linha argumentativa no que concerne à realidade encontrada em Blumenau, como já dito, os sujeitos se inscrevem numa LM constituída de duas materialidades lingüísticas (português e alemão). Porém, o alemão sofreu um silenciamento social e passou a ser falado basicamente em contexto familiar. Como este silenciamento aconteceu no Brasil e a LN é o português, logo podemos ter uma noção dos elementos contraditórios convocados nessas subjetividades. Às duas línguas atribuem-se valores e elas acabam significando para e as pessoas de formas diversas.

Considerar outras observações de Calligaris (op. cit.:105), acerca do Brasil e dos brasileiros, nos possibilita repensar demais questões envolvidas nesta problemática. Para ele, por um lado, poderia-se entender uma comunidade fechada sobre si mesma, (a cidade de Blumenau) defendendo à força de endogamia a própria língua, como um quilombo. Quilombo esse, onde metaforicamente, a fuga da escravatura reuniria os colonos na nostalgia e no culto da linguagem originária. Por outro lado, o mais provável para o autor, poderia entender-se uma comunidade assim como um espaço de afirmação e resistência de um segundo colonizador (os alemães) ao colonizador originário (os portugueses), principalmente via língua. Nessa alternativa, o microcosmo cultural formado se sustenta e se apresenta como uma caricatura 'kitsch' da pátria perdida. Os laços simbólicos parecem ser apenas imitados segundo a recordação, nem produzidos, nem mantidos.

Substancialmente nos interessa quando o autor afirma que não é pelo fato de ser alemão, italiano, japonês, que não se consegue ser brasileiro e que também não é à força de unificar as diferenças que se constitui o UM nacional. Para ele, tanto o colono quanto o escravo procuraram na nostalgia de uma referência simbólica perdida o que não encontraram ao chegar: a cidadania, o UM nacional como valor simbólico onde ambos pudessem ser reconhecidos e se reconhecerem.

Essas reflexões de Calligaris provocam em nós algumas indagações: Pode-se, então, considerar que a realidade específica de Blumenau comporta ainda hoje ingredientes nostálgicos da referência simbólica perdida? Estariam esses ingredientes manifestados numa exaltação imaginária à Alemanha e aos alemães, na tentativa de manutenção da língua alemã (a nível familiar)? Que a interdição 'dessa' referência simbólica à força durante a Segunda Guerra Mundial forçou os colonos (ou segundos colonizadores) a voltarem-se para 'outra' referência simbólica para dizerem-se cidadãos brasileiros? Que 'nova' referência simbólica é essa? É a língua portuguesa exclusivamente? Questões instigantes e que nos remetem sistematicamente à constituição subjetiva propriamente dita, ao processo de inscrição dos sujeitos no discurso.

A duplicidade lingüística da inserção dos sujeitos de nossa pesquisa evidencia-se concretamente nas identificações que acontecem tanto com o

atributo *alemão*, como com o atributo *brasileiro*³¹. As contradições (diferentes posições histórico-ideológicas) existentes em cada discursividade foram constituindo esses sujeitos. Significativo para nosso trabalho é observar em que domínios condensam-se sentidos no discurso desses sujeitos. Outro ângulo dessa imbricação lingüística é o momento do ensino formal dessas duas línguas. Português é ensinado como LM a partir da 1ª série. Alemão é ensinado como LE a partir da 5ª série. Diante do já abordado vê-se claramente a não-obviedade do uso da conceitualização LM/LE. A nós interessa colocar um pouco mais detalhadamente a questão conceitual *língua estrangeira* (LE) e estabelecer a diferença em relação à *segunda língua* (SL)³².

O termo LE é utilizado freqüentemente para se referir *a língua que é ensinada-aprendida em contextos sem imersão na língua alvo*. Já o termo SL é usado para o caso de *aprendizagem em imersão, em processo de imigração na sociedade em que a língua alvo é falada* (Serrani- Infante, 1998b:151). Fala-se também em pseudo-imersão, situação na qual, por exemplo, Suzuki (1990:14), num estudo sociolingüístico, coloca a aquisição de língua e de cultura dos nisseis e jun-nisseis do Estado de São Paulo, que ao crescerem em núcleos japoneses fechados às influências brasileiras *mantiveram hábitos, costumes, valores, tradição folclórica, alimentação, educação e língua do país de origem*. Ela argumenta que devido a fatores psico-sócio-culturais e lingüísticos a língua e a cultura em situação de pseudo-imersão (a japonesa, no caso) vai sendo

³¹ No Capítulo IV iremos tratar especificamente, com exemplos, desse assunto.

³² Preferimos usar este termo para o ensino e aprendizagem de uma outra língua.

pressionada pela língua/ cultura dominantes (a brasileira), condenando as primeiras a um desaparecimento gradual.

L. Dabène (1994), autora já citada anteriormente, ao focar inúmeros tipos de plurilingüismo também expõe detalhadamente a problemática subjacente a conceitualização do par LM/LE, de um ponto de vista sociolingüístico. Exemplifica citando o caso de franceses de família árabe, para os quais a denominação do francês como LM não corresponde à realidade. Essa realidade, denominada pseudo-imersão por Suzuki (op. cit.), corresponde ao conflito que muitos imigrantes e seus descendentes experenciam (pessoal e socialmente) ao escolherem outro país, outra região para viverem. Nós nos propomos a questionar esses mesmos tópicos a partir da dimensão da alteridade no estudo da relação identidade-língua(gem). As categorias de análise elegidas para essa abordagem discursiva do problema serão expostas a seguir.

A título conclusivo, ainda gostaríamos de dizer que, no que tange à problemática do par LM/LE, é importante não idealizar o alemão³³ e que, em certa medida, ele se configura como uma língua estranha certamente. No entanto, tanto o alemão como o português inscrevem os sujeitos em posições subjetivas significantes. A inscrição dos sujeitos em relações de preponderância nas condensações discursivas fundadoras de ambas as línguas possibilita a singularidade desses sujeitos e, o contato institucionalizado com elas, a alteração

³³ Alemão é a língua falada em países como a Alemanha, Áustria, Suíça, Austrália, entre outros, e nestes de forma heterogênea – questão dialetal.

dessas condensações discursivas fundamentais.

CAPÍTULO III

CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

“ Ideologia: eu quero uma pra viver...”

Canção ‘Ideologia’.

- Cazuza

Passamos agora à exposição do embasamento teórico, no qual este trabalho está pautado. Filiamo-nos à perspectiva em Lingüística Aplicada que realiza um percurso transdisciplinar com princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso, que pressupõem uma concepção psicanalítica da subjetividade. Por que é denominado percurso transdisciplinar? Conforme Serrani-Infante (1990:41), o objeto de estudo e a configuração da pesquisa estão delineados pelo cruzamento fronteiro de diversas disciplinas e, neste cruzamento, esses campos de saber são problematizados. Assim, a Lingüística Aplicada pode manter a *especificidade das relações entre os campos de saber particulares, que concorrem para a abordagem de um determinado problema que envolva questões da linguagem.*

Nesta perspectiva, noções como discurso, sujeito, ideologia e historicidade, entre outras, são importantes para analisar no processo ensino-aprendizagem da língua alemã, dentro do contexto socio-histórico especificado no Capítulo I, questões constitutivas dos sujeitos. Portanto, o estudo de questões identitárias e

lingüístico-culturais problematizadas nesse processo ensino-aprendizagem sob essa perspectiva discursiva mostra-se inovador e relevante.

Partimos, então, da conceitualização de discurso para expor mais claramente as noções assumidas. Em Brandão (1998:12), encontramos o conceito da linguagem enquanto discurso, que é interação e um modo de produção social (...). A linguagem, além de elemento de mediação entre o homem e sua realidade, também engaja-o na própria realidade e torna-se *lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais.*

Para Pêcheux, discurso é o “efeito de sentidos” entre locutores (Gadet e Hak, 1997:82). Encontramos também a definição de discurso como uma aproximação, teórica e de procedimentos, entre as práticas da “análise da linguagem ordinária” e as práticas de “leitura” de arranjos discursivo-textuais (Pêcheux, 1997). Para ele, esta aproximação *engaja concretamente maneiras de trabalhar sobre a materialidade discursiva, implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido* (op. cit.:49). Complementando essa idéia, como bem explica Serrani-Infante (1993:28), no discurso há *a alternância de momentos de análise lingüística com momentos de análise discursiva.* As bases para esta forma de trabalhar são estabelecidas sob três pontos essenciais:

- 1) a descrição da materialidade discursiva,

- 2) a exposição desta (da descrição) ao equívoco da língua, oferecendo lugar à interpretação,
- 3) a interpretação enquanto efeitos de identificação assumidos e não negados.

A seguir, tentaremos abordar esses três pontos associando-os com outras noções fundamentais e que serão utilizadas como categorias de análise deste trabalho. A descrição de materialidades discursivas: aqui supõe-se o reconhecimento de um real específico sobre o qual a descrição se instala: o real da língua. Também Milner (1987:19-21) exemplificando que, ao traduzir a língua unicamente como utilidade, para servir de instrumento de comunicação, procura-se *desconhecer que a língua seja da ordem do real*. Para ele, *o real da língua tem a particularidade de que ele não se reconhece de maneira unívoca, é inteiramente singular, ele é essencialmente não representável, a simples asserção de um impossível: "diga, mas não diga"*.

A pesquisa lingüística aborda esse real através do papel do equívoco, da elipse, da falta, dos atos falhos, etc. Convém lembrar com Barreto (1992:172), que *foi a partir dos atos falhos, dos sonhos e dos ditos espirituosos, isto é, dos acontecimentos banais e postos de lado pelas outras ciências que a Psicanálise teceu seu próprio texto*. Freud (1978) falando sobre os atos falhos diz que eles são produzidos de maneira a permitir a expressão de uma tendência inconsciente reprimida. Já para Brabant (s/d:168) Lacan mostra *que todo ato falho é um*

*discurso bem sucedido, e até extremamente bem construído*³⁴. O que nos importa ressaltar aqui é o caráter oscilante e paradoxal do registro do ordinário do sentido.

Portanto, esse trabalho com o real da língua está de acordo com a heterogeneidade *constitutiva*, onde o discurso é dominado pelo *interdiscurso*³⁵. O conceito, a distinção entre heterogeneidade *mostrada* e *constitutiva*, introduzido por J. Authier (1982) merece ser aqui mais detalhadamente apresentado. A heterogeneidade *constitutiva* é não-representável, não-localizável; nela estão em jogo os processos reais de constituição de um discurso; trata-se da alteridade enquanto condição de existência do discurso de um sujeito que não é a origem do seu dizer. Maingueneau (1997), falando acerca do discurso, ainda acrescenta que ele se *constrói* através de um debate com a alteridade, independentemente de qualquer traço visível de citação, alusão, etc. Esta heterogeneidade associa-se, pois, com a noção de *alteridade*.

³⁴Podemos compreender melhor esta afirmação de Lacan, se acompanharmos a explicação de Barreto (op.cit.: 172): *A chave da elucidação dos lapsos de linguagem está na relação entre uma intenção que é perturbada e uma intenção que perturba. A intenção perturbada é naturalmente conhecida (...), é da ordem do consentimento, da consciência, (...) é da ordem do mundo. Já a intenção perturbadora (...) é uma formação do inconsciente, não consentida, uma fratura do cotidiano (...). O ato é falho na perspectiva da intenção perturbada, pois na perspectiva da ação perturbadora o lapso é um ato bem sucedido.*

³⁵Cf. Serrani-Infante (1998a): o interdiscurso é a dimensão vertical, não linear do dizer, rede complexa de formações discursivas em que todo dizer está inserido. Acompanhando-o temos as noções de *pré-construído* e de *discurso transverso*. O pré-construído, conceito estabelecido por Henry, são as *marcas, no discurso, de elementos discursivos anteriores cujo enunciador foi esquecido* (cf. Pêcheux, 1995 apud. Maingueneau, 1997). É o 'sempre já aí' histórico-social, no qual o sujeito se constitui em relação a suas formações discursivas preponderantes. O discurso transverso, conceito estabelecido pelo próprio M. Pêcheux, é composto pelas *possibilidades de substituição entre 'diferentes' palavras, expressões, proposições que possuam 'o mesmo sentido' em relação a uma formação discursiva preponderante no cruzamento de formações em que todo sujeito está imerso* (cf. Serrani-Infante, 1998a:236). O funcionamento do discurso transverso remete a *ordens como as da metonímia, da relação da causa com o efeito, do sintoma com o que ele aponta* (cf. Pêcheux, 1995:166).

Já a heterogeneidade *mostrada* corresponde a uma presença localizável de um outro discurso na linha do texto. Para Authier (op. cit.), a heterogeneidade *mostrada* consiste na delimitação ilusória, porém necessária - do *um* - do sujeito e do discurso - em relação à pluralidade de outros; nela estuda-se a representação que o locutor dá (e dá-se) de sua enunciação. Esta representação é necessariamente fantasmática. O *intradiscurso*³⁶ e a noção de *diferença* associam-se a esta heterogeneidade.

Também pode-se mostrar esta mesma 'duplicidade', que constitui o discurso, pela questão dos esquecimentos. Segundo Pêcheux (1997:177), os processos discursivos não podem ter sua origem no sujeito, contudo eles se realizam necessariamente neste mesmo sujeito. Esta aparente contradição remete à própria questão da constituição do sujeito e ao que se chama seu assujeitamento. Partindo disso, ele distingue duas formas de esquecimento.

Para ele, ao esquecimento n° 1 correspondem os discursos da mãe, da igreja, da escola e são eles que estão em operação o tempo todo, sem que nos demos conta. Este esquecimento é *inacessível ao sujeito* e, por isso, *aparece como constitutivo da subjetividade na língua*. Para Serrani-Infante (1997:72), o esquecimento n° 1 pode ser entendido como a *inacessibilidade - estrutural - para o enunciador daquilo mesmo que determina "seu" sentido*. Já sobre o esquecimento n° 2, baseada em Pêcheux (1997), que diz que é o *processo de seleção entre o*

³⁶Cf. Serrani-Infante (1998a): o intradiscurso é a dimensão horizontal do dizer, o fio do discurso, a dimensão linear da linguagem.

dito e o não dito na produção de linguagem, ela afirma que é o funcionamento da *ilusão necessária de uma 'intersubjetividade falante'*; *que aquilo que se diz não está fora do campo daquilo que se está resolvido a não dizer*. Neste esquecimento o sujeito se corrige para explicar a si próprio o que disse, para aprofundar 'o que pensa' e se caracteriza por um funcionamento pré-consciente/ consciente.

Podemos afirmar, a título de conclusão desse primeiro item, que o trabalho com o real da língua está de acordo com a heterogeneidade constitutiva, o interdiscurso e o esquecimento n° 1, e que estes funcionam interdependentemente com "seu" outro lado: a heterogeneidade mostrada, o intradiscurso e o esquecimento n° 2, respectivamente. Para nós, a materialidade lingüística é da ordem do sistema da língua, que só se realiza em processos discursivos. Assim, entendemos que materialidade lingüística e processo discursivo operam interdependentemente (Serrani-Infante, 1998b:145).

Nesse trabalho com o discurso, na seqüência, o segundo ponto apresentado por Pêcheux (1997:53), é que *toda descrição está exposta ao equívoco da língua e, pois, todo enunciado, toda seqüência de enunciados é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação*. A partir dessa base teórica, os dois níveis interdependentes mencionados anteriormente - o *intradiscurso* e o *interdiscurso* - são essenciais para a caracterização da dimensão da alteridade, assumida no presente, e conseqüentemente a rejeição da concepção de um sujeito intencional, que sempre sabe do que se fala e o que fala.

A este *sujeito que utiliza a linguagem para se comunicar*, numa relação de controle e transparência no que se refere a ele e ao sentido que produz, que *desdobra-se em múltiplos “personagens” colocados em cena* de acordo com a situação, opõe-se a noção de sujeito por nós assumida, que Authier (1998:169) retrata como sendo *sujeito “produzido” pela linguagem como estruturalmente clivado por um inconsciente, sujeito destituído de toda posição de exterioridade, a não ser imaginária com relação à linguagem e a seu dizer*. Para esse sujeito o sentido do dizer escapa à sua intencionalidade. Estamos apontando a alteridade radical existente entre sujeito e linguagem.

Essa concepção não-subjetivista da subjetividade mobiliza, por isso, em termos psicanalíticos, dois outros conceitos: o significante³⁷ e o sujeito do inconsciente. Para Lacan, o sujeito está entre significantes e o inconsciente só se revela no encadeamento de significantes. Ao tratarmos do terceiro aspecto do trabalho com o discurso abordaremos mais detalhadamente estes dois conceitos vinculados à noção de identificação.

Para nós fundamental é que sujeito e língua estão intimamente relacionados. Conforme já citado, aceitamos que, ao nascer, o sujeito ocupa uma posição de *infans* e ao receber do meio, do exterior, pelo adulto, o significante, a

³⁷ O termo é usado de acordo com a definição estabelecida por Lacan e não como Saussure estabeleceu no Curso de Lingüística Geral. Mais sobre o assunto, vide: Kaufmann, P. (1996). Dicionário Enciclopédico de Psicanálise. O Legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. Verbetes: Significante – pp. 472-474. Também sugerimos as pp. 661-670.

língua torna-se, ao mesmo tempo, nas palavras de Serrani-Infante (1998b:148) *matéria-prima e “instrumento” da constituição do inconsciente* e o sujeito passa a ser, também, efeito de linguagem. Dessa forma, embora o exterior e o interior possam ser instâncias distintas, nem sempre são separáveis nitidamente; ocorre uma interdependência entre elas, que representa a complexidade da constituição da subjetividade.

Para a compreensão da dimensão da alteridade, portanto, é necessário ter em mente que no intradiscurso examina-se o que um enunciador efetivamente formula, num dado momento, em relação ao que disse antes e dirá depois; nele estuda-se a construção de representações de semelhanças e diferenças. Porém, a alteridade situa-se no nível do interdiscurso que, segundo Courtine (1981), é *uma articulação contraditória de formações discursivas referentes a formações ideológicas antagônicas*. Assim, *é dito sempre mais do que se sabe, não se sabe totalmente o que se está dizendo, pois um algo mais da ordem do inconsciente e da determinação ideológica é sempre dito além do formulado ou fala-se para não dizer nada* (Serrani-Infante, 1998a:246). Tanto o inconsciente quanto o interdiscurso são constitutivos e determinantes da formulação intradiscurso, mas não são representáveis.

Esses pontos teóricos são extremamente importantes para que fique claro o enfoque discursivo pelo qual os depoimentos dos alunos serão analisados. A partir desses pressupostos teóricos escolhemos operar com a noção de *ressonância de significação*. Encontramos em Serrani-Infante (1994:80) a definição dessa noção

como se tratando do *efeito de vibração semântica entre duas ou mais unidades específicas ou modos de dizer, que tende a construir, na discursividade, a realidade (imaginária) de um sentido*. O trabalho acontece na base de um imaginário que representa o implícito como memorizado e que cada discurso vai tentar (re)construir, respeitando formas que permitam sua inserção por paráfrase (Achard, 1999:13). Nas condições de produção do discurso as formações imaginárias compõe um conceito central, já que representam lugares que os locutores *se atribuem cada um a 'si' e ao 'outro', a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro* (Gadet e Hak, 1997:82). Relacionando ao nosso tema, então, temos, por exemplo, a *imagem do lugar que o descendente de alemães tem de 'si' – ida (da)* ou a *imagem do lugar que o descendente de alemães tem do 'outro' – ida (o)*.

Também nos pareceu pertinente operar com o conceito de formação discursiva, que foi introduzido por Foucault para designar *conjuntos de enunciados identificáveis por seguirem um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas* (apud. Maingueneau, 1997). Pêcheux (1997:166) amplia o conceito dizendo que qualquer *'formação social', caracterizável por uma relação entre classes sociais, implica a existência de posições políticas e ideológicas que não são obra de indivíduos, mas se organizam em 'formações', mantendo entre si relações de antagonismo, de aliança ou de domínio*. Também aborda outro tipo de formações, as ideológicas, que seriam constituídas de *uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição numa determinada conjuntura*. Para ele, a formação discursiva

não se constitui nem se mantém senão através do interdiscurso.

Pode-se dizer que as formações discursivas podem ser vistas como configurações específicas dos discursos em suas relações, *já que são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente* (Orlandi, 1999:43-44). As palavras não têm um sentido nelas mesmas. Os seus sentidos derivam das formações discursivas em que se inscrevem. E os sentidos são determinados ideologicamente. Ainda no que concerne à definição de formações discursivas temos a de Serrani-Infante (1997:69) que as entende como *condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios de saber* e que especificamente adotamos no presente trabalho. Eis que, portanto, trabalhar com a noção de formação discursiva oferece para nós a possibilidade de elaboração de hipóteses explicativas sobre efeitos de sentido de acordo com a posição enunciativa, que deixa transparecer as filiações socio-históricas e memórias discursivas dos enunciadores, no caso, os alunos de LE alemão.

Finalmente, neste arcabouço teórico, queremos ainda abordar o terceiro ponto sublinhado por Pêcheux (1997:56-57) no trabalho com o discurso:

“todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação de redes de memória e dos trajetos sociais, todo

discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento no seu espaço”.

Pêcheux apresenta, pois, a posição de trabalho da AD sendo realizada através das *descrições regulares de montagens discursivas, onde se possa detectar os momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como efeitos de identificação assumidos e não negados.* Como Pêcheux vê a interpretação como tomadas de posição em que os efeitos de identificação são assumidos pareceu-nos relevante para desenvolver esse tópico adotar a noção de identificação³⁸ da teoria psicanalítica, tal como concebida por Lacan. Segundo Nasio (1995:101) Lacan diz que *a identificação designa o nascimento de uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito.* Temos, então, que não apenas a identificação é inconsciente, mas o sentido do processo é invertido. O que significa dizer que na identificação a coisa com a qual o eu se identifica é a causa do eu, ou seja, o papel ativo anteriormente desempenhado pelo eu é, no momento, garantido pelo objeto. Identificação é, portanto, o nome dado ao processo psíquico de constituição do eu.

Pode-se distinguir duas categorias de identificações, de acordo com a

³⁸ A referência básica para o estabelecimento da teoria de Lacan é Freud. Indicamos para leitura sobre esse tópico: Kaufmann, P. (1996). Dicionário Enciclopédico de Psicanálise. O Legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. Verbetes: Identificação – pp.256-259

natureza deste lugar novo: a identificação *simbólica*, que está na origem do sujeito do inconsciente e tem como componente ainda o significante e, a identificação *imaginária*, que está na origem do eu e tem como componente ainda a imagem. Vale aqui esclarecer um pouco mais os componentes da identificação *simbólica* e da identificação *imaginária*. Para a simbólica temos o significante que é *uma entidade estritamente formal, indiretamente referida a um fato que se repete e definida pelas relações lógicas com outras entidades similarmente significantes* e temos o sujeito do inconsciente que é *um traço ausente da história de alguém e que, no entanto, marca-a para sempre* (Nasio, op.cit.:112-115). Vemos, pois, que o processo de identificação simbólica não acontece com algo ou alguém percebido externamente e conscientemente, porém entre duas instâncias inconscientes do sujeito.

Para a identificação *imaginária* os componentes são o eu e a imagem e tem-se as seguintes premissas básicas: que *a formação do eu imaginário se dá no interior do quadro do "eu" simbólico inaugurado durante o estágio do espelho; que para o eu o mundo não passa de imagens, porém, nem todas as imagens do mundo são constitutivas do eu, só as imagens em que se reconhece, que evocam apaixonadamente a figura humana do outro, seu semelhante; o que atrai a percepção do eu e o aliena é tudo aquilo que, da imagem, é conotado como sexual* (Nasio, op. cit.:117). A verdadeira captação imaginária do eu não é a efetuada pela imagem, mas pela parte não perceptível, oca, negativada da imagem. Pode-se concluir que *'a identificação imaginária é fundamentalmente a fusão do eu com a parte furada da imagem do semelhante'*. Daí decorre a

representação de identificações imaginárias 'construídas' pelo enunciador no intradiscurso.

Para os nossos objetivos, o conceito de identificação, possibilitando aos sujeitos sua singularidade, permite o trabalho com a incompletude da identidade. As categorias do intradiscurso e interdiscurso, ressonâncias discursivas, formações imaginárias e formação discursiva são as escolhidas como fundamentais para a análise discursiva dos depoimentos dos alunos. Essa análise procurará ressaltar o que faz sentido nos e entre esses alunos, estudando as representações de seus processos identificatórios. Acreditamos que são esses mesmos processos que modulam o acontecimento de posições enunciativas significantes no que tange à enunciar em alemão ou em português em Blumenau.

CAPÍTULO IV

DISCURSO E REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS ALEMÃ E PORTUGUESA EM APRENDIZES DE SANTA CATARINA

*“ Não deixo de querer conquistar uma
coisa qualquer em você. O que será?”*

Canção ‘Eclipse Oculto’.

- Caetano Veloso

1. A constituição do corpus e dados sobre as condições de produção

O corpus desta pesquisa constitui-se de registros de depoimentos obtidos a partir de entrevistas com dez adolescentes entre 12 e 17 anos (4 rapazes e 6 moças), todos residentes em Blumenau e que têm ou tiveram alemão como disciplina (LE) da 5^a até a 8^a série do 1^o grau em escolas da rede municipal de ensino. É, portanto, um corpus experimental³⁹.

No que se refere aos momentos de configuração do corpus, temos três momentos:

A) Os registros obtidos a partir de uma formulação inicial do questionário para todos os entrevistados,

³⁹ Em Análise do Discurso corpus experimental é aquele configurado por materiais obtidos como resultado de questionários. (Cf. Serrani-Infante 1993:55)

- B) Os registros a partir de uma segunda formulação do mesmo, individualizada para cada entrevistado, a partir das respostas obtidas anteriormente.
- C) Os registros resultantes de novas questões ou de alteração na seqüência das perguntas, além do acréscimo de mais duas questões.

A escolha dos jovens entrevistados obedeceu o critério de que todos tiveram durante sua primeira infância um grande contato com a língua alemã. Alguns falaram o alemão antes de falar o português, outros falaram as duas línguas concomitantemente durante um período de suas infâncias.

O questionário escrito, realizado seguindo lineamentos da proposta AREDA⁴⁰, foi entregue para cada um dos enunciadores na ocasião de um encontro, em que se perguntava sobre a disponibilidade em participar da pesquisa e se conversava acerca da mesma e do modo de proceder ao responder o questionário. Basicamente eram ressaltados três pontos:

1) que o enunciador respondesse o questionário num local reservado, sem a presença de outras pessoas;

2) que o enunciador não precisava responder o questionário pela seqüência das perguntas (1, 2, 3, ...), mas que poderia responder conforme a ordem que quisesse. Se houvesse a necessidade de retornar a alguma questão, porque se lembrou de um fato ou quis acrescentar algo ao que foi dito anteriormente, isso poderia ser feito, bastando somente indicar a questão da qual estava tratando;

⁴⁰A formulação das questões baseou-se em roteiro apresentado em Serrani-Infante (1998b).

3) que quando terminasse a entrevista deveria entrar em contato para a devolução da fita cassete, do gravador e do questionário escrito, além de um papel preenchido com os dados dos pais, dos irmãos e dele, que era, então, depositado numa caixa lacrada⁴¹. Também era deixado com os enunciadores-aprendizes um telefone de contato para esclarecimentos de eventuais dúvidas acerca do questionário.

A maioria dos enunciadores levou de 2 a 4 dias para a realização da gravação. No dia da devolução do material era informado aos enunciadores que se houvesse necessidade de nova 'bateria' de perguntas, entrar-se-ia em contato novamente e o mesmo procedimento tomaria lugar. A maioria dos entrevistados, nesses momentos, manifestou que teve algumas dificuldades na compreensão de determinadas perguntas, porém somente três fizeram uso do telefone para saná-las. Outros ainda informaram que a mãe acabou enunciando uma oração, um provérbio ou canção, de acordo com as questões que pediam isto, já que ela lembrava-se melhor que eles.

Optou-se, a partir deste momento, pela confecção de um segundo questionário, agora individualizado para cada enunciador. Foram formuladas questões a partir de pontos que permaneceram obscuros ou que continham poucas ou nenhuma informação nas respostas dadas ao questionário inicial. Também quis-se, com este segundo questionário, retomar alguns tópicos

⁴¹ O objetivo principal da caixa lacrada era proporcionar aos enunciadores a segurança de que as informações fornecidas só seriam utilizadas ao fim de todas as entrevistas, na descrição das condições de produção.

considerados importantes e reformulá-los para que depois, na análise, se pudesse atender melhor para as ressonâncias envolvidas. O segundo questionário foi entregue para cada enunciador e as recomendações quanto a dizer o que pensa, sem receio de repetição, num local reservado foram mais uma vez reforçadas, pois percebeu-se que nas entrevistas iniciais houve restrições ou evitou-se falar ou até falar muito sobre alguns tópicos sugeridos pelas perguntas. Pode-se dizer que este segundo encontro com os assuntos sugeridos pelo questionário foi mais confiante e os enunciadores, em geral, procuraram falar mais ou melhor acerca dos tópicos. Estas primeiras e segundas entrevistas foram realizadas com oito adolescentes ao todo.

Neste momento, o questionário inicial sofreu uma reformulação em alguns itens para facilitar a compreensão dos enunciadores e a seqüência de algumas perguntas foi alterada, almejando conseguir uma aproximação gradual dos tópicos relevantes. Acrescentou-se, por fim, mais duas perguntas. Este questionário inicial reformulado foi respondido por dois enunciadores-aprendizes (ao todo foram dez os participantes da pesquisa). As duas perguntas acrescidas ao questionário foram respondidas pelos oito enunciadores-aprendizes iniciais numa terceira entrega do material.

Ao fim dos encontros a caixa contendo as informações sobre as famílias dos adolescentes entrevistados foi aberta e os dados relativos às condições de produção situacionais dos enunciadores-aprendizes são os seguintes:

- As mães têm entre 37 e 54 anos e os pais entre 36 e 58 anos.

- Das mães, três exercem uma profissão e as demais são do lar. Dos pais, dois são aposentados, dois trabalham como motoristas, três são autônomos e os demais exercem profissões como estampador, urdidor e torneiro mecânico.
- O grau de escolaridade das mães vai desde o 1º grau incompleto (5) até o 2º grau completo (2), sendo esta a média também entre os pais: 1º grau incompleto (6) e 2º grau completo (1).
- A maioria dos pais e mães nasceu em Blumenau (6), outros pais e mães têm procedência de municípios próximos (Presidente Getúlio, Taió, Rio dos Cedros, Mondaí e Pomerode). Uma das mães nasceu em município do estado do Paraná.
- Quanto aos irmãos mais velhos dos enunciadores, todos nasceram em Blumenau e trabalham, com uma exceção para cada item. O grau de escolaridade dos irmãos varia entre 1º grau incompleto e 3º grau completo.
- Três enunciadores têm irmãos mais novos (5, 8 e 13 anos).
- São mencionados ainda dados de avós e primos. Os entrevistados citam também atividades realizadas como lazer ou mesmo expectativas em realizar viagens e ainda características próprias.

Como já dissemos, as vinte e uma perguntas foram entregues para dez enunciadores na forma de um questionário escrito. Optou-se em relacionar as transcrições das respostas dos enunciadores da seguinte forma: o primeiro número das respostas corresponde a cada questão, o segundo número a cada enunciador específico e o terceiro número a cada vez que o enunciador respondia a mesma questão, isto é, voltava à mesma questão. Ao citar os exemplos mais adiante, essa seqüência de números será encontrada entre colchetes ao final de

cada exemplo, em negrito. A formulação do questionário encontra-se no Apêndice.

2. Ressonâncias de modos de dizer e unidades específicas no discurso dos enunciadores-aprendizes de alemão (“LE”)

Como apontado no Capítulo III, priorizamos as seguintes categorias de análise para uma abordagem discursiva do tema em questão: ressonâncias discursivas, formação imaginária, interdiscurso e intradiscurso e formação discursiva. A análise permitiu constatar nos depoimentos realizados pelos enunciadores-aprendizes a emergência de ressonâncias de um modo de dizer *comparativista* e outras em torno de itens lexicais (os verbos *ensinar/ aprender* e *esquecer/ perder* e a construção do sentido de *trabalho/ trabalhar*).

No discurso dos enunciadores é construída uma comparação entre duas ‘realidades’, dois universos diferentes. Um dos universos é representado como bom, aceitável, possível e o outro como ruim, inaceitável, impossível. A seguir, apresentaremos ilustrações que sustentam essa afirmação.

2.1. Ressonâncias discursivas em torno de modo de dizer *comparativista*

Inicialmente observamos nas enunciações de Nelson (exemplos 1 e 2) e Tatiana⁴² (exemplo 3) o surgimento de ressonâncias discursivas em torno de

⁴²Nelson e Tatiana são nomes fictícios assim como todos os demais que irão aparecer no decorrer da análise. A decisão da alteração corresponde ao intuito de preservar a privacidade dos enunciadores.

modo de dizer *comparativista*:

Exemplo 1:

“Eu só me lembro que a minha mãe falava muito dos caboclos, pois se nós não fazíamos o serviço direito, coisa assim, ela sempre dizia: **“Vocês querem ser igual, igual aos caboclos? Fazem tudo errado.”** Só que, talvez, pelo fato deles ser um pouco mais escuro, prá botá um pouco de medo em nós também.” [9.3]

Exemplo 2:

“Na minha casa era só falado português quando vinha visitas⁴³, pois outra, outros momentos nós não podíamos falar senão nós apanhávamos.” [8.3]

“A proibição de não, de não falarmos o português em casa vinha dos meus pais e para que nós nunca falávamos o português eles diziam: **“Wollt ihr immer ‘Cabokla’ sein? Hier wohnt doch keine ‘Cabokla’! Musst Deutsch sprechen!”** [8.3.1]⁴⁴

Exemplo 3:

“(...) o pai e a mãe tinha um amigo, né?, que ele era, de classe média, igual a gente. Ele morava aqui em Blumenau, a gente era super amigos (...) Depois que ele, ele se mudou daqui, foi pra Brusque, ele começou a subir na vida e começou a se achar, pensando, de que nem esnobando a gente, pensando assim, não, **agora eu tenho dinheiro**, ah, **eles não têm**, ah, **a minha casa agora é mais bonita**, a deles não, **eu tenho um carro melhor do que eles**,

⁴³ Manteremos a transcrição textual das formulações realizadas.

⁴⁴ “Vocês querem ser sempre caboclos? Aqui não moram caboclos! Fale alemão!” Agradeço à professora Carmem Bolognini ter ressaltado nessa seqüência fonética do alemão traços muito fortes do português como o uso do advérbio (immer/ sempre), da negativa (keine/ nenhum) e do verbo (müssen/ dever).

começavam a esnoabar e começaram a arranjar outros amigos, amigro, amigos da classe deles, já que a gente já era de classe baixa pra ele.” [9.6.2]

No exemplo 1 ao relacionar o serviço mal-feito, o erro com os caboclos fica implícito o oposto, isto é, que o *serviço direito*, a correção estão relacionados com o pronome *nós*. *Nós?* Quem são ‘nós’? ‘Os outros’ são os caboclos e eles são apresentados como *um pouco mais escuros*. Há, aqui, uma representação fisicamente racial feita no discurso acerca ‘dos outros’. Novamente pela oposição não dita, mas implícita, chegamos a *claros* para ‘nós’. A distinção entre duas ‘realidades’ (‘nossa’ e a ‘dos outros’) está, assim, uma vez marcada pela qualidade do serviço e uma segunda vez pela cor da pele. Ainda resta saber quem são os *claros* neste contexto.

É no exemplo 2 que podemos entrever a tentativa de abordar essa questão, outra vez comparativamente: “Vocês querem ser sempre caboclos? Aqui não moram caboclos. Fale alemão!” A comparação com os caboclos é uma representação racial. Nesse exemplo ela não está, no entanto, vinculada aos aspectos físicos nem à qualidade do serviço, mas à língua. Caboclos falam português. ‘Nós’ falamos alemão. Assim, se estabelece um tripé importante: trabalho [serviço], aspectos físicos e língua. Os três elementos significam ou convergem para um e o mesmo ponto: uma representação da raça.

Observemos ainda que nas enunciações a comparação entre uma ‘realidade’ familiar e o uso da língua alemã e uma ‘realidade’ social e o uso da

língua portuguesa torna-se nítida. Está em jogo a construção de um imaginário acerca do espaço ocupado por cada língua. O uso do português em ambiente familiar é passível de punição e provoca críticas, pois é a *língua dos caboclos*. A condição imposta para que seu uso seja aceitável *em casa* é a presença de visitas, de estranhos, quer dizer, nos momentos em que a família é defrontada com o que é exterior à ela, o ambiente social mais amplo e que fala português.

Na busca em delimitar o lugar do 'outro' de forma negativa, isto é, o 'outro' sendo a língua portuguesa, o social, o trabalho [mal-feito], o caboclo, obtêm-se, em contrapartida, a delimitação de seu 'próprio' lugar positivamente, nele incluídos a língua alemã, a família, o trabalho [bem-feito], mas de quem especificamente em oposição à caboclo? *Nós, claros, que falamos alemão em casa* seria uma representação discursiva de 'alemães'? Poderia-se estranhar, pois são todos (bisavós, avós, pais e filhos) nascidos no Brasil e, portanto, filhos deste solo. Seria, então, nomear-se como brasileiros-alemães? Ou antes, de acordo com o exposto, de alemães-brasileiros? Retornaremos a este ponto no próximo bloco de exemplos.

No exemplo 3 a distinção entre duas 'realidades' está relacionada ao aspecto financeiro, às classes sociais. Tatiana usa os pronomes *eu* e *eles* de forma comparativa, colocando a espécie de pensamento que teria ocorrido ao ex-amigo, explicando, assim, o motivo do afastamento das famílias. O tom magoado, dado por sentimentos decorrentes da rejeição promovida pelo amigo, procura retratá-lo como uma pessoa que dá mais valor aos aspectos externos/materiais (dinheiro,

casa, carro) do que aos aspectos subjetivos (amizade, calor humano). Atribuindo ao 'outro' insensibilidade, ambição desmedida, mediocridade consegue-se atribuir a 'si' sensibilidade, parcimônia, nobreza. Assim sendo, que falta um amigo desses (ainda) pode fazer?

Há uma dificuldade em relativizar. Os 'universos' são observados e entendidos de modo estanque, sem variáveis. Podemos dizer que o mundo caracteriza-se dividido entre superior e inferior, em dois blocos antagônicos. A rapidez deste modo automático de avaliação do mundo leva à certa superficialidade nas relações humanas e à manutenção de aparências sociais. Evita-se, assim, um envolvimento maior com as contradições das questões apontadas e também um entendimento aprofundado e equilibrado das situações vivenciadas (da 'própria' e da do 'outro').

Nas formulações de Tatiana, Érica e Helena (exemplos 4, 5 e 6, a seguir) verificamos uma posição enunciativa que, por procurar tomar certo distanciamento, ao recordar a educação recebida pelas mães e a que elas próprias receberam, consegue falar de 'si', ou melhor, desse 'lado' alemão. Acompanhemos os exemplos:

Exemplo 4:

"(...) quando eu era pequena, às vezes, eu falava algum palavrão, né?, um nome feio e ela dizia: " ____, isso é feio, não deve se dizer!" E ela dizia que se

falasse perto da oma⁴⁵ isso, credo!, era um xingão ou até mesmo um tapa na boca, né? E **antigamente** as pessoas eram **muito rígidas**, né?, e com isso é..., elas não aceitavam que alguém xingasse, às vezes, alguma coisa, né? Já **hoje em dia não**, às vezes, o próprio filho fica chamando a mãe por nomes feios, né?" [5.6]

Exemplo 5:

"Eram faladas simples, de pessoas da Alemanha, de origem alemã, que eram pessoas **mais rígidas**, pode-se dizer até, **pão-duras**. Uma **raça mais forte**, por isso tinham tantos bens." [16.5]

"Eu acho que sobre a **rigidez** dos alemães, eles são... mais rígidos no ponto de, quando falam, eles **falam com**, com **certeza** assim, eles **não têm dúvida** no que falam, eles quase, às vezes não medem, as, as conseqüências, parece que não são muito **sensíveis**. Não se sensibilizam mais tanto como os **alemães mais novos**, os que não são mais tão, tão raç..., tão raça alemã." [16.5.1]

Exemplo 6:

"**Quando a minha mãe era pequena**, a minha avó, ela pegava e dizia, muitas vezes, bem assim prá ela: "É..., Wenn Du nicht die Schnautze hältst, denn kriegst Du eine in die..., in die Fresse, dass die, dass deine Zähne in Arsch fallen"⁴⁶. Essa frase a minha avó dizia prá minha mãe, quando ela era pequena, prá quando acontecia uma discussão, alguma coisa assim, que ela fez de errado, (...) prá a minha mãe nem tentar discutir alguma coisa com o meu avô ou mesmo com ela. (...) Bom, isso é que a **minha avó era bem brava** e até a minha mãe tem um pouco dessa **mania**, porque **desde quando sou pequena**,

⁴⁵ Avó/ Vovó.

de vez em quando fico escutando esta mesma frase, várias e várias vezes, mas eu não..., não sei, era, ela, eu acho que a minha avó, ela era bem..., ela era **muito ruim** prá falar essa coisa assim da..., de assim..., isso é até **mal-educada**, de se..., de ser até mal-educada com uma criança pequena.” [5.2]

Avaliamos pertinente a inclusão dessas seqüências discursivas, já que todas retratam o ‘lado’ alemão *comparando* ‘hoje’ e ‘antigamente’. *Antigamente*, os avós são caracterizados como pessoas *muito rígidas, pão-duras, que não aceitavam que alguém xingasse, que alguém discutisse*, pertencentes à uma *raça mais forte, que falavam com certeza e não mediam as conseqüências* desse falar. *Hoje*, os pais, ao educarem, repreendem verbalmente ou ameaçam executar antigos castigos sofridos. No exemplo 6 as repreensões verbais são qualificadas como *mania*. *Mania* de silenciar pontos de vista diferentes ou tentativas para justificar ações realizadas e julgadas erradas. *Mania* de não conceder espaço para uma compreensão maior do acontecido, de, pela agressão (*brava*), evitar o diálogo, fechar a questão, definir o impasse.

Podemos observar que no âmbito ‘educacional’ entre pais e filhos o modo de entender o mundo dividido entre bem e mal, certo e errado, também vai escrevendo seus sentidos. O questionamento da enunciativa sobre respeito/desrespeito entre pais e filhos acontece quando, pensando na *mania* da avó, reencontra-a na mãe. Fica no ar a hipótese: herda-se a *mania*?

⁴⁶ “Se você não calar a boca irá ganhar uma na cara que seus dentes irão parar no cú.”

No exemplo 4 o questionamento é deslocado para *hoje e antigamente*. Evidenciam-se ressonâncias discursivas de modo de dizer *comparativista* também nesse relato, pois somos remetidos de uma situação, onde os pais são extremamente *rígidos* com os filhos, para uma outra, onde os pais figuram completamente desrespeitados pelos filhos. Como já evidenciamos nessa análise, há uma oscilação entre extremos: se aos pais é conferido o lugar ruim, aos filhos reserva-se o bom ou o contrário.

No exemplo 5, Érica comenta que os 'alemães' antigos têm *certeza* e, portanto, não têm *dúvida* ao falarem. Eles são *rígidos* e, portanto, têm menos *sensibilidade* que os 'alemães' mais novos. São contrapostas características que tendem a estabelecer a hipótese de que quanto mais a *raça alemã* estiver marcada nas pessoas, maior será a *rigidez* e quanto *menos* a *raça alemã* estiver marcada, maior será a *sensibilização*. Para nós, o que torna-se nítido é que as três enunciadoras estão refletindo sobre a questão identitária. Elas levantam hipóteses, provavelmente também por estarem na adolescência, tentando encontrar respostas quanto à influência da *raça alemã* em relação aos jeitos de ser, de viver, de como foram educadas. Em torno desse ponto, podemos ainda dizer que esse questionamento sobre *rigidez* dos 'alemães' antigos ou *sensibilização* dos 'alemães' novos faz lembrar algo como: em que medida sou alemão e em que medida sou brasileiro? Tentaremos aclarar essas idéias a partir da análise das ressonâncias discursivas em torno de unidades específicas, que abordaremos em seguida.

2.2. Ressonâncias discursivas em torno de unidades específicas

Num segundo momento, ressonâncias discursivas em torno de determinados itens lexicais condensaram uma formação de sentidos nas enunciações de aprendizes quanto ao tópico das línguas. Também nessas enunciações pudemos depreender a separação em blocos diferentes de dois ‘mundos’. É nas respostas de Mara, Helena, Érica, Nando, Júnior, Vivien, Nelson e Ana⁴⁷ (exemplos 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14, respectivamente) que encontramos essas ressonâncias discursivas. Estão envolvidos os verbos *aprender/ ensinar e esquecer/ perder*, dos quais iremos tratar agora.

2.2.1. Verbos ‘*aprender/ ensinar*’ e ‘*esquecer/ perder*’

Exemplo 7:

“Meus pais queriam que eu não **esquecesse** a lín..., de falar a língua alemã.”

[8.1.1]

Exemplo 8:

“Eu **aprendi** a falar o português na escola, é... minha mãe me **ensinava** aos poucos e ela não queria que eu **desaprendesse** a língua alemã. E eu entrei no jardim de infância, mais ou menos, com uns cinco anos (...).” [8.2]

“Eu **aprendi** a falar... o, o alemão, né? Eu sabia..., não..., não **esquecia**, é, porque falava sempre com meus pais, com meus avós, com meus vizinhos, eles sempre me incentivaram bastante pra eu não..., pra que eu não

⁴⁷ Lembramos que se trata de nomes fictícios.

esquecesse a língua alemã.” [8.2.1]

Exemplo 9:

“Aos poucos eu tive que começar a **aprender** a língua portuguesa pra poder entrar na escola.” [8.5]

“Meus pais fizeram questão que eu **aprendesse** a língua alemã para poder conversar, conversar com meus bisavós.” [8.5.2]

Exemplo 10:

“Meus pais e meus avós falavam muito pouco a língua portuguesa comigo, pois diziam que a língua portuguesa eu iria **aprender** na escola.” [8.8]

Exemplo 11:

“Eu **aprendi** a falar o português quando eu tinha seis anos e... a gente falava o português porque era... era bem mais fácil.” [10.4]

Exemplo 12:

“(...) Eu entendia muito bem o português, eu **aprendi** a falar, mais ou menos, com quatro anos... de idade, de..., depois com seis anos fiz o pré, fiz a primeira... série, com muita tranquilidade.” [8.7.1]

Exemplo 13:

“O português mesmo eu **aprendi** só no colégio, pois em casa dificilmente era falado, como já foi citado. (...)” [10.3]

“(...) Só que hoje, devido, mais influência vem do colégio, eu já **desaprendi** boa parte do alemão que eu conhecia.” [10.3.1]

Exemplo 14:

“(...) foi na infância dos meus pais, com os meus pais, quer dizer, e eu só falava o alemão. E... quando eu comecei a frequentar a escola, lá era só o português, eu acabei **perdendo...**, a fala do alemão. Comecei a falar só o português (...)” [8.9.1]

Percebe-se nas enunciações de todos que a vontade dos pais ou dos avós, enfim, da família, de um lado, era preservar/ *incentivar* o uso da língua alemã, *para não esquecer, para não desaprender, para conversar com eles, com os bisavós, com os vizinhos* e que, ao mesmo tempo, de outro lado, existia a necessidade de aprender a língua portuguesa, a língua da escola, do ambiente social mais amplo. Essa poderia ser aprendida *aos poucos* ou no momento *da entrada na escola*⁴⁸. A ressonância em torno dos verbos ensinar/ aprender e esquecer/ perder remete a toda a questão traçada anteriormente, porém desloca a discussão para o momento em que a família se vê defrontada outra vez com o exterior à ela, no caso, a instituição escola e o que ela representa, isto é, o acesso da criança à educação, ao letramento.

A saída da criança do ambiente familiar marca seu encontro com a língua portuguesa a nível institucional. É também essa saída que causa o medo nos familiares de que a criança *esqueça* o que *aprendeu*, o que foi *ensinado* em casa, no caso, a língua alemã. Em evidência coloca-se todo o imaginário acerca das

⁴⁸ Nos depoimentos de Érica e Vivien encontramos referências ao fato de terem aprendido português também assistindo à programas infantis da televisão. Nos depoimentos de Ana, Raul e Tatiana encontramos referências ao fato de em festas de família ou comunitárias algumas crianças falarem alemão, outras italiano, outras português. Escolhia-se o português para as brincadeiras. Nando comenta que aprendeu um pouco de português frequentando o culto infantil (reunião quinzenal para crianças promovida pela igreja luterana).

aprendizagens das línguas alemã e portuguesa. A representação de que até aquele momento a criança estava ‘protegida’, não havia acontecido uma ‘infiltração’ do português e que essa possibilidade existe agora manifesta-se no discurso reiteradamente pela ênfase na não-perda, no não-esquecimento do alemão. Será possível *perder-se* o que é constitutivo?

É relevante lembrar o que foi apontado acerca da discussão sobre LM: ela estruturou-se sobre duas materialidades lingüísticas e, portanto, tanto a língua alemã como a língua portuguesa constituem a subjetividade desses jovens enunciantes.⁴⁹ O que se constata nestas formulações é a vontade homogeneizante de atribuir um lugar fixo para cada língua. Há uma representação discursiva de realidades estanques.

Convém recordar o que já foi abordado no capítulo I e que aqui traz sua marca incidindo na atribuição desses valores: a importância do conceito de cultura para os alemães. Se concordamos com Zink-Bolognini (1998) de que o sujeito é constituído como ser cultural por meio da linguagem podemos ver facilmente o imbricamento de traços desse conceito de cultura *histórico* nessa ‘realidade’ lingüística atual (fabricada por leis que regem as relações com as outras pessoas, que estão inseridas nessa mesma formação discursiva). É também Zink-Bolognini (1996:04) que afirma que a ideologia é a direção dos processos de significação. *O sujeito, dada a sua filiação a uma memória histórica, faz gestos de interpretação*

⁴⁹ Em enunciação de Raul encontramos: “O meu ambiente familiar infantil era uma mistura da língua portuguesa com a língua alemã.” [8.10]

em apenas uma direção.

Pensamos que a volta a enunciar em alemão (na 5ª série) pode significar uma mobilização nas formações discursivas fundadoras, na memória histórica do sujeito. Essas mobilizações nem sempre são um processo calmo. Há certa angústia, a impressão de sair do confiável para o não-confiável, do estável para o desestabilizante⁵⁰. Para nós, o que essa compreensão de mundo (em blocos homogêneos) recobre como inaceitável é que o não-confiável e o desestabilizante também possam estar no bloco concebido como confiável e estável.

Há evidências de uma impossibilidade de alemão e português ‘conviverem’ pacificamente transparecendo nos discursos. Como falar alemão na escola sem que alguém ‘reine’? Como falar português em casa sem ouvir uma crítica? Vários enunciadores falam desse tópico. Na formulação de Mara (exemplo 15) encontramos que embora seus pais *falasse* com ela em alemão ela *respondia* em português. Em outro momento, ela coloca a questão de *falar alemão* com os familiares, mas de *ter vergonha de falar com as outras pessoas*. Nando (exemplo 16) recorda os momentos em que *falava alemão* e as reações dos companheiros de brincadeiras da infância. Tatiana (exemplo 17) recorda que seu esforço no sentido *falar alemão* em casa era motivo de *elogio* por parte *da avó*. Júnior e Vivien (exemplos 18 e 19) mencionam críticas freqüentes feitas quando procediam

⁵⁰Nelson e Nando relatam seus primeiros contatos com o português na escola afirmando que não entendiam o que se falava, que estavam *com medo e assustados*, que o ambiente *era meio esquisito, meio ruim*, que a experiência *foi como um pesadelo*, que quando falavam em alemão os colegas *já começavam a reinar*. [10.3.1] [8.8.1].

como Mara. Observemos os exemplos:

Exemplo 15:

“Os, os meus pais **falavam sempre em alemão** comigo, mas eu **sempre respondia em português.**” [8.1.4]

“(…) **Eu falo alemão** com meu pai e com minha mãe, porque com as outras pessoas eu tenho um pouco de vergonha de falar, às vezes, falo umas palavra errada, então, aí, **eu tenho vergonha de falar.**” [18.1.2]

Exemplo 16:

“Usava a língua portuguesa, pois meus colegas não sabiam falar alemão e quando eu **falava alemão**, eles começavam a rir de mim (…).” [15.8]

Exemplo 17:

“Eu rec..., recebia elogios da oma, quando ela **perguntava algo em alemão** e eu **respondia também, em alemão**, quando eu sabia e... (…).” [13.6.1]

Exemplo 18:

“Quando se **falava em português** meu avô brigava e perguntava para nós se a gente não sabia **falar mais alemão.**” [8.4.2]

“(…) Sobre a bronca do meu avô... eu achava justa sim, porque se ele deixasse eu teria esquecido tudo, **esquecido o alemão.**” [8.4.3]

Exemplo 19:

“Eles não gostam quando eu tinha **aprendido português**, quando eu já tinha

aprendido português, quando eles **perguntavam algo em alemão** e eu **respondi em português.**” [12.7]

“Weisst Du nicht mehr Deutsch sprechen?⁵¹” [12.7.1]

A representação predominante nas formulações reproduzidas reforçam o sentido de que o *aprendizado* do português leva ao *esquecimento* do alemão. O alemão necessitaria ser silenciado/ *perdido* para que o português – o ‘lado’ brasileiro – possa ser *ensinado*. De outro lado, pais e avós, principalmente, brigam para manter um lugar *estrangeiro* puro imaginário, pois eles mesmos já se inseriram discursivamente nas duas línguas (vide nota 49). Esta insistência em representar separado o que já está interseccionado também é explicado sob a perspectiva da cidade, isto é, como uma característica social, que une o grupo. Vejamos o exemplo 20, a seguir (Júnior):

Exemplo 20:

“Porque meus pais trabalhavam fora e durante o dia eu ficava com meus avós. Meus pais concordavam com isso, porque..., porque é importante saber **falar alemão**, ainda mais na nossa cidade.” [8.4.1]

Interdiscursivamente a enunciação remete à história da imigração propriamente dita e às ‘marcas’ (modo de vida, cultura) impressas pelos imigrantes na cidade e ao uso da língua alemã permeando todo este processo.

⁵¹ “Você não sabe mais falar alemão?” Agradeço à professora Carmem Bolognini em comunicação pessoal ter apontado nessa enunciação outra marca discursiva da historicidade da enunciadora. A seleção lexical leva em conta a discursividade do português. Geralmente formula-se essa questão em alemão: “Kannst Du nicht mehr Deutsch sprechen?”.

Júnior diz, à sua maneira, que *em Blumenau a língua alemã é parte constitutiva historicamente das pessoas, dele*. Outra forma de marcar a insistência em representar separadamente o que está 'junto' é o uso dos advérbios *nunca* e *sempre*. Se observarmos exemplos anteriores (1, 2, 8 e 15) iremos nos deparar com o *sempre* acompanhando freqüentemente as enunciações. Ao nosso ver, o uso reiterado destes advérbios, (ou é *sempre* ou é *nunca*), evoca outra vez este modo de pensar homogeneizante e binário, onde contradições não podem co-existir, onde deve haver definição, ordem. Exemplos 21 e 22, a seguir (Nando e Nelson).

Exemplo 21:

“Quando se falava de outras nacionalidades, pessoas de outra cor, sobre deficientes físicos, meus pais **sempre** me ensinavam para não, para ter o máximo de respeito e também **nunca** debochar dessas pessoas.” [16.8]

Exemplo 22:

“O que eu **aprendi** lá em casa quando eu era pequeno é que, minha mãe ensinava, a **nunca** debochar dos outros, independente da sua raças, problemas físicos, sua nacionalidade. Ela **sempre** nos **ensinou** que devemos ajudar o mais próximo, o mais humilde.” [16.3.1]

Além desses verbos, a análise de ressonâncias discursivas em torno de itens lexicais também revelou o substantivo *trabalho* recebendo inúmeras representações, as quais passamos em seguida a explicar e exemplificar mais detalhadamente.

2.2.2. Ressonâncias Discursivas para a construção do *sentido de “Trabalho/Trabalhar”*

Um dos procedimentos metodológicos da proposta AREDA de pesquisa é voltar às ‘mesmas’ perguntas, sob formas modificadas. O intuito é observar melhor as ressonâncias discursivas em depoimentos diferentes sobre o ‘mesmo’ tópico, já que a questão não se encontra no que o enunciador informa, mas em como o diz. Na nossa pesquisa retomaram-se tópicos como, por exemplo, as questões 9 e 16 que tratam das palavras e/ou expressões usadas pela família ao se referir à pessoas de outras nacionalidades, raça, classe social, deficiência física, ou como as questões 12 e 13, retomadas na questão 17, que tratam das situações vivenciadas envolvendo críticas ou elogios por parte da família. Encontramos ressonâncias de *trabalho/trabalhar* em enunciados que respondiam as questões acima. Iniciaremos a análise com enunciados onde *trabalho/trabalhar* é colocado em oposição à *preguiça/preguiçoso(a)*, outro item lexical bastante marcado:

Exemplo 23:

“Bom, em relação a raças mais preguiçosas ou não, eu só considero os índios um bando de **preguiçosos**, porque se for prá eles vim prá cidade, prá faz..., **trabalhar** algum..., ...guma coisa, alguns vêm, mas muitos não vêm, eles ficam lá naquela, na..., nas tribo deles, ficam enchendo o saco dos outros, que têm terra, fica invadindo, fica fazendo coisa que não deve, sei lá, eu acho que isso daí é uma tremenda palhaçada! (...)” [16.3.2]

Exemplo 24:

“Eu recordo quando meu vô falava com minha avó, de vez em quando, ele xingava de repente: “É, dieser Cabokla **weiss auch nichts machen!**”⁵² [9.7.1]

No exemplo 23 e 24 o preconceito em relação aos índios e aos caboclos está vinculado abertamente com o *trabalhar*. As representações são negativas: *não sabe fazer nada, bando de preguiçosos*. O ‘outro’, se recordarmos o exemplo 1, retratado em comparação, é aquele que também *não faz o serviço direito*. Se nós adotarmos este modo de pensar, em termos de oposição, encontramos a realização do *serviço bem feito*, daquele que *sabe fazer tudo* e que forma um *bando de trabalhadores* na identificação com a figura dos ‘alemães’. Estes atributos, enfatizados num discurso divulgado e validado desde o início do processo imigratório, continuam promovendo efeitos de sentido ainda nos dias atuais⁵³.

Alemães são organizados e disciplinados, portanto, muito bons trabalhadores. Ocorre uma identificação com esse discurso carregado de atributos positivos para ‘si’; para o ‘outro’ restam os negativos. Este ‘outro’ podem ser os índios, os caboclos, mas nenhuma enunciação do corpus o define como os brasileiros. Indicativo, ao nosso ver, da ação de ideologias vigentes no passado continuarem a ser reproduzidas no presente. Em mais enunciações o sentido do

⁵² “É, este caboclo não sabe fazer nada!”

⁵³ Ver sobre esse tema: Zink-Bolognini (1996). O Lugar de Interlocução de Brasileiros e Alemães na História de suas Relações de Contato. Tese de Doutorado. Campinas: IEL – Unicamp.

trabalho/ trabalhar continua sendo construído. Vejamos os exemplos (Helena e Érica):

Exemplo 25:

“(...) Muitas vezes também quando eu sou **preguiçosa**, aí a minha mãe dizia também que, quando ela era pequena, ela tinha que acordar às 7:15 da manhã, levantar, lavar roupa, arrumar a casa (...) ela... voltava da escola e já ia **trabalhar** de novo. Ela dizia que não tinha muita **moleza** quando era pequena (...)” [5.2]

“(...) Eu também era criticada quando fazia **bagunça** e **não arrumava**, quando era pre..., **preguiçosa** e **não queria fazer as coisa**. Quando eu era preguiçosa, mi..., minha mãe dizia que eu era um “**Faulpelz**”⁵⁴, que eu tinha um “**Stock in Kreuz**”⁵⁵ e que... E aí ela ainda falava assim: “**Heb’ mal der Arsch hoch von der Stuhl**”⁵⁶ (...)” [12.2]

“(...) Quando eu era prá **trabalhar**, minha mãe me chamava de **Schatzi**”⁵⁷. [13.2]

Exemplo 26:

“(...) quanto aos meus avós sim, porque eles **trabalhavam** desde pequeno e eu e meu irmão, a gente já não é mais assim, a gente já é mais **preguiçoso**. Isso a minha mãe sempre falava pra gente, que a gente devia **trabalhar** também.” [5.5]

“(...) Minha mãe também dizia que a gente não era pra mexer nas coisas, que era para deixar no lugar, que **não era pra mudar nada de lugar**, que minha

⁵⁴ Termo pejorativo para designar “uma pessoa preguiçosa, que não faz nada.” Fonte: Langenscheidt Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlim/ Munique: 1993.

⁵⁵ Pejorativo: “estar com a coluna imobilizada, não poder se mexer.”

⁵⁶ “Levanta essa bunda da cadeira!”

⁵⁷ *Tesourinho/ Querida*.

mãe gosta, gostava de tudo **organiza**(desliga cortando a palavra)." [12.5.1]

"(...) Eu sou uma, uma, eu era uma criança muito **caprichosa** e ainda sou, eu tinha todos os meus brinquedos eram sempre inteiros e ainda são, porque eu tenho muitos deles guardados, bem ao contrário do meu irmão que deixa..., que ganha num dia um brinquedo e no outro dia só tem pedaços." [17.5.1]

Observando os exemplos 25 e 26 vemos o *trabalhar* ser qualificado como desejável e elogiável. Ele também incorpora serviços rotineiros, do dia-a-dia de uma casa, que precisam regularmente serem executados sem, muitas vezes, levar em conta vontade, tempo, ânimo, sendo esses sempre sintomas de preguiça, que questionariam essa necessidade em realizá-los. A significação vai na direção de que se precisa trabalhar sempre, mais, melhor para não ser qualificado como inepto, incapaz. Precisa-se ser útil, prestar serviços, ser caprichosa(o) para que o olhar do 'outro' nos aprove, chamando de *Schatzi*, recebendo reconhecimento. Ocupar esse lugar traz, outra vez, sua contradição, já que a prestação de serviços pressupõe um superior e um subalterno, aquele que manda e o que obedece, aquele que fala e o que cala. À representação de não-trabalhar são atribuídas nuances bastante negativas: preguiça, falta de vontade, desorganização. Em nenhuma enunciação aparece *descanso/descansar* como contrapartida do *trabalho/trabalhar*, o que ressoa sempre é *preguiça/preguiçosa(o)*, o que não deve fazer parte do 'lado' alemão.

Os itens lexicais encontrados para representar *trabalho* foram: *Schatzi*, *não era pra mudar nada de lugar* (conservação/ ordem/ limpeza) *organizado*,

caprichosa. A representação de não-trabalho é construída pela ressonância discursiva de *preguiça: moleza, bagunça, não arrumar, não querer fazer as coisas, Faulpelz*, (Heb') *Arsch von der Stuhl*. Também nas recordações de Nando, Raul, Nelson e Mara (exemplos 27, 28, 29 e 30, respectivamente) surgem mais ilustrações de itens lexicais usados na representação de *trabalho e preguiça*. Observemos mais alguns exemplos em relação à essas representações:

Exemplo 27:

“Eu recebia elogios quando fazia meus deveres bem **caprichados**, quando **ajudava** meus pais, quando eu **arrumava** minhas coisas. Então, meus pais me elogiavam com estas palavras: “Filho, isto eu gostei. Ficou ótimo! Continue sempre assim!” [13.8]

“Eu me lembro quando eu fui xingado por **não fazer as coisas certas**, por **não respeitar meus pais**. Eu lembro também quando eu fui elogiado por meus pais, quando eu **ajudava** eles sem que eles pedissem e quando eu **obedecia** eles.” [17.8]

“(…) Quando eu acordava já logo **tinha que fazer as, os serviços**, como, por exemplo, varrer as folhas no jardim, varrer dentro de casa e os serviços que o meu pai me mandava fazer ao longo do dia. (…)” [17.8.1]

Exemplo 28:

“Bem, eu me lembro que a minha mãe me criticava quando eu fazia **bagunça** dentro de casa (…).” [12.10]

Exemplo 29:

“(…) que minha mãe, que eu fazia prá mãe, prá... ficar brigando com nós, sei lá,

ela sempre... nós sempre... fugia de casa..., de manhã cedo em vez de **fazer o serviço**, não era sempre que a gente fazia, hum..., ia na casa dos vizinho ali e ficava... brincando.” [12.3.2]

“(...) Sempre deixa o **serviço bem feito**, quando a mãe chegava em casa. Isso ela gostava muito. Enfim, por is..., coisinhas assim (...).” [13.3]

Exemplo 30:

“Quando eu fazia **algo de bom** eu era elogiada, como varrer o pátio, é..., lavar a louça e outras coisas (...).” [13.1.1]

Nestes exemplos, ao selecionar itens lexicais usados em substituição à trabalho todo cuidado é pouco para não perder de vista que esses mesmos itens não trazem o sentido neles, mas na seqüência enunciativa, na qual aparecem. É na seqüência enunciativa que o sentido vai se condensando e esses itens colaboram significativamente para tal. Temos, então, atributos nomeando ou agindo positivamente para delinear o *trabalhar*: *algo de bom*, *serviço bem feito*, *respeito*, *ajuda/obediência*. Em contrapartida, temos atributos negativos caracterizando a *preguiça*: *não fazer as coisas certas*, *desrespeito/desobediência*.

Como já apontado na análise, estas representações do *trabalhar* fazem parte do ‘lado’ alemão, enquanto que as representações do não-trabalhar, definido por *preguiça*, do ‘outro’ lado. Este ponto particular merece nossa atenção. Voltando na história, o trabalho era um atributo procurado e exigido nos imigrantes. Essa exigência tem como pressuposto que os habitantes nacionais (do Brasil) não sabiam o que era trabalhar. Convém lembrar, no que se refere à

Alemanha e, aqui, aos imigrantes alemães, a disseminação de um discurso, construído a partir da noção de cultura, que se acreditava *diferente* das demais nações européias e que, na época, os constituía.

Decorrente destes tópicos, podemos apontar que o preconceito expressado contra o trabalho dos 'índios' e dos 'caboclos' era assumido pelo discurso do próprio brasileiro acerca de 'si', o que conferia ao 'outro' (o imigrante, agora) o saber trabalhar. Para os imigrantes alemães foi, pois, o trabalho que acabou *diferenciando-os* dos brasileiros. *Estrangeirizando-os*. Quem sabe não é esse o caminho para podermos procurar uma explicação do porquê as pessoas do Sul serem, ainda hoje, muitas vezes, 'confundidas' com estrangeiros.

Ao assumirem posições enunciativas identificadas com discursos do passado, acabaram *estrangeirizando-se* dentro da própria nação. Dirige-se um discurso 'outro' para a nação que recebe os atributos negativos. Ignora-se a *brasilidade* de 'si' e, respectivamente, prejudica-se o exercício da própria cidadania. Também pode acontecer o surpreender-se com a *estrangeiridade* dos alemães da Alemanha⁵⁸ e, respectivamente, questionar-se a questão identitária lingüístico-cultural. É neste espaço que afirmamos que o contato institucionalizado com a língua alemã pode provocar deslocamentos nas formações discursivas fundamentais que constituem o sujeito.

⁵⁸ Tatiana ao encontrar o marido da prima, de nacionalidade alemã, comenta que: “ (...) o alemão de lá é diferente, do, quem fala aqui, da, Blumenau (...). Gostaria, assim, de conversar com ele, mas só que, ah... de cinco palavras, uma a gente não entende, às vezes, é a mais importante, porque é mais difícil e ele tem muita coisa pra contá, da Alemanha pra nós aqui, pro Brasil, só que, é difícil, às vezes, de entendê ele e ele fala também rápido, aí pió..., daí é pior ainda, né? [6.6.1]

Este mesmo ponto particular pode ser observado a partir de uma leitura de Calligaris (1996:164) que a certa altura reflete acerca do custo que enfrentou para ser recebido no Brasil como um colono a mais. Diz que, por ser estrangeiro, era próprio para evocar no brasileiro colonizado o amor, que pelo reconhecimento podia trazer com ele (ele = o pai, o brasileiro = querendo ser aceito como filho numa filiação), e o ódio, pelo tributo que supostamente sem falta, ele, como pai, iria cobrar ou mesmo, ao não cobrá-lo, defrontar-se com a decepção do brasileiro. Em outra passagem, já mencionada anteriormente o autor coloca que certas realidades brasileiras (Blumenau, por exemplo) poderia-se entender como um espaço de afirmação e resistência de um segundo colonizador ao colonizador originário.

Para nós, juntar os pedaços deste quebra-cabeça nos levou a pensar que, no que se referiria aos imigrantes alemães teríamos, então, segundos colonizadores com um discurso que define para 'si' um lugar supostamente *estrangeiro*, principalmente pelo trabalho. Essa *estrangeiridade* favoreceria a filiação esperada pelos demais habitantes, que, por sua vez, pela própria concepção de colonizados modulariam o amor e o ódio para com estes 'pais'. Explicar-se-ia, desta outra forma, o porquê da 'confusão' atual de muitas pessoas do Sul com estrangeiros. No entanto, para nós é um tanto improvável esta hipótese, devido ao fator tempo. Os 150 anos de vivência brasileira ocasionaram a inscrição destes 'segundos colonizadores' na discursividade brasileira.

Ao nosso ver, a identificação com um discurso alemão, no que tange a *trabalho* como representação de raça e, principalmente, como atributos positivos para 'si', mobiliza, como vimos, efeitos de sentido de prestação de serviços. Esses desdobram-se em itens como respeito, obediência, ordem, capricho, disciplina em oposição dialética com desrespeito, desobediência, bagunça, desleixo, indisciplina. Parece que cabe aos imigrantes, filhos, netos ou bisnetos destes, definirem-se como sujeitos e cidadãos na modulação do oscilar entre renunciar ou não ao vínculo simbólico originário⁵⁹ e aceitar ou não um modelo de pai que, segundo Calligaris (1996:166), propõe escravidão e não cidadania: o Brasil. Ainda cabe dizer aqui que o reconhecimento dessas contradições co-existentes nas posições subjetivas assumidas, com suas determinações históricas e ideológicas, traria como conseqüência uma maior calma nas relações 'consigo' mesmo e com 'os outros'.

Chegamos ao fim da análise com a constatação de que em todas as ilustrações discursivas apresentadas a constância em representar o mundo dividido/ separado em blocos repete-se. Para nós, é a evidência de uma condensação de sentidos que configura uma formação discursiva, que iremos denominar *maniqueu-segregacionista*. Ela será um dos pontos que vamos

⁵⁹ Segundo Magalhães (1993), no início do século XIX quem deixava seu país de origem eram *camponeses e artífices, trabalhadores assalariados e intelectuais discriminados por razões políticas ou religiosas*. Eles *viam nas Américas a concretização das utopias do 'Novo Mundo' (não havia reis, senhores feudais e servidão, mas terras abundantes e oportunidade de trabalho)*. A partir de 1848 associaram-se a esses exilados e os *'homens do Märztage' (liberais, nacionalistas românticos ou socialistas)*. Por fim, a partir de 1870, os *grupos de trabalhadores que se deslocavam para o Brasil traziam com eles a experiência de nação, de cidadãos do Reich*.

abordar a seguir, ao apresentarmos as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto em pauta, a cidade de Blumenau, Santa Catarina, mostrou-se relevante, para uma dimensão mais real acerca da problemática encontrada em sala de aula (alemão ensinado como língua 'estrangeira' para jovens que já o falam/ falaram nas suas infâncias), uma incursão no estudo da história do processo imigratório. Buscou-se, em eventos pontuais ou concepções vigentes em determinadas épocas e as repercussões/ transformações destes no tempo, o que poderia estar compondo o 'quadro' das memórias. Os trabalhos que consideram o vínculo ideologia – discurso – língua foram uma contribuição fundamental. É pela língua que o sujeito se insere na discursividade de sua família/ grupo/ comunidade e essa discursividade está repleta de memórias e de valores, enfim, de história e ideologia.

Aspectos histórico-ideológicos 'trazidos' pelos imigrantes alemães e transformados nestes 150 anos de Brasil estão atuando nos discursos. Também vemos a história do Brasil escrevendo seus sentidos pela discursividade em relação aos imigrantes e seus descendentes. Procuramos retratar ambos os lados da questão objetivando a discussão de propostas político-lingüísticas que, por pautarem-se em realidades de pluralidade lingüístico-cultural européia e sul-americana, vêm de encontro aos vários contextos brasileiros, inclusive o blumenauense. A esse respeito, recomendamos a pluralidade lingüístico-cultural para o contexto escolar (que não a nega, porém não a leva em conta efetivamente e nem a integra em sua prática), visando propiciar a mobilização de

elementos da heterogeneidade identitária dos aprendizes, para que transformações sejam produzidas, ao assumir-se lugares de enunciação diferentes. Nesse sentido, nosso trabalho se propôs investigar mais profundamente a presença de sintomas 'detectados' na discursividade dos alunos de 1º grau estudando alemão como língua 'estrangeira'.

Trabalhamos com conceituações de estudos recentes na área da Aquisição da Linguagem como o conceito de língua materna e os meandros da sua relação com a língua nacional. Nesse sentido, observamos a estruturação da língua materna desses alunos pela materialidade de duas línguas, no caso, o alemão e o português. A esse respeito também convém ressaltar que as materialidades lingüísticas vão mudando conforme o tempo. Portanto, estágios diferentes do alemão 'trazido' pelos imigrantes deixaram seus lugares na constituição dos sujeitos que falam hoje. Sem dúvida, podemos pensar o mesmo sobre o português. A partir dessa discussão acerca da língua materna, em que a duplicidade constitutiva, em termos de subjetividade, convoca elementos contraditórios e conflitivos, a análise discursiva de depoimentos dos jovens-aprendizes permite pensar no discurso sobre a língua e na importância deste ao implementar-se projetos pedagógicos.

Nas enunciações dos jovens percebe-se tentativas de atribuição de lugares específicos e bem separados para ambas as línguas. Elas aparecem constantemente feitas pelos verbos '*ensinar/ aprender*' (português) e '*esquecer/ perder*' (alemão). A necessidade 'implícita' de '*esquecer*' o alemão para '*aprender*'

o português é uma forma de representar essa 'segregação'. Gestos de interpretação dos enunciadores acerca de sua 'realidade' lingüística nos remetem à uma necessidade ideológica homogeneizante e binária, onde as contradições são apagadas ou negadas. As enunciações indicaram uma concorrência existente entre alemão e português. Aceitar o português significa abandonar o alemão, falar o alemão significa não poder falar o português. Mas, falar alemão é também motivo de elogio dos familiares. Outras vezes, sente-se *vergonha de falar com as pessoas*, elas não entendem. É nessa 'realidade' que a cisão do sujeito se mostra mais.

As ressonâncias discursivas em torno desses itens lexicais nos (re)conduzem à essa dupla inscrição do sujeito e ao que há de histórico-ideológico constituindo cada materialidade lingüística. O silenciamento da língua alemã, realizado durante o Estado Novo e, num cenário mundial, em decorrência dos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial, mesmo que tenha sido 'parcial', exigiu tomadas de posição dos sujeitos quanto ao 'lado' alemão e ao 'lado' brasileiro' de cada um.

Nos discursos 'transparecem' encaminhamentos dados a esta questão identitária desde então:

- O encontro com a língua portuguesa, institucionalmente, na maioria das vezes estabelecido na entrada na 1ª série da criança, é representado significando o 'esquecimento'/ abandono da língua alemã.
- A opção por parte da criança em falar português provoca críticas dos

familiares, o que interroga novamente a criança sobre seu 'lado' alemão.

O que podemos pensar a esse respeito é que quanto menos a existência da alteridade constitutiva estiver considerada, mais determinado ideologicamente estará o processo de constituição do sujeito. Certamente também os encontros institucionalizados, tanto com a língua portuguesa como com a língua alemã, exigirão do sujeito confrontos com sentimentos de dúvida e medo, preconceitos e resistências como também com sentimentos envolvendo descoberta e liberdade, amplitude e aventura.

A análise discursiva observou também a emergência de representações que caracterizam dois 'lados', duas 'realidades', que se opõem, não 'encaixam'. Essas representações imaginárias se evidenciam basicamente nas ressonâncias discursivas em torno do modo de dizer *comparativista*. Neste, por exemplo, a língua portuguesa é a língua do 'outro', representado como 'caboclo', 'índio' (nunca como brasileiro) em comparação implícita com a língua alemã, que é a 'nossa' língua, representado como 'alemão'.

Comparativamente esses alunos se constituem e cada 'lado' recebe sua atribuição de valores. Esses valores não só são estabelecidos às línguas, como também para os aspectos físicos e à qualidade do trabalho. Cada 'lado' em si, no entanto, afigura-se contraditório devido às memórias e ideologias que o desenham e é esta alteridade constitutiva emergente nos discursos, que constantemente procura-se dominar/ resolver, tentando atribuir o certo, o bom a um 'lado' e o

errado, o ruim ao outro 'lado'. Essa condensação de sentidos acabou configurando, assim, preponderantemente uma formação discursiva que denominamos *maniqueu-segregacionista*.

No interior dela, ressonâncias discursivas em torno da construção de sentido de '*trabalho/ trabalhar*' nos remetem para discursos do passado repletos de atributos positivos acerca do trabalho esperado dos imigrantes. São também discursos que desvalorizaram o trabalho dos 'elementos' nacionais. Mesmo passadas várias gerações, esses discursos continuam sendo reatualizados. Nós tentamos apontar alguns desdobramentos contemporâneos decorrentes dessa reatualização. Tentamos também mostrar como, contraditoriamente, itens lexicais que substituem '*trabalho/ trabalhar*' estão associados a um contexto de prestação de serviços evidenciando uma relação entre chefe (poder) e subalterno (obediência).

Sintetizando temos, então, uma formação discursiva *maniqueu-segregacionista*, configurada a partir da condensação de sentidos de ressonâncias discursivas em torno de modo de dizer *comparativista* e em torno de itens lexicais ("*aprender/ ensinar*", "*esquecer/ perder*" e "*trabalho/ trabalhar*"):

- '*Alemães*': *serviço direito, falam alemão, claros / 'Caboclos e índios'* (nunca ressoa brasileiro): *fazem tudo errado, não sabem fazer nada, são um pouco mais escuros – bando de preguiçosos, que falam português;*
- *Antigamente: 'alemães' mais velhos, rigidez, falar com certeza, não ter dúvida, brava, ruim, mal-educada: sem discussão / Hoje: 'alemães' mais novos, menos*

raça alemã, sensibilidade;

- *Língua Alemã: não esquecer de falar, não desaprender, perder a fala do alemão, esquecer tudo, aprender para conversar com familiares e vizinhos, importante falar em Blumenau, falar/ responder em alemão: elogios, vergonha de falar errado, colegas riem, não entendem, 'reinem' / Língua Portuguesa: aprender a falar na escola, aprender/ensinar aos poucos, era bem mais fácil, entender bem, falar/ responder em português: briga, bronca, não gostar;*
- *Sempre / Nunca;*
- *Trabalho: Schatzi, organizado, caprichosa, ajudar, arrumar, fazer as coisas certas, obedecer, fazer o serviço bem-feito / Preguiça, moleza, bagunça, não arrumar, não querer fazer as coisas, Faulpelz, Arsch (auf dem) Stuhl, não mudar nada de lugar, não respeitar.*

Esse 'universo' por nós analisado é uma pequena amostra dos discursos de uma parte dos alunos que aprendem/ aprenderam alemão formalmente. Para os sintomas que nos chamaram atenção na sala de aula a análise de ressonâncias nos discursos permitiu levantar questões que se evidenciaram relevantes no domínio de saber envolvendo o *aprender/ ensinar, esquecer/ perder* as línguas, do *trabalho* e da *preguiça* e constatar a configuração preponderante da formação discursiva *maniqueu-segregacionista*. Essa análise corresponde substancialmente à fase pré-didática, essencial para o planejamento da prática pedagógica em sala de aula.

Acreditamos que, a partir da análise realizada, podemos nos interrogar sobre caminhos para superar as contradições evidenciadas nesse discurso. A relação do sujeito com sua história, aflorando nos discursos, é o ponto de partida para um trabalho pedagógico que queira marcar outra(s) posição(ões) enunciativa(s). Uma prática discursiva em sala de aula que pretenda incentivar uma desidentificação, um distanciamento quanto à questões destacadas pode basear-se nas mesmas para promover essa(s) tomada(s) de posição(ões) outra(s).

Tentamos apontar como o reencontro institucional com o alemão pode se constituir num momento importante de mobilização nas formações discursivas fundamentais dos jovens. Nesse sentido, a ênfase vai em direção às implicações para o contexto pedagógico, especialmente, que a figura do professor não desperdiçe/ ignore o valioso 'material' de trabalho que se apresenta. Que o professor não realize apagamentos ou desvalorizações dos sentidos construídos por essas duas línguas nesses e para esses jovens, já que, pelo apresentado neste trabalho, esses são os ingredientes essenciais para um ensino mais crítico e que não ignora as contradições no/ do sujeito do discurso em determinadas condições de produção.

Aulas de "língua estrangeira" alemão (e também, acreditamos, aulas de português como "língua materna") em Blumenau, Santa Catarina, são campos férteis para que professores lancem sementes de mobilização e as irriguem problematizando questões identitárias lingüístico-culturais que este trabalho

pretendeu trazer à tona. Assumir que estes fatores estão presentes nas discursividades colocadas em jogo na sala de aula é uma questão de responsabilidade. O fato de negá-los, excluí-los ou resolvê-los pretensamente, compromete o ensino-aprendizagem como um todo. Semelhante posicionamento, para nós, só pode denotar, em certo grau, ingenuidade e/ ou desconhecimento acerca de questões histórico-ideológicas constitutivas que acompanham esses sujeitos, também em sala de aula.

APÊNDICE

1.1 - Formulação final do questionário entregue aos enunciadores-aprendizes:

1. Histórias infantis (ou outras histórias) eram contadas para você na família ou na vizinhança ? Em que língua? Você lembra de alguma história?
2. Você lembra de alguma oração de sua infância? Em que momentos se rezava e quem ensinou para você? Em que língua?
3. Sua mãe/ seu pai cantava? Que canções você recorda? Sua mãe/ seu pai dizia quadrinhas/ provérbios/ ditados? Quais você recorda?
4. Seus avós são vivos? Eles falam alemão? Você entende quando falam em alemão?
5. Quando seus pais ensinavam para você o que era bom ou não fazer eles faziam referência à Alemanha ou aos pais deles, no caso, seus avós?
6. Tem parentes na Alemanha? Há na sua casa livros/ jornais/ caderno de receitas/ discos em alemão? Você lê/ ouve este material?
7. Você lembra em que língua falava-se durante as refeições em família na sua infância? Você pedia sua(s) comida(s) em que língua?
8. Que lembranças você tem de seu ambiente infantil e familiar em relação à língua portuguesa? Que lembranças você tem de seu ambiente infantil e familiar em relação à língua alemã?
9. Que palavras eram utilizadas em sua casa para se referir a pessoas de

outra nacionalidade, raça, classe social, deficiências físicas, etc...?

10. Quando você aprendeu português e com quem? A partir de então, qual língua você preferia falar? Por quê? Você sabe falar em alguma outra língua (além das duas citadas até agora)? Qual? Com quem você fala esta outra língua?

11. Você se lembra do que era dito em sua infância de outros países estrangeiros? Sobre quais países se falava?

12. Você recorda de atitudes suas que eram criticadas no seu ambiente familiar? Que palavras, frases ou expressões eram usadas pelos seus pais e em que língua para fazer a crítica?

13. Você recorda de atitudes suas que eram elogiadas no seu ambiente familiar? Que palavras, frases ou expressões eram usadas pelos seus pais e em que língua para fazer o elogio?

14. Como soa seu nome em língua alemã? E em língua portuguesa? Qual a sensação ao ouvir ser chamado diferentemente?

15. Você usava que língua para brincar com seus colegas, amigos, irmãos na sua infância? Relate suas lembranças. Você também brincava com animais domésticos? Comente.

16. Quando se falava na sua casa sobre pessoas de outras nacionalidades, raças, classes sociais, deficientes físicos, quais diferenças eram salientadas ou explicitadas com mais frequência?

17. Você lembra de situações em que foi xingado(a)/ repreendido(a) por seus pais? E lembra de situações em que foi elogiado(a) por seus pais? Relate as situações, por favor.

18. Quais são suas sensações em relação aos sons das diferentes línguas que você fala? Com que sons você tem (ou lembra que teve) dificuldade e em que língua?

19. De que você lembra que se falava em alemão quando você era criança?

20. Você participava de festas? Que tipo? Você brincava com quem e em que língua conversava nestas festas?

21. Fale sobre as aulas de alemão na sua escola: sobre o que gosta, o que não gosta, o que as diferencia das outras aulas, o que é característico delas.

ABSTRACT

In the present work are studied the discourse and the representations of German and Portuguese language in learners of German as a foreign language, at the local authority education of Blumenau, Santa Catarina. It starts from the consideration of historical factors related to German immigration in the South of Brazil. Next, it deals with questions about the situation of teaching German language in the present-days. Thus, it questions notions as mother tongue and foreign language and of linguistic-cultural identity. This work is adhered to guidelines on the transdisciplinary perspective in the field of applied linguistics. In our approach, this transdisciplinary pathway happens with Discourse Analysis and conceptions of recent studies in the Language Acquisition area. The corpus, constituted following the lines of the proposal - Discourse Resonance Analysis in Open Statements (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos - AREDA), is consisted of statement recordings obtained with youngsters, that have or had German as a foreign language from the fifth to eighth grade at the local authority education of Blumenau. The discourse analysis of *resonances of the way of "comparative" saying and resonances around lexical items ("to learn/ to teach", "to forget/ to loose" and "work/ to work")* allowed to notice the condensation of senses that are about the configuration of discourse formation.

Key - words: 1. German language – Brazil – Santa Catarina. 2. Discourse analysis. 3. Applied linguistics. 4. Bilingualism.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arquivo Histórico da Prefeitura Municipal de Blumenau : "Centenário de Blumenau - 1850/1950".

ACHARD, P. [et al.] (1999). Papel da Memória. José Horta Nunes (tradução e introdução). Campinas: Pontes.

AULICH, W. (1953). Alemães no Paraná. Ensaio histórico e caracterológico. Curitiba: editado pela comissão de festas do grupo étnico germânico do Paraná.

AUTHIER, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours, DRLAV, 26. Paris:Univ. de Paris VIII, pp.91-151.

AUTHIER, J. (1998). Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp.

BARRETO, F.P. (1992). A Psicanálise na Vida Cotidiana. In: A Escola de Lacan - A Formação do Psicanalista e a Transmissão da Psicanálise. Jorge Forbes (org.). Campinas: Papirus

BRABANT, G.P. (s/d). Chaves da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores (2ª ed.).

BRANDÃO, H.H.N. (1998). Introdução à Análise do Discurso. Campinas: Editora da Unicamp (7ª ed.)

CALLIGARIS, C. (1996). Hello brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando

ao Brasil. São Paulo: Escuta (4ª ed.)

COURTINE, J-J. (1981). Analyse du Discours Politique. In: Langages, nº62.

DABÈNE, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris: Hachette.

DE LEMOS, C.T. (1992). Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. In: Substratum, Vol.1, N°1, pp.121-135.

DE LEMOS, C.T. (1995). Língua e Discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. In: Letras de Hoje, Vol.30, N°4, pp.9-28.

DE LEMOS, C.T. (1997). "Processos Metafóricos e Metonímicos: seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição da Linguagem". Trabalho apresentado na The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy organizada pelo Instituto Italiano per la Ricerca Scientifica e Tecnologica em Povo.

DE LEMOS, C.T. (1999). Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem: Parte II. Relatório Científico.

FRANZONI, P. (1991). Nos Bastidores da "Comunicação Autêntica". Uma Reflexão em Lingüística Aplicada. Tese de Mestrado. Campinas: IEL – Unicamp.

GADET, F. e HAK, T. (1997). Por Uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp (3ª ed.).

KAUFMANN, P. (1996). Dicionário Enciclopédico de Psicanálise. O Legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- LANGENSCHIEDT (1993). Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin/
Munique.
- MAGALHÃES, M.D.B. (1993). Alemanha, mãe-pátria distante; utopia
pangermanista no sul do Brasil. Tese de Doutorado. Campinas: IFCH -
Unicamp.
- MAINGUENEAU, D. (1997). Os Termos-Chave da Análise do Discurso. Lisboa:
Gradiva.
- MILNER, J-C. (1987). O Amor da Língua. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MONTEIRO, J. (1979). Nacionalização do Ensino em Santa Catarina - 1930/1940.
Dissertação de Mestrado: UFSC.
- NASIO, J.D. (1995). Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise. Rio de
Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ORLANDI, E. P. (1990). Terra à Vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo.
São Paulo: Cortez Editora.
- PAIVA, C. (1984). Die Deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die
Nationalisierungspolitik. Tese de Doutorado. Hamburg: Universidade de
Hamburg.
- PAYER, M.O. (1999). Memória da Língua, Imigração e Nacionalidade. Tese de
Doutorado. Campinas: IEL – Unicamp.
- PÊCHEUX, M. (1995). Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.
Campinas: Editora da Unicamp (2ª ed.).
- PÊCHEUX, M. (1997). O Discurso: Estrutura ou Acontecimento. Campinas: Pontes

(2ª ed.).

- PEREIRA DE CASTRO, M.F. (1997). "Língua Materna: palavra e silêncio na aquisição de linguagem". Trabalho apresentado como participação na mesa redonda: A Aquisição da Linguagem e a Linguagem Perdida.
- REVUZ, C. (1998). A Língua Estrangeira entre o Desejo de um outro Lugar e o Risco do Exílio. In: *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.). Campinas: Mercado de Letras.
- RIOLFI, C.R. (1999). O discurso que sustenta a prática pedagógica. Formação de professor de língua materna. Tese de Doutorado. Campinas: IEL – Unicamp.
- SERRANI-INFANTE, S. (1988). Por Una Política Plurilingüista Y Una Perspectiva Pragmático-Discursiva En La Pedagogia de Lenguas. In: *Política Lingüística na América Latina*. Eni P. Orlandi (org.). Campinas: Pontes.
- SERRANI-INFANTE, S. (1990). Transdisciplinariedade e Discurso em Lingüística Aplicada. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 16, pp.39-45.
- SERRANI-INFANTE, S. (1993). A Linguagem na Pesquisa Sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade. Campinas: Editora da Unicamp.
- SERRANI-INFANTE, S. (1994). Análise de Ressonâncias Discursivas em Micro-cenas para Estudo da Identidade Lingüístico-Cultural. In: *TLA* 24, pp.79-90.
- SERRANI-INFANTE, S. (1997). Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. In: *D.E. L. T. A.* 13, pp.63-81.
- SERRANI-INFANTE, S. (1998a). Identidade e Segundas Línguas: as identificações no discurso. In: *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma*

discussão no campo aplicado. Inês Signorini (org.). Campinas: Mercado de Letras.

SERRANI-INFANTE, S. (1998b). Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: A Proposta Areda. In: *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Inês Signorini e Marilda C. Cavalcanti (orgs.). Campinas: Mercado de Letras.

SEYFERTH, G. (1988). Imigração e Colonização Alemã no Brasil: Uma Revisão da Bibliografia. In: *BIB*, n° 25, pp.3-55.

SEYFERTH, G. (1991). Os Paradoxos da Miscigenação: observações sobre o tema imigração e raça no Brasil. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, n° 20, pp.165-185.

SEYFERTH, G. (1994). Identidade Étnica, Assimilação e Cidadania - A imigração alemã e o Estado brasileiro. In: *RBCS* n° 26, pp.103-122.

SUZUKI, M.E. (1990). O japonês em situação de pseudo-imersão: o uso dos pronomes pessoais. Dissertação de Mestrado. IEL - Unicamp.

ORLANDI, E.P. (1999). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.

ZINK-BOLOGNINI, C. (1996). O Lugar de Interlocução de Brasileiros e Alemães na História de suas Relações de Contato. Tese de Doutorado. Campinas: IEL - Unicamp.

ZINK-BOLOGNINI, C. (1998). Relações de contato: a questão da cultura. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada* n° 32, pp.7-14.