

PROFESSORES DA REGIÃO COLONIAL ITALIANA ENSINANDO PORTUGUÊS EM TEMPOS DE NACIONALIZAÇÃO ESTADONOVISTA: MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS ESCOLARES

Carmen Maria Faggion¹
Terciane Ângela Luchese²

RESUMO: Este trabalho aborda a ação de professores públicos que ensinavam português em turmas numerosas, com pouquíssimos recursos, em espaços escolares improvisados da Região Colonial Italiana, na época da nacionalização do ensino, instituída por Vargas. Nas memórias de docentes e alunos, buscou-se compreender as práticas escolares voltadas ao ensinar/aprender português, percebendo as dificuldades, as resistências e mesmo as negociações construídas num momento histórico em que se impõe o uso do português. A base teórica da análise é auferida na História Cultural. A metodologia consiste na interpretação de relatos escritos por ítalo-descendentes, entrevistas do acervo do ECIRS (Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul da Universidade de Caxias do Sul) e diversos documentos como atas, relatórios e leis. Os resultados assinalam a importância da escola como difusora do português. Permitem compreender o valor atribuído à escolarização, mesmo que precária. Também fazem ver que, assim como era difícil conciliar as diferentes variedades das línguas, também era difícil conciliar escola, trabalho, distância,

¹ Carmen Maria Faggion é doutora em Letras pela UFRGS e professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: cmfaggio@ucs.br

² Terciane Ângela Luchese é doutora em Educação pela UNISINOS e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: taluches@ucs.br

e carência de recursos materiais e humanos. Aliás, os pioneiros do ensino de português nem sempre se serviam dele para explicá-lo. Os indícios histórico-documentais e as memórias permitem narrar o cotidiano escolar, percebendo nas práticas escolares vividas, processos identitários em (re)construção.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino/aprendizagem de português. Bilinguismo. Identidade étnica.

ABSTRACT: This paper reports the action of public school teachers Portuguese of the Italian Colonial Region, in Southern Brazil, in the 1930's, when education exclusively in Portuguese was compulsory by the Vargas's government. With many students in improvised classrooms and few resources for teaching, these teachers taught Portuguese in precarious conditions. In the memories of teachers and students this investigation has sought to understand school practices aimed at Portuguese teaching/learning, realizing that there were difficulties, resistance and negotiations in that historical moment when the use of Portuguese was required. The theoretical basis uses in this analysis was the Cultural History. The methodology consisted of analyzing written reports by Italian descendants and interviews from ECIRS (Cultural Elements of the Old Italian Colonies of Northeastern Rio Grande do Sul, Brazil, maintained by the University of Caxias do Sul) and various documents such as minutes, official reports and laws. The results have shown the importance of school to spread Portuguese, and the challenges faced by students, then: different varieties of Portuguese and Italian and the difficulties of combining school with work, distance, and lack of material and human resources. Besides, there are accounts of Portuguese classes being taught in Italian dialect. Results have shown the value attributed to education, even if precarious. Historical and documentary evidence have revealed some aspects of the school routine, and have allowed inferring that school practices were very important in the (re)construction of identity processes.

KEYWORDS: Teaching/learning of Portuguese. Bilingualism. Ethnic identity.

Considerações iniciais

A campanha de nacionalização do ensino, instituída pelo Estado Novo, teve muitas e conhecidas consequências do ponto de vista linguístico (Cf. PESAVENTO, 1980; COSTA, 1994; CAMPOS, 2006; FROSI, FAGGION e DAL CORNO, 2010, entre outros). No caso específico da Região Colonial Italiana, no nordeste do Rio Grande do Sul³, a nacionalização veio encontrar uma situação linguística complexa.

A imigração italiana, iniciada em 1875, trouxe para as terras gaúchas pessoas e famílias do Vêneto, da Lombardia, do Trentino Alto-Ádige e do Friuli Venécia-Júlia (Cf. FROSI e MIORANZA, 1983). Havia, portanto, uma rica variedade de dialetos e subdialetos. Para permitir a comunicação, emergiu uma coíné de predominância vêneta, uma variedade supradialetal, que acabou se tornando a forma corrente de comunicação entre os imigrantes e seus descendentes (Cf. FROSI e MIORANZA, 1983).

Os muitos dialetos trazidos pelos primeiros imigrantes ainda persistiam nos anos 1930. De fato, persistiram até a década de 1970 pelo menos, como o atesta a pesquisa de Frosi e Mioranza, publicada em 1983. Esses dialetos conviviam com a coíné e com a língua portuguesa, esta ainda pouco usada na comunicação cotidiana. Ainda havia o italiano padrão, usado nas primeiras escolas para alfabetização, inclusive com cartilhas fornecidas pelo governo italiano. Nas igrejas, a homilia dos sacerdotes era provavelmente pronunciada em italiano padrão, enquanto o ritual em si era em latim. Essa era a situação linguística da região quando o ensino em português tornou-se obrigatório.

Este texto trata da ação escolar dos professores de português da Região Colonial Italiana, na época da nacionalização do ensino,

³ Referimo-nos ao território das três antigas colônias – Conde d’Eu, Dona Isabel e Caxias, hoje correspondendo aos municípios de Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Farroupilha, Garibaldi, Antônio Prado, Flores da Cunha, Carlos Barbosa, entre outros. É parte da Serra Gaúcha.

instituída pelo governo Vargas⁴. A base teórica é auferida na História Cultural⁵ e em estudos sobre o bilinguismo e a educação da Região. A metodologia consiste na análise de relatos escritos por ítalo-descendentes e de entrevistas pertencentes ao acervo do programa ECIRS (Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul), além de documentos escritos como atas de exames finais, atas de inspeção, relatórios e leis do período em estudo.⁶

Professores na Região Colonial Italiana: memórias de formação

“Quem se destina à vida do magistério deve ter uma constituição forte e sadia.”

(Antônio Marciano da Silva Pontes)

Além das qualidades físicas, havia outras igualmente indispensáveis para aqueles que quisessem ser professores, mas a vocação era essencial. Era esse o entendimento de Antônio Marciano da Silva Pontes, que escreveu o *Compêndio de Pedagogia*, publicado em 1873. Na continuidade, ele expôs como virtudes do professor a *gravidade* (a austeridade que lhe granjeava o respeito e a estima), a *discrição* (prudência no falar), a *bondade* (amor pela infância), a *paciência* (não só útil, como necessária em todos os males), a *prudência* (conhecer o que devemos evitar, o bem deliberar, o bem julgar e o bem ordenar), a *firmeza*, a *modéstia* (sentido de dignidade e simplicidade), a *polidez* (e urbanidade), o *amor pelo retiro e estudo*, a *exatidão* e o *zelo*, a *piedade* e os *bons costumes* e, finalmente, a *vigilância*

⁴ Sugerimos ver Dalmolin (2005), Gertz (1987, 2005), Kreutz (2005) e Sganzerla (2001) para saber mais sobre o período do Estado Novo no Rio Grande do Sul, especialmente no que diz respeito aos grupos de imigrantes e descendentes.

⁵ Neste artigo, são fundamentais as contribuições de Chartier (1990; 2002), Burke (2005), Rioux e Sirinelli (1998), bem como Pesavento (2003).

⁶ Programa desenvolvido e mantido no âmbito da Universidade de Caxias do Sul, com a finalidade de preservar a cultura e a memória da Região.

(PONTES, 1873). O leque de virtudes que o docente precisava ter para o exercício de sua profissão era grande. Dentre os professores da Região Colonial Italiana, poucos foram os que tiveram acesso ao que Pontes, professor e diretor do Liceu Niteroiense, escreveu. Mas, na prática cotidiana, suas vivências foram marcadas pelo reconhecimento da importância de sua tarefa por parte das famílias. Muitos professores foram elevados à liderança das comunidades, tornando-se exemplo e referência social.

Vale lembrar que, durante o período inicial da colonização, 1875 a 1884, os professores públicos ou particulares nomeados, que recebiam subsídio do Estado (Governo Imperial após 1876), foram poucos. Além disso, a instabilidade administrativa dos diretores de colônia e das próprias comissões de terra inviabilizou um trabalho escolar contínuo. Os professores nesse período foram os próprios funcionários da diretoria (poucos), ou eram os imigrantes, que se disponibilizavam em conciliar o trabalho agrícola e o educacional. Isso porque aqueles que imigraram com título e formação, dedicando-se ao fazer docente, não atendiam à demanda existente. “Alguns dos imigrantes tinham formação superior, como é o caso de Marcos Martini, que chegou ao Brasil depois de três anos de magistério na Itália, sendo aluno laureado” (POZENATO e GIRON, 2004, p. 19). Dentre os imigrantes, lecionava aquele que, no conjunto de famílias da comunidade, destacava-se por maiores conhecimentos.

Nas ex-colônias, elevadas à condição de freguesias dos municípios de São João de Montenegro (Dona Isabel e Conde d’Eu) e São Sebastião do Caí (Caxias), o número de professores públicos permaneceu reduzido. Com o advento da República e a elevação à condição de municípios, a gerência da escolarização pública passou a ganhar, gradualmente, impulso. Muitos dos professores, que tinham atuado até então como particulares, passaram a receber subvenção, negociando com as autoridades um tempo da aula a ser dedicado ao ensino do português. Para as comunidades, a escola pública, que desonerava as famílias de uma contribuição mensal e viabilizava o acesso ao idioma da nova pátria, foi considerada uma conquista de real importância.

Aos professores, o benefício da subvenção ou do emprego público garantia o recebimento de uma quantia mensal ou trimestral, complementando a renda da família.

As histórias de vida dos professores da Região constituem-se numa trama cerzida pelo trabalho cotidiano de estar junto a numerosos grupos de crianças (nas escolas isoladas, o número médio foi superior a 40). Essas crianças, com diferentes ritmos de aprendizagem, carregavam consigo expectativas, desejos, dificuldades ou facilidades para adentrar no mundo da escola, do silêncio, adestrando a mão, que já trabalhava livre pelos campos, ao espaço reduzido da “tabela”.

Importante frisar que muitos, enquanto crianças, foram alunos, mas, na adolescência, foram assumindo o cargo de professores. Ser docente constituía uma alternativa ao trabalho agrícola e, sobretudo para as mulheres, era uma possibilidade de profissão aceita e reconhecida. Desses professores, muitos foram marcados pela vivência da migração e, como seus alunos, caracterizavam-se pela diferente pronúncia do português. Também tinham afinidade de gostos e costumes, quais fossem culinários, religiosos, do vestuário, do jeito de ser, conviver e portar-se. Ou seja, culturalmente, assemelhavam-se aos alunos. Nos fios da trama de vida de alguns docentes, muitas histórias confundem-se, assemelham-se e, também, é claro, diferenciam-se.

Práticas do ensinar e aprender português

Na Região de Colonização Italiana, uma das questões mais importantes para a escola foi o ensino e a utilização do português ou do “brasileiro” (os colonos assim se referiam a ele assim cotidianamente). Diversos estudos têm se debruçado a investigar esse processo⁷, no entanto, é central considerar que a proibição efetiva, a partir de 1942, do uso de idioma estrangeiro, impôs inúmeras restrições à população da Região,

⁷ Vejam-se os estudos de Faggion (2007), Frosi, Dal Corno e Faggion (2005; 2006; 2008), bem como Faggion e Luchese (2011).

especialmente os que viviam em áreas rurais e com idade mais avançada. D. Benedito Zorzi⁸, bispo de Caxias, ponderou em entrevista:

Não se obriga ninguém a falar por um decreto, tem que aprender a língua. E como é que estes colonos nessa terra aqui iam aprender o português? Que moram socados, um pouco isolados, porque a cidade maior, naquele tempo, era Caxias, mas nas ruas de Caxias, me lembro, o que se ouvia falar ali era dialeto. Então é uma transição, mas uma transição lenta e não violenta. Quando se quer integrar um povo num outro tem que ser lentamente, não violentamente, não querer de uma hora pra outra [...]. Aqui, acho que a integração durante 100 anos foi se fazendo lentamente, e acho que isso foi um bem também, nesse sentido, para o povo que está aí se integrar como deve ser, numa comunidade que não é mais italiana. (ZORZI, 1988)

Desde o final do século XIX, circulavam entre as autoridades da Região discursos sobre a importância da difusão do ensino do português, especialmente via escolarização. Em 1877, recém-iniciada a ocupação nas colônias da Região, Carlos Jansen, responsável pela Inspetoria Especial de Terras, afirmava:

mas há ainda uma razão social e de Estado que aconselha a imediata organização do serviço escolar: é assimilar estes milhares de estrangeiros às nossas instituições; é preciso fazer dos seus filhos brasileiros que amem o seu país⁹.

Para assimilar os filhos de imigrantes, parece que o principal caminho era a escola e o ensino do português. No entanto, a precariedade de iniciativas estatais, especialmente pela falta

⁸ D. Benedito Zorzi nasceu em maio de 1908, em Nova Pádua, antigo 4º Distrito de Caxias do Sul. Foi entrevistado em 22/03/1988.

⁹ Carta enviada pelo Inspetor Especial de Terras, Carlos Jansen, ao Inspetor Geral de Terras e Colonização em 03/04/1877, maço 08, lata 280, Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

de verbas e de professores, permitiu que a fala dialetal italiana e as escolas étnicas fossem toleradas ao menos até o início do Estado Novo.

A maioria dos professores eram imigrantes ou descendentes. É inegável que, mesmo se apropriando do português, o sotaque persistiu no cotidiano das aulas. Os dialetos falados pelos alunos, de certa forma, encontraram correspondência por parte de alguns dos professores, especialmente nas áreas rurais. Mesmo as crianças monolíngues de português aprendiam essa língua com as marcas de sotaque que seus pais apresentavam, fato assinalado por Frosi (2000) e Paviani (2001, p. 629). Ou seja, a criança adquiriu a pronúncia do português com marcas de sotaque italiano, pois essa era a pronúncia verificada em seu ambiente.

De outro lado, pode-se pensar, pelos registros encontrados, que os professores foram os primeiros a serem cobrados. As políticas de subvenção, a realização de concursos públicos e os exames de suficiência exigiam que dominassem minimamente o português. Dentre os entrevistados do ECIRS, o ex-aluno da professora Joana Menegolla, Angelo Araldi,¹⁰ recorda a triste experiência por ela vivida:

no 2º ano, eu tive uma professora chamada Joana Menegolla. Ali era obrigatório português. Essa professora lecionou durante muitos anos. Ela foi excluída do serviço público, como professora, justamente por ter dito frases em italiano na sala de aula. [...] Entre 1939 a 1944, não lembro agora, porque já estava interno no colégio na época. Eu sei que, quando voltei, ela tinha sido excluída do magistério, Joana Menegolla, por ter dito frases em italiano dentro da sala de aula. O Poder público Municipal na época, em que o Secretário de Educação era o tal de Castro Fortuna, perseguidor no tempo da 2ª Guerra Mundial [Aqui em Flores da Cunha houve muita perseguição contra os nossos agricultores, os que falavam em dialeto.] Ele ficou sabendo, por denúncia feita, que ela falou

¹⁰ Angelo Araldi foi entrevistado em 27/10/1989. Era filho de José Araldi Filho e Dosolina Corso Araldi e morava em Flores da Cunha.

italiano na sala de aula. Foi mandada chamar, e foi exonerada do magistério ao bem do Serviço Público. E ela viveu durante muitos anos ainda e eu a chamava de professora. Depois virou cozinheira, fazendo comida prá cá e prá lá. E eu a chamava de professora, ela chorava, ficava toda assim contente, porque já era um rapaz que tinha ginásio, naquela época ginásio era uma coisa muito difícil. É como agora ter não sei quantos cursos superiores. E era um rapaz com ginásio, professor municipal, que a chamava de professora, então ela ficava toda vaidosa.

Esse foi um caso emblemático vivenciado que foi utilizado como “exemplo” para os demais professores, para que estes não incorressem no mesmo “erro”. O Inspetor Municipal de Ensino de Flores da Cunha, Daniel de Castro Fortuna, decidiu e expressou no Ato de nº 44, de 1º de julho de 1940, que a professora Joana Menegolla estava suspensa de suas funções escolares por ter desrespeitado as instruções referentes às leis de nacionalização. Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998) transcrevem parte do ofício em que se afirmava que “a pena se estende a qualquer professor ou professora que não cumpra rigorosamente as instruções recebidas, principalmente se tratando da Nacionalização do Ensino”. (p. 135).

Para os alunos, especialmente aqueles das zonas rurais, que apenas falavam o dialeto italiano ao chegarem à escola, a aprendizagem do português foi, muitas vezes, difícil. Na medida em que entravam nas escolas, as crianças iam sendo educadas em português, tornando-se então bilíngues, mas o processo para essa aprendizagem nem sempre foi fácil. Descreveu-o, referindo-se ao período anterior à nacionalização, a professora Alice Gasperin: “Nós líamos tanto o português como o italiano” (1984, p. 74). A circulação de diferentes leituras e idiomas fazia-se também no catecismo e nas práticas religiosas. A mesma autora relata que “a confusão era grande. Na escola, a professora nos ensinava as orações em português. Na igreja, rezávamos em latim. Em casa, a mãe nos ensinava a rezar em italiano gramatical. No dia a dia, falávamos o dialeto” (GASPERIN, 1989, p. 29).

Certamente, o estranhamento diário, para as crianças, resultou em dificuldades, em resistências, em negociações culturais, mas também em aprendizagens significativas.

No discurso das autoridades públicas, com o intuito de construir a “nação brasileira”, foram muitos e repetitivos os anúncios da necessidade de expandir as escolas públicas para, com isso, atender maior número de crianças, ensinando-lhes o português e o “amor à pátria”. Ao que tudo indica, até fins da década de 1930, a convivência cotidiana nos municípios de colonização foi marcada pela liberdade e tolerância das diferenças. Anunciava-se a perspectiva nacionalizadora, porém o processo era desenvolvido na escola apenas em certos aspectos. Isso se modificou substancialmente a partir de 1938, com as políticas e práticas efetivas de nacionalização. Foi nesse momento que muitas negociações e mesmo a tentativa de apagamento de diferenças étnicas aconteceram.

A escola assumiu a condição de homogeneizadora dos hábitos, dos costumes e também das falas. O ensino do português foi considerado elemento fundamental no projeto de constituição da nação brasileira e fator central de unificação. Havia a crença, aparentemente, de que a presença de uma única língua garantiria a unidade. Tal concepção errônea repetiu-se mais vezes ao longo da história da humanidade (com Napoleão e com Franco, pelo menos). Essa proibição dos dialetos estrangeiros e a imposição do ensino/uso do português produziram apagamentos, constrangimentos, estigmatização e preconceito linguístico. Segundo relata o entrevistado Aleixo Piazza,¹¹ “proibiram de falar em italiano. Todos se preocuparam, nas escolas, nas lojas. Falavam como sabiam, mal e porcamente, mas falavam o português. [...] O padre avisou na igreja, as professoras avisaram na escola, os comerciantes nas lojas.”

¹¹ Aleixo Piazza nasceu em 01/03/1913 em Caxias do Sul. Foi entrevistado em julho de 1984.

Outra entrevistada, Serafina Rigon Carpeggiani,¹² professora, foi questionada se seus alunos sentiam vergonha de falar o dialeto italiano e ela afirmou: “Um pouco. [...] Sim, porque se fosse o verdadeiro italiano é muito bom, mas o dialeto...”. Era preciso aprender o português. Para a professora Serafina, no município de Flores da Cunha, a nacionalização do ensino e a cobrança sobre toda a população foi muito forte. Em suas palavras: “eram enérgicos aqui. Um tempo, não lembro se era o Dr. Adalberto Corso, ele ouvia os colonos falarem em italiano, botava eles na prisão. Meu sogro também foi [preso]”.

Os professores foram obrigados a ensinar o português, a cobrar seu uso e a reprimir, mesmo nos momentos do recreio, a fala italiana por parte das crianças. Quanto aos pais ou pessoas mais idosas, especialmente de zona rural, a aprendizagem e o uso do português foi menos frequente, mesmo nos anos de 1940. Sobre isso, a entrevistada Vanda Lide Schumacher Soldatelli,¹³ que começou a lecionar em 1941, lembra que insistia que os alunos usassem exclusivamente o português, mas nas conversas com os pais “eles já vinham e diziam: professora mi no só falar em brasil”.¹⁴ O que ela podia fazer, enquanto professora, era ensinar aos filhos. Queria que “eles falassem direitinho. Às vezes, erravam nas pronúncias das palavras, essas coisas que a gente procurava ensinar de maneira correta”. A disseminação do português padrão não foi tarefa fácil, para a maioria dos professores entrevistados. Ela ainda conta que:

Às vezes, fico pensando, o que é que eu fazia lá na Zona Alegre, que aquelas crianças aprenderam a ler daquele jeito? Não é com

¹² Serafina Rigon Carpeggiani nasceu em 10/02/1911 em Flores da Cunha. Era filha de José Rigon e Rosa Borsoni. Foi entrevistada em 04/10/1989. Foi professora.

¹³ Vanda Lide Schumacher Soldatelli nasceu em 27/04/1925 em Ana Rech, Caxias do Sul. Foi entrevistada em 31/05/1988. Foi professora municipal e começou a lecionar em Caxias do Sul em 1941.

¹⁴ “eles já vinham e diziam: professora, eu não sei falar em brasileiro [português]” (tradução livre das autoras).

facilidade, mas eu conseguia fazer com que eles lessem. Eu tenho a impressão que eu ensinava as vogais primeiro e depois eu começava a juntar com as consoantes, que eu ainda acho o método melhor. Foi mais ou menos assim. Eu acho que eu ensinei da mesma forma que aprendi, porque as crianças aprenderam a ler. Aprendiam a ler, porque eu acho a coisa mais difícil a classe de 1º ano, e eu acho a mais importante de toda a vida escolar. Muitos aprendiam em um ano, até antes do fim do ano já sabiam ler. A maioria. Agora um ou outro, porque sabe que tem alunos que tem muita dificuldade. Tem alunos, às vezes, que passam dois anos no 1º ano, como acontece até hoje em dia.

A mesma entrevistada, ao relatar sobre sua postura frente ao uso dos dialetos, comenta que procurava “corrigir os erros” de pronúncia do português porque “as crianças da colônia falavam muito errado, porque eles misturavam o italiano com o português”.

Virginia Dall’Alba Novello¹⁵ afirma que “houve uma proibição [...] tão severa que chegaram a pôr homens velhinhos na cadeia”. Conforme suas memórias, enquanto professora em Flores da Cunha no período de nacionalização estadonovista, recomendava aos alunos “que não falassem em italiano, mas as crianças e todos os pais sabiam também, e procuravam cuidar, porque era fácil de ser preso”. Alguns professores temiam pelas próprias famílias, conforme relata Virginia:

Porque eu me lembro que estava lá numa casa de uma parceira fina, Rigon Carpeggiani [provavelmente Virginia Rigon Carpeggiani] [...], então tínhamos um curso de um mês, então ela tinha duas crianças ali meio pequenas, então ela dizia assim: porque elas falavam em italiano em casa, ela era uma professora também. Então ela disse: “Olhem, fiquem dentro de casa, não me vão na rua”. Veja como era perigoso, porque ela tinha medo, porque as crianças não ficam sem falar. Então ela dizia: “Fiquem dentro de casa, não me vão pra rua, pelo amor de Deus!”

¹⁵ Nascida em 06/01/1908, natural de São Valentim de Ana Rech, Caxias do Sul. Foi entrevistada em 27/08/1986.

Caprara (2003) apresenta em seu estudo, sobre a nacionalização do ensino em Bento Gonçalves, o relato de Marina Bitencourt, que se tornou professora municipal no ano de 1941 e passou a atuar na zona rural. Daquela vivência, Marina rememorou que:

a dificuldade dos primeiros anos deveu-se principalmente ao idioma, isto é, os alunos ainda falavam em italiano mesmo com a proibição do governo. Mas, na sua opinião, eles não faziam “por mal”, pois era a única língua que conheciam. A maioria dos adultos, com quem conviviam, frequentaram pouco a escola, sendo este o motivo da dificuldade de pronunciar corretamente as palavras (CAPRARA, 2003, p. 108).

Sua experiência na escola, enquanto alfabetizadora, marcou-a profundamente. Lembrando o início da carreira docente, contou sobre as dificuldades em alfabetizar crianças que sabiam e empregavam apenas dialeto italiano. Dificuldade porque era proibido, e ela, como professora, sentia-se na obrigação de impedir o uso desse dialeto.

Eu era alfabetizadora e estava ensinando uma das lições da cartilha, o método era o silábico. Então eu juntava as sílabas s + a = sa / p + o = po era (sapo), indicava o som; então resolvi colocar a gravura do sapo. Comecei de novo a lição, para ver se as crianças sabiam e elas responderam, em vez de sapo, “*rospo*”. Não entendi nada. Aí, uma colega mais velha me disse: Marina, eles responderam certo, mas em dialeto. Isto também aconteceu em outros momentos, como quando falaram “olha um ‘*ranho*’” e eu mandei assoar o nariz. Não, professora, um “*ranho*”, era uma aranha na parede. Fiquei preocupada com a situação, pois sabia da lei, tinha aprendido na escola, não deviam falar em italiano. O problema é que, na escola, eu ensinava em português, e em casa usavam dialeto. Eu presenciava isso na família onde morava (CAPRARA, 2003, p. 108).

As marcas de sotaque presentes na oralidade dos alunos foram apontadas como um problema a ser combatido. Em fins de novembro de 1940, em ata de exame final na 5ª aula, situada na Linha Leopoldina, em Bento Gonçalves, a comissão examinadora deixou registrado que:

Ultimados os exames, foi feita a leitura das notas, após o que os alunos entoaram o Hino Nacional. A comissão verificou, e registra aqui, que regular número de alunos, principalmente de meninos, não cantou o Hino Nacional. Aqui, como na 11ª aula, *notamos o mesmo erro de pronúncia das palavras grafadas com 1 e 2 “r”: arreja em vez de areia e tera em lugar de terra*. Este erro é generalizado no município e, segundo foi-nos dado observar durante a Semana da Pátria, o único colégio que o corrigiu nos alunos foi o G. E. de Santa Tereza. No momento em que o governo do município está empenhado em melhorar o ensino nas escolas que estão a seu cargo, parece-nos digna de menção a observação supra, menos pela intenção de mostrar falhas do professorado municipal do que pelo objetivo nacionalizador, de vez que o erro apontado está como indicar, irritantemente, nos que cometem, uma origem estrangeira próxima, que na realidade não existe¹⁶ (destaques nossos).

Verifica-se que é lamentada a ocorrência de uma marca de sotaque, que era motivo de preocupação, um “erro”. Essa marca específica, por sinal, persiste até hoje, e tem uma explicação perfeitamente lógica, conforme salientado por Frosi e Mioranza (1983) e por Frosi (1987), entre outros: no dialeto vênето existe uma única vibrante; no português existem duas. Daí nasceu a pronúncia da vibrante como simples, sem distinção da múltipla. As tentativas de correção talvez tenham causado supercorreção, com aplicação da nova regra aprendida a todos os casos. O problema é que esse sotaque seja motivo de estigmatização (Cf.

¹⁶ Ata de Exames Finais de 16/11/1940. In: Livro de atas de exames e termos de inspeção da 5ª Aula Municipal sita na Linha Leopoldina, nº 26. Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves. A mesma ata aparece em Caprara e Luchese (2005, p. 491).

Frosi; Faggion; Dal Corno, 2010): a herança étnica e cultural dos imigrantes foi desprezada. Uma marca identitária podia constituir motivo de vergonha. Entretanto, essa marca específica ainda permanece, já na quarta geração, pois a pronúncia peculiar dos “erres” ainda hoje é perfeitamente verificável na Região Colonial Italiana. Esse fato pode levar a pensar que os falantes assumem-na como marca de identidade, de que não querem se desligar. Não seria a primeira vez que um traço de estigma passa a fazer parte de um processo identitário.

Conforme relata Bergozza (2010) na Escola Complementar Duque de Caxias, as ações nacionalistas foram muitas, a difusão do ensino do português muito acentuada, e as estratégias utilizadas foram diversas. Afirma Bergozza:

no dia 6 de abril de 1945, no auditório Carlos Gomes, os trinta e sete novos professores e professoras participaram da solenidade de entrega de diplomas, porém havia para a décima primeira turma, de 1944, uma premiação surpresa de um ilustre anônimo, residente na cidade, e que ofertaria ao aluno ou aluna que mais se distinguisse no estudo de Língua Portuguesa, no último ano, uma “lembrancinha”. *Coube à aluna Neusa Lourdes Menegotto receber um fino exemplar de Os Sertões, de Euclides da Cunha, por obter a média mais alta em português.* O prêmio foi denominado como sendo “Dr. José Coelho de Souza”, em homenagem ao Secretário de Educação e Cultura, *pioneiro da nacionalização do ensino do Brasil*, informação aludida em ata, como também o *agradecimento ao digno ofertante que, conservando-se no anonimato, acompanha com entusiasmo o surto do progresso e o desenvolvimento cultural da nova geração* (BERGOZZA, 2010, p. 133). (destaques nossos).

Em Bento Gonçalves, de acordo com Caprara (2003), no período do Estado Novo, “as prisões efetuadas em decorrência da prática do idioma italiano em público limitaram-se a poucos dias ou mesmo algumas horas, ainda que não deixassem de ser humilhantes e injustas para os imigrantes que não sabiam falar em português” (p.117-118). Também, segundo a autora, a proibição da fala dialetal foi a marca mais forte que se fez sentir:

Na realidade o não poder falar em italiano foi a medida restritiva que mais atingiu os moradores de Bento Gonçalves, especialmente os velhos imigrantes que não haviam frequentado escolas e que viviam afastados do perímetro urbano. As demais restrições, como a proibição ao uso do rádio, de armas de fogo e a necessidade do salvo conduto para poder viajar, atingiram-nos com menos intensidade (CAPRARA, 2003, p. 118).

Os indícios apontam que, nos anos de 1940, nas áreas urbanas da Região Colonial Italiana, o uso do português e o bilinguismo já eram comuns. Os dialetos eram aprendidos e mantidos em família, especialmente nas áreas rurais. Nessas comunidades, os cantos, as orações, as conversas, mesmo os palavrões e as blasfêmias, enfim, o universo cotidiano, os vínculos sociais, eram marcados pela oralidade dialetal italiana. A escola foi espaço importante de difusão do ensino do português. As lembranças das crianças que vivenciaram esse processo estão repletas de marcas relacionadas às dificuldades para compreender a professora e apropriar-se do português padrão. Não foram poucas as que desistiram dos estudos, talvez não exclusivamente por isso.

As repercussões da nacionalização foram diferenciadas, mas percebe-se que o uso do português foi sendo progressivamente privilegiado e, aos poucos, saber utilizá-lo cotidianamente passou a ser uma distinção.

Considerações finais

Os professores de português só recentemente se confrontaram, em sua formação, com a possibilidade de ser o português apenas uma das línguas da comunidade.

A desconsideração das línguas efetivamente faladas era tão grande que é muito recente a alfabetização de crianças das comunidades indígenas, por exemplo, em suas próprias línguas maternas.

A formação do professor de língua portuguesa, por sua vez, sempre contemplou a gramática da língua, o vocabulário, o estudo

de textos, diferentes teorias pedagógicas, estudos psicológicos, escrita. Mas só depois da obrigatoriedade do ensino de Linguística nas faculdades e nos cursos de Letras, depois da metade do século XX, é que começaram a ser priorizados os estudos sobre bilinguismo, sobre variação, sobre o convívio da língua padrão com as variedades não padrão e sobre a estreita relação entre línguas e culturas.

Antes disso, parece ter prevalecido o ponto de vista – ainda hoje existente em nossas gramáticas normativas – de que só uma variedade importa, a língua padrão. De fato, sabemos que a escola tem como tarefa ensiná-la, e isso é incontestável. Mas estará fadada ao fracasso a escola que propuser a língua padrão sem vinculá-la às variedades que o aluno domina. É a partir delas que se amplia o conhecimento que o estudante tem sobre sua língua. A escola não pode ignorar a realidade circundante, e nas zonas de imigração (não é demais repetir), a realidade circundante mostra também a presença de outros sistemas linguísticos.

Ignorar as outras línguas, ou condená-las, como ocorreu no governo Vargas, trouxe uma consequência profundamente lamentável: muitas línguas perderam-se. Em várias zonas de imigração só existem, hoje, monolíngues de português. Uma rica herança linguística foi desbaratada. Desprezar línguas ou sotaques, ainda hoje uma atitude observada, tem a mesma consequência: os falantes acabam por não transmitir a língua desprezada aos seus filhos, ou estes não se interessam em adquiri-la.

Lendo os relatos, que aqui apresentamos apenas em partes, percebe-se, indo além da informação transmitida, uma espécie de estima pela escola e pela figura do professor. Mesmo o professor bravo, mesmo o despreparado, mesmo a escola precária ou improvisada são lembradas, a memória os preserva-os. Percebe-se, nos relatos, a valorização da busca do saber, tendo a escola como principal guia. Por isso, mesmo com tantos relatos de decisões pedagógicas e administrativas equivocadas, como os que aqui apresentamos, prevalece a noção de que o papel da escola foi, em última análise, positivo. Cumpriram seu papel o professor improvisado, o que não dominava a língua, o que seguia todas as normas, o que não as seguia, o compreensivo,

o autoritário. Foi igualmente positivo o convívio dos estudantes com distintas variedades italianas, com a língua portuguesa da escola, com o latim da missa.

Hoje em dia, com todo o conhecimento que a Linguística trouxe à formação do professor de português, o único dado a lamentar é que ainda existam ecos de preconceito quanto a sotaques e marcas de outras línguas e variedades, e que algumas escolas os abriguem.

Referências

BERGOZZA, Roseli Maria. *Escola Complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)*. Caxias do Sul: UCS, 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas*. Campinas, SP: Unicamp, 2006.

CAPRARA, Bernardete Schiavo; LUCHESE, Terciane Ângela. *Da Colônia Dona Isabel ao município de Bento Gonçalves: 1875-1930*. Porto Alegre: Corag; Bento Gonçalves, RS: Visograf, 2005.

CAPRARA, Bernardete Schiavo. *Ensinar em português na escola de italianos: o processo de nacionalização do ensino em Bento Gonçalves*. Porto Alegre: PUCRS, 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia – a História entre certezas e inquietude*.

Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

COSTA, Iara Bemquerer. Ensino do português em áreas bilíngues: uma prioridade?. In: I Encontro Internacional da Associação Brasileira de Linguística, 1996, Salvador - BA. *Atas do I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*. Salvador - BA: ABRALIN/FINEP/UFBA, 1994, v. 1, p. 342-333.

DALLA VECCHIA, Maria Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. *Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul*. 2 ed. Porto Alegre: EST, 1998.

DALMOLIN, Cátia. *Mordaça verde amarela: imigrantes e descendentes no Estado Novo*. Santa Maria: Pallotti, 2005.

FAGGION, Carmen Maria; LUCHESE, Terciane Ângela. "Bilinguismo e escolarização na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, 1930 – 1960". In: SILVA, Sidney de Souza (Org.). *Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 197-224.

FAGGION, Carmen Maria. "Bilinguismo precoce e estigma". In: GIRON, Loraine Slomp; RADUNZ, Roberto (Org.). *Imigração e cultura*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007. p. 133-140.

FROSI, Vitalina Maria. "Os dialetos italianos no Rio Grande do Sul: convivência e mescla linguística". In: CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário (Org.). *Raízes italianas do Rio Grande do Sul 1875 - 1997*. Passo Fundo, RS: UPF, 2000. p. 83-98.

FROSI, Vitalina Maria. "Interrelazioni fra il dialetto veneto e la lingua portoghese-brasiliana". In: MEO ZILIO, Giovanni (Org.). *Presenza, cultura, lingua e tradizioni dei veneti nel mondo*. Venezia: Reg. Veneto, 1987. p. 215-236.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. *Estigma: cultura e atitudes linguísticas*. Caxias do Sul: Educs, 2010.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. “Linguagem da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul: prestígio e estigmatização”. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVel*, v. 5, n. 9, ago 2007. Disponível em: www.revel.inf.br

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. “Bilinguismo, identidade étnica e atitudes linguísticas”. In: CHAVES, Flávio Loureiro; BATTISTI, Elisa (Org.). *Cultura regional 2: língua, história e literatura*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006. p. 97-111.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. “Da estigmatização linguística à solidariedade: atitudes linguísticas na RCI”. *Métis: História & Cultura*. Caxias do Sul, RS: Educs, v. 4, n. 8, p. 257-280, jul/dez 2005.

FROSI, Vitalina Maria.; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani; FAGGION, Carmen Maria. “Prestígio e estigmatização: dialeto italiano e língua portuguesa da Região de Colonização Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul”. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n. 2, p. 139-167, jul/dez 2008.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. *Dialetos italianos*. Caxias do Sul, RS: Educs, 1983.

GASPERIN, Alice. *Farroupilha: ex-colônia particular Sertorina*. Caxias do Sul, RS: ed. do autor, 1989.

GASPERIN, Alice. *Vão Simbora: relato de imigrantes italianos da Colônia Princesa Dona Isabel do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul, RS: Educs, 1984.

GERTZ, René. *O fascismo no sul do Brasil*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GERTZ, René. *O Estado Novo no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF, 2005.

KREUTZ, Lúcio. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. In: *Fronteiras*, n. 13, p. 65-89, nov/2005.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. “Estigma social da pronúncia no ensino do português”. In: FELTES, Heloísa; ZILLES, Urbano. *Filosofia: diálogos de horizontes*. Porto Alegre: Edipucrs; Caxias do Sul, RS: Educs, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. “O imigrante na política rio-grandense”. In: LANDO, Altair et al (Org.). *RS: colonização e imigração*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980. p. 156-194.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PONTES, Antônio Marciano da Silva. *Compêndio de Pedagogia*. Para uso dos alunos da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1873.

POZENATO, Kenia Maria Menegotto; GIRON, Loraine Slomp. *100 anos de imprensa regional: 1897 a 1997*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

SGANZERLA, Cláudia Mara. *A lei do silêncio: repressão e nacionalização no Estado Novo em Guaporé*. Passo Fundo: UPF, 2001.