

DESCONTINUIDADE ESCOLAR NUM CONTEXTO DE BILINGUISTO PORTUGUÊS / ITALIANO NO SUL DO BRASIL

Carmen Maria Faggion e Terciane Ângela Luchese - Univ. de Caxias do Sul

Considerações iniciais

Este artigo é resultado do projeto de pesquisa EVASÕES, que tem como objetivo identificar e analisar a relação existente (ou não) entre bilinguismo, marcas dialetais e índices de evasão de escolas da Região Colonial Italiana do RS, entre 1940 e 1980, para verificar se o preconceito linguístico e a marca cultural a ele associada, a do colono, tiveram algum papel na evasão escolar. A hipótese da pesquisa é que o fator determinante da descontinuação foi de ordem econômica, e não por questões de linguagem.

Nas investigações preliminares do projeto Evasões, encontramos a questão do bilinguismo nas interações em classe. Diversas pesquisas evidenciam características peculiares da fala portuguesa dos ítalo-descendentes e o preconceito (e até mesmo estigma) associado a ela. Este trabalho tem em vista verificar se o bilinguismo, ou a fala com marcas, teve alguma influência na descontinuidade escolar da Região de Colonização Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul.

Utilizamos como embasamento teórico a História Cultural, bem como as contribuições de HALL (2003), FROSI e MIORANZA (1983, 2009), FROSI (1987) e LUCHESE (2007).

Como fontes documentais para o presente texto usamos pré-entrevistas, autobiografias e materiais didáticos da época que nos permitiram constituir alguns olhares prévios para a questão da descontinuidade escolar na Região e a relação (ou não) com o bilinguismo e o contato entre línguas / culturas.

Educação formal na Região Colonial Italiana

A educação formal na Região Colonial Italiana teve como marca inicial a presença de escolas étnico-comunitárias italianas com ensino produzido por professores improvisados, escolhidos entre os próprios imigrantes.

Mais tarde, na nascente realidade urbana, contava-se com escolas públicas com ensino em português.

Os estudos de Luchese (2007) apontam para o entendimento de que os imigrantes requisitaram a valorizaram a escola, especialmente a pública. Compreendiam a importância dos filhos aprenderem o português para as atividades econômicas e sua inserção na cultura local. A visão de escolarização era pragmática: aprender a ler, escrever e as quatro operações fundamentais era o que bastava, para a imensa maioria. Com famílias numerosas, os pais incentivavam um ou dois filhos a seguirem a vida religiosa e os demais, em geral, mantinham-se nas atividades da família – preponderantemente a agricultura.

A escola foi importante e sua história na Região envolve um dinâmico processo de consolidação. Como afirma Luchese (2007, pp. 446-447) do início da colonização, em 1875, até o ano de 1890, as iniciativas de escolarização (públicas e particulares) tiveram como característica principal a efemeridade das escolas isoladas e a pequena quantidade delas. Após, quando foram criados os municípios de Caxias do Sul, Bento Gonçalves e depois Garibaldi (em 1900), até o ano de 1930¹, paulatinamente, as escolas particulares italianas foram sendo absorvidas pelo ensino municipal e estadual. Na mesma proporção, novos professores foram sendo formados, e os mais antigos, imigrantes que vivenciaram cursos de aperfeiçoamento, passaram a ensinar em língua vernácula.

A preferência pela escola pública primária (e gratuita) levou a um movimento intenso de solicitações. Muitas famílias colocaram em jogo estratégias em um movimento duplo, ambíguo: o de manutenção de traços culturais trazidos da Itália, quais sejam os religiosos e os familiares, e a procura da cultura nacional, especialmente através do domínio do português que, numa perspectiva prática, melhorava as potencialidades de negócios. As famílias preocuparam-se com o preparo de seus filhos, na busca da concretização de projetos de vida e um dos caminhos era a escola.

As escolas denominadas italianas foram o resultado da ação das comunidades, principalmente nas zonas rurais ou das associações de mútuo socorro, especialmente nas zonas urbanas. Elas foram, de início, a alternativa dos

¹ Em 28/02/1930 foi instalada em Caxias do Sul, a Escola Complementar Duque de Caxias para a formação de professores. Ela representou a implementação concreta de um projeto de educação pública, na medida em que investiu na formação dos professores da Região. Em 1932, quando se formou a primeira turma, ali estavam jovens complementaristas provenientes de diversos municípios e essa condição progressivamente produziu diferenças na organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário regional.

imigrantes à falta de escolas públicas. As escolas italianas rurais raramente receberam material escolar do Governo Italiano e os professores, membros da própria comunidade, ensinavam em dialetos as noções fundamentais de leitura, escrita e as quatro operações. Nas escolas mantidas pelas associações de mútuo socorro, o currículo era diversificado com o ensino da geografia e história da Itália, desenho, ginástica sueca e exercícios militares, ensino de outros idiomas a exemplo do francês, entre outros.

Com o advento republicano, a política educacional municipal, com o apoio estadual, empreendeu uma progressiva absorção das escolas particulares italianas, transformando-as em públicas e com o ensino do português. Desse modo, ao final dos anos de 1920, afirmavam-se, no campo educacional regional, basicamente as escolas confessionais e as escolas públicas municipais e estaduais.

Na Região Colonial Italiana, a atuação da Igreja foi incisiva no processo de escolarização através da fundação de colégios confessionais, do estímulo à criação de escolas mantidas sob a orientação de padres católicos (fossem paroquiais ou não), fundação de seminários, juvenatos e noviciados, que encontraram localmente grande receptividade. As escolas confessionais criadas e mantidas por diferentes congregações católicas disseminaram-se rapidamente nas primeiras décadas do século XX pela Região Colonial Italiana, atendendo a zona urbana e também a rural. Os colégios contribuíram significativamente na expansão e qualificação da escolarização, viabilizando o regime de internato e externato, inserindo novas disciplinas escolares, educando e disciplinando 'corpos e mentes'. Além da formação de numerosos religiosos e religiosas, as escolas confessionais educaram uma parcela significativa dos que assumiram posição de liderança regional, tanto econômica quanto política.

A escola e o ensino em português

A disseminação do ensino do português nas escolas da Região Colonial Italiana aconteceu com o emprego de múltiplas estratégias por parte das administrações públicas. Uma das formas mais comuns foram os subsídios. Conforme os estudos de Luchese (2007) a passagem de muitas escolas isoladas particulares, mantidas pelas comunidades com ensino em italiano para a condição de escola subvencionada pelo Estado, pelo município ou mesmo passando a ser

uma escola municipal, foi muito comum. Tornava-se um benefício buscado pelos próprios professores que, a partir de então, conquistavam a garantia de recebimentos mensais ou trimestrais. Enquanto professores particulares, a maioria carecia de materiais e os salários, às vezes, eram convertidos em gêneros alimentícios cultivados pelas famílias, já que muitas não tinham condições econômicas de proceder ao pagamento de outra forma. A prática da subvenção escolar estava atrelada à difusão do ensino do português nas escolas. As inspeções das escolas subsidiadas ficava a cargo dos intendentess e subintendentess. Protásio Alves, Secretário do Estado dos Negócios do Interior e Exterior, informava, em 1912, ao Intendente de Garibaldi:

Tendo conhecimento de que quatro professores particulares subsidiados por este município e pelos moradores nas linhas coloniais ensinam apenas o idioma italiano, solicito o vosso concurso no sentido de não ser desprezada nas ditas escolas a língua vernácula. Saúde e fraternidade. Protásio Alves.²

A partir dos anos 1930, as políticas educacionais passaram a ter a marca da nacionalização e, nesse sentido, os dois aspectos mais relevantes constituíram-se na difusão do ensino do português e as aulas de civismo. Rituais de inauguração de retratos de Getúlio Vargas e outras autoridades políticas e ou, ‘heróis’ republicanos, desfiles cívicos, comemorações de datas patrióticas, preleções e festividades com cunho nacionalizante marcaram presença no cotidiano escolar.

A esse respeito, Caprara e Luchese (2005, p. 491) registram uma ata de inspeção escolar, de 1940, em que é lamentada a troca de erres que ocorre na região. Os inspetores certamente ignoravam peculiaridades dialetais e com certeza viam no ensino da pronúncia do português padrão um objetivo nacionalizador (v. transcrição da ata em Caprara; Luchese, 2005, p. 491-492). Caprara e Luchese assinalam que a ata é riquíssima na perspectiva da nacionalização, bem como ilustra as dificuldades regionais na fala e na escrita do português, pela influência dialetal (CAPRARA; LUCHESE, 2005, p. 491).

Nas escolas urbanas da Região de Colonização Italiana, contudo, a interação em classe já ocorria em português. Nas zonas rurais, prevalecia ainda a fala italiana nas interações de casa e da pequena comunidade, e, ao que tudo indica, muitas

² Correspondência recebida pela Intendência Municipal de Garibaldi. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi.

vezes a criança só tomava contato com a língua portuguesa ao chegar à escola. E certamente o português falado em toda a Região portava marcas de sotaque, construções frasais específicas e entoações que o distinguiam (e o distinguem) do português falado em outras partes do estado. Essas marcas foram (e, em algumas circunstâncias, ainda são) objeto de preconceito e estigma (veja-se a esse respeito dal Corno; Santini, 1998; Frosi, 1987; Faggion, 2007; Frosi; Faggion; Dal Corno, 2005, 2006, 2008, 2010).

Crianças que, afinal, eram herdeiras de todo um processo histórico que colocava em suas vidas uma identidade com muito trabalho, muita luta, muita valorização da terra (v. Giron; Bergamaschi, 1996), extrema valorização da família, tudo isso expresso numa variedade dialetal italiana peculiar.

Nessa cultura específica, ficou a memória, sobretudo, do trabalho e da família. Frosi e Mioranza (2009) mostram aspectos históricos da imigração italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul. Em sua obra se verifica que emigraram da Itália vênnetos, lombardos, trentinos e friulanos, com predominância dos primeiros, sendo muitos os dialetos falados por essa população. Os vênnetos, por exemplo, falavam vicentino, paduano, feltrino-belunês e outros. Os lombardos falavam, entre outros, milanês, cremonês, bergamasco. (Cf. Frosi e Mioranza, 1983, p. 88-89). Como eram aleatoriamente colocados, por ordem de chegada, na Região de Colonização Italiana do nordeste do Rio Grande do Sul, emergiu um supradiaeto, com predominância de elementos vênnetos, para a comunicação entre eles. Frosi e Mioranza (1983) chamam *coiné* a essa forma de comunicação, a esse vênneto sul-rio-grandense (conforme o denomina Stawinski, 1987), que muitos atualmente chamam *talian* (por exemplo, Luzzatto, 1993, p. 30; 2000). Certamente, nos primeiros tempos da colonização, os falantes da *coiné* também falavam seus dialetos de origem. As crianças da região, portanto, tinham contato com uma realidade que era no mínimo bilíngue (italiano e português, às vezes também friulano) e pluridialeto.

A criança e a língua da escola: relatos

Mas (de acordo com as primeiras entrevistas), na década de 1930, em zonas urbanas, as crianças chegavam à escola falando português. Nas zonas rurais, nem sempre. São relatados casos de estranheza em relação a palavras e expressões

portuguesas, momentos de incompreensão a respeito do que o professor dizia, dificuldade de formular respostas em português. Mas, na sala de aula, falava-se português. O dialeto italiano aparecia, às vezes, mas os professores recomendavam (ou exigiam) o uso do português.

As primeiras entrevistas mostram ainda que o uso do dialeto italiano ficava reservado para a interação informal de alguns alunos.

Mostram também que o português era falado pela maioria, ao chegar à escola. Os relatos são claros:

“Já falava português.” (LMDVf63)
“Sim [falava português].” (VAm50)
“Falava bem mais português do que italiano.” (PRm47)
“Sim, bem mais português do que italiano.” (JPRm49)
“Todos falavam português.” (TPAf48)

Muitos evidenciam o cuidado que os pais tinham em fazer os filhos aprenderem português:

“Sim, já sabia muitas coisas, pois a mãe queria que a gente aprendesse o português.” (IPf66)
“Já falava português. Quando morava no interior, só falava italiano, e quando vim para cá [Bento Gonçalves] com quatro anos de idade, tive que aprender o português. Os pais não deixavam responder em italiano porque tinha que ir para a escola sabendo português.” (GBOf59)
“O pai não deixava falar italiano em casa, com isso já falava português.” (OCm68)

Outros mostram os ecos de uma época de interdição. De fato, além da campanha de nacionalização promovida pelo governo Vargas, em 1937, a entrada do Brasil na II Guerra Mundial trouxe a proibição de falar italiano (a esse respeito, veja-se Pesavento, 1985; Sganzerla, 2001; Frosi, Faggion; Dal Corno, 2010; e muitos outros). Um dos relatos é claro:

“Sim, [falava português]. Pois havia rumores de repressão a quem falasse italiano. Assim, todos os irmãos aprenderam em casa o português.” (PNf56)

Dois dos entrevistados relatam poucas habilidades em português:

“Sabia falar um pouquinho, mas foi na escola que aprendi mais o português.” (JMGf78)
“Mais ou menos. As duas [português e italiano] se misturavam.” (JSm57)

Todos os entrevistados que declararam ter aprendido português na escola são de zona rural. Os que já sabiam português são predominantemente de zonas urbanas, mas há também de zonas rurais.

Entre as causas de descontinuidade escolar, a mais apontada é a financeira: a criança ou adolescente deixou os estudos para ajudar no trabalho da roça (os de

faixa etária mais alta) ou no orçamento familiar, através do trabalho em indústria ou comércio (os de faixa etária intermediária). Delineia-se também uma tendência em relação ao gênero feminino: muitas deixaram a escola para “ajudar em casa”, realizando serviços domésticos que permitissem à mãe realizar o trabalho da colônia, ou para “cuidar dos irmãos”, o que acontecia com as filhas mais velhas, que assim auxiliavam no cuidado com as crianças, em famílias quase sempre muito numerosas.

Em nenhum dos relatos, até agora, apareceu a língua como entrave à escolarização. Em quase todos os relatos, registra-se que a sensação de ter que deixar a escola foi de tristeza.

As línguas no cotidiano das crianças

A circulação de diferentes leituras e idiomas, na Região se fazia também no catecismo e nas práticas religiosas que, na época, ainda ocorriam em latim.

Para os alunos, especialmente aqueles das zonas rurais, que apenas falavam o dialeto ao chegarem à escola, a aquisição da segunda língua foi, por muitas vezes, traumática. Na medida em que adentravam nas escolas, as crianças iam sendo educadas em português, tornando-se então bilíngües. Escreveu sobre isso a professora Alice Gasperin: “Nós líamos tanto o português como o italiano. Mas nossa professora não sabia explicar nada. Não entendíamos o que estávamos lendo. [...] Minha melhor professora foi minha mãe.” (1984, p. 74). A circulação de diferentes leituras e idiomas se fazia 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. Conforme os estudos de Faria Filho:

O ensino da língua materna ou língua pátria, conforme era denominado na época, ao lado do ensino da escrita, é um dos elementos estruturadores da própria atividade escolar e, nesse sentido, um dos elementos identificadores da cultura escolar. [...] será um dos elementos distintivos daquele que frequentou/frequenta a escola (FARIA FILHO, 2000, p. 195).

A escola se pode inferir dos relatos, foi, para muitas crianças, o espaço em que ocorreu o primeiro contato com o português padrão. Muitos foram expostos a situações embaraçosas em virtude do sotaque e da dificuldade de ‘corrigirem’ suas pronúncias (v. Frosi, 1996, p. 182; Paviani, 2001, p. 629; Faggion, 2008, p. 272). Para Hall, a questão do idioma perpassa um conjunto de questões culturais: “falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.” (HALL, 2003, p. 40).

Considerações finais

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

Como as entrevistas ainda se encontram em fase inicial, não é possível submeter as respostas a tratamento estatístico. Há variáveis importantes que deverão ser elucidadas: faixas etárias e épocas de mudança (de zonas rurais para urbanas) merecerão análise mais criteriosa. Um maior número de entrevistas vai permitir também definir as diferenças de gênero social.

Em seus estudos, Hall considera que as pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas “[...] elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas [...]” (HALL, 2003, p.88 e 89). Seriam, portanto, culturas híbridas.

Na Região Colonial Italiana, as indicações apontam fortemente para essa perspectiva. Considere-se que, no âmbito familiar, a fala dialetal foi preservada, juntamente com outros valores culturais; as canções, provérbios, receitas e lembranças eram proferidas em dialetos; expressões com certos tons emocionais, fossem de comisseração ou raiva, eram produzidas em dialeto; histórias eram contadas e as conversas em família permaneceram pautadas nos traços dialetais. As orações eram rezadas em latim e em italiano. Importante salientar que, no espaço privado, o uso dialetal, permaneceu para diversas famílias. Sua preservação

se fez pela tradição oral da família e não pela escrita. Para os espaços públicos, os pais desejavam que seus filhos conseguissem falar o português, inserindo-se na cultura e economia regionais.

Os primeiros resultados permitem afirmar que, nas áreas urbanas, não houve problemas de interação em português e que os espaços escolares constituíram-se em locais privilegiados na difusão e afirmação dessa língua, em detrimento do dialeto italiano. O letramento desenvolveu-se principalmente em português.

Referências

CAPRARA, Bernardete Schiavo; LUCHESE, Terciane Ângela.(2005). *Da Colônia Dona Isabel ao Município de Bento Gonçalves – 1875 a 1930*. Bento Gonçalves: VISOGRAF; Porto Alegre: CORAG.

DAL CORNO, Giselle Mantovani; SANTINI, Mara. (1998). Reações subjetivas à fala com sotaque italiano na RCI. Col. UCS Cultura e Saber, v.2, n.1.

FAGGION, Carmen Maria. Bilingüismo precoce e estigma. GIRON, L. S.; RADÜNZ, R. (2007). *Imigração e cultura*. Caxias do Sul: Educs.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de.(2000). *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. (1983). *Dialetos italianos*. Caxias do Sul, EDUCS.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. (2009). *Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul, RS: Educs.

FROSI, Vitalina Maria. (1987). Interrelazioni fra il dialeto veneto e la lingua portoghese-brasiliana. In: ZILIO, Meo (org.) *Presenza, cultura, lingua e tradizioni dei veneti nel mondo*. Venezia: Giunta Regionale Regione Veneto.

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

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani. (2010). *Estigma: cultura e atitudes lingüísticas*. Caxias do Sul, RS: Educs.

- FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani.(2008). 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, jul./dez.. p. 139-167
- FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O.M. Bilingüismo, identidade étnica e atitudes lingüísticas. In: CHAVES, F. L.; BATTISTI, E. (org.). (2006). *Cultura regional 2: língua, história e literatura*. Caxias do Sul: Educ. p. 97-111.
- FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O.M. (2005). Da estigmatização à solidariedade: atitudes lingüísticas na RCI. *Métis: história & cultura*. Caxias do Sul, Educ.,v. 4, n. 8 (jul./dez.). p. 257-280.
- GASPERIN, Alice.(1989). *Farroupilha: ex-colônia particular Sertorina*. Caxias do Sul: ed. do autor.
- GASPERIN, Alice. (1984). *Vão Simbora: relato de imigrantes italianos da Colônia Princesa Dona Isabel do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: EDUCS, 1984.
- GIRON, Loraine S.; BERGAMASCHI, Heloísa E. (1996). *Colônia: um conceito controverso*. Caxias do Sul: EDUCS.
- HALL, Stuart. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 7ª Ed..
- LUCHESE, Terciane Ângela.(2007). *O processo escolar entre imigrantes na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930*. Leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita.Tese em Educação. São Leopoldo: UNISINOS.
- LUZZATTO, Darcy Loss. (1993). *El nostro parlar: e outras crônicas*. Porto Alegre, Sagra/D. C. Luzzatto.
- LUZZATTO, Darcy Loss. (2000). *Dissionário Talian – Portoghese*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto.
- PAVIANI, Neires Maria. (2001). Estigma social da pronúncia no ensino do português. FELTES; ZILLES (org.). *Filosofia: diálogo de horizontes*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Caxias do Sul, RS: Educ. p. 627-634.
- PESAVENTO, Sandra J. (1980). O imigrante na política rio-grandense. In: LANDO, Altair et al. (org.). *RS: imigração e colonização*. Porto Alegre: Mercado Aberto. p. 156-194.

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

STAWINSKI, Alberto V.(1987). *Dicionário do dialeto vêneto sul-rio-grandense – português*. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: Educ.