

SIMPÓSIO 41

ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

COORDENAÇÃO:

Professora Tânia Ferreira Rezende
Universidade Federal de Goiás
taferez@hotmail.com

Professor Sebastião Elias Milani
Universidade Federal de Goiás
sebaselias37@hotmail.com

O ENSINO DO PORTUGUÊS NA REGIÃO DE IMIGRAÇÃO ITALIANA, NO BRASIL, NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: OBRIGATORIEDADE OU VONTADE DE APRENDER?

Carmen Maria FAGGION¹
Terciane Ângela LUCHESE²

RESUMO: o objetivo deste trabalho é investigar o grau de domínio da língua portuguesa por parte dos estudantes nos anos 1930, quando o Governo Vargas tornou obrigatório o ensino nessa língua. É resultado parcial do projeto EVASÕES que tem como objetivo identificar e analisar a relação existente (ou não) entre bilinguismo, marcas dialetais e índices de evasão das escolas da Região Colonial Italiana do RS, entre 1940 e 1980. Como metodologia, analisam-se depoimentos (de professores e alunos) mantidos no acervo do ECIRS (Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul). O referencial teórico utilizado é o da história da educação regional à luz de estudos de política linguística e história cultural. Os resultados revelam dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa somente em contextos rurais, em decorrência do uso dominante do dialeto vênето, mas não em contexto urbano, onde a língua portuguesa já era corrente; verifica-se que havia empenho, por parte dos pais, em prover escola à criança; vê-se também a presença de preconceito diante das características da língua portuguesa dos italo descendentes, muitas vezes por parte deles mesmos. Verifica-se que se preconizava o domínio do português padrão, sem prover atividades que pudessem conduzir o aprendiz a esse domínio. Ele só era recriminado por não o haver ainda obtido. O fato de terem os italo descendentes persistido nos estudos constitui indicativo de que a escola foi um lugar de múltiplas interações, desafios e aprendizagens, instituindo convivência de culturas. De fato, a descontinuidade verificada ocorreu por motivos econômicos.

PALAVRAS-CHAVE: bilinguismo; ensino-aprendizagem do português; dificuldades.

Introdução

O Projeto de Pesquisa “Bilinguismo, preconceito e evasão escolar na Região Colonial Italiana” (EVASÕES), coordenado por Terciane Ângela Luchese, da Universidade de Caxias do Sul, busca identificar e analisar a relação existente (ou não) entre bilinguismo, marcas dialetais e índices de evasão das escolas da Região Colonial Italiana do RS, entre 1940 e 1980, com o fim de verificar se o preconceito linguístico e a marca cultural a ele associada, a do colono, teve algum papel na evasão escolar. O objetivo deste trabalho, dentro do Projeto, é investigar o grau de domínio da língua portuguesa por parte dos estudantes dessa Região nos anos 1930, quando o Governo Vargas tornou obrigatório o ensino nessa língua.

¹ Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Endereço para correspondência: Alameda João Dal Sasso, 800, B. Universitário, Bento Gonçalves, RS, Brasil. CEP: 95.700-000. E-mail: cmfaggio@ucs.br

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Endereço para correspondência: Alameda João Dal Sasso, 800, B. Universitário, Bento Gonçalves, RS, Brasil. CEP: 95.700-000. E-mail: taluches@ucs.br

Utilizando referenciais teórico-metodológicos da Linguística e da História da Educação, o presente trabalho propõe investigar a relação escola e marcas linguísticas de pertencimento étnico. Para a Região Colonial Italiana, especificamente, o referencial teórico utilizado é o da história da educação regional, a partir dos estudos de Caprara; Luchese (2005), Luchese (2007, 2009) e Luchese; Faggion (2010, 2011), à luz de estudos de política linguística e história cultural.

Como metodologia, analisam-se depoimentos (de professores e alunos) mantidos no acervo do ECIRS (Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul)³ e entrevistas com pessoas que descontinuaram seus estudos, no período mencionado.

A Universidade de Caxias do Sul mantém, desde 1974, o Programa Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul (ECIRS) que tem sido, de certa forma, um *guardião* das memórias, das histórias e da cultura na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, ao longo da década de 1980, foram realizadas entrevistas com 31 professores, com o objetivo de preservar relatos sobre o processo educacional vivenciado na Região. As entrevistas analisadas neste texto são parte integrante do Acervo de Memória Oral da Universidade de Caxias do Sul, acervo este que conta com aproximadamente 90 horas de gravações, que foram realizadas ao longo da década de 1980.⁴ Na escrita do texto optamos por ocultar os nomes dos entrevistados, utilizando apenas as iniciais do nome; e por utilizar o recurso de fonte em itálico, quando forem feitas transcrições literais das falas dos entrevistados. Não levaremos em conta a diferença entre escola pública e escola particular. Sabe-se que a escola particular era muitas vezes escolhida pelos pais por ser de determinada confissão religiosa, enquanto a pública era escolhida pelo exato motivo de não haver nela nenhuma religião dominante. Dados decorrentes da observação nos permitem concluir que, ao lado das muitas alterações que a educação sofreu nos últimos anos, antigamente a escolha entre escola pública e escola particular não era decorrente só de razões de ordem econômica, como é hoje, mas de motivos que variavam desde “uma educação mais religiosa” até “uma educação sem protecionismos”. E a escola pública tinha o apanágio de ser uma escola séria, com professores qualificados, portadores de diploma de Ensino Superior, enquanto as escolas confessionais muitas vezes atribuíam classes e matérias aos membros de sua ordem, nem sempre diplomados naquela disciplina específica – ou em qualquer outra. A comparação entre escola pública e particular, portanto, servirá para controle de pesquisa, somente, sem que seus resultados se refiram especificamente a classes mais abonadas.

O recorte espacial abrange a chamada Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, que corresponde às antigas colônias Dona Isabel, Caxias e Conde d’Eu – hoje, especialmente, municípios de Bento Gonçalves, Monte Belo do Sul, Santa Tereza, Garibaldi, Carlos Barbosa, Farroupilha, São Marcos, Flores da Cunha, Antônio Prado e Caxias do Sul.

Bilinguismo e Região Colonial Italiana (RCI)

Nossos alunos universitários dos anos 2000 ainda reportam casos de preconceito vivenciado ou observado em sala de aula, com a lembrança de terem sido ridicularizados – ou de o terem sido seus colegas – ou de alguma forma discriminados por serem portadores de marcas de sotaque.

Dal Corno; Santini (1998) analisam o preconceito contra a fala dos descendentes de italianos, verificando as atitudes dos falantes em relação ao sotaque. Frosi; Dal Corno; Faggion (2005, 2006, 2008, 2010) apresentam distintas visões do estigma a que foram submetidos os falantes com sotaque, a partir de extensa pauta de entrevistas. Frosi e Mioranza (1983, 2009) e Frosi (1996) mencionam traços de sotaque próprios dos italodescendentes. Bisol (1983) salienta a harmonia vocálica como uma regra variável muito presente na fala dos descendentes de italianos. Em Faggion (2006)

³ Programa desenvolvido e mantido no âmbito da Universidade de Caxias do Sul, com a finalidade de preservar a cultura e a memória da Região Colonial Italiana do RS.

⁴ O conjunto dessas entrevistas é objeto de análise de outros projetos de pesquisa atualmente desenvolvidos na Universidade de Caxias do Sul. Especialmente o projeto “Italianidade e Educação: entrelaçando histórias e memórias” sob a coordenação de Lúcio Kreutz e colaboração de Luciane Sgarbi Graziotin.

encontramos menção de outros traços fonéticos constitutivos do sotaque.

Paviani (2001) salienta que é o próprio português adquirido pelos descendentes de italianos que está carregado de marcas de sotaque. A mesma autora (PAVIANI, 2004) analisa o emprego enfático característico do pronome ético *me*, (em frases como “eu me comprei uma roupa”), que encontra raízes no próprio modelo latino e constitui, segundo a autora, um desmembramento do dativo de interesse.

Dentro do programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da UCS, especificamente no Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade, encontramos vários trabalhos que assinalam peculiaridades do português da Região de Colonização Italiana como os de Bancich (2004), Bovo (2004), Olsen (2005), Tomiello (2005), Toscan (2005), Bergamaschi (2006), Mauri (2008).

Como se vê, o contato com o dialeto italiano deixou marcas no português da RCI. Dados históricos permitem verificar que o domínio da língua portuguesa, desejado pelos imigrantes para seus filhos, foi efetivo e permitiu comunicação, inclusive pela presença de portuguesismos que substituíam as palavras italianas incompreensíveis a brasileiros, como *banha*, que substituiu *grassio* (v. Frosi e Faggion, 2010).

No caso dos bilíngues precoces (cf. Herédia, 1989: 183 s., a expressão designa a pessoa que na infância aprendeu duas línguas ao mesmo tempo, isto é, tem duas línguas maternas), a variação pode assumir traços de transferência intersistêmica, no sentido que os estudos tradicionais chamam de interferência, conforme o conceito inicial de Weinreich (1953: 5-6). De fato, vários estudos (Herédia, 1989: 177-220; Nawa, 1989: 199-215) apontam para o compromisso existente entre aspectos linguísticos e socioculturais, quando se trata do uso recorrente de duas línguas. Nawa (1989: 212) assinala, por exemplo, que a cultura dos imigrantes é híbrida: os costumes e hábitos da pátria-mãe – entre eles, a língua – raramente permanecem intactos.

Frosi e Mioranza (1983), entre outros aspectos, analisam influências recíprocas dos dois sistemas linguísticos (o português e o sistema dialetal italiano) e descrevem características da fala portuguesa da RCI, entre as quais uma das ainda hoje notáveis é a neutralização das vibrantes múltipla e simples (ou seja, palavras como *carro* e *caro* são pronunciadas da mesma maneira). Frosi (1987a e 1987b) descreve e explica interrelações entre o dialeto vênето e a língua portuguesa da região. A autora analisa os fatores que levaram o vênето a se tornar dialeto predominante (embora houvesse presença importante de outros dialetos) e apresenta também os motivos que determinaram, mais tarde, a preponderância da língua portuguesa.

Bisol e Veit (1986) verificam a influência de certos processos fonológicos, decorrentes de interferências, na língua portuguesa escrita. As autoras mostram que os alunos de um programa de alfabetização de adultos realizam erros de ortografia que são, de certa forma, relacionados com o fato de serem monolíngues ou bilíngues; neste último caso, mudam alguns aspectos se o falante é bilíngue italiano ou alemão; e ainda pesa o fator comunidade, pois os bilíngues (italianos ou alemães) da região de Porto Alegre têm comportamento diferente de seus correlatos que moram em Caxias do Sul ou no Alto Taquari.

Isso mostra que há uma constância de pronúncia nas várias regiões do estado do Rio Grande do Sul, capazes de condicionar também a escrita, e confirma que a presença de uma segunda língua pode determinar pronúncias peculiares.

Portanto, os trabalhos evidenciam características peculiares da fala portuguesa dos ítalo-descendentes e o preconceito (e até mesmo estigma) associado a ela. Frosi, Faggion e Dal Corno (2010) analisam o problema do estigma linguístico associado à fala portuguesa com traços característicos do dialeto italiano, reportando inclusive sentidos depoimentos de pessoas que sofreram a proibição de falar italiano, durante a Segunda Guerra Mundial. O dialeto italiano hoje não sofre discriminação. Suas marcas na língua portuguesa, contudo, ainda estigmatizam o indivíduo que as mantém.

Estudos sobre utilização de línguas alta e baixa, conforme estabelecido em Romaine (2007) e noções sobre bilinguismo residual (EDWARDS, 2007) confirmam os estatutos das duas línguas: o português como a língua majoritária e prestigiada, o dialeto italiano como a minoritária, circunscrita à vida familiar.

A Educação Brasileira e da Região Colonial Italiana

Souza (2008: 19) salienta que, na transição do século XIX para o XX, no Brasil, os republicanos distinguiam educação do povo e educação das elites:

A escola primária, destinada à maioria da população, deveria difundir os saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais, enquanto a escola secundária, atendendo as elites dirigentes e a classe média em ascensão, permaneceria como a guardiã da cultura geral de caráter humanista. (SOUZA, 2008: 19).

Portanto, esses eram os ecos que amparavam as primeiras escolas públicas da Região Colonial Italiana. Logo as *Aulas Municipais* dariam lugar aos Grupos Escolares, organizados no molde de escolas graduadas. Os Grupos foram implantados no país a partir de 1893 (Cf. Souza, 2008: 41), e o Rio Grande do Sul estava entre os poucos estados que conseguiram estabelecer uma rede expressiva de Grupos Escolares até meados do século XX (Souza, 2008: 47).

Caprara e Luchese (2005: 449) mencionam as dificuldades vivenciadas pelos primeiros estudantes, levando em conta o peso que constituía para uma família mandar os filhos à escola, não só pelos gastos com livros e material, mas principalmente pela ausência na lida da roça, em que o braço infantil faria falta. Mencionam também a precariedade da instrução pública no meio rural (v. p. 451) e as alternativas encontradas para suprir tal carência, principalmente através da construção de escolas e da designação de professores italianos, encontrados entre os próprios imigrantes. Em condições precárias, sem acesso a livros, que eram material caríssimo, essas iniciativas contavam com o apoio do governo italiano, que enviava subsídios na forma de remessa de livros didáticos e materiais de ensino, mas não previa pagamento dos professores, que ficavam dependentes das mensalidades pagas pelos alunos.

Nesse momento, o ensino era feito em italiano. Em época de estradas ausentes, comunicações difíceis e isolamento das colônias, é difícil supor que houvesse algum empenho no ensino da língua portuguesa, que não se sabe se era conhecida por esses mestres improvisados.

Surgiram escolas confessionais (CAPRARA e LUCHESE, 2005: 459) e escolas públicas (p. 463). Estas, submetidas a inspeções regulares, permitem um acompanhamento de aspectos da língua falada. Escusado dizer que, a partir da década de 1930, o Governo Vargas, através de sua Campanha de Nacionalização, exigiu a totalidade do ensino em língua portuguesa (v. Pesavento, 1980; Payer, 2001; Pagani, 2005; Frosi, Dal Corno e Faggion, 2008; Sganzerla, 2001; Campos, 2006). Caprara e Lucchese (2005: 491) apresentam um elucidativo registro de ata de inspeção, em que se pode verificar a atitude de desconforto e preconceito evidenciada pelos inspetores diante da marca de sotaque mais marcante (e mais durável) dos italodescendentes: a pronúncia do r.

A situação do imigrante de fala italiana e o processo de escolarização na Região Colonial merece ser pensado. Segundo Luchese (2007), as iniciativas deram-se em três modalidades principais: as *escolas étnico-comunitárias*, também nominadas escolas italianas. Na zona urbana, foram mantidas pelas associações de mútuo socorro, sendo providas de livros e, em alguns períodos, de professores enviados pelo governo italiano. Foram propagadoras do sentimento de *italianità*. Já àquelas da zona rural foram iniciativas das próprias famílias que escolhiam dentre elas a pessoa mais habilitada para assumir o cargo de professor e, em mútuo, construíam o local para abrigar a escola, tomando para si sua manutenção e o pagamento dos honorários do professor. De efêmera duração, essas escolas foram sendo assumidas pelas municipalidades, através da subvenção do professor, com ensino em português e gratuitas, conforme atestam as

inúmeras solicitações das comunidades para a instalação das *escolas públicas*, a segunda modalidade das escolas aqui estudadas. A atuação do Estado e das municipalidades na implementação da rede pública se fez através de inúmeras normatizações e enunciações discursivas sobre sua organização. A terceira modalidade, as *escolas confessionais*, foram o resultado da atuação das congregações religiosas estabelecidas a partir de 1890. Tiveram considerável importância, seja pela disseminação da religiosidade através da formação de clérigos e freiras, seja por terem sido responsáveis pela escolarização de muitos dos líderes da política e da economia regional.

Antônio Ducatti Neto, filho de imigrantes italianos e que foi professor, conta em seu livro de memórias o início de sua vida escolar.

Em 1911, quando completaria sete anos, papai matriculou-me na escola pública que ficava na margem esquerda do Rio das Antas, no município de Bento Gonçalves, e que tinha como professora a senhorita Hermínia Silva. (...) Como já sabia ler regularmente, a professora simplesmente tomava-me a lição, marcando novo trecho para o dia seguinte. Isto quanto à leitura. Para escrever e fazer contas, naquele tempo usava-se uma pedra ou lousa e umas penas de grafite, que facilmente quebravam. Só depois de aprender a escrever na pedra é que se usava o caderno, penas de aço e tinteiro. (...) Frequentei a escola primária até o fim do ano letivo de 1917 [...]. (DUCATTI NETO, 1979, p. 13).

Destacando que conviveu em um ambiente familiar de nível intelectual e moral bastante elevados, tendo-lhe recomendado a família que tivesse boas notas e atitudes, em seu texto o autor (re)produz o cenário da escola primária no início do século XX na Região. Pela descrição tem-se acesso ao tipo de material escolar utilizado e aos procedimentos de ensino-aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. Em suas memórias, destaca ainda a autoridade dos professores, os castigos físicos utilizados como disciplinadores com o aval dos pais, os exames finais, o ambiente escolar. Trata-se de dispositivos, materialidades e indícios das práticas pedagógicas vivenciadas na Região Colonial Italiana, no início do século XX. É nesse contexto de alfabetização que cabe pensar o contato entre línguas, a aprendizagem do ler e do escrever em português.

A escola, enquanto portadora e difusora da cultura, era anunciada como central nos discursos das autoridades. A educação escolar foi considerada um dos focos principais para a construção da unidade nacional. Dentre as prescrições sobre o programa de ensino, localmente o que foi recorrente nos discursos das autoridades públicas foi o ensino ministrado em português, o vernáculo. No entanto, a maioria dos professores eram imigrantes ou descendentes. É inegável que, mesmo que se tenham apropriado 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 primeiras décadas após a colonização e nas áreas rurais.

De outro lado, pode-se pensar, pelos registros encontrados, que os professores foram os primeiros a serem cobrados, pelas políticas de subvenção e/ou para a realização de concursos públicos, para que se nacionalizassem e dominassem minimamente o português. 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.” (GASPERIN, 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).

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, de comiseração 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, para o período em estudo, foi uma constante. 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. Portanto, os laços de pertencimento, de identidade, de traços culturais ‘italianos’ não podiam interferir no trabalho, nos negócios e nas possibilidades de ascensão e reconhecimento social e econômico. Realmente, trata-se de perspectivas de negociação e hibridação cultural. Na língua, não foi diferente. Persistem até hoje vários elementos lexicais, provérbios, expressões de turpilóquio, clichês, que geralmente ocorrem em alternâncias de códigos. A fala fluente e espontânea, inteiramente em dialeto, só ocorre em zonas rurais. E com pessoas mais velhas. E, ao que parece, era só nas zonas rurais que, nos anos 1930, a língua portuguesa ainda não era domínio dos estudantes das primeiras séries. Nas áreas urbanas, a língua majoritária já havia consolidado espaço, relegando o dialeto italiano a outras instâncias.

Ensinar e Aprender em Português

A escola, enquanto portadora e difusora da cultura, era anunciada como central nos discursos das autoridades. Recém iniciada a colonização italiana, Jansen, Inspetor Especial de Terras e Colonização no Rio Grande do Sul, conclamava para que investimentos fossem feitos em prol da escola e do ensino do português a fim de se evitasse o que já era vivenciado, segundo seu relato, nas zonas de colonização alemã. Em suas palavras:

[...] vemos em São Leopoldo, em cujas linhas vivem milhares de brasileiros que não falam o idioma do país e não conhecem nenhuma das nossas leis ou instituições. Seria uma crueldade e uma imprevidência não atacar o mal no princípio: as economias que quiséssemos fazer neste ramo vingar-se-iam cruelmente mais tarde sem dúvida alguma.⁵

A educação escolar foi considerada um dos focos principais para a construção da unidade nacional. Dentre as prescrições sobre o programa de ensino, localmente o que foi recorrente nos discursos das autoridades públicas foi o ensino ministrado em português, o vernáculo. No entanto, a maioria dos professores eram imigrantes ou descendentes. É inegável que, mesmo que tenham se apropriado 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.

Certamente, o estranhamento diário diante da nova língua, 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 freqüentou / freqüenta a escola (FARIA FILHO, 2000, p. 195).

5 Carta enviada pelo Inspetor Especial de Terras, Carlos Jansen, ao Inspetor Geral de Terras e Colonização em 03/04/1877, maço 08, lata 280, AHRGS.

A escola, pode-se inferir dos relatos, foi, para muitas crianças, o espaço em que se operou um ‘choque’ cultural por ter sido o primeiro contato com o português padrão. Muitos foram expostos a situações embaraçosas em virtude do sotaque e da dificuldade de ‘corrigirem’ suas pronúncias. 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. [...] O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua (HALL, 2003, p. 40).

No ensejo 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 e português e o ‘amor à Pátria’. Para o período em estudo, no entanto, a convivência cotidiana nos municípios de colonização foi marcado pela liberdade e tolerância das diferenças. Anunciava-se a perspectiva nacionalizadora, mas o processo de nacionalização ocorria, apenas, em certos aspectos, pela escola.

Em Caxias do Sul, o Intendente José Penna de Moraes mencionava, em 1914, que era o ensino público que, dentre os demais serviços, maior solicitude reclamava por parte dos poderes locais. “[...] Elevar o nível intelectual destas populações, dando-lhes não só os conhecimentos indispensáveis da língua vernácula como o ensino cívico que todo o cidadão não pode prescindir se me afigura um dever de ordem pública iniludível e inadiável.”⁶ Mencionava ainda que fizera distribuir a todas as escolas escudos com as armas nacionais. Além disso, adotara como prática a subvenção de algumas escolas particulares, desde que ministrassem o ensino em língua portuguesa.⁷ No ano seguinte, o vice-intendente de Caxias, Major José Baptista, considerava:

Instrução pública – este importante ramo da administração muito merece e para ele tenho sempre a minha atenção voltada, porque penso que um povo culto compreende bem seus grandes deveres e as suas obrigações. Instruir, elevando o nível moral da comunhão é sem dúvida o mais palpitante cuidado que deve ter o administrador. *Difundir o ensino da língua pátria, dando lições e exemplos de civismo, deve ser a preocupação constante de quem educa, de quem ensina*⁸ (grifos nossos).

As imagens que registram os atores escolares, de forma recorrente, apresentam os símbolos nacionais. Distribuíram-se retratos de ‘brasileiros ilustres’, bandeiras, hinos, brasões de armas; promoveram-se comemorações de datas cívicas, entre outras iniciativas de nacionalização.

Algumas Entrevistas

No que se refere ao período do Estado Novo, especialmente após 1942, quando o Brasil adere ao grupo dos países Aliados na Segunda Guerra Mundial, o entrevistado AP⁹, nascido em 1913, lembra preciosas informações. Transcreveremos um trecho da entrevista (E designa o Entrevistador, I a pessoa entrevistada):

E - O senhor lembra em que época que veio alguma coisa, ou alguém proibiu de falar em italiano nas escolas?

I - Não, somente em 44, na Guerra Mundial, que o delegado, penso que era o delegado, delegado negro em

6 Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Caxias a 15 de novembro de 1914 pelo intendente Coronel José Penna de Moraes. Arquivo Histórico João Adami Spadari.

7 Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Caxias a 15 de novembro de 1914 pelo intendente Coronel José Penna de Moraes. Arquivo Histórico João Adami Spadari.

8 Relatório apresentado ao Conselho Municipal a 15 de novembro de 1915 pelo vice-intendente em exercício Major José Baptista. Arquivo Histórico João Adami Spadari.

9

todo o caso, que tinha obelisco aí na praça e tinha uma placa de bronze que quando fizeram o cinquentenário puseram esta placa que estava escrito: “Ai pioneri della civiltà latina de 1875”. Ele mandou meu vizinho, que era pedreiro, eu ia prá aula, uma manhã «a este meu vizinho saiu com uma taiadeira e uma maleta e eu fui lá e assisti. Ele cortou o espinho que segurava esta placa e arrancou. E trouxe uma placa feita de tábuas, pintada de azul, amarrada com um pedacinho de arame que antigamente usavam. E colocaram esta placa. Estava escrito: “Praça Barão do Rio Branco”. E na igreja mandaram tirar todas as Vias Sacras porque estava escrito em italiano. Então um senhor de lá, mandou fazer uma tabuinha do comprimento da inscrição e a cobriu. Mais adiante proibiram de falar em italiano., todos se preocuparam, nas escolas, nas lojas. Falavam como sabiam, mal e porcamente, mas falavam o português.

E - Quem proibiu?

I - O padre avisou na igreja, as professoras avisaram na escola, os comerciantes nas lojas?

E - Foi lá por 45?

I - Foi no tempo da Guerra, em 42, 44. Uma coisa assim. Antes ninguém foi perseguido, ninguém dizia nada. o próprio governo deixava nas escolas ensinar o italiano. Nem sei quem proibiu. Se foi o governador do estado.

Já VS, uma professora que lecionava em zona urbana a partir de 1941, diz que era raro a criança falar italiano, embora os pais ainda o fizessem:

Lá não, porque eles sabiam o português. Raríssima a criança que dizia uma ou outra palavra em italiano, principalmente a palavra “spacou”, que queria dizer “quebrou”. Então eles diziam: ah, professora, isso se “spacou”. Que eu lembro que era a única palavra que a gente tinha que ensinar. (VS)

Observe-se que o item lexical italiano é empregado com morfologia do português: pretérito perfeito simples (o do italiano é composto), com desinência *-ou* dos verbos de primeira conjugação. A língua majoritária não contribuía só com a base lexical, provia também gramática. Isso mostra o quanto o português já estava assimilado, nessa época.

A mesma professora VS lembra o tipo de “erro” efetivado por seus alunos:

Sim, as crianças da colônia falavam muito errado, porque eles misturavam o italiano com o português. Às vezes eles diziam, principalmente na concordância. É mais na concordância, porque eles falavam direitinho o português, mas às vezes eles misturavam um pouco e eles erravam muito na concordância, no plural, nos verbos, essas coisas.

A professora aposentada SRC, nascida em 1911 e entrevistada em 1989, foi questionada sobre o estatuto das línguas. Perguntaram-lhe se os alunos de sua escola, em Flores da Cunha, sentiam vergonha de falar italiano.

Um pouco. [...] Sim, porque se fosse o verdadeiro italiano é muito bom, mas o dialeto...

Vê-se que se configurava o apreço pela língua padrão (o “verdadeiro italiano”), o que desvalorizava, sem dúvida, a herança linguística dos imigrantes.

Há um precioso depoimento, de BZ, sobre as primeiras escolas, em italiano:

Então eu comecei a freqüentar, a freqüentar a escola não, porque o tio Guilherme, Meno, era um colono como os outros, trabalhava o dia inteiro na roça e à noite pacientemente, na luz da lanterninha, del lumin, ensinou a leitura. Ele tinha um livro, chamavam silabário, trazido da Itália com cada trecho do livro, começava por ordem alfabética, a, b, c,...Começava com o nome de cidade da Itália. Por exemplo, A, Ancona; B, Belluno; R, Roma; N, Nápoli, por ordem alfabética. Lá eu aprendi a ler só.¹⁰

¹⁰ O entrevistado BZ, sexo masculino, nasceu em maio de 1908 em Caxias do Sul e foi entrevistado aos 22 de março de 1988. Na época contava com 78 anos de vida.

Embora os relatos apontem para “grandes confusões”, vamos lembrar que a língua padrão – ensinada na escola – é sempre diferente das variedades que ocorrem na fala cotidiana. De fato, a criança de periferia que hoje aprende, na escola, o português padrão, confronta-se com uma variedade muito diferente da(s) que emprega. Romaine (2006, p. 9) lembra que nem mesmo comunidades monolíngues são homogêneas, pois há usualmente variedades sociais, regionais e estilísticas dentro do que é chamado de ‘uma língua’.

É normal, portanto, que o dialeto italiano falado pela criança fosse diferente do italiano padrão ensinado na escola. A diferença era, sobretudo, social: o dialeto dos imigrantes era diferente do dialeto vênето dos meninos de classe média ou alta (que, naturalmente, não emigraram), e diferente também do italiano padrão falado por esses meninos de classe média ou alta. Na verdade, os meninos emigrantes provavelmente não tivessem contato com o italiano padrão, antes da escola. O que os coloca na mesma situação das crianças de periferia de hoje. A condição era de pobreza e de falta de acesso a bens culturais prestigiados, muito mais que diferença linguística. O italiano padrão era pouco (ou nada) habitual.

Nos anos iniciais, podemos postular, para fins de simplificação, que a criança de zona rural da RCI fosse monolíngue em dialeto italiano. Na verdade, ela tinha contato com muitos diferentes dialetos italianos (vênéticos, lombardos, trentinos, além do friulano), e deve ter contribuído para que se criasse um supradialeto ou *coiné*, um instrumento comum que permitia comunicação entre falantes de diferentes variedades italianas (sobre o conceito de *coiné*, v. Frosi e Mioranza, 1983 e 2009).

Entretanto, num momento posterior, a criança da RCI era bilíngue. E isso supõe que ela convivia com o entrelaçamento de culturas. E, é claro, também os adultos iam adquirindo contato com novas formas linguísticas e culturais. Nessa sutil e complexa tessitura humana, interveio uma decisão política que não levou em conta a peculiaridade de uma região, nem sua história, nem seus habitantes.

Cultura e Políticas Linguísticas

A cultura libera as pessoas do esquecimento, do anonimato e do caráter aleatório da natureza. Ao mesmo tempo, restringe as pessoas, impondo-lhes uma estrutura e princípios de seleção. O duplo efeito da cultura sobre as pessoas – liberar e restringir – desenvolve-se, segundo Kramsch (1998, p. 5-8), nos planos social, histórico e metafórico, conforme segue.

No plano social, as pessoas adquirem maneiras comuns de ver o mundo através de suas interações com outros membros do mesmo grupo. Atitudes comuns, crenças e valores se refletem no uso da linguagem – o que dizem, como dizem. Assim, além da noção de comunidade de fala – pessoas que usam o mesmo código linguístico – fala-se de comunidade de discurso: como os membros de um grupo social usam a linguagem para responder a suas necessidades sociais. Um grupo se distingue de outro não só por escolhas gramaticais, lexicais e fonológicas, mas também pelas escolhas de assuntos e pelo estilo de interação.

No plano histórico, a cultura se solidifica através dos tempos e da memória dos membros de um grupo. A cultura das práticas quotidianas decorre da história e das tradições compartilhadas. A cultura consiste precisamente dessa dimensão histórica da identidade de um grupo.

No plano metafórico, temos a presença da imaginação. As comunidades de discurso compartilham também sonhos e imaginários. O imaginário é mediado pela língua, que reflete, formaliza e constitui uma metáfora para sua realidade cultural. A língua está ligada não só à cultura do presente e do passado, mas também à imaginação.

A análise de Kramsch, cujos tópicos iniciais resumimos acima, retoma elementos básicos da relação entre língua e cultura, permitindo uma reflexão sobre o que identifica um grupo em relação a outro. Pois as pessoas se definem como membros de uma comunidade em oposição a outros, os de fora.

A identidade pressupõe, pois, a alteridade, e é em oposição a esta última que se define. Assim também a compreende Giron (2004, p. 54): “Dessa forma, a identidade existe se houver a diferença.” Orlandi (1998: p. 204-208) menciona também o caráter dinâmico da cultura: no decorrer da história, ela não é igual a si mesma, modifica-se continuamente; as culturas mudam com o tempo. A cultura é heterogênea, não estamos diante de características uniformes. Os membros de uma comunidade de discurso, além disso, diferem entre si quanto a gênero, idade, etnia, opiniões. Mas constituem uma cultura enquanto mantiverem valores, crenças, tradições e modos de agir comuns.

Mesmo numa única comunidade de fala, os signos podem ter diferentes valores semânticos para pessoas procedentes de diferentes comunidades de discurso. (Kramsch, 1998, p. 131, define comunidade de fala como aquela que compartilha um código linguístico e as normas de uso desse código; a comunidade de discurso pode ser definida como a que tem objetivos claros para seus usos da linguagem escrita e falada.) O significado é conquistado a cada vez, em cada enunciado, através das ações verbais e da interação dos falantes em determinados contextos sociais. Ou seja, há um significado pragmático realizado culturalmente em todas as trocas verbais. Ou, como diz Gnerre, “as pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos.” (Gnerre, 1985: 3)

Portanto, as línguas valem também por veicular culturas. Além disso, marcam identidades e, no âmbito das sociedades que vivem tais culturas, demarcam limites grupais, definem valores, refletem poder:

Uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” (Gnerre, 1985: 4)

Entendemos como política linguística a determinação das grandes decisões referentes às línguas e a sociedade. A política linguística é inseparável de sua aplicação. (CALVET, 2007: 11-12)

Na era Vargas, entretanto, não há uma definição de princípios a regerem uma política linguística: há uma imposição linguística, definindo-se uma ação política, a da educação, através de uma só língua, a portuguesa. Solução equivocada, ditatorial, assinalando perdas imensas: muito do rico manancial de diversidade linguística do Brasil, país essencialmente povoado pela migração, perdeu-se. Estados de rica imigração, como o Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, sufocaram em grande parte sua riqueza linguística, substituindo-a por uma monolingüismo português pobre, desprovido de sutilezas, ainda em fase de aprendizagem por pais hesitantes. Desconheceu-se o que hoje é preconizado:

A Linguística nos tem ensinado que as línguas não podem ser decretadas, mas que são produtos da história e da prática dos falantes, que elas evoluem sob a pressão de fatores históricos e sociais. E, paradoxalmente, existe o desejo de intervir nesses processos, de querer modificar o curso das coisas, de acompanhar a mudança e atuar sobre ela. (CALVET, 2007: 85-86)

Considerações Finais.

Na Região de Colonização Italiana, após os anos 1930, com a nacionalização do ensino preconizada pelo governo Vargas, a escola é que foi assumindo o papel de promover a língua majoritária.

Observe-se que o dialeto italiano não era só a língua da família, era também a língua do ambiente imediato, da pequena comunidade. Esta se mantinha coesa pelas tradições comuns, pelos costumes, pela marcante presença da religião católica – e pela língua, o dialeto vênето sul-rio-grandense, também chamado *coiné* ou *talian*. Por isso se compreende que a ação da escola foi fundamental na divulgação do português.

O desenvolvimento histórico, ao mesmo tempo que privilegiava a nascente indústria, definia-se num perfil crescentemente

urbano. Novas culturas se anunciavam, novos imaginários configuravam um futuro não necessariamente ligado à terra. Então, a imagem inovadora, progressista, de um futuro mais confortável e seguro, e certamente menos trabalhoso e mais recompensador, era uma imagem urbana, essencialmente ligada à língua portuguesa, veiculadora dessas novas culturas. Mais uma desvantagem para o dialeto vênето, que recordava as origens rurais de todo mundo, e lembrava um passado de muito trabalho, pouca compensação, pouco conforto e poucos horizontes. Todas as novidades, o progresso, os sonhos de uma vida melhor, estavam vinculados à língua portuguesa.

Além disso, o desprestígio do dialeto vênето sofreria mais ainda com o advento da Segunda Guerra Mundial, quando houve interdição à fala em dialeto italiano, o que contribuiu para dar ainda mais insegurança aos falantes de *talian* (v. Payer, 2001; Sganzerla, 2001; Frosi; Faggion; Dal Corno, 2006, 2007, 2008, 2010).

Mas o dialeto vênето estava ligado à vida familiar, às recordações de infância, à camaradagem, aos vínculos sociais com parentes e amigos. Esse lugar tão importante na identidade e no âmbito emocional garantiu sua sobrevivência. Como marca identitária, aparecia ligado a valores étnicos e a uma espécie de lealdade de grupo, confirmada nos relatos pela constância com que aparece o registro do uso do italiano no intervalo das aulas, mas quase sempre só por parte dos meninos (e não das meninas). Isso confirmaria o que diz Labov (2008, p. 346) sobre serem as mulheres as mais atentas às formas de prestígio. No caso, mais prestigiada era a língua portuguesa. Os homens, em contraposição, seriam mais leais às normas do grupo de que fazem parte.

Sabemos que o bilingüismo societal envolve elementos como etnicidade, cultura, história (cf., entre outros, Bhatia, 2004, p. 381). O português como língua majoritária, oficial e de educação, ligada a inovações culturais e vida urbana, dava pouca chance ao dialeto italiano, que cada vez mais ia sendo deixado de lado pelas novas gerações.

A partir da leitura dos relatos, duas grandes áreas se delineiam: uma é a oposição urbano-rural (o português ligado ao urbano, o dialeto italiano ligado ao rural); outra é a oposição jovem-experiente (os jovens aderindo cada vez mais ao português, os mais experientes conservando o dialeto italiano).

A nacionalização de 1937 não foi problema nas zonas urbanas: o ensino obrigatório em português não foi traumático para as crianças da cidade, que iam à escola já falando essa língua. As crianças de zona rural é que relatam, muitos anos mais tarde, a dificuldade que tiveram em entender a professora.

Referências Bibliográficas

BANCICH, Luciana Slomp. *Polidez e cultura regional: uma análise da realização de atos de fala na antiga região de imigração italiana do Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul, RS: UCS, 2004. (Dissertação de Mestrado)

BERGAMASCHI, Maria Cristina Z. *Bilingüismo de dialeto italiano-português: atitudes linguísticas*. Caxias do Sul, RS: UCS, 2006. (Dissertação de Mestrado)

BHATIA, Tej. Societal bilingualism and its effects. BHATIA; RITCHIE (eds.). *The handbook of bilingualism*. Malden, MA: Blackwell, 2004.

BISOL, Leda; VEIT, Maria H. Degani. Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita. TASCIA, Maria; POERSCH, José Marcelino (orgs.). *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre, Sagra, 1986.

BISOL, Leda. Harmonização vocálica, uma regra variável. LOBATO, Lúcia et alii. *Sociolingüística e ensino do vernáculo*. Tempo Brasileiro 78/79 - julho-dezembro de 1984.

BOVO, Nínive M. P. *A variação da vibrante e seu valor social*. Caxias do Sul, RS: UCS, 2004. (Dissertação de Mestrado).

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas: proibição de falar alemão e resistências no Sul do Brasil*. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

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

DAL CORNO, Giselle O. M.; SANTINI, Mara S. Reações subjetivas à fala com sotaque italiano na região de colonização italiana (RCI) do Rio Grande do Sul. *Coletânea CCHA: cultura e saber* – v. 2, n. 1. Caxias do Sul, RS: UCS, 1998.

DE HEREDIA, Christine. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. VERMÊS; BOUTET. *Multilingüismo*. Campinas: UNICAMP, 1989.

DUCATTI NETO, Antonio. *A vida nas colônias italianas*. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: UCS, 1979.

EDWARDS, John V. Foundations of bilingualism. BHATIA; RITCHIE (eds.). *The handbook of bilingualism*. Malden, MA: Blackwell, 2004.

FAGGION, Carmen M. Elevação da vogal pretônica diante de –incho e –zincho, na região de colonização italiana da Serra Gaúcha. TRAVAGLIA, Luiz Carlos et alii (orgs.). *Linguística: caminhos e descaminhos em perspectiva*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2006.

FAGGION, Carmen Maria . O português popular falado por ítalo-descendentes do Sul do Brasil. In: M^a João Marçalo; M^a Célia Lima-Hernandes; Elisa Esteves; M^a do Céu Fonseca; Olga Gonçalves; Ana LuísaVilela; Ana Alexandra Silva. (Org.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora, PT: Universidade de Évora, 2010, v. , p. 44-81.

FAGGION, Carmen Maria ; LUCHESE, Terciane A. . Dificuldades de aprendizagem em função de contexto bilíngüe. *Nonada (Porto Alegre)*, v. ano 13, p. 43-56, 2010.

FAGGION, Carmen Maria; LUCHESE, Terciane A. 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 Editora, 2011, p. 197-224.

FAGGION, Carmen Maria; FROSI, Vitalina Maria . Lusismos no Vêneto sul-rio-grandense. In: IX Encontro do CELSUL, 2010, Palhoça, SC. Anais do IX Encontro do CELSUL, 2010. p. 1-11.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. *Dialetos Italianos*. Caxias do Sul: Educus, 1983.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. *Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira*. Caxias do Sul: Educus, 2009.

FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O.M. Bilingüismo, identidade étnica e atitudes lingüísticas. In: CHAVES, F. L.; BATTISTI, E. (org.). *Cultura regional 2: língua, história e literatura*. Caxias do Sul: Educus, 2006. p. 97-111.

FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O.M. 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, agosto de 2007 - <http://www.revel.inf.br/>

FROSI, Vitalina M.; DAL CORNO, Giselle O. M.; FAGGION, Carmen M. 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 2008. p. 139-167.

FROSI, Vitalina M. A linguagem oral da região de colonização italiana no sul do Brasil. MAESTRI, Mário (org.). *Nós, os ítalo-gaúchos*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p. 158-167.

FROSI, Vitalina Maria. Interrelazioni fra il dialeto veneto e la lingua portoghese-brasiliana. ZILIO, Meo (org.). *Presenza, cultura, lingua e tradizioni dei veneti nel mondo*. Venezia: Giunta Regionale Regione Veneto, 1987 (a). p. 215-236.

FROSI, Vitalina Maria. I dialetti italiani nel Rio Grande do Sul e il loro sviluppo nel contesto socioculturale ed economico: prevalenza del dialeto veneto. LOCASCHIO, Vincenzo (org.). *L'italiano in America Latina*. Firenze: Felice Le Monnie, 1987 (b). p. 136-163.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle O. Mantovani. *Estigma: cultura e atitudes lingüísticas*. 1. ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.

GASPERIN, Alice. Farroupilha: ex-colônia particular Sertorina. Caxias do Sul: 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: EDUCS, 1984.

GIRON, Loraine S. Da identidade à etnicidade. In: CHAVES, Flávio Loureiro e BATTISTI, Elisa (orgs.). *Cultura regional*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GROSJEAN, François. *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press, 2001 [1982].

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 7ª ed., 2003.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LABOV, William. *Padrões sociolingüísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCHESE, Terciane Ângela. *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, 2007.

LUCHESE, Terciane Ângela. *Relações de poder: autoridades regionais e imigrantes italianos nas colônias Conde d'Eu, Donas Isabel, Caxias e Alfredo Chaves, 1875 a 1889*. Curitiba: Ed. CRV, 2009.

LUCHESE, Terciane Ângela; FAGGION, Carmen M. Interações em classe na Região Colonial Italiana: o lugar de cada língua. In: Congresso Internacional de Linguagem e Interação II, 2010, São Leopoldo, RS. Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação II. São Leopoldo, RS : Casa Leiria, 2010. p. 1-8.

MAURI, C. Palatalização das oclusivas alveolares e práticas sociais em Capelas de Forqueta, Caxias do Sul (RS). Caxias do Sul, RS: UCS, 2008 (Dissertação de Mestrado).

- NAWA, Takako. Bilinguismo e mudança de código: uma proposta de análise com os nipo-brasileiros residentes em Brasília. TARALLO, Fernando (org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1989.
- OLSEN, Mauro J. *Concordância nominal no sintagma nominal nas áreas urbana e rural de Caxias do Sul: uma análise sociolinguística da fala do ítalo-brasileiro*. Caxias do Sul, RS: UCS, 2005 (Dissertação de Mestrado).
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Identidade linguística escolar. SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.
- PAGANI, Marcos Fernando. *O nacionalismo na Região Colonial Italiana*. Caxias do Sul, RS: Maneco, 2005.
- PAVIANI, Neires M. Estigma social da pronúncia no ensino do português. FELTES; ZILLES, U. (orgs.). *Filosofia: um novo horizonte*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- PAVIANI, Neires M. S. *O pronome ético: uma característica dialetal*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.
- PAYER, M. Onice. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, consequências. ORLANDI, Eni P. (org.). *História das ideias linguísticas*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: UNEMAT, 2001.
- PESAVENTO, Sandra J. O imigrante na política rio-grandense. LANDO, Aldair et al. (org.). *RS: imigração e colonização*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.
- ROMAINE, S. Multilingualism. ARONOFF; REES-MILLER. *The handbook of linguistics*. Malden: Blackwell, 2004.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2.ed. Malden, MA: Blackwell, 2006.
- SGANZERLA, Cláudia Mara. *A lei do silêncio – repressão e nacionalização no Estado Novo em Guaporé*. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.
- SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX* (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.
- TOMIELLO, Marciana. *A variação do ditongo nasal –ão como prática social no português de São Marcos/RS*. Caxias do Sul, RS: UCS, 2005 (Dissertação de Mestrado).
- TOSCAN, Mirian P. *O comportamento linguístico na comunidade bilingue ítalo-brasileira de Nova Pádua/RS: identidade, prestígio e estigma linguísticos*. Caxias do Sul, RS: UCS, 2005 (Dissertação de Mestrado).
- WEINREICH, Uriel. *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton 1953.