

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Carolina Piovesan

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA QUARTA COLÔNIA DE  
IMIGRAÇÃO ITALIANA NO RS: HISTÓRIA E MEMÓRIA**

Santa Maria, RS  
2021



**Carolina Piovesan**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO  
ITALIANA NO RS: HISTÓRIA E MEMÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Profa. Dra. Taís da Silva Martins

Santa Maria, RS  
2021

Piovesan, Carolina  
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA QUARTA COLÔNIA DE  
IMIGRAÇÃO ITALIANA NO RS: HISTÓRIA E MEMÓRIA / Carolina  
Piovesan.- 2021.  
125 p.; 30 cm

Orientadora: Taís da Silva Martins  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2021

1. Discurso 2. Ensino 3. Língua I. da Silva Martins,  
Taís II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CAROLINA PIOVESAN, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Carolina Piovesan**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO  
ITALIANA NO RS: HISTÓRIA E MEMÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras**.

**Aprovado em 28 de maio de 2021:**

---

**Taís da Silva Martins, Dra. (UFSM) - Videoconferência**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Élcio Aloisio Fragoso, Dr. (UNIR) - Videoconferência**

---

**Evellyne Patricia Figueiredo de Sousa Costa, Dra. (UFSM) - Videoconferência**

Santa Maria, RS  
2021



NUP: 23081.051822/2021-34		Prioridade: Normal
Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação 134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação		
COMPONENTE		
Ordem	Descrição	Nome do arquivo
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf
Assinaturas		
25/06/2021 10:13:56 EVELLYNE PATRICIA FIGUEIREDO DE SOUSA COSTA (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR) 08.49.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E LINGÜÍSTICA - DLCL		
25/06/2021 18:11:55 TAIS DA SILVA MARTINS (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR) 08.49.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E LINGÜÍSTICA - DLCL		
25/06/2021 23:44:23 ÉLCIO ALOISIO FRAGOSO (Pessoa Física) Usuário Externo (760.***.***.**) 1960		
<p>Código Verificador: 719575</p> <p>Código CRC: b3ef855f</p> <p>Consulta em: <a href="https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html">https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html</a></p>		







## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, por toda a ajuda que recebi. Sem eles não conseguiria ter chegado até aqui. Sempre quando precisei, estavam ao meu lado. Minha mãe foi minha fiel companheira nas entrevistas para a dissertação. Foi ela quem me apresentou às professoras e, disso, nunca me esquecerei. Também, ao meu Deus, por me iluminar com suas bênçãos e proteções.

Ao meu companheiro Luiz Cleber, que há bastante tempo está ao meu lado, incentivando a sempre seguir nossos sonhos. Obrigado por todo o carinho e respeito.

A todos os meus amigos que conheci durante essa trajetória, principalmente, à Liliane Monteiro, colega desde a graduação até o mestrado. Agradeço por todos os conhecimentos compartilhados e pelo apoio de sempre.

A minha orientadora, Taís S. Martins, por quem sempre tive carinho e admiração desde a graduação. Agradeço pela oportunidade dada, por acreditar na minha capacidade, sobretudo, pelos ensinamentos e auxílios.

Por fim, e não menos importante, a todos os professores que aceitaram ser entrevistados. Sem eles não haveria construído esta pesquisa.



## RESUMO

### O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA NO RS: HISTÓRIA E MEMÓRIA

AUTORA: Carolina Piovesan  
ORIENTADORA: Taís da Silva Martins

O presente trabalho tem como objetivo compreender o ensino de língua portuguesa, entre as décadas de 1950 até 1970, em uma região em que predominavam marcas da língua italiana. A motivação que leva a realizar tal estudo está ligada ao interesse em produzir conhecimento acerca do saber da língua materna — a língua aprendida pelas famílias — na região da Quarta Colônia de Imigração Italiana. Por isso, nesta pesquisa, nos propomos a versar sobre as histórias e memórias de docentes que trabalharam com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, neste local de imigração italiana, do Rio Grande do Sul. Para isso, faz-se necessário conhecer um pouco da história da imigração italiana no território brasileiro e sobre a constituição do ensino de língua portuguesa no Brasil. Esta pesquisa está embasada na perspectiva teórica da História das Ideias Linguísticas articulada com a Análise de Discurso, de linha francesa. Dessa forma, ao considerarmos as práticas discursivas dos professores, estamos construindo sentidos que representam as posições sociais, históricas e ideológicas desses sujeitos que ensinam a língua. Para a realização do estudo, buscamos analisar gravações de entrevistas com professores alfabetizadores, contidas em um banco de dados em construção, durante o período mencionado. Assim, a partir do dispositivo teórico da Análise de Discurso, investigamos nosso objeto de estudo, o discurso dos docentes, e mobilizamos os diferentes dispositivos analíticos, os quais se constituem ao longo das análises.

**Palavras-chave:** Discurso. Ensino. Língua.



## **ABSTRACT**

### **PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE FOURTH COLONY OF ITALIAN IMMIGRATION IN RS: HISTORY AND MEMORY**

AUTHOR: Carolina Piovesan  
ADVISOR: Taís da Silva Martins

The current work aims to understand the teaching of Portuguese language, in the 1950s until the 1970s, in a region where signs of Italian language predominated. The motivation that leads to carry out this study is linked to the interest in producing background about the knowledge of the mother tongue — the language learned by the families — in the region of the Fourth Colony of Italian Immigration. Therefore, in this research, we propose to talk about the stories and memories of teachers who worked with the teaching and learning of the Portuguese language, in this place of Italian immigration, from Rio Grande do Sul. For that, it is necessary to know about the history of Italian immigration in Brazilian territory and about the constitution of Portuguese language teaching in Brazil. The theoretical perspective that underlies the research refers to the History of Linguistic Ideas (HIL) related to Discourse Analysis (AD) of French line. Thus, when considering the discursive practices of teachers, we are building meanings that represent the social, historical and ideological positions of these subjects who teach the language. To carry out the study, we sought to analyze recordings of interviews with literacy teachers, contained in a database under construction, during the mentioned period. Thus, based on the theoretical device of Discourse Analysis, we investigate our object of study, the teachers' discourse, and mobilize the different analytical devices, which are constituted throughout the analysis.

**Keywords:** Discourse. Teaching. Language.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Família italiana .....	28
<b>Figura 2</b> - Mapa de localização da Quarta Colônia .....	29
<b>Figura 3</b> - Desfile típico italiano de Vale Vêneto .....	50
<b>Figura 4</b> - Padre Luis Sponchiado e os livros de registros das genealogias das famílias .....	51





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 A IMIGRAÇÃO ITALIANA NO BRASIL: A QUARTA COLÔNIA</b> .....	23
2.1 A IMIGRAÇÃO ITALIANA NO BRASIL: AS NARRATIVAS SOBRE A EMIGRAÇÃO E A IMIGRAÇÃO .....	23
2.2 A IMIGRAÇÃO ITALIANA NO RIO GRANDE DO SUL .....	26
2.3 A IMIGRAÇÃO ITALIANA NA QUARTA COLÔNIA.....	29
<b>3 A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS</b> .....	37
3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL NO SÉCULO XX.....	37
3.2 A INTERVENÇÃO NO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL E A NACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	44
3.3 POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO: NA TEORIA E NA PRÁTICA .....	53
<b>4 HISTÓRIA E MEMÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA</b> .....	63
4.1 ARQUIVO E <i>CORPUS</i> .....	63
<b>4.1.1 A História das Ideias Linguísticas (HIL) e a Análise de Discurso (AD): conceitos e relações</b> .....	66
4.2 CONSTITUIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i> : A LÍNGUA PORTUGUESA E O DIALETO ITALIANO.....	71
4.3 DIALETO ITALIANO: O IMAGINÁRIO ACERCA DA LÍNGUA FALADA NA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA .....	75
4.5 O SILÊNCIO E A MEMÓRIA QUE RESSOAM NAS ESCOLAS DA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA.....	92
4.6 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA QUARTA COLÔNIA E SUA RELAÇÃO COM O <i>TALIAN</i> .....	96
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	105
<b>APÊNDICE A- TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS</b> .....	111



## 1 INTRODUÇÃO

A Quarta Colônia, região de imigração italiana, está localizada na região central do Rio Grande do Sul. Reúne os municípios de Silveira Martins, Ivorá, Faxinal do Soturno, Dona Francisca, Nova Palma, Pinhal Grande, São João do Polêsine e partes dos municípios de Agudo, Itaara e Restinga Seca. Sou da cidade de Nova Palma, mas como grande parte da população, morei com meus pais — agricultores — no interior do município. Meus pais, ambos com o mesmo sobrenome “Piovesan”, são descendentes de italianos. Meus dois tataravôs, Giovanni Ferdinando e Giuseppe Piovesan, que eram irmãos, vieram da Itália para o Brasil aproximadamente no ano de 1888. Tenho um pouco de conhecimento sobre isso, porque meu avô paterno contava as histórias de seus avós e de como foi difícil a vinda das famílias para o Brasil. A situação era precária, a ponto de não ter o que comer e sobreviver com o que tinham.

Neste trabalho, apresentaremos dados e fatos que nos fazem refletir sobre o ensino de língua portuguesa na região da Quarta Colônia de Imigração Italiana, localizada na região central do Rio Grande do Sul, mais especificamente no município de Nova Palma, entre as décadas de 1950 e 1970. Região marcada pela presença do italiano, na qual eu cresci e vivi grande parte da minha vida. Nesse sentido, realizar este trabalho será uma forma de reviver ou reconstruir uma parte da história dos descendentes de italianos.

Meu avô, em italiano “nonno” — como alguns chamavam —, sabia falar em italiano. Na verdade, ele achava que falava o italiano, mas era uma mistura do dialeto vênето com o português, conhecido atualmente como o *talian*<sup>1</sup>. Ele entendia grande parte da língua, mas minha avó materna sabia falar mais ainda, pois conta que aprendeu desde pequena com seus pais. Na escola é que passaram a aprender um pouco mais da língua portuguesa. Minha mãe, que conviveu com seus pais, aprendeu algumas palavras do dialeto e sabe até hoje. Com o tempo, algumas foram sendo esquecidas, pois o ensino do português acabou prevalecendo. Convivi em meio a essas pessoas que falavam português, mas que em certas situações falavam o italiano, principalmente palavras que exprimem admiração, raiva e alegria. As

---

<sup>1</sup> No andamento deste trabalho, falaremos mais a respeito do *talian*.

expressões de surpresa ou raiva “Ma Dio Madonna” ou “Ma Dio Santo” sempre se sobressaiam, e, até hoje, são faladas pela maioria da população da Quarta Colônia.

Cresci escutando, junto de minha mãe, os programas italianos da rádio São Roque, de Faxinal do Soturno, aos sábados pela manhã e aos domingos ao meio-dia. Achava aquelas falas estranhas, mas gostava de escutar as músicas italianas. De certa forma, a rádio local preserva e conserva essa língua que foi sendo apagada aos poucos da memória de seus descendentes. Assim, através deste trabalho também sinto estar recuperando um pouco da memória e da história dos descendentes de italianos da Quarta Colônia de Imigração Italiana. História essa que também é minha.

Para a referida pesquisa, recorreremos a um arquivo composto por entrevistas, que constam no banco de dados<sup>2</sup> do Laboratório Corpus. Desse arquivo, três gravações de entrevistas com professoras alfabetizadoras atuantes entre os períodos de 1950 à 1970, realizadas por mim durante o ano de 2019, constituirão o *corpus* de análise deste trabalho. Serão realizados alguns recortes destas entrevistas, sendo usado como critério as características do ensino de língua portuguesa e a situação da língua italiana — se ainda era falada pelos alunos descendentes de italianos ou não. Denominamos as professoras de sujeito- professor 1, sujeito- professor 2 e sujeito - professor 3.

Nosso arquivo também é formado por alguns recortes de entrevistas<sup>3</sup> realizadas com descendentes de italianos da região da Quarta Colônia de Imigração Italiana, as quais recorreremos com o objetivo de compreender o contexto sócio-histórico do sujeito que viveu no período por nós estudado. Essas entrevistas realizadas no ano de 2004 somente serão usadas no item 2.1, 2.2 e 3.2 do presente trabalho, pois delas destacamos alguns fragmentos que apresentam características do ensino de língua portuguesa no século XX. Nomeamos esses sujeitos de entrevistado A e entrevistado B.

A perspectiva teórica que embasará a pesquisa está centrada na História das Ideias Linguísticas (HIL) relacionada/articulada com a Análise de Discurso (AD) de linha francesa. Sabemos que cada povo constitui a sua própria história, pois através dela podemos obter conhecimentos diversos sobre o passado, inclusive sobre o

---

<sup>2</sup>Essas gravações estão contidas em um banco de dados em construção, no Laboratório Corpus (Laboratório de fontes de estudos da linguagem), localizado na Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>3</sup> Entrevistas realizadas no ano de 2004, pela profa. Dra. Larissa Montagner Cervo (DLV/PPGL/UFSM) e também estão disponíveis no banco de dados do Laboratório Corpus.

ensino de língua. Dessa forma, ao considerarmos as práticas discursivas dos professores, estaremos atentando para os efeitos de sentidos da história da língua, no caso a Língua Portuguesa em uma determinada região e em um determinado tempo.

Conceitos caros à Análise de Discurso como memória, história, formação discursiva, posição-sujeito e silenciamento serão mobilizados neste trabalho. Outro conceito fundamental a ser discutido é o de política linguística para a Análise de Discurso, pois conforme afirma Orlandi (2005), o discurso sobre a língua possibilita conhecermos e refletirmos sobre a história das políticas linguísticas que ocorrem de acordo com os regimes de governo vigentes de cada período. Neste trabalho, centraremos mais na política linguística do período da ditadura de Vargas, no Estado Novo, onde veremos que a língua também está sujeita ao controle. Essa política tem uma forte relação com a Quarta Colônia de Imigração Italiana, pois foi uma região bastante marcada pela censura da língua dos imigrantes.

Desse modo, nos inscrevemos no referencial teórico da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas. O presente trabalho está estruturado da seguinte maneira:

O primeiro capítulo é esta introdução, na qual contextualizamos e justificamos nosso trabalho. No segundo capítulo, traremos a historicização da imigração italiana no Brasil, as suas causas/motivações, implicações e decorrências/consequências geradas, assim como também as causas/motivações da emigração. Faremos isso traçando um percurso histórico da imigração no Brasil, no Rio Grande do Sul e na Quarta Colônia.

O terceiro capítulo refere-se à história do ensino escolar no Brasil, do início do século XX até a década de 1970 (período final de análise na pesquisa), mais especificamente o ensino da língua portuguesa no Brasil. Ainda nesta parte, discutiremos sobre a intervenção das línguas estrangeiras e nacionalização. A partir desses conceitos será necessário estudarmos a noção de política linguística, precisamente aquelas que interferiram no modo de falar dos sujeitos ítalo-brasileiros e também dos indígenas. Ou seja, são políticas linguísticas que intervêm sobre as línguas desses habitantes.

No quarto capítulo discutiremos aspectos do arquivo e do *corpus*, bem como a relação da Análise de Discurso com a História das Ideias Linguísticas e os principais conceitos para essas teorias. Após, traremos recortes das entrevistas transcritas e

destes selecionaremos sequências discursivas para análises. Neste capítulo, discutiremos noções teóricas da Análise de Discurso juntamente com as da História das Ideias Linguísticas, conforme forem surgindo reflexões dos fatos retirados a partir das análises dos discursos das professoras entrevistadas.

Por fim, nas considerações finais, haverá uma sistematização e retomada das principais reflexões e análises apresentadas durante toda a pesquisa.

## 2 A IMIGRAÇÃO ITALIANA NO BRASIL: A QUARTA COLÔNIA

### 2.1 A IMIGRAÇÃO ITALIANA NO BRASIL: AS NARRATIVAS SOBRE A EMIGRAÇÃO E A IMIGRAÇÃO

No Brasil, o processo de imigração foi e ainda é, em alguns casos, bastante presente. Bolognini e Payer (2005, s/p) consideram que: “Na história brasileira, a representação dos imigrantes, ao lado dos indígenas, dos africanos e do colonizador português, teve um lugar significativo como parte da constituição do povo brasileiro”. Neste capítulo, destacamos a imigração italiana no Brasil.

Faz-se necessário relatar o contexto da imigração italiana no Brasil para entendermos a história da região que, nos dias de hoje, chamamos de Quarta Colônia de Imigração Italiana, localizada no Rio Grande do Sul. Neste trabalho, destacamos alguns aspectos sobre a imigração italiana no Brasil. Sabemos que muitos são os povos que constituem o território brasileiro: desde os índios, que já estavam aqui, até portugueses, africanos, alemães, poloneses, suíços, japoneses e italianos. Estes indivíduos vieram com outras culturas, costumes, crenças e com a língua não foi diferente. Dessa forma, o processo de imigração acarretou em um Brasil com falantes de muitas línguas — que nunca foram reconhecidas como línguas da nação, a não ser a língua portuguesa.

Além da língua, a história da vinda de cada povo foi diferente, como o caso dos imigrantes italianos. Se supõe, atualmente, que há 25 milhões de descendentes dos imigrantes italianos no Brasil. Trata-se de uma trajetória marcada por desafios, riscos e lutas pela conquista de territórios.

A partir da historicidade da imigração italiana no Brasil, poderemos ter um conhecimento maior acerca do funcionamento linguístico dos sujeitos descendentes de imigrantes. Nesse contexto, destacamos a importância de relatar as causas e os motivos da emigração (saída dos italianos para o Brasil) e da imigração (entrada dos italianos no Brasil). Primeiramente, destacamos a emigração, ou seja, o porquê da saída dos italianos do seu país de origem para outros — como por exemplo para o Brasil.

Sabemos que os alemães e italianos foram imigrantes que vieram em maior número para o Brasil, em especial para o Rio Grande do Sul. Até 1875, a emigração europeia para o Brasil era, sobretudo, alemã. Entretanto, o governo alemão foi

contrário à emigração devido às dificuldades que seus povos passavam no Brasil e pela Alemanha ter se recuperado da crise econômica e do excesso de população. Diferentemente da Itália, que tardou para solucionar os problemas da crise econômica, quase obrigando a população pobre a emigrar para outras terras. Segundo Manfroi (200, p. 44-45): “O grande movimento emigratório italiano dos fins do século XIX está intimamente relacionado com a grave crise econômica que atravessou o país logo após a sua unificação”.

Outros motivos da crise na Itália foram o crescimento da população e a ascensão do capitalismo. Com isso, a população mais afetada foi a classe camponesa, pois eram desqualificados para a emergente industrialização na Europa e os preços agrícolas estavam cada vez mais baixos, o que ocasionou na miséria, assolando suas casas (MANFROI, 2000). Segundo Brust (2013, p. 117-118), há a ocorrência de uma crise, principalmente na área do campo, sendo alguns dos efeitos dessa situação do país: “a destruição das pequenas indústrias do tipo artesanal; a elevação dos impostos; o fracionamento da terra [...]; deterioração da dieta alimentar na população rural; doenças ligadas à subnutrição.”

Em gravações de entrevistas realizadas com descendentes de italianos<sup>4</sup>, moradores na região da Quarta Colônia de Imigração Italiana no RS, encontramos um relato de um sujeito, sobre a sua visão da situação da Itália na época:

*“A Itália tava com excesso de população, não havia nem terra suficiente para plantio. Eles (nossos avós) vieram para não morrer de fome...que lá a coisa era muito restrita” (ENTREVISTADO A)*

Com isso, os trabalhadores italianos do campo teriam que escolher entre a própria urbanização e a transformação em mão de obra para as indústrias — que aumentavam cada vez mais — ou modernizar suas atividades para se tornarem empreendedores. Diante disso, para muitos, a solução mais viável foi a emigração para outros países, a busca por outras terras em que pudessem continuar exercendo seus trabalhos rurais.

---

<sup>4</sup> Essas entrevistas foram realizadas no ano de 2004 e estão no banco de dados do Laboratório Corpus/UFSM. Os entrevistados estavam na faixa etária de 70 a 90 anos. No total são seis entrevistados, mas no andamento da escrita nos ocuparemos somente de alguns recortes das falas gravadas.



Entre 1876 e 1900, mais de um milhão de italianos se estabeleceram no Brasil na esperança de encontrar trabalho ou terras produtivas para plantarem, mas a viagem não foi nada fácil.

Desilusões e sofrimentos, agregados às grandes dificuldades da partida, geravam um desencontro social, cujas relações seccionadas pela viagem, criavam um clima de insegurança e mal-estar. Os grandes portos de embarque, onde agentes e intermediários do processo migratório faziam propagandas encantadoras e ilusionísticas, explorando e deixando os imigrantes, sem alojamento certo, na multidão que se aglomerava nos portos e cobravam taxas extorsivas, colocava-os em situações de angústia e desespero (RIGUI; BISOGNIN; TORRI, 2001, p. 32)

Os emigrantes, na sua maioria analfabetos e com poucos estudos, deixaram-se levar pelas promessas de terras melhores feitas pelos agentes recrutadores. Havia uma forte propaganda, que na verdade era enganosa, para os italianos embarcarem para a América. Conforme Zanini (2006), toda essa propaganda favorecia uma visão utópica dos países americanos. Por isso, traziam consigo instrumentos, ferramentas e sementes para iniciarem seus trabalhos em novas terras. Nas viagens longas de navios, as condições de higiene eram precárias, prejudicando, assim, a saúde dos viajantes, que ficavam doentes. Os que morriam antes de chegar eram jogados ao mar.

Sabemos que, principalmente devido à crise econômica na Itália, a emigração se fez necessária, mas por que o Brasil aceitou os imigrantes italianos em suas terras? Para responder essa pergunta precisamos ter conhecimento da situação do país na época. Por aproximadamente duzentos anos após a posse do Brasil pelos colonizadores, as terras do Rio Grande do Sul estiveram ociosas. Os portugueses e espanhóis não tinham interesse por terras distantes, porém havia a necessidade de povoá-las com pessoas que soubessem trabalhar com a terra, já que o solo era explorado somente pela pecuária. Desse modo, a imigração dos camponeses italianos tornou-se uma solução. Como vimos anteriormente, a situação da Itália não estava favorável a esse povo. Ou seja, uniu-se o útil ao agradável tanto para a Itália como para o Brasil. Outro motivo para a vinda dos imigrantes foi a escassez de mão de obra nas fazendas de café, visto que a abolição da escravidão já havia sido decretada. Os imigrantes poderiam trabalhar nessas fazendas, suprimindo a falta dos escravos. (ZANINI, 2006)

A colonização italiana aconteceu principalmente nas regiões do Sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e na região sudeste, em São Paulo. É

importante destacar que a finalidade a qual se destinava os imigrantes italianos para o Brasil diferencia-se na região Sul e no Sudeste. Na região Sul, as correntes imigratórias tinham o objetivo de colonizar, ou seja, habitar e usar as terras desocupadas e sem moradores. Já na região Sudeste, os imigrantes serviam de mão de obra nas fazendas rurais de café. Esse diferencial foi determinante para a identidade do imigrante do Sul e do Sudeste. O fato de viverem em comunidades quase isoladas do restante do povo, em especial no Rio Grande do Sul, durante bastante tempo, possibilitou a preservação dos costumes vindos da Itália, como o modo de pensar, de falar, de trabalhar, enfim, a forma como era possível ver a vida.

## 2.2 A IMIGRAÇÃO ITALIANA NO RIO GRANDE DO SUL

Quando os imigrantes italianos iniciaram sua chegada ao Rio Grande do Sul, a partir de 1875: “as melhores terras estavam ocupadas pela população luso-brasileira e pelos colonos de origem alemã. Os italianos estabeleceram-se na borda meridional do planalto: uma região montanhosa, coberta por uma densa floresta virgem e isolada” (MANFROI, 2001, p.51).

Não restando mais escolhas, os italianos se viram obrigados a viverem em terras desertas, sem forma alguma de comunicação. Em poucos anos, serras, vales e encostas tornaram-se regiões habitadas, prioritariamente, por imigrantes italianos. Lotes de terras, mais conhecidas como colônias, foram sendo colonizadas pelos italianos. “Os berços da colonização italiana no Rio Grande do Sul foram as colônias de Caxias, Conde d’ Eu, Princesa Dona Isabel e Silveira Martins” (MANFROI, 2001, p.61).

A primeira colônia, a Colônia Caxias, foi fundada em 1875, na Serra Gaúcha. As posteriores foram as colônias Conde d’Eu, em Garibaldi, e Princesa Dona Isabel, em Bento Gonçalves, no final de 1875 e início de 1876. A partir de 1877, os imigrantes italianos passaram a ocupar a colônia de Silveira Martins, localizada onde hoje situa-se o município que carrega o mesmo nome e é uma região conhecida atualmente como Quarta Colônia. Com o tempo, o número de imigrantes italianos estabelecidos no Rio Grande do Sul, entre 1875 e 1914, era de aproximadamente 100 mil.

Assim que chegavam ao Rio Grande do Sul, os imigrantes tinham que ir para a colônia que lhes fora designada ou a que eles haviam escolhido. A chegada dos

estrangeiros ao estado foi marcada pelas grandes dificuldades, sendo uma delas a proibição de contato com outras sociedades, como afirma Manfroi (2001):

A chegada do imigrante, na linha e no lote que lhe fora designado pelo diretor da colônia ou que havia escolhido em função dos parentes aí estabelecidos, marcava o fim de uma longa viagem, muitas vezes dramática e sempre inesquecível. Mas a nova vida que o aguardava: sozinho, abandonado, isolados no meio da mata virgem, sem recursos, não apagará de sua memória [...] Tudo devia ser conquistado: a terra para plantio, o espaço, o material para construção da casa, os instrumentos de trabalho e a comida necessária para a sobrevivência da família. (MANFROI, 2001, p.94)

Nos relatos dos descendentes de italianos, um dos entrevistados no ano de 2004 aponta as dificuldades passadas ao declarar que:

*“No nosso tempo de criança e a de nossos pais, a vida era muito difícil do que agora, muito...muito mais” (ENTREVISTADO B)*

Em função do isolamento, os imigrantes, sem contato com o restante do povo, continuaram a seguir seus costumes, suas crenças e a falar a língua que falavam no seu país de origem — o chamado dialeto vêneto. Os filhos dos imigrantes guardavam essa língua materna como uma herança a ser preservada. Para Orlandi (2005), tudo é memória, mesmo que seja marcada pelo esquecimento, e tudo significa. Neste sentido, uma língua não será esquecida e apagada tão facilmente pelos sujeitos que a praticam. Mesmo que poucos, alguns traços sempre estarão em evidência. Para comprovar isso, encontramos a seguinte fala em uma das entrevistas com os descendentes de imigrantes:

*“Meu avô veio da Itália, da província de Treviso, embarcaram no porto de Veneza [...] Nossa gente, tudo só falava em italiano, e não era o italiano gramática, era do dialeto” (ENTREVISTADO A)*

Da mesma forma, a religião católica, seguida na Itália, continuou prevalecendo entre os imigrantes. A fé em Deus e em todos os santos foi o refúgio nas horas de angústias e dificuldades. O costume de rezar as orações, à noite, mantinha-se como uma forma de não desistir diante dos obstáculos e manter a força de vontade de viver a vida que levavam na terra natal (MANFROI, 2001).

A foto abaixo registra a Família de Giovanni Marco Piovesan, filho de Giuseppe Piovesan, que veio da Itália. A imagem representa características principais de uma

família descendente de italianos do RS, ou seja, com um número elevado de filhos. Na ocasião, a família participava de um de casamento, festa muito comum e importante na época.

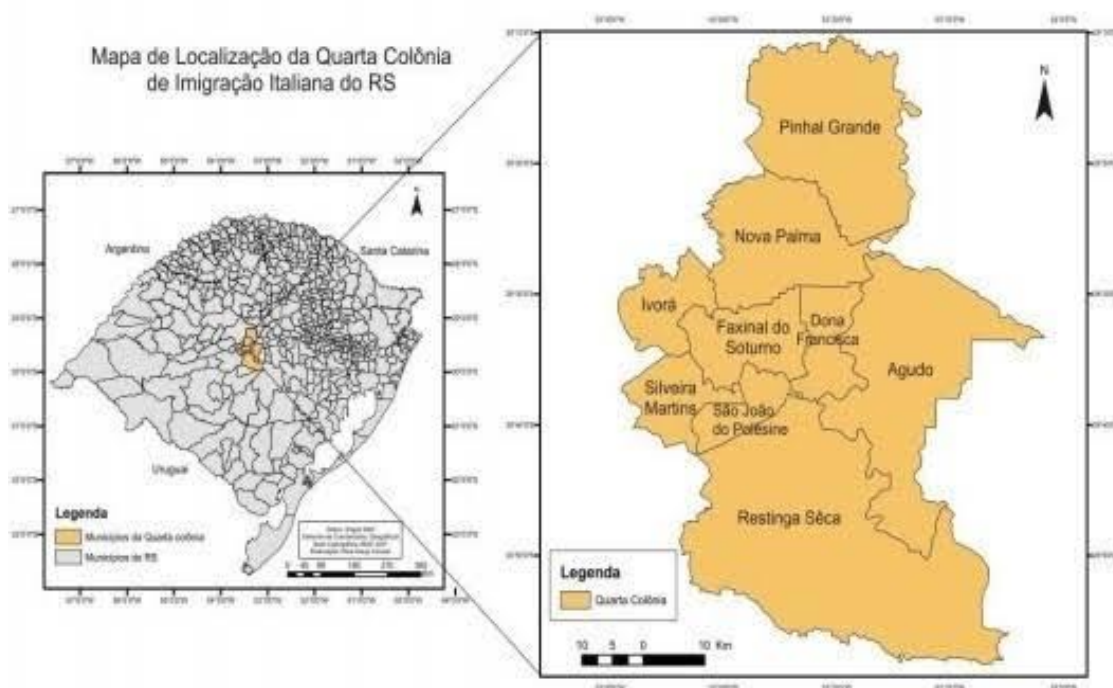
**Figura 1-** Família italiana



**Fonte:** <http://liceobr.com/historia/?p=>

## 2.3 A IMIGRAÇÃO ITALIANA NA QUARTA COLÔNIA

**Figura 2** - Mapa de localização da Quarta Colônia de Imigração Italiana no RS



**Fonte:** <http://familiabaldissera.blogspot.com/2017/10/colonias-italianas-no-rs.html>

Como vemos no mapa acima, a região da Quarta Colônia de Imigração Italiana do Rio Grande do Sul é composta por muitas cidades. Suas populações são, na sua maioria, descendentes de italianos. Sabemos que toda essa região antes chamava-se colônia de Silveira Martins. Essa denominação foi escolhida pelos imigrantes, em homenagem ao político Gaspar Silveira Martins, que defendia os direitos dos imigrantes europeus. Ficou conhecido pela forma de se expressar e por sua personalidade. Ele foi deputado, senador, ministro da fazenda e governador da Província.

A colônia de Silveira Martins, caracterizada por um povoamento de origem vêneta, se constituiu no grande foco de imigração italiana no centro do estado do RS. Localizada à 32 km da cidade de Santa Maria, teve seu início nos primeiros meses de 1877. Tudo começou com os russos, depois com uma leva de 70 famílias de imigrantes italianos que se instalaram a 29 km do centro de Santa Maria no barracão dos imigrantes, em Val de Buia. Naquele começo de 1877 tudo fora muito difícil. E, logo, foram chegando outras levadas e ficaram ali centenas de imigrantes amontoados [...] Em seguida, o coronel Conrado Nemayer chega para inspecionar a colônia em formação e ordena a distribuição de terras aos colonos num total de 76 lotes. Auxiliando-os com ferramentas, sementes, facilitando as construções de moradias. (VESTENA, 1993, p. 13-14)

A maioria dos imigrantes do Rio Grande do Sul eram oriundos do Vêneto, região situada no norte da Itália, mas havia também imigrantes vindos da região do Friule, Trentino, Lombardia e Toscana. Após a chegada dos italianos nesta colônia, eles foram distribuindo-se pela região, ocupando terras que atualmente correspondem aos municípios de Silveira Martins, São João do Polêsine, Faxinal do Soturno, Nova Palma, Ivorá, Dona Francisca, Pinhal Grande e partes da cidade de Agudo e Restinga Seca. Essa região passou a ser conhecida como Quarta Colônia de Imigração Italiana, porque foi o quarto território povoado por imigrantes italianos na região central do Rio Grande do Sul.

As dificuldades enfrentadas pelo imigrante na sua chegada foram inúmeras: difícil acesso às estradas, mata isolada dificultando o contato com outras regiões, falta de meio de transporte, luta contra doenças, fome e ataques de animais selvagens. No entanto, nada abalou a força de viver desses imigrantes, os quais tinham o objetivo de trabalhar nas suas terras. Terras estas que toda a família ajudava na derrubada de matas, na preparação do solo, na plantação e colheita, principalmente de milho e feijão. Além das derrubadas de matas e plantios, as primeiras atividades dos imigrantes foram as construções de casas e de centros comunitários para as famílias reunirem-se. Como vimos anteriormente, os italianos eram muito fiéis à religião católica, por isso, com o tempo, foram sendo construídas igrejas para a realização de celebrações, missas, batismos e casamentos (VESTENA, 1993).

Certamente o isolamento dos imigrantes com o restante do povo do Rio Grande do Sul gerou consequências, sendo a fidelidade à religião uma delas. Além da preservação da religiosidade, conforme afirmam Bolognini e Payer (2005, s/p), a cultura italiana conservou por muito tempo a língua. As autoras relatam que: “a convivência de grupos de imigrantes em comunidades relativamente coesas, bem como o isolamento das colônias agrícolas em relação a centros populacionais, em certas regiões, contribuiu para a manutenção de sua língua.”

Realmente isso aconteceu devido ao isolamento, onde os imigrantes não tinham contato com outras línguas e muitas vezes nem se fazia necessário. Segundo Manfroi (2001), os imigrantes do Rio Grande do Sul, originários do norte da Itália — principalmente do Vêneto — não conheciam a língua italiana, mas falavam diferentes dialetos. O vênето era o principal dialeto, mas também havia o furlan, mantuan e bellunês.

Na época, a língua era predominantemente oral. Eram poucos que tinham domínio da língua escrita, já que a presença das escolas nas comunidades ocorreu de forma tardia. Segundo Payer (1999), esse fato ocorre principalmente no meio rural, devido ao isolamento familiar, que culminou na preservação das línguas dos imigrantes, ocasionando defasagens e ausência quanto à parte do ensino escolar por um longo tempo: “Se a escola pública primária teve a escassez que observamos em todo território nacional, até as campanhas de nacionalização, nessas comunidades, como se pode imaginar, o ensino constituía um capítulo à parte” (PAYER, 1999, p. 72). Conforme relata Payer (1999), o Governo Federal começa a dar uma real atenção ao ensino primário, mais especificamente no início das campanhas de nacionalização, em especial nas regiões de imigração.

Também sobre a parte do ensino, Sponchiado (1996) explica que:

Nossos avós, quando para cá migraram nos distantes anos do fim do Império, pouco valor davam ao estudo. Provinham do Norte da Itália, regiões que desde tempos imemoriais foram disputadas por vários povos. Todas aquelas nações imperialistas sabiam que um povo alfabetizado facilmente sacode um jugo estrangeiro. Por isso criaram gerações analfabetas, e entre eles estavam boa parte de nossos ancestrais. (SPONCHIADO, 1996, p. 217)

Desse modo, o pouco interesse pelo ensino vinha desde a época que moravam na Itália, onde a maioria dessa população não era ainda alfabetizada. Isso explica o fato de os imigrantes comunicarem-se por dialetos, pois eram o que aprendiam em suas famílias. E assim que chegavam ao Rio Grande do Sul, os filhos dos imigrantes não tinham muito tempo para se dedicarem aos estudos. O destino era ajudar os pais no trabalho da lavoura. Por tal razão, os pais não se interessavam nos estudos dos filhos, sem contar que as escolas brasileiras, na época, eram precárias. Nas colônias italianas surgiram escolas rurais, que eram financiadas pelo governo italiano e brasileiro. As aulas eram ministradas por pessoas mais instruídas e conhecedoras da língua italiana, moradores da região. Utilizavam instrumentos linguísticos vindos da Itália, como alguns livros. Também existiam os colégios de freiras religiosas (VESTENA, 1993).

Ceretta (2015), um dos primeiros professores em São João do Polêsine, cidade pertencente à Quarta Colônia, relata através de manuscritos, compilados em um livro, alguns aspectos das escolas no início da colonização:

Antes com as amplas liberdades existentes, cada grupo colonial podia abrir escolas e ensinar na própria língua de origem. Não era pois de admirar que cada nacionalidade, procurasse cultivar e amar seu idioma porque se achava

continuamente em contato. Estando as cousas nesta altura, cada grupo que se sentia impulsionado pelo dever, de abrir uma escola, escolhia o mestre entre os seus e as lições era dada no idioma a que grupo pertencia, se italiano, ensinavam italiano, se alemães, alemão, etc (CERETTA, 2015, p. 32).

Destacamos que as escolas alemãs vieram antes do que as italianas. Além de serem os primeiros imigrantes a chegarem no Brasil, possuíam escolas organizadas para seus descendentes, pois tinham o interesse de manter o ensino da língua alemã para estarem ligados à religiosidade.

Ainda, conforme Ceretta (2015):

De início, as aulas eram subvencionadas pelo consulado italiano, que fornecia o material como livros e cadernos, bem como tintas, giz e mapas. No entanto, carecendo fortalecer o ideário republicano, a partir da primeira década do século XX, o Estado já procurava estimular o ensino do idioma nacional, com incentivos econômicos. Em 1910, o intendente [estadual] decretou o auxílio de 20.000 reis mensais às escolas particulares que ensinassem português (CERRETA, 2015, p. 53).

Vejamos o quanto a ideia de nacionalidade a partir dessa época já começava a se expandir no ensino e, de certa forma, prejudicando-o.

Em uma das entrevistas com os descendentes de italianos, encontramos o seguinte relato:

*“[...] quando eu comecei ir na aula, no colégio das freiras, no Treviso Coração de Maria, todos os livros que nós ia na aula vinham da Itália, era o nome do livro era... “Silabário em italiano”, todo escrito em italiano, e as irmãs davam aula pra nós em italiano. Depois no ano de 1925, 28, por aí, então vem umas irmãs, a irmã Tarcila Cauduro, diretora, que introduziu a língua portuguesa [...] Aí começemos a estudar português, só que o tempo foi curto que a gente não aprendeu nem o italiano e nem o português porque se misturavam. E depois aqui tinha muitos caboclo, então a língua era caboclada, não era língua portuguesa mesmo.” (ENTREVISTADO 1)*

Neste fragmento da entrevista, podemos perceber o quanto foi complicada a situação dos alunos na época: até um certo momento aprendiam o italiano, que também tinha algumas diferenças com o que eles falavam em seus ambientes familiares. Depois, foram obrigados a aprenderem uma língua estrangeira: a língua portuguesa, um novo imaginário de língua. Tal fato faz o senhor entrevistado crer que não aprendia nada, pois tudo tornava-se confuso e não se falava a língua portuguesa, porque havia muitas variações. Assim, este relato vai ao encontro com o que Mariani (2008) explica sobre estarmos inseridos em uma tradição que constrói a evidência de uma unidade linguística. Certamente, este sujeito possui um imaginário de língua única, homogênea: “No entanto, essa língua nacional, ensinada na escola, preconizada como correta, pouco ou quase nada tem a ver com o modo como muitos



e muitos brasileiros falam a língua (...) acabam por introjetar um preconceito contra seu próprio modo de falar.” (MARIANI, p.34, 2008)

No século XIX, na Itália, era comum o uso de outras línguas — os chamados dialetos —, pois o italiano ainda não era a língua oficial do país. Por isso, os imigrantes de diversas regiões da Itália ao chegarem no Rio Grande do Sul, falavam o vêneto, trentino, friulano, lombardo. Ressaltamos que, neste trabalho, na perspectiva da Análise de Discurso, conceituamos o dialeto (termo oriundo da Sociolinguística) como língua, pois desconsideramos o imaginário de língua única, gramaticalmente correta ou a de maior prestígio. “Os dialetos são por essência línguas falantes, porque fazem parte indissolúvel da vida das pessoas” (SANTIN, 2002, s/p).

Na Análise de Discurso há a noção de formação imaginária, que nos auxilia na reflexão quanto ao termo dialeto. Se pensarmos nas relações de forças e sentidos dos discursos, juntamente com a história da formação social, veremos como as formações imaginárias diferem dependendo da formação discursiva em que se inserem os sujeitos. Orlandi (2015, p.41) nos dá exemplos claros desse fato: “a imagem que o professor tem do que seja um aluno universitário, a imagem que um aluno tem do que seja um professor universitário, a imagem que se tem de um pesquisador(...)”. Desse modo, a imagem que prevalece dos chamados dialetos — considerado pela Sociolinguística como variações na língua de acordo com a região em que se vive, incluindo fatores linguísticos e sociais — é a de que há uma língua inferior da considerada “padrão”, a que não tem variantes. Adiante, no andamento deste trabalho, discutiremos mais a fundo a noção de dialeto que nos pautamos.

Com o tempo, todas essas línguas, consideradas dialetos, misturadas com a Língua Portuguesa, falada no estado brasileiro, resultaram em uma língua caracterizada pela mistura, a chamada língua *talian*. Essa língua também funcionou como uma língua geral, a qual era utilizada para a comunicação da maioria dos imigrantes falantes de várias línguas. Considera-se que o *talian* é a língua mais falada entre os descendentes de imigrantes italianos, e em algumas cidades do Brasil tornou-se língua cooficial. Há instrumentos linguísticos que a sistematizam: “O *talian*, com predominância do falar da região do Vêneto, é uma dessas variedades que está sendo sistematizada, e para qual existem dicionários, gramáticas e literatura” (PERTILE, 2009, p.111). Ações como a criação de políticas linguísticas e de instrumentos linguísticos podem contribuir para a diminuição do imaginário de que dialeto é uma língua de mau uso, tratando-se do incorreto.

Segundo Perez (s/p), os últimos dados do recenseamento apontam que o *talian* é falado, aproximadamente, por meio milhão de pessoas, que também falam a língua portuguesa. É o caso dos descendentes de italianos que moram na Quarta Colônia, pois é normal ver durante as conversas de amigos ou de familiares o dialeto *talian*. Veremos mais adiante, no capítulo 4, outros aspectos sobre essa língua. Para Parcianello (2011, p. 24): “é comum por meio desta língua que estes sujeitos rememoram o passado, fazendo (re) significar enquanto história que também lhes pertence- a história dos antepassados é tomada como própria destes sujeitos descendentes, significando seu pertencimento.” A memória da língua, para Payer (1999), é o retorno da língua de seu povo, por mais que seja silenciada ou apagada, seus traços continuarão e no caso dos imigrantes, o sentimento de pertencimento e orgulho da língua para seus falantes será vivenciado.

Assim, como pensamos a memória a partir da teoria da Análise de Discurso, também consideramos, de acordo com Brust (2013), ancorada na perspectiva discursiva, que o imigrante italiano possui diferentes tomadas de posição sujeito, pois insere-se em formações discursivas distintas no seu processo de entrada no território brasileiro. Pêcheux (2009 [1975] p. 160) elaborou, na sua teoria discursiva, a noção de formação discursiva, que é: “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Logo, os dizeres recebem sentidos a partir da formação discursiva na qual são produzidos.

Em conformidade com o que Brust (2013) desenvolve em seus estudos, consideramos, assim como a autora, três tomadas de posição-sujeito do imigrante: sujeito-utopia, sujeito-clivagem e sujeito-político.

A posição sujeito-utopia, para a autora, refere-se ao imigrante italiano tomado pelo imaginário de um lugar ideal — no caso o Brasil — onde não haveria mais misérias ou faltas. É por isso que a denominamos de utopia, visto que o sujeito estava movido pelo sonho de sanar suas dificuldades, mas, na realidade, não é o que acontece: “aqui, a ideia da utopia é levada ao extremo, tão ao extremo que arrebenta: a travessia, a estada em navios, o caminho por terra, a morada em barracões, é o precisar de consolo, é o viver em abandono, é o viver com a iminência da morte: rupturas” (BRUST, 2013, p. 162).

A segunda posição do imigrante italiano, ainda conforme Brust (2013), é a posição sujeito-clivagem. Ela tem relação com a opressão vivida pelos imigrantes com

a Ditadura Vargas. Veremos a seguir que, na Era Vargas, no Estado Novo, há a implementação de políticas linguísticas que proíbem totalmente as línguas estrangeiras. Assim, surge o significado de clivagem, porque há um rompimento, onde o sujeito, marcado pela utopia, dá lugar a um sentimento de medo à opressão do Estado. Na realidade, o sujeito italiano passa a ser bilíngue, que conforme a situação, muda o uso da sua língua:

Esse sujeito obedece ao Estado, oficialmente, mas nas suas rezas, no meio da noite, são em italiano; suas “blasfêmias” testemunham o inconsciente que se atravessa e produz o retorno da língua italiana, dialetos, intensificando o sentido do pequeno delito; seus segredos, seus assuntos proibidos, aquilo que não é para todos entenderem é em italiano” (BRUST, 2013, p. 162).

A autora afirma também que a terceira posição do italiano refere-se à posição sujeito-político, que se vê obrigado a pertencer à categoria de cidadão brasileiro, respeitando suas leis. O sujeito imigrante italiano tem o sentimento de pertencimento à cultura italiana e, também, à brasileira:

O sujeito da imigração italiana é, hoje o sujeito que promove o turismo na região, que propagandiza a “Quarta Colônia” e que faz desta marca de produtos coloniais, artesanais, naturais, enfim, é aquele que encontra outros modos de se relacionar com a política de Estado, outros modos de existir, negociando sentidos entre o que é ser imigrante italiano e o que é ser brasileiro” (BRUST, 2013, p. 162-163)

Isto posto, compreende-se que o imigrante, ao tomar a posição de sujeito político, tem como dever seguir as leis que lhes são impostas. Uma das leis mais marcantes na vida do imigrante italiano acontece no período do Estado Novo. Após cinquenta anos da imigração italiana, Getúlio Vargas, em 1930, chega ao poder como presidente do Brasil. O Estado Novo (1937-1945) é marcado pela fase ditatorial da Era Vargas. Nesse período, Vargas reforçou o seu poder, implementando a censura e a política de nacionalização, pois havia a presença de imigrantes no país. Seria preciso unificar a língua, um único território brasileiro, tornando assim os estrangeiros pertencentes à nação brasileira. No capítulo a seguir, saberemos mais a respeito desta política linguística imposta no período Vargas.



### 3 A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

#### 3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL NO SÉCULO XX

No capítulo anterior, descrevemos aspectos relevantes do contexto da imigração italiana no Brasil, no Rio Grande do Sul e na Quarta Colônia. Neste capítulo, será necessário discutir a história do ensino da língua portuguesa no contexto do Brasil, do início do século XX até a década de 1970, período final da nossa pesquisa. Esse capítulo torna-se importante, pois nosso *corpus* de pesquisa refere-se aos discursos de professores alfabetizadores da língua portuguesa, ou seja, professores que ensinavam a leitura e a escrita para seus alunos.

A história da língua portuguesa, no Brasil, passou por muitas fases. Mariani (2004) trata sobre a noção de colonização linguística, ou seja, quando a língua colonizadora, no caso a língua portuguesa, visa impor-se sobre outras colonizadas, como as línguas indígenas. Sabemos que os colonizadores portugueses trouxeram a língua portuguesa, onde: “Aqui ela entra em relação, num novo espaço-tempo, com povos que falavam outras línguas, as línguas indígenas, e acaba por tornar-se, nessa nova geografia, a língua oficial e nacional do Brasil” (GUIMARÃES, 2005, p.24).

Logo, a colonização linguística está materializada a partir das práticas discursivas sinalizadas por uma heterogeneidade linguística. Segundo Mariani (2007, p. 85): “a noção de colonização remete para a coexistência de povos com histórias e línguas distintas em um dado momento histórico.” Essa noção, conforme a autora, apresenta mais de um sentido, se usada no discurso do colonizador ou no do colonizado. No Brasil, no período de sua descoberta, o discurso sobre a história do colonizador europeu centra-se nas ações que visam ao povoamento de uma terra conquistada, mas não explicitam a imposição de silenciamento das identidades locais, como o que fizeram com os que já estavam aqui — os índios— e que foram obrigados a conviver e aceitar outras culturas, línguas e costumes.

Guimarães (2005) divide a história da língua portuguesa em quatro períodos. O primeiro período compreende o início da colonização até a saída dos holandeses, onde o português conviveu com as línguas indígenas, a holandesa e a língua geral — conhecida como a língua de contato entre índios de tribos diferentes, entre índios e portugueses. A língua geral era a língua franca e a língua portuguesa passou a ser a língua oficial do Brasil, utilizada por autoridades políticas e documentos oficiais.

O segundo período corresponde à saída dos holandeses e a chegada da família real portuguesa no Brasil, em 1808. Com a saída dos holandeses, além da língua portuguesa, permaneceram as línguas gerais, a dos índios e, por causa da mão de obra escrava, as línguas dos escravos africanos. Uma das ações do império do governo português foi proibir as línguas gerais nas escolas, a fim de que a língua portuguesa fosse majoritária no Brasil. Assim, foi estabelecido o Diretório dos Índios (1757), por iniciativa do Marquês de Pombal, ministro de Dom José I, que proibia o uso da língua geral na colônia. Por conseguinte, os índios não poderiam mais usar suas línguas, devendo ater-se apenas à língua portuguesa. Desse modo, o português — a língua oficial — também passa a ser a mais falada no país.

O terceiro período inicia com a chegada da família real portuguesa ao Brasil e termina com a independência do país. Com a chegada da família real, conseqüentemente os falantes da língua portuguesa aumentaram, além da divulgação e circulação da língua através da imprensa criada por Dom João VI.

Já o quarto período começa em 1826, onde acontecem muitas discussões em torno da língua. Mudanças foram ocorrendo, como é o caso de os diplomas dos médicos serem escritos em linguagem “brasileira” (GUIMARÃES, 2005). Discussões surgem, também, sobre o fato de os professores ensinarem a ler e a escrever a partir da língua portuguesa. Desse modo, ela passa a ser, além de oficial, nacional.

É importante destacar que, conforme Orlandi (2013), a língua portuguesa foi historicizada de forma diferente no Brasil e em Portugal. Ou seja, podemos falar a mesma língua nos dois países, mas de forma diferente, visto que no Brasil havia muitas intervenções de outras línguas, como as africanas, indígenas e as de imigração. Para Mariani (2008), a língua portuguesa do Brasil possui uma memória que não é apenas relacionada à história portuguesa. Assim, o português que começou a ser falado no Brasil, trazido pelos colonizadores, traz uma memória europeia, mas historiciza-se de modo diferente em função do contato com as demais línguas aqui existentes.

O contato com outras línguas e o fato de ser falada por sujeitos nascidos na colônia impregnam a língua usada no Brasil com um sentimento de identidade outro, não mais português. Sua legitimação como língua nacional no Brasil, portanto, passa por injunções que a historicizam de modo diferenciado: essa língua portuguesa já não é mais a mesma que se continua falando em Portugal. Por outro lado, não há como silenciar totalmente a memória portuguesa, gerando esse efeito contraditório: fala-se a mesma língua e ao mesmo tempo fala-se outra língua. (MARIANI, 2008, p. 31)

Apesar de muitas línguas existirem no território brasileiro, o português foi considerado a língua nacional e oficial. Infelizmente, isso permanece até hoje, independentemente do Brasil ser um país amplo, onde as línguas indígenas ainda existem e muitos descendentes de imigrantes ainda se comunicam pelas suas línguas de origem. Sem contar que a língua portuguesa do Brasil possui fortes relações com essas línguas, tornando-a mais diferenciada ainda do português de Portugal, mas muitas vezes não percebemos essas interferências:

Há uma infinidade de formas modalizadas nos brasileiros e estamos presos ao nosso português como língua esquematizada, com esquemas rígidos dos quais excluimos e tornamos invisíveis quaisquer contatos com outras línguas indígenas que vá além de vocábulos, ou de línguas de imigração que ficaram censuradas na nossa infância. (ORLANDI, 2009b, p.19)

Orlandi (2009b) faz uma considerável reflexão sobre a língua, denominando-a de língua fluida e língua imaginária:

Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual, através do conhecimento de especialistas, podemos aprender, termos controle. Mas na realidade (língua fluida) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não a sabemos como imaginamos, ela é movimento contínuo. Des-limite. (ORLANDI, 2009b, p. 18)

Em concordância com Orlandi (2009b, p. 18): “a língua imaginária é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas.” Ela é homogênea, considera a unidade e desconsidera a historicidade da língua. Ou seja, temos a ilusão de uma língua regrada, única e ordenada, e por isso, imaginária. A língua fluida, que é a que mais se aproxima da realidade, encontra-se em movimento e mudança contínua, não se encaixa em normas e regras e vai além delas, pois não é homogênea como imaginamos, é variável, “afetada pela ideologia e pelo inconsciente” (ORLANDI, 2009b, p.18). Assim, é a língua que compreende a historicidade, tudo, menos o imaginário de língua única e “correta”.

Voltando à questão do ensino, como acontece a constituição da disciplina de língua portuguesa no espaço escolar? Sabemos que o ensino do português passou por muitas mudanças ao longo do tempo e, segundo Soares (2004), sua inclusão no currículo escolar foi tardia, ocorrendo somente nas últimas décadas do século XIX. No Brasil colonial, conviviam três línguas: o português (trazido pelo colonizador), a língua

geral (língua comum entre os índios e entre índios e os portugueses) e o latim. O português ainda não era uma disciplina curricular, apesar da produção de gramáticas e dicionários, mas era usado como instrumento para alfabetização. Após, aprendia-se, no ensino secundário e superior, a gramática latina e a retórica, com base em autores latinos e Aristóteles. Até meados do século XVIII, o ensino, no Brasil, era dominado pelos jesuítas através do latim. Os jesuítas, que usavam a língua geral para comunicarem-se com os índios, detinham o papel de catequizá-los, afastando-os de seus costumes e línguas. Logo, a língua portuguesa — no caso dos colonizadores portugueses — e a língua geral — no caso da igreja — tinham a função de acabar com a diversidade existente e civilizar os índios. “Seja como for, em ambos os casos o objetivo era o mesmo: inscrever o índio como um sujeito colonizado cristão e vassalo de El-Rei a partir do aprendizado e utilização de uma só língua.” (MARIANI, 2003, p. 76)

Algumas mudanças ocorreram quando, na segunda metade do século XVIII, Marques de Pombal tornou obrigatório somente o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de outras línguas — o chamado ato político-jurídico “o Diretório dos índios”. Isso acabou interferindo nos modos de concepções de língua no país, pois, segundo Mariani (2003, p.77): “Nos silêncios impostos pela colonização, a imposição de uma língua camufla a heterogeneidade linguística e contribui para a construção de um efeito homogeneizador que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil”. Essa política linguística de intervenção teve como objetivo garantir o poder sobre as colônias e a expulsão dos jesuítas.

Além de aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser “componente curricular”, como diríamos na terminologia atual, ao lado da gramática latina, que manteve sua posição de “componente curricular”. Persistiu também a retórica (...). Assim, a gramática, embora gramática da língua latina, já presente como conteúdo curricular no sistema jesuítico, continua presente, após a reforma pombalina, agora introduzida também a gramática do português, ao lado da gramática do latim (...). (SOARES, 2004, p.161)

Soares (2004), em seguida, também afirma que, já no início do século XX, o latim foi perdendo seu uso e passou a ser excluído do sistema de ensino. A retórica também foi mudando, o objetivo já não era saber falar bem, e sim escrever bem. Apesar da mudança nos currículos, a disciplina de português manteve, até os anos



40 do século XX, o tradicional ensino de gramática, retórica e poética, pois o perfil dos alunos ainda residia nos filhos de famílias economicamente privilegiadas.

Como vimos no capítulo anterior, a língua de imigração italiana estava sendo impedida. Já neste período, temos as línguas indígenas e as línguas gerais sendo excluídas do território brasileiro. Ressaltamos que as línguas indígenas e gerais não são línguas de imigração, mas mesmo assim sofreram consequências, visto que há uma tentativa de apagá-las da história. Antes de qualquer coisa, falar e escrever somente o português era prioridade — língua que para muitos da época era desconhecida. Mariza Vieira da Silva, em seu livro intitulado “História da alfabetização no Brasil”, também na perspectiva da Análise de Discurso, relata que:

Enquanto no Ocidente, nas sociedades modernas, capitalistas, historicamente, a leitura e a escrita foram instrumentos para a formação do cidadão do Estado moderno - livre e submisso na venda de sua força de trabalho -, do homem político, de uma elite dirigente, no Brasil, ocorreu um deslizamento inicial em que o domínio da escrita, ou melhor, de uma língua escrita estrangeira - a portuguesa - significa, primeiro, a possibilidade de ser homem, em sendo civilizado; ou seja, com nome europeu, batizado, praticante de uma doutrina. Esse pressuposto inicial - uma concepção de natureza humana - irá afetar sempre, pensamos, o sentido e o sujeito, na formação das elites brasileiras - escolarizadas - e de sua contraparte, o povo - ignorante. (SILVA, 2015, p. 326-327)

Na citação acima, Silva (2015) aborda a questão da escolarização que, sobretudo, priorizava o domínio da escrita em língua portuguesa, para o sujeito tornar-se um cidadão digno e respeitado. Ideia impulsionada mais ainda pela medida imposta por Marquês de Pombal, que acabou mediando para a consolidação da disciplina de língua portuguesa no espaço escolar. Desse modo, a escola foi um dos importantes meios que possibilitou a disseminação da escrita e do falar em língua portuguesa.

A partir dessas considerações, evidenciamos a ideia proposta por Althusser (1980) de que a escola é um aparelho ideológico de estado. Ou seja, a escola é uma instituição que funciona pela ideologia, seno um aparelho que molda o sujeito, no qual o aluno é submisso ao sistema vigente e reproduz o que lhe é imposto. Isto é o que aconteceu com o ensino da língua portuguesa na instituição escolar brasileira, pois, em alguns casos, o aluno viu-se obrigado a aprender — através de um professor — a escrita e a fala de uma língua, mesmo que não fosse a sua língua materna.

Quanto ao professor da época, ainda não existia formação específica (isso passa a ocorrer somente a partir dos anos 30). O professor de português, na maioria das vezes, era um estudioso da língua que se dedicava ao ensino. Os manuais

didáticos oferecidos somente forneciam textos de autores importantes da época, cabendo ao professor preparar questões e atividades para os alunos. Segundo Bunzen (2011, p. 897): “a década de 40 do século XX é marcada pelo movimento de afirmação de um ensino de língua materna voltado para um sentimento nacionalista, intensificando o trabalho com a língua literária e o respeito pelo patrimônio nacional em contraposição às ameaças estrangeiras.” Ou seja, nessa época, as línguas de imigração representavam uma ameaça ao Brasil, por isso buscou-se silenciá-las, tornando a língua portuguesa a língua única do país.

Mudanças na disciplina de língua portuguesa começam a ocorrer a partir dos anos 1950. O objetivo dos conteúdos passa a ser outros, pois há transformações nas condições sociais e culturais. Primeiramente, as modificações iniciam no perfil dos alunos: agora, todos — inclusive os filhos dos trabalhadores pobres — passarão a ter o direito de ter acesso à escola, e não mais apenas os filhos dos ricos. Como consequência dessa democratização do ensino escolar houve uma maior necessidade de professores para atenderem a demanda elevada de alunos, o que ocasionou uma menor seleção na contratação desses profissionais, causando declínio na qualidade do ensino. Quanto aos conteúdos:

Se até então, durante as quatro primeiras décadas do século XX, gramática e coletânea de textos constituíam dois materiais didáticos independentes, a partir da década de 1950, gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir uma disciplina com conteúdo articulado. Desse modo, num processo que se inicia nos anos 1950 e se consolida na década de 1960, a fusão de gramática e livros de textos faz-se de forma progressiva, e os manuais passam a apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática (PIETRI, 2010, p. 74).

Diferente de antes, quando os conteúdos eram ensinados separados, começou-se a ensinar a gramática a partir de textos consagrados e vice-versa. O livro didático começa a conter as aulas preparadas e exercícios, cabendo ao professor segui-los. Isso acarretou na depreciação da função do professor, pois conforme dados atuais, o docente, ao seguir somente os livros didáticos, não aprofunda seus estudos e acaba não planejando aulas atrativas e inovadoras para seus alunos. Importante destacar que, conforme Soares (2004, p. 168) afirma, a: “fusão talvez seja uma denominação inadequada para o que realmente ocorreu: na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960.” Ou seja, a prioridade pelo ensino da gramática já vinha desde aquela época, pois ainda hoje, muitas aulas de português

prezam pela gramática, deixando de lado a análise linguística, leitura e produção de textos (SOARES, 2004).

Segundo Soares (2004, p.168): “Esta primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX”. A autora explica que a gramática pode ter ganho maior força pelo vazio que a retórica e a poética deixaram. Desse modo, a memória do ensino da gramática esteve materializada nos discursos dos professores que ministravam aulas, desde o momento em que a língua portuguesa virou uma disciplina curricular até os dias de hoje, caso seja feita uma análise.

Na década de 1970, mais mudanças acontecem em relação ao ensino escolar, como o crescimento da dependência do professor com relação ao livro didático e a obrigatoriedade da oferta de oito anos de escolarização pela lei n. 5.692/71. Algumas diferenciações importantes ocorrem, também, nas décadas de 1960 e 1970, quando a ditadura militar intervém no ensino de forma geral, incluindo o ensino de língua portuguesa. Segundo Soares (2004, p. 169): “A língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas comunicação e expressão [...]”.

Ainda conforme Soares (2004), a concepção de língua, que antes era pautada como sistema (ensino de gramática), passa a ser substituída pela concepção de língua como comunicação. Ou seja, a prioridade é dada ao ensino do uso da língua. Os textos trabalhados nas aulas não são somente literários, mas também textos de jornais, revistas, histórias em quadrinho, entre outros. Para um maior conhecimento, com o fim da ditadura militar, a partir dos anos 1980, mais mudanças acontecem quanto à denominação da disciplina escolar, que volta a ser chamada português. E seu ensino começa a receber mediações e contribuições das ciências linguísticas (SOARES, 2004).

Assim, a partir da historicização da disciplina de língua portuguesa até a década de 1970, vários sentidos sobre a língua foram mobilizados, pois conforme explica Ferreira (2003, p. 17): “Para a AD, todo fato ou acontecimento histórico significa, precisa ser interpretado, e é pelo discurso que a história deixa de ser apenas evolução”. Verificamos que a disciplina de língua portuguesa se define pelas condições de produções sociais, históricas, econômicas e culturais que determinam o

ensino no espaço escolar. A memória da disciplina nos faz compreender o seu estado atual no contexto escolar. Assim para Cervo (2012, p. 38): “quando tratamos de memória, estamos tratando, então, de acontecimentos e práticas do passado que sempre podem retomar e (re)significar no presente”.

### 3.2 A INTERVENÇÃO NO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL E A NACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Como apontamos anteriormente, os imigrantes ficaram muitos anos isolados do resto do Brasil, vivendo seus costumes entre eles e falando as línguas trazidas da terra natal. Contudo, com o tempo, os imigrantes não puderam ficar totalmente livres das suas obrigações como brasileiros. Eles também deveriam obedecer às políticas que estavam sendo estabelecidas pelo governo. A política que mais afetou os imigrantes — não só italianos, como também os alemães e todas as outras nacionalidades estrangeiras — foi a interdição de certas línguas no Brasil. Ou seja, uma política linguística que determinava a proibição das línguas estrangeiras no território brasileiro, onde ninguém mais poderia falar outra língua, a não ser a língua portuguesa, a língua nacional.

Isso começou no período do regime de Getúlio Vargas, o chamado Estado Novo, que permaneceu durante o ano de 1937 até 1945. Esse período, segundo Orlandi (2005), foi marcado por forte autoritarismo do governo, que controlava os meios de comunicações, a cultura do povo e, principalmente, a área de educação. Para isso, em 1938, Vargas instituiu o Decreto-Lei nº 406, de 04 de maio, determinando regras sobre as práticas culturais, educacionais e linguísticas dos imigrantes no Brasil. Os mais afetados eram as populações de origem estrangeira, pois com a campanha de nacionalização do ensino primário, os imigrantes não poderiam mais comunicar-se com suas línguas, visto que deveriam aprender nas escolas somente a língua portuguesa.

O objetivo era a “nacionalização” do ensino e, sob este pretexto, se exerceu estreita censura no âmbito linguístico e cultural. Havia até mesmo o conceito jurídico de “crime idiomático” criado pelo Estado Novo. O crime idiomático se apoiava em decreto do Estado que dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde. (ORLANDI, 2008, p. 28)

Não podemos deixar de mencionar também como a língua nacional, no século XIX, era romantizada através de autores românticos brasileiros, que em suas obras

descreviam o sentimento de orgulho e de pertencimento ao país. Nas escritas desses escritores brasileiros, a língua portuguesa tinha suas particularidades:

Com o Romantismo, a gramática tradicional (que configurava uma língua clássica/lógica) é sensivelmente transformada, pois no discurso romântico a língua adequou-se às sensações/emoções do espírito romântico/espírito nacional, ou seja, Romantismo e nacionalismo, embora configurassem movimentos independentes, fundiram-se de uma maneira singular no Brasil, constituindo uma imagem própria para a língua portuguesa do Brasil em sua materialidade. (FRAGOSO, 2001, p. 114)

Consideramos, conforme Fragoso (2001), que a literatura romântica brasileira foi uma das principais responsáveis pela unidade e a visibilidade da língua nacional. Ou seja, era a língua portuguesa da nação brasileira, gerando, assim, a exclusão do estrangeirismo. Vejamos que a memória de sentimento nacionalista a partir do discurso romântico, visto na literatura brasileira do século XIX, volta a significar durante o governo de Vargas, que através de suas leis, exalta e prioriza o nacionalismo. A memória discursiva do nacionalismo, o já dito, constitui os dizeres das imposições do Estado Novo.

Salientamos, aqui, que língua nacional, segundo Guimarães (2005, s/p): “é a língua do povo de uma nação enquanto relacionada com um Estado politicamente constituído. A língua nacional é por isso vista como a língua oficial de um país. Ter uma língua como própria de um país funciona como um elemento de sua identidade política e cultural.” Sendo assim, o objetivo principal da política de nacionalização era centrar uma única língua como sendo a nacional, ignorando toda a diversidade de línguas existentes no Brasil, não só línguas italianas, como alemãs, indígenas, africanas e várias outras. Conseqüentemente, o Estado desconsidera a língua materna, ou seja, a língua familiar desses falantes, para propagar a unidade linguística. Estamos em acordo com Payer (2007) de que há uma “tensão” entre a língua nacional, a língua que a maioria dos imigrantes não tinham contato, e a língua materna, a língua que os imigrantes aprendiam no ambiente familiar:

Em linhas gerais, participam desta tensão, do lado da nacionalidade, as imagens e valores ligados à lei jurídica, ao Estado, à escola e à norma. E, por outro lado, imagens e valores ligados ao familiar, à maternidade, ao comunitário, ao cultural e ao doméstico, no sentido de que a língua inicial é fundante de um sujeito pela apresentação do mundo a esse sujeito através de uma língua. (PAYER, 2007, p. 118)

Nesse contexto, a língua materna tem papel fundamental na constituição dos sujeitos, mas o imigrante para tornar-se um cidadão brasileiro, precisou abrir mão de seus costumes, culturas e de sua língua materna. E quanto às razões dessa política? Alguns dos motivos da política de nacionalização — ou seja, um movimento com o objetivo de realçar o sentimento de pertencimento à nação brasileira — foi a forte discussão sobre a identificação da população brasileira. Como homogeneizar uma nação com muitas diversidades em relação à cor, raça, etnia e língua? Para isso, foi necessário nacionalizar aquilo que mais representava e significava os estrangeiros: a língua. Isto é, aquilo que mais se distanciava da unidade. Conforme Orlandi (2005), os grupos étnicos (alemães e italianos), no sul do Brasil, eram bem independentes: se organizavam em comunidades autônomas, falavam suas línguas maternas e mantinham seus costumes.

Payer (2001) elenca algumas das causas da interdição da língua dos imigrantes como o fato dos imigrantes operários estarem no cenário político central da nação. A partir de 1917, em São Paulo, com o início da industrialização, os imigrantes operários começam a participar dos movimentos sociais, mobilizações sindicais e políticas. Esse envolvimento por parte dos estrangeiros não agradou a elite brasileira, que começou a posicionar-se contra esses operários. O Estado Nacional teve receio de os imigrantes tomarem o poder e determinaram leis para barrar suas presenças nas grandes fábricas.

Essas considerações nos interessam na medida que introduzem, com relação ao enunciado da nacionalização e às línguas estrangeiras, o fato de que o sujeito falante de tais línguas (o imigrante italiano operário dos centros urbanos) fosse considerado uma presença significativa na conjuntura política nacional. Isto nos leva a considerar uma dimensão importante da medida de interdição dessas línguas, a saber: ela não incide simplesmente sobre “uma língua estrangeira”, mas sobre sujeitos, sentidos e memórias presentes de modo central no seio da sociedade. (PAYER,2001, p. 242)

Para Payer (2001), não é simplesmente proibir a língua estrangeira, mas proibir a ação dos imigrantes, interditá-los para que não sejam uma ameaça para a nação brasileira e para que não tenham mais poder que ela. A política de nacionalização tinha como objetivo acabar com tudo que fosse característico dos estrangeiros — não só sua língua — como suas memórias e suas identidades.

A questão da guerra também soma-se à inibição das línguas dos imigrantes. Houve um período na história em que o Brasil se tornou adversário da Alemanha e da

Itália, na Segunda Guerra Mundial. Desse modo, os italianos e alemães que moravam no Brasil tornaram-se uma ameaça aos olhos de Getúlio Vargas, visto que poderiam colocar o país em situação de risco por meio da língua. A solução achada foi “nacionalizar” esses estrangeiros, torná-los obrigatoriamente brasileiros falantes do português. Para Payer (1999), podemos chamar de uma “integração forçada”:

Se a língua nacional, expressamente designada e administrada como elemento de soberania nacional, passa a comparecer enquanto um elemento a atestar a brasilidade do imigrante, é enquanto cidadão de uma nação que ele é chamado a se inscrever nessa língua. Sob as condições de produção particulares estudadas, produziu-se e ressaltou a partir dos anos 30 uma discursividade em que, por uma disjunção rígida entre o imigrante- “o estrangeiro”, o “alienígena” - e o “nacional” (de onde o imigrante ficava excluído), resultou o que podemos considerar como uma integração forçada dos imigrantes desses tempos à sociedade nacional. (PAYER, 1999, 81)

De acordo com a teoria da Análise de Discurso, a qual estuda a noção de formação discursiva e posições do sujeito, observamos que o sujeito, na posição de imigrante, ao se inscrever na formação discursiva da língua nacional, toma para si a posição do sujeito brasileiro, que precisa falar a língua portuguesa já que a língua do estrangeiro foi proibida. Não só a língua foi interdita, como tudo o que remetia ao estrangeiro: publicações de livros, revistas, cartazes, tudo deveria ser em português. O professor na escola da população de imigrantes deveria ensinar somente o português e difundir o sentimento de nacionalidade e o amor à pátria. A política de proibição da língua visava todos os âmbitos: “era proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas e no recinto das casernas e durante o serviço militar. Também as prédicas religiosas deviam ser em português, língua nacional” (ORLANDI, 2005, p. 31).

O projeto de nacionalização também acabou afetando a população da Quarta Colônia. Vestena (1993, p.74), em sua dissertação, entrevistou um morador de Vale Vêneto que afirmou que: “Em 1945, na segunda guerra mundial, muita gente foi presa. As mulheres não iam à missa porque não sabiam falar português. Tinha um inspetor chamado João Barcellos que cuidava em Vale Vêneto. Houve uma grande revolta.” Nesse contexto, o sentimento de medo assolou a região. Em outra entrevista realizada por Vestena (1993 p. 33), um senhor relata que: “Para falar com o professor Pedro Sarzi era difícil por dois motivos: o medo e a língua, porque com ele tinha que falar em português. O professor nunca falava em italiano com os alunos.”

Nas entrevistas realizadas no ano de 2004, com descendentes italianos da região da Quarta Colônia, existem alguns relatos de fatos ocorridos no período da intervenção das línguas estrangeiras no Brasil:

*Aqui não se podia falar em italiano e nem alemão, não se podia ter livros escritos que a gente tinha... foi o maior desastre da história...tudo escrito em italiano, queimaram tudo [...] Me lembro que aqui na linha três tinha um casamento e no dia do casamento, os italianos tomavam vinho e depois cantavam né... e nessas cantariolas, saiu as cantigas italianas [...] E, alguém por aí, pelo duro como nós chamava, deu parte. Eu sei que veio o delegado de polícia de Dona Francisca no outro dia e prendeu cinco, seis desses colonos, tudo...levou tudo pra cadeia em Cachoeira [...] Aqui todo mundo tinha medo de falar, nas festas não ouviam as cantorias mais, ninguém falava.* (ENTREVISTADO A)

Outro relato sobre a questão de a proibição de línguas estrangeiras ser evidente e marcante nas regiões de imigração fica nítida pela fala de outro entrevistado:

*“Tinha uma vovozinha ali do Sítio, ela era cozinheira e ela falava... não sabia falar português, só falava italiano... pobrezinha. E eles chegaram numa festa assim... e foram fala com ela... e ela não conseguia... não sabia né. E eles levaram ela presa”* (ENTREVISTADO B)

Podemos perceber que não era só o fato de falar uma língua estrangeira que era censurado, mas também, o fato de preservar tudo remetia à cultura e à memória do país italiano — como é o caso da preservação de objetos. No relato de uma senhora, ela afirma que muitas pessoas escondiam os quadros pendurados nas paredes que vieram da Itália, na sua maioria, de santos. Em outra fala, há um relato de um fato ocorrido:

*Aqui em Santos Angelos, nós tinha a placa do nosso monumento [...] escrito em italiano...os nossos antepassados fizeram (o monumento) quando fizeram uma igreja... então botaram a placa escrita em italiano... e arrancaram e levaram embora... quebraram... (ENTREVISTADO B)*

Vejamos que falar outra língua que não fosse o português era sinônimo de ignorância. O colono italiano, que trabalhava no campo — como é o caso da região da Quarta Colônia — sofreu para ajustar-se ao que lhe era imposto. Os dialetos, que por anos foram utilizados na comunicação dos imigrantes, agora tornam-se uma língua desprestigiada, uma língua falada por quem não sabe falar corretamente.



A pressão social exercida nas comunidades faz da sua língua que fora expressão máxima de sua identidade, algo pejorativo. E a língua portuguesa, sinônimo de prosperidade e sabedoria, foi sendo absorvida até o ponto do homem rural tentar negar totalmente sua cultura, a sua língua, o seu modo de falar. Aceitando a condição de ser inferior ao homem urbano. [...] Porém, a linguagem proibida na escola, negada na sociedade fora somente abafada visto que, se as gerações mais novas se envergonhavam, os mais velhos continuaram com sua linguagem em casa, nos encontros nas capelas, nos casamentos onde cantam e falam o dialeto. A língua da escola e a língua de mercado da sociedade brasileira é o português, mas a língua da vida para as famílias é a mescla dos vários dialetos italianos, com o italiano vernáculo, com o português e as gírias riograndenses. (VESTENA, 1993, p. 75-76)

Desse modo, os mais jovens descendentes de italianos que iam para as escolas começaram a aprender a língua portuguesa. Obviamente, o português falado por eles era diferente do português dos brasileiros, visto que o sotaque era bem marcado e a introdução de palavras italianas juntamente com palavras do português era frequente. Apesar disso, os pais e avós desses jovens, que não iam para a escola, continuaram a falar o dialeto no ambiente familiar. Com o tempo, havendo a necessidade, se viam obrigados a falarem o português também, como, por exemplo, nos estabelecimentos comerciais.

Nas entrevistas realizadas com os descendentes de imigrantes italianos, um casal revela que sua primeira língua — a língua materna — era o italiano, pois aprendiam com suas famílias e na igreja com as aulas de catequese. Seus primeiros contatos com a língua portuguesa foram na escola.

Mesmo com a política de “abrasileirar” totalmente o imigrante, a sua língua não foi apagada da memória dos sujeitos, por mais que tenha sido silenciada por muito tempo. Ainda hoje, no século XXI, é bastante comum, na Quarta Colônia, ouvir pessoas de mais idade falando o que conhecemos, atualmente, por língua *talian*, mistura do dialeto vênето com a língua portuguesa.

A rádio da cidade de Faxinal do Soturno possui dois programas, um no sábado, pela manhã e outro no domingo, ao meio-dia, em que os locutores se comunicam pelo *talian*. Esses programas são voltados à preservação das histórias referente ao italiano, por exemplo, como relatos de fatos que aconteceram na sua chegada ao Brasil e os costumes da época. Por mais que tenha sido motivo de sofrimento no passado, hoje, a língua dos descendentes de italianos é motivo de orgulho para quem ainda a conhece. Além disso, a memória da língua é preservada através de expressões

artísticas como, por exemplo, o grupo de teatro “Frotole del Barracon”, que possui peças humorísticas com a língua *talian* e já se apresentou em diversas cidades.

Falar em dialeto não é apenas expressar oralmente, um sentimento, uma ideia, é mais do que tudo isso. É traduzir aos ouvintes todo um contexto, todo um conjunto de imagens e sentimentos que não tem tradução e que recupera a identidade de um povo. (VESTENA, 1993, p.77)

Além da língua, é comum a conservação dos filós — festa realizada pelos imigrantes, em suas casas, com os vizinhos, com comidas e músicas italianas — Nos dias de hoje, essas festas são feitas em salões e o jantar é a comida típica italiana. Em Vale Vêneto, distrito localizado na região da Quarta Colônia, todo ano é realizado o Festival Internacional de Inverno da UFSM e a Semana Cultural Italiana de Vale Vêneto. A festa é marcada pela comida italiana, apresentações artísticas e desfile típico, retratando a memória da imigração italiana na região. Na figura abaixo é possível visualizar os bonecos que representam a “nona” (avó) e o “nono” (avô), trajados com vestimentas da época.

**Figura 3** - Desfile típico italiano de Vale Vêneto



**Fonte:** Site da Rádio Jornal Integração

Outra forma de preservação da história da imigração italiana acontece por meio do Centro de Pesquisas Genealógicas (CPG), localizado no município de Nova Palma. Atualmente, ele é conhecido mundialmente pelo seu acervo de registros históricos,

organizado pelo Pe. Luiz Sponchiado<sup>5</sup>. O CPG possui arquivos como cartas, registros de casamentos, nascimentos, óbitos, fotografias, livros, jornais, passaportes, manuscritos, gravações, filmagens sobre acontecimentos da Quarta Colônia, além dos livros com as genealogias das mais de 50 mil famílias de origem italiana. O CPG também foi um importante meio para a realização de pesquisas, para o bom andamento do presente trabalho.

As memórias sobre a imigração italiana e das histórias das famílias também estão sendo guardadas através desses arquivos. Orlandi (2007b, p. 95), ao tratar sobre a noção de arquivo, afirma que “todo dizer se liga a uma memória”.

**Figura 4** - Padre Luis Sponchiado e os livros de registros das genealogias das famílias.



Fonte: Blog da Prefeitura Municipal de Nova Palma

Apesar do silenciamento da língua e da cultura do imigrante italiano, existem tentativas de reparação na atualidade. Assim, concordamos com Brust (2017) quando cita que:

Hoje, esse sujeito que é ítalo, e que é brasileiro, [...] volta a se reinscrever em outros lugares: nos programas de rádio, no reconhecimento da língua, nos monumentos e nos discursos do poder público como se fossem seus, na publicação de livros (do ontem no hoje e do hoje), com suas histórias e

---

<sup>5</sup> Padre Luiz Sponchiado (in memoriam) foi o pároco da cidade de Nova Palma por muitos anos, onde exerceu suas ações nos campos político e cultural, em prol da construção de uma identidade italiana na Quarta Colônia.

memórias, na valorização de sua culinária, nas marcas de produtos em ser “colonial” da quarta Colônia é ter sabor e qualidade, nas comemorações de seus centenários... (BRUST, 2017, p. 337)

É importante destacar que, de acordo com a perspectiva teórica deste trabalho — a Análise de Discurso— a política de intervenção da língua dos imigrantes leva-os a inscrever-se em posições-sujeito que coincidem com a memória discursiva da nacionalidade (PAYER, 2001). Na Análise de Discurso pecheutiana, discute-se a noção da memória discursiva, que para Orlandi (2006, p.21) “é trabalhada pela noção de interdiscurso: ‘algo fala antes, em outro lugar e independentemente’. Trata-se do que chamamos saber discursivo. É o já dito que constitui todo o dizer.” A partir dos estudos de Pêcheux (2009 [1975]), foi desenvolvida a noção de pré-construído. Ela nos permite compreender que todo discurso é produzido anteriormente pelos sujeitos. Temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, mas nossos dizeres já foram ditos e esquecidos com o passar do tempo.

Desse modo, a ideia de nacionalidade possui uma rede de memórias. Ela já era discutida e pensada bem antes da Era Vargas, como na França, comandada por Napoleão Bonaparte e nos Estados Unidos da América. Henrique Monteagudo, em seu artigo intitulado “A invenção do monolinguismo e da língua nacional” discute o monolinguismo, isto é, a ideia de que uma nação só pode ter uma única língua: a língua nacional. Tudo isso com o intuito de fortalecer a relação de lealdade ao país e controle do Estado sobre a população.

Os revolucionários fundaram a ideia de nação nos princípios de soberania popular e igualdade dos cidadãos, mas ao mesmo tempo decidiram que os franceses constituíam uma nação, e para fazer realidade os ditos princípios, a nação devia ter uma cultura homogênea exprimida numa língua comum. Da noção de ‘estado francês’ (que correspondia ao velho estado dinástico, multi-étnico e plurilíngue) passou-se à noção de ‘nação francesa’, e essa nação devia se exprimir na única língua nacional, a língua francesa. (MONTEAGUDO, 2012, p. 48)

Assim, podemos notar que a ideia de nacionalismo já estava sendo plantada e disseminada pelo mundo há muito tempo. Como consequência disso, muitas línguas de menor prestígio foram silenciadas e apagadas para dar voz à uma língua de maior valor: “Nas nações monolíngues se formaram cidadãos monolíngues. A convivência de várias línguas dentro de uma sociedade passou a ser uma raridade, uma anomalia, e com ela também os indivíduos bilíngues” (MONTEAGUDO, 2012, p. 51). Pêcheux (1999) também descreve o fato como a revolução francesa afetou a língua:

Para tornar-se cidadãos, os sujeitos deviam, portanto, se libertar dos particularismos históricos, cujo imediatismo visível os entravava: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus “preconceitos”...e sua língua materna: a “questão linguística” chega politicamente à ordem do dia, e desemboca na alfabetização, no aprendizado e na utilização legal da língua nacional (PÉCHEUX, 1999, p. 10).

Vejamos como a história se repete, neste caso, no Brasil, e mais uma vez a língua é o alvo. Desse modo, com a interdição das línguas estrangeiras na Era Vargas, o imigrante viu-se obrigado a seguir a ideia de idolatrar a pátria brasileira e aprender a língua portuguesa. Para Orlandi (2005), a comunicação homogênea que o Estado impõe, constrói o espaço da opressão e da censura, afetando, sem dúvidas, a língua materna dos imigrantes:

Como a língua materna desempenha um papel importante na relação entre língua e nação, é contra a língua materna dos imigrantes que se lança Getúlio com seus decretos procurando assim no seu discurso militante nacionalista dar lugar a uma só língua materna, a brasileira, que em seu discurso é a língua nacional (ORLANDI, 2005, p.32).

Além da interdição das línguas estrangeiras mobilizar memórias nelas inscritas, a trabalhamos, também, como um fato de silenciamento da língua. O apagamento da língua é considerado como uma política do silêncio, conforme afirma Orlandi (2007b). Mais adiante, em nossas análises, a noção de silêncio será desenvolvida, conforme o andamento da pesquisa.

### 3.3 POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO: NA TEORIA E NA PRÁTICA

A noção de política linguística, que é estudada por diferentes áreas como por exemplo, a Sociolinguística, possui uma relação interdisciplinar. Essa área da Linguística se interessa pelas relações entre linguagem e sociedade, tendo como objeto de estudo a língua falada, observada, descrita e analisada em sua conjuntura social. Seu objetivo é dar visão à variação existente na linguagem, pois considera o sistema da língua heterogêneo. William Labov foi um linguista americano muito importante para o desenvolvimento da Sociolinguística, a partir dos anos 60 do século XX, ao formular um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades perante às diversidades linguísticas. Muitos são os

interesses da Sociolinguística, por isso também se ocupa da noção de política linguística. Calvet (2002, p.145), em seu livro intitulado *Sociolinguística: uma introdução crítica*, explica que “chamaremos *política linguística* um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento linguístico* a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato”. Ainda conforme os pensamentos do autor, é o Estado que planeja e implementa as escolhas políticas.

Neste trabalho, nos centraremos no viés da Análise de Discurso. O objeto de estudo dessa teoria é o discurso, no qual se procura compreender a língua produzindo sentidos, enquanto simbólica, política e constitutiva do sujeito e de sua história. A Análise de Discurso parte da ideia de que a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua: “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2015, p.15). O discurso nos dá a possibilidade de observar a língua produzindo sentidos por/para os sujeitos. Desse modo, a Análise de Discurso trabalha com o efeito de sentidos das políticas linguísticas, que são planejadas e implementadas pelo Estado.

Para Orlandi (2007a, p.8): “quando falamos de política linguística, enquanto política de língua, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político”. O político, para a Análise do Discurso, é entendido como divisão de sentidos. Esses sentidos, sempre divididos, correspondem às relações de forças presentes na sociedade, que fazem com que um sentido seja mais dominante que outro. Para Orlandi (2007a, p. 7), a nomenclatura Política de Língua também pode ser usada: “Política Linguística no Brasil também pode ser lido como Política de Línguas no Brasil”.

Consideramos importante tratar neste trabalho sobre a noção de política linguística, pois, conforme afirma Orlandi (2005, p. 27): “uma das maneiras de se compreender o funcionamento do discurso sobre a língua é refletir sobre a política linguística”. Já que o Estado tem o poder de tomar decisões e regulamentar as práticas de linguagem de sua nação, ele faz isso por meio de políticas linguísticas, que podem nos revelar muito sobre as situações das línguas de um país. Uma política linguística resulta das condições sócio-históricas de um determinado espaço e tempo em que está inserida uma língua. Sendo assim, concordamos com Mariani (2003, p. 79) que

diz que: “uma política linguística determinada se insere em um domínio de pensamento de uma época, ou seja, nas redes de sentidos que regulam o campo de saberes e o imaginário linguístico em circulação.” Realmente, se pensarmos sobre as políticas linguísticas implementadas no Brasil, elas foram determinadas pelas ideias e pelo imaginário de língua, que circulavam na época em que foram postas. Nesta perspectiva:

[...] entende-se que a emergência de uma política linguística resulta de uma tentativa de organização das práticas significativas e das forças sociais que se encontram em jogo. O estabelecimento de regras para a efetiva utilização de uma língua ou para o silenciamento de outra organiza simultaneamente os espaços institucionais por onde as línguas circulam e o modo como elas circulam. (MARIANI, 2003, p. 78)

Desse modo, a política linguística, que possui um amplo poder, intervém nas relações do falante com sua língua. Geralmente, o seu discurso trata sobre a determinação da diversidade, ampliação de uma língua, da unidade ou silenciamento de uma língua.

Entre as diversas políticas linguísticas existentes no Brasil, destacamos aqui duas políticas linguísticas que se caracterizaram pelo processo de intervenção no ensino de línguas. A primeira delas foi a política de proibição da língua geral, criada por Marquês de Pombal, no século XVIII; e a segunda foi a proibição das línguas de imigração, criada no governo de Getúlio Vargas, no século XX. São duas políticas linguísticas que intermediaram no imaginário de língua única, homogênea, desqualificando qualquer outra língua que não fosse a língua nacional — a portuguesa — isto é, o discurso dessas políticas linguísticas está centrado na unidade da língua. A partir da teoria discursiva, nos propusemos a refletir sobre essas proibições marcantes na história da língua falada no Brasil.

Como vimos anteriormente, no item 3.1 deste capítulo, na colonização linguística, percebe-se na colônia brasileira a construção da língua geral como a língua de contato, ou seja, a língua de comunicação para estabelecer relações sociais e linguísticas, principalmente entre os índios e os jesuítas, que tinham a missão de catequizá-los e civilizá-los para que pudessem se tornar submissos aos serviços dos colonizadores. Uma das mais conhecidas políticas linguísticas dessa época foi institucionalizada pelo Marquês de Pombal, em 1758, através do Diretório dos Índios, caracterizado por uma série de medidas a serem seguidas nas colônias portuguesas. Uma das medidas, caracterizada como uma política linguística, foi a proibição da

língua materna dos índios, da língua geral e a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa. Mariani (2007, p. 85) afirma que: “políticas linguísticas são engendradas com objetivo de disseminar a língua colonizadora, organizando e silenciando os espaços de enunciação das línguas colonizadas”. Vejamos um trecho sobre essa medida, no documento do Diretório dos Índios:

Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, que conquiftáraõ novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquiftados o feu proprio idioma, por fer indifutável, que effe he hum dos meios mais efficazes para defterrar dos Póvos rúfticos a barbaridade dos feus antigos coftumes; e ter moftado a experiencia, que ao mesmo paffo, que fe introduz nelles o ufo da Lingua do Principe, que os conquiftou, fe lhes radîca tambem o affecto, a veneraçãõ, e a obediencia ao mefmo Principe. Obfervando pois todas as Naçoens polidas do mundo effe prudente, e fóldo fyftema, nefta Conquifta fe praticou tanto pelo contrário, que fó cuidáraõ os primeiros Conquiftadores eftabelecer nella o ulo da Lingua, que chamarãõ geral; invençãõ verdadeiramente abominavel, e diabólica, para que privados os Indios de todos aquelles meios, que os podiaõ civilizar, permaneceffem na rúftica, e barbara fujeiçãõ, em que até agora fe confervávaõ. Para defterrar effe perniciofiffimo abufo, ferá hum dos principaes cuidados dos directores, eftabelecer nas fuas refpectivas Povoaçoes o ufo da Lingua Portugueza, não contentando por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencem ás Efcólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de infrucçãõ nefta materia, ufem da Lingua propria das fuas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza, na fórma, que Sua Majeftade tem recomẽdado em repetidas Ordens, que até agora fe não obferváraõ com total ruina Efpirtual, e Temporal do Eftado. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1758, p. 3).

Assim, a língua passa a não ser apenas um instrumento para catequizar os índios, mas sim, “Língua, mais especificamente a língua do Príncipe, passa a significar um elemento constitutivo da civilização europeia. A língua geral, por sua vez, é chamada de ‘invenção diabólica’, invertendo os sentidos a ela atribuídos pelos jesuítas” (MARIANI, 2003, p. 80). Podemos ver, no trecho acima, a qualificação negativa em relação à língua geral, sendo como uma “invenção verdadeiramente abominável e diabólica”, que impede os índios serem devidamente civilizados. Algumas partes do trecho também evidenciam o desprezo pela cultura e pelos costumes indígenas, considerados rudes e incultos. Nas passagens acima, podemos notar que, de modo algum, a língua geral ou indígenas poderiam ser proferidas. A falta de consideração pela língua do colonizado — aquele que é o real habitante das terras brasileiras — é evidente.

Por isso, podemos perceber a razão pela qual as línguas indígenas são desprestigiadas até hoje, pois apesar de ainda haver no Brasil falantes dessas línguas, elas não são reconhecidas como nacionais. Os efeitos de sentido dessa política



linguística resultam no declínio das línguas indígenas e da geral, em vista disso essas línguas ficaram esquecidas da história do Brasil, como se não existissem mais ainda hoje. Contudo, elas sobreviveram, principalmente as línguas indígenas que são ainda muito presentes no cotidiano de seus falantes.

No caso da colonização linguística brasileira, a política linguística estabelecida pelo Diretório dos Índios e a ação de Pombal constituem elementos cruciais no processo de apagamento das línguas indígenas e da língua geral. Estas línguas foram ficando cada vez mais ausentes da construção discursiva que oficializa uma história da colonização e, também, da história da própria língua portuguesa no Brasil. (MARIANI, 2003, p. 80)

Desta forma, essa política linguística é um dos resultados das ações do Estado na priorização da unidade linguística no Brasil, mas, na realidade, esse ideário, segundo Orlandi (2009b), corresponde à noção de língua imaginária, pois há um imaginário de língua estável, sem mudanças ou influências de outras. Conforme expõem Orlandi e Guimarães (2001), a língua portuguesa passou a ser a mais falada, principalmente, depois da chegada da corte real portuguesa ao Brasil. Cenário que contribui para o imaginário de língua homogênea, a língua do rei. Logo após a independência do Brasil, surgiram instrumentos linguísticos, como gramáticas e obras literárias, para reforçar a língua nacional no Brasil e as diferenças entre a língua praticada no Brasil e em Portugal, mas mesmo assim, a língua portuguesa — com esse mesmo nome — passou a ser a nacional e a oficial no país.

Em 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca depôs a monarquia e proclamou a república no Brasil, colocando fim ao período imperial, mesmo assim as ideias de unidade linguística continuaram no período republicano. Um exemplo disso foi o governo de Getúlio Vargas, o chamado Estado Novo (1937-1946), que, como vimos nos capítulos anteriores, desenvolveu medidas para a unificação da língua nacional.

Entre as ações desse Estado está a política linguística de interdição das línguas dos imigrantes que residiam no Brasil, como italianos e alemães. Essa política tinha como um dos objetivos a nacionalização do ensino primário, ou seja, nas escolas de regiões de imigrantes, só podia-se alfabetizar em língua portuguesa e não mais na língua materna do aluno. Observamos a seguir algumas partes do decreto-lei nº 406, de maio de 1938, que trata da escola e da língua a ser ensinada:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça.

Nestes artigos da lei, podemos observar uma política linguística que trata sobre a relação entre uma sociedade com sua língua, sendo imposta através do Estado vigente. No artigo 85, define-se que todas as escolas rurais deveriam ter suas aulas ministradas em língua portuguesa — a língua nacional do país—, visto que a maioria dos imigrantes italianos moravam em regiões situadas no interior, e assim, o modo mais eficaz de controle seria a imposição da língua nos locais de ensino, onde os descendentes de imigrantes aprendem suas línguas maternas. No entanto, o fato de que a maioria dos estrangeiros não sabiam falar a língua portuguesa era totalmente desconsiderado, pois os livros e outros materiais deveriam ser em português, assim como os professores deveriam ser brasileiros e a prioridade era o ensino da história e a geografia do Brasil, impondo, obrigatoriamente, o apagamento do país de origem do aluno. Por anos, essa política linguística ficou em regência numa tentativa de configurar a unidade linguística no país.

A ideia de unidade linguística, neste decreto-lei, não foge dos princípios da política linguística vista acima, sobre a proibição das línguas indígenas e a geral. A diferença é que na política de Vargas há uma forte união ao nacionalismo. Ou seja, para o Estado o predomínio da língua portuguesa e da cultura do Brasil é imprescindível aos seus cidadãos. Conforme Orlandi (2005, p. 29): “[...] todo o investimento era para cercear o desenvolvimento de uma dominante estrangeira e a favor da dominância nacional: os professores, a língua, os livros, e até mesmo noções sobre as instituições políticas deveriam ser do país”. Sem contar que havia um forte

controle diante da língua desses imigrantes, como vimos nos capítulos anteriores relatos sobre pessoas que foram presas por falarem sua língua materna.

Além da política linguística de intervenção das línguas de imigração, foi imposto o Decreto-lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939, sobre a política de Vargas, que trata a respeito da adaptação dos imigrantes e seus descendentes ao meio brasileiro. Veremos algumas medidas nacionalistas:

Art. 1 Todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum. [...]

Art. 4 Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde [...] e) exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil;

Art. 8 Incumbe ao Conselho de Imigração e Colonização, diretamente ou pelos órgãos que coordena: a) evitar a aglomeração de imigrantes da mesma origem num só Estado ou numa só região; [...] d) fiscalizar as zonas de colonização estrangeira, efetuando, si necessário, inspeções secretas; exercer vigilância sobre os agentes estrangeiros em visita às zonas de colonização; [...]

Art. 11. Nenhuma escola poderá ser dirigida por estrangeiros, salvo os casos expressamente permitidos em lei e excetuadas as congregações religiosas especializadas que mantêm institutos em todos os países, sem relação alguma com qualquer nacionalidade.

Art. 15. É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar.

Art. 16. Sem prejuízo do exercício público e livre do culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional. (CÂMERA DOS DEPUTADOS, 1939, s/p)

Embora o decreto tenha sido produzido para convencer sobre a necessidade de adaptação dos estrangeiros no Brasil, podemos observar que o documento se apresenta já impondo o que será preciso ser feito para atender aos objetivos da política nacionalista de Vargas. Esses demais artigos reforçam a ideia de que o imigrante é um ser inferior aos demais, ou seja, aos “reais brasileiros”.

Os efeitos de sentido produzidos pela política linguística de Vargas revelam mudanças na relação do sujeito descendente de imigrante com a sua língua materna, visto que a única solução foi o silêncio dessa língua. Diante disso, o orgulho pela língua aprendida no ambiente familiar foi substituído pelo medo de pronunciá-la. Conforme retrata Orlandi (2007b), o silêncio também significa. Neste caso, o silêncio

funciona como um agente de censura, pois diz respeito à proibição de línguas. De certa forma, o silenciamento significa uma forma de resistir para evitar sofrimentos e conflitos. Entretanto, não é o fato somente de silenciar a língua desses imigrantes, mas também toda uma cultura cultivada do país de origem. Sturza e Carpenedo (2019, p. 38) reforçam a ideia de que: “o silêncio se instaura entre os sujeitos imigrantes e seus descendentes, forjado pela força da lei, por meio da implantação de uma política linguística do silenciamento com o pretexto de construir uma unidade nacional com a homogeneização da língua.”

Assim como o índio, na política linguística vista anteriormente, era considerado como um selvagem e precisava ser civilizado a partir da língua portuguesa, em outro caso, o imigrante para tornar-se um cidadão brasileiro também precisava aprender a utilizar a língua nacional, para assim provocar o apagamento da memória das línguas maternas, conforme Orlandi (2005):

Como vemos, uma posição nacionalista como a de Getúlio implicava em fortes restrições no domínio linguístico e no das instituições do cenário nacional. Em nome da língua nacional podia-se exercer forte repressão linguística. O estrangeiro não era um cidadão. E era sua língua o documento desta exclusão. [...] Como a língua materna desempenha um papel importante na relação entre língua e nação, é contra a língua materna dos imigrantes que se lança Getúlio com seus decretos procurando assim no seu discurso militante nacionalista dar lugar a uma só língua materna, a brasileira, que em seu discurso é a língua nacional. Ele trata a língua “(P. Sériot et alii, 2004) como um objeto doméstico que se pode limpar como se queira, transformar e reger”. (ORLANDI, 2005, p. 31-32)

Podemos observar que a política linguística de Vargas reflete e coincide, ainda hoje, na situação atual sobre a língua materna, nacional e oficial continuarem sendo representadas pela língua portuguesa, excluindo todas as línguas estrangeiras, indígenas e africanas. De fato, a memória da unidade linguística permanece no Brasil, ainda no século XXI.

A política linguística dessa época funciona a partir de várias formas, como a censura, a repressão e, também, pelo estereótipo, como no caso dos falantes de dialetos italianos. Seus estereótipos remetem a um imaginário de fala errada, geralmente há deboches em relação a essas línguas, consideradas inadequadas em qualquer forma de situação de fala. Isso não muda muito em relação ao estereótipo de índio, que perpetua ainda atualmente, sendo considerado selvagem, incapaz de alcançar seus objetivos. Atualmente, ainda continua o estereótipo do descendente de italiano falar errado a língua portuguesa, ser uma pessoa bruta, sem educação. Essa

é a memória discursiva que, geralmente, aparece em muitos dizeres. No entanto, por mais que o Estado tente apagar essas línguas consideradas “incorretas”, as línguas resistem pelo funcionamento de suas memórias (PAYER, 2006).

Desse modo, a política linguística, por mais que proibisse as línguas estrangeiras nos lugares públicos, não conseguiu atingir seu objetivo nos ambientes familiares. No caso dos descendentes de imigrantes italianos, com o tempo, a interferência da língua portuguesa nos dialetos italianos formou o que chamamos hoje o *talian* — a língua de misturas — que de uma certa forma também traz consigo a memória da língua italiana.

A partir do que estudamos sobre a língua portuguesa, vimos que seu funcionamento ocorre por muitas maneiras, de acordo com os seus falantes. Além de questões históricas, há questões políticas também envolvidas em seus funcionamentos. Estudamos duas políticas linguísticas, que tinham como objetivo a proibição de línguas. A primeira, realizada na época da colonização, refere-se à imposição da língua portuguesa aos índios, interditando suas línguas maternas e a língua geral. Além do silenciamento das línguas indígenas, em favor da língua do colonizador, houve uma tentativa de desestabilizar a identidade dos sujeitos índios, enquanto movimento na história. Essa política representa uma forma de produção de práticas preconceituosas, as quais revelam a sobreposição do colonizador sobre o colonizado.

No caso da política linguística realizada no governo de Getúlio Vargas, que proibia as línguas de imigração, temos uma forte censura diante dos falantes de línguas, também como as indígenas, consideradas inapropriadas para serem usadas em território unicamente brasileiro. O silenciamento dessas línguas é a forma de resistir diante de tanta opressão. Porém, para muitos de seus falantes, elas estão vivas em suas memórias. Podemos observar que o efeito de sentidos desta política linguística implica no apagamento das línguas estrangeiras, bem como o silenciamento dessas línguas existentes no país. Orlandi (2005, p. 32) conclui que: “desse modo, saímos da perspectiva espontaneísta e naturalizada e entramos na perspectiva que vê a língua como um objeto simbólico afetado pelo político e pelo social intrinsecamente”.

Em ambas as políticas linguísticas, a censura, a violência e a tomada de decisões partiam do Estado vigente de cada época. Políticas essas que não estavam preocupadas com a comunidade falante, visto que era inaceitável qualquer língua

senão a língua portuguesa. Assim, “podemos observar o quanto uma política linguística é capaz de interferir na vida dos sujeitos, modificando as suas práticas culturais e vivências cotidianas” (STURZA; FIEPKE, 2019).

## 4 HISTÓRIA E MEMÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA

### 4.1 ARQUIVO E *CORPUS*

Para recuperarmos a memória e a história do ensino da língua portuguesa na Quarta Colônia de Imigração Italiana, trabalharemos as noções de arquivo e *corpus* a partir da teoria da Análise de Discurso. Consideramos o arquivo conforme Pêcheux (1994, p. 57): “entendido no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’”. Assim como para Nunes (2005, p.3), consideramos a historicidade do arquivo sujeito a variadas interpretações a partir do ponto de vista do analista de discurso, ou seja: “a história passou a ser vista não como um pano de fundo, um exterior independente, mas como constitutiva da produção de sentido”. A partir da historicidade de um arquivo, não encontramos nada claro e certo:

(...) trabalhar a historicidade na leitura de arquivos leva a realizar percursos inusitados, seguindo-se as pistas linguísticas, traçando percursos que desfazem cronologias estabelecidas, que explicitam a repetição de mecanismos ideológicos em diferentes momentos históricos, que localizam deslocamentos e rupturas. Desse modo, o arquivo não é visto como um conjunto de "dados" objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de "comprovação", onde se suporia uma interpretação unívoca (NUNES, 2005, p. 1 - 2).

Desse modo, um arquivo pode ser compreendido de várias maneiras, dependendo do olhar do analista de discurso. Ou seja, o dispositivo de análise se constitui a partir da posição daquele que analisará o arquivo. Segundo Nunes (2005), ao construir o dispositivo de análise, não podemos deixar de lado a historicidade dos sentidos e a pluralidade dos gestos de interpretação.

Petri (2000, p. 122), pesquisadora da área da Análise de Discurso, também considera o arquivo, a partir das noções de Pêcheux, como: “o resultado de uma seleção prévia das fontes”. Também, para Pêcheux, ao constituir um arquivo é preciso estar ciente dos múltiplos olhares que podemos ter diante desses materiais. Nesse contexto, podem haver várias formas de ler um mesmo arquivo, dependendo do objetivo do analista. Petri (2000, p. 123) ainda orienta que: “nos apropriamos do documento/monumento (enquanto unidade de análise) e produzimos o *gesto de*

*leitura* particular que já é um *gesto de interpretação*, que desenvolvemos na escritura de nosso trabalho”. Assim, a leitura do arquivo se encaminha para as direções dadas pelo sujeito que o analisa. Uma das principais funções dos pesquisadores da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas é desfazer a ideia de que o arquivo é constituído por interpretações únicas e regulares: os sentidos variam de acordo com as posições sócio-históricas e ideológicas do sujeito que produz o arquivo. Desta forma, nossos gestos de interpretação decorrem dessas circunstâncias do arquivo.

Não podemos desconsiderar que conforme afirma Petri (2000):

Em AD, a construção do trabalho se dá num *movimento pendular*, no qual o pesquisador está sempre indo e vindo da teoria para o *corpus*, do *corpus* para o arquivo, do arquivo para a teoria, e assim sucessivamente, até construir um dispositivo teórico e analítico satisfatório (PETRI, 2000, p. 123).

Desse modo, a autora compara o trabalho com a teoria da Análise de Discurso como um “movimento pendular”, pois o analista estará sempre em constante movimento em relação ao arquivo, à teoria e ao *corpus*. Assim, a Análise de Discurso “leva em conta a tomada em consideração da materialidade do texto e a construção de dispositivos da interpretação” (ORLANDI, 2006, p. 25). São dois dispositivos que nos ocupamos para ter acesso à materialidade da linguagem: o dispositivo teórico e o dispositivo analítico:

O dispositivo teórico é constituído pelas noções e conceitos que constituem os princípios da análise de discurso: a noção de discurso como efeito de sentido, a noção de formação discursiva, a de formação ideológica, o interdiscurso etc. O dispositivo teórico vai determinar o dispositivo analítico. (...) O dispositivo analítico da interpretação é o dispositivo que cada analista constrói em cada análise específica. Determinado pelo dispositivo teórico, o dispositivo analítico por sua vez vai depender da questão do analista, da natureza do material analisado, do objetivo do analista e da região teórica em que se inscreve o analista (linguística, história, antropologia, literatura etc.) (ORLANDI, 2006, p. 26).

O analista de discurso, para organizar seu arquivo e selecionar o *corpus* e os recortes, precisa refletir sobre esses dois dispositivos: o teórico e o analítico. Como na citação acima, o dispositivo teórico tem o objetivo de mediar as interpretações e dar o suporte para sustentá-las, a partir da teoria da Análise de Discurso. Já o dispositivo analítico possui dependência e varia de acordo com a pergunta de pesquisa do analista, possibilitando-o construir seu dispositivo analítico, podendo



optar pelos conceitos que mobilizará para solucionar suas questões ou dúvidas (ORLANDI, 2009a).

Orlandi (2006, p.26) também comenta sobre o “dispositivo ideológico”, ou seja, o sujeito pode interpretar de um modo diferente de outro, de acordo com a sua posição e ideologia, assim como o sujeito insere-se em uma determinada formação discursiva, onde as palavras emergem sentidos. Desse modo: “com esses dispositivos (o teórico e o analítico), ficamos sensíveis ao fato de que a descrição está exposta ao equívoco e o sentido é suscetível de tornar-se outro” (ORLANDI, 2006, p. 26). Assim sendo, o analista de discurso tem o papel de compreender de modo diferente, isto é, não olhar para o óbvio das palavras. De acordo com Pêcheux (2009 [1975]) essas evidências, que determinam “o que é e o que deve ser”, decorrem da ideologia:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado (...) evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PECHEUX, 2009 [1975], p. 160).

A partir dessas questões, nosso arquivo é constituído por entrevistas com descendentes de imigrantes italianos, professores e moradores da região da Quarta Colônia de Imigração Italiana, que compõem o banco de dados, localizado no Laboratório Corpus, da Universidade Federal de Santa Maria, conforme já destacado na introdução deste trabalho. É importante destacar novamente que em um primeiro momento, encontramos entrevistas realizadas no ano de 2004, com descendentes de imigrantes italianos já com uma idade avançada, que relatam fatos da história da imigração na Quarta Colônia de Imigração Italiana/RS e sobre a língua falada. Também no ano de 2019, realizamos entrevistas com professoras alfabetizadoras da região, entre os anos de 1950 e 1970, a fim de que se tenha conhecimento sobre o ensino da língua portuguesa em meio a descendentes de italianos. Entre todo esse arquivo, que constitui o banco de dados, selecionamos o *corpus* de nossa pesquisa, sendo três gravações de entrevistas com professoras que foram atuantes no ensino.

Ao possuímos, em mãos, o arquivo, selecionamos o *corpus*, que para a Análise de Discurso pode ser determinado pelos recortes que fazemos do arquivo, isso a partir dos objetivos do analista. Consideramos recorte discursivo (RD) cada fragmento que usamos para análise discursiva. Conforme postula Orlandi (1984, p.14): “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos

correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva.” Os recortes discursivos de nosso trabalho serão apresentados a seguir, nas análises. Segundo Orlandi (2006), o papel do analista não é interpretar um texto, mas compreendê-lo a partir da teoria, sendo a sua função compreender a produção de sentidos. Desse modo, nosso objetivo será compreender o ensino de língua portuguesa a partir dos relatos dos professores entrevistados. Neste *corpus* recorreremos a sentidos possíveis de resolver tal problemática. Como pressupostos teóricos, utilizaremos noções do campo da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas, que trabalham com arquivo e *corpus*.

#### **4.1.1 A História das Ideias Linguísticas (HIL) e a Análise de Discurso (AD): conceitos e relações**

Como mencionamos anteriormente, nossa pesquisa tem como referencial teórico noções da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas. No Brasil, muitas pesquisas e trabalhos têm como perspectivas esses dois campos. Cabe situarmos do que se tratam e que relações possuem.

Nunes (2007), pesquisador que articula as duas perspectivas teóricas em suas pesquisas, explica, em um dos seus trabalhos, que a História das Ideias Linguísticas começou no Brasil a partir de uma parceria entre a Universidade Federal de Campinas e a Universidade de Paris 7, na França. No Brasil, a pesquisadora Eni Orlandi coordenava um grupo que já se interessava pelos discursos sobre a língua, a partir de diversos materiais, como gramáticas. Na França, a equipe era coordenada por Sylvain Auroux, autor de diversas obras, inclusive do conhecido livro *A revolução tecnológica da gramatização*, publicado em 1992. Dessa união entre os dois coordenadores surgiu o Projeto de História das Ideias Linguísticas no Brasil, interessado em estudos sobre a história da língua e a história do conhecimento linguístico.

Nosso trabalho se ocupa de noções da História das Ideias Linguísticas, pois entendemos que ao analisar discursos sobre a língua, ou seja, a partir das entrevistas das professoras, estaremos atentando para a história e as memórias do ensino da língua portuguesa. Ressaltamos que:

Fazer história das ideias nos permite: de um lado, trabalhar com a história do pensamento sobre a linguagem no Brasil, mesmo antes da Linguística se

instalar em sua forma definida; de outro, podemos trabalhar a especificidade de um olhar interno à ciência da linguagem, tomando posição a partir de nossos compromissos, nossa posição de estudiosos especialistas em linguagem (ORLANDI, 2001, p. 16).

Além da História das Ideias Linguísticas, também nos inserimos na perspectiva da Análise de Discurso, de linha francesa, que surge na década de 1960, na França, a partir do filósofo francês Michel Pêcheux, que tratava do discurso político. Essa teoria se constitui a partir de três campos do saber: a linguística, a psicanálise e o marxismo, porém tem seu próprio método e objeto. Também se ocupa de noções de outros teóricos. Por exemplo, estuda a noção de ideologia proposta por Althusser e de discurso advinda por Foucault, além de outros pesquisadores, como Karl Marx. Uma das principais obras de Michel Pêcheux sobre a teoria e estudada, até hoje, por muitos pesquisadores da área, tem como título: *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, publicada em 1988, que trata sobre os sentidos do discurso a partir da ideologia. No Brasil, a Análise de Discurso surgiu, institucionalmente, entre os anos de 1970 e 1980, e continua trabalhando com o discurso político, mas também, com diversas materialidades discursivas.

Discutiremos, a seguir, alguns dos conceitos gerais que norteiam a teoria da Análise de Discurso e que integram o dispositivo teórico-analítico desta pesquisa. Começaremos pelo objeto de estudo desta teoria que é o discurso. Pêcheux (1969) considera o discurso como efeito de sentidos entre os locutores e não uma mera transmissão de informações, mas sim: “efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas. Os efeitos se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e afetados pelas suas memórias discursivas” (ORLANDI, 2006, p.15). É a partir do discurso que os sentidos do material simbólico se constituem, juntamente com o sujeito. O discurso também é definido pelas condições de produção, ou seja, pelo contexto sócio-histórico e ideológico, e não somente pelo contexto imediato. Orlandi (2007b, p. 22) também explica que: “discurso não é fala, isto é, uma forma individual concreta de habitar a abstração da língua”, mas é afetado pelas circunstâncias, os sujeitos e a situação.

Outro conceito muito importante é o de sujeito. Para Pêcheux (1969, p.154): “O sujeito é interpelado pela Ideologia”. Sujeito que não é empírico, sendo que o que funciona no discurso é a posição sujeito discursiva, ou seja, um lugar que se ocupa a partir do seu dizer. Orlandi (2009a, p. 49) lembra que: “o sujeito discursivo é pensado

como 'posição' entre outras. Não é uma forma subjetiva, mas um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz". Ademais, conforme afirma Indursky (2008, p.9): "o sujeito que o fundador da Teoria da Análise de Discurso convoca é um sujeito que não está na origem do dizer, pois é duplamente afetado". Assim, o sujeito se constitui pela ideologia, responsável pelo efeito de evidência, e pelo inconsciente, pois o sujeito não tem consciência dos seus dizeres, por isso possui a ilusão de ser sempre o princípio do que diz. Pêcheux (1969) ressalta que o sujeito será "sempre já - sujeito", já que ele é interpelado pela ideologia mesmo antes de vir ao mundo. Dessa forma, o sujeito se constitui a partir da base da forma-sujeito histórica de nossa atual sociedade: a forma-sujeito capitalista. A forma-sujeito significa a forma de existência de qualquer indivíduo. Orlandi (2006, p.20) explicita que há diferença entre a interpelação do sujeito capitalista e do sujeito medieval: "[...]se no sujeito medieval a interpretação se dá de fora para dentro e é religiosa, a interpelação do sujeito capitalista faz intervir o direito, a lógica, a identificação". Quando essa forma-sujeito se identifica com uma formação discursiva, ela passa a ocupar as posições-sujeitos.

Além disso, outro conceito caro para a Análise de Discurso, que é o conceito de ideologia, também merece destaque em nossa pesquisa. Neste âmbito, a Análise de Discurso não é considerada um conjunto de ideias ou representações, no entanto: "é a ideologia que, através do 'hábito' e do 'uso', está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*" (PÊCHEUX, 1969, p. 159). Como comentamos acima, é a ideologia que fornece o efeito das evidências dos sentidos, pois:

Discursivamente, a ideologia, como prática significante, aparece como efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. Por um mecanismo ideológico, aquilo que é constitutivo aparece como já-lá, como já-dito; o efeito é, então, o da evidência do sentido e a impressão do sujeito como origem do que diz. Este é um trabalho da ideologia por essa ótica discursiva." (FERREIRA, 2003, p. 191)

Assim, em nossas análises, a ideologia interfere no modo que damos sentidos aos discursos e na constituição do sujeito. Há uma relação de dependência, como Orlandi (2009a, p. 47) cita que: "Não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados."

A ideologia também aponta para a questão da interpretação, conceito de grande valia para a Análise de Discurso e assim visto de forma diferente: "[...] interpretar não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto, ou seja, é explicitar como um objeto simbólico produz sentidos" (ORLANDI, 2006, p. 24). A partir

da ideologia “a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas. Disso resulta a impressão do sentido único e verdadeiro” (ORLANDI, 2006, p. 25). Assim, para o sujeito que fala, os sentidos são sempre os mesmos. Já para o analista de discurso, um enunciado pode tornar-se outro, dependendo da interpretação dos sujeitos:

Uma mesma palavra, na mesma língua, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva. O analista deve poder explicitar os processos de identificação pela sua análise: falamos a mesma língua mas falamos diferente. Se assim é, o dispositivo que ele constrói deve ser capaz de mostrar isso, de lidar com isso. (ORLANDI, 2009a, p. 60)

Desse modo, a noção de sentido é vista de outra forma para a Análise de Discurso, pois é preciso levar em conta a relação do sujeito com a história, que é vinculada às redes de memórias. Assim como o sujeito, o sentido também não é individual e sempre já produzido, nem tampouco único e insubstituível:

A Análise de Discurso vai deter-se precisamente no processo de produção dos sentidos, através de procedimentos que desvendem a historicidade contida na linguagem em seus mecanismos imaginários. Esta determinação histórica tanto do sentido, quanto do sujeito faz com que eles não sejam entendidos como naturais, transparentes, mas sejam pensados em sua contradição e espessura. (FERREIRA, 2003, p. 193)

Além da interpretação, a maneira como a Análise de Discurso conceitua língua se difere de outros olhares teóricos nos estudos da linguagem. Para essa teoria, a língua é a condição para a existência do discurso, ou seja: “a língua é lugar material de realização dos processos discursivos, onde se manifestam os sentidos” (FERREIRA, 2003, p. 197). Dessa maneira, a língua, nessa perspectiva, tendo um funcionamento ideológico, distingue-se da língua para a Linguística:

A língua na Análise do Discurso é tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos (FERREIRA, 2003, p. 196)

Isto posto, há sempre a possibilidade de a língua sofrer falhas, possuir sentidos outros, muito mais do que aqueles que parecem evidentes, pois: “o sistema linguístico não é algo abstrato e fechado, mas sim um sistema passível de perturbações, rupturas e mal-entendidos” (FERREIRA, 2003, p. 197).

Por isso, a língua não tem um sentido único, pois:

Mobilizando os conceitos discursivos, compreendemos que o sentido poderá sempre ser outro, que no dito está também o não-dito, o que pode e o que não pode ser dito, mas que pelo funcionamento histórico-ideológico da linguagem, teremos a produção de sentidos evidentes, sob o efeito de uma literalidade (sentido único, o sentido), ou sob o efeito de uma plurivocidade de sentidos[...] (FRAGOSO, 2014, p. 76)

Ressaltamos que a língua é a condição para a existência do discurso:

O objeto de estudo da Análise de Discurso é o discurso e não a língua, embora o linguístico esteja pressuposto na realização dos processos discursivos. Por isso, a necessidade de pensar a língua sempre em relação a sua exterioridade, sem a qual a língua se reduziria a um sistema linguístico por si mesmo, repetível formalmente. (FRAGOSO, 2014, p. 76)

A exterioridade é pensada a partir das questões que interferem nos sentidos de um discurso, bem como as condições de produção, as memórias discursivas, as posições-sujeitos, isto é, conceitos exteriores ao discurso. A partir disso, pudemos fazer um panorama geral dos principais conceitos que constituem a Análise de Discurso, assim como suas principais características. Com o seu aporte teórico, em nossa pesquisa, podemos compreender como o ensino da língua estava sendo pensado na época, juntamente com o aporte teórico da História das Ideias Linguísticas, pois, assim como Nunes (2007), nos pautamos em: “Uma articulação da Análise de Discurso com a História das ideias Linguísticas”. Nunes (2007) ainda nos explica essa relação:

Visto que a AD se constitui como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, ela traz uma contribuição considerável para o estudo da história das ideias linguísticas. Tomando as diversas formas de discurso sobre a(s) língua(s) para análise, efetuam-se leituras que remetem esses discursos a suas condições de produção, considerando-se a materialidade linguística na qual eles são produzidos e evitando-se tomá-los como documentos transparentes ou simplesmente como antecessores ou precursores da ciência moderna. Tais discursos atestam, de fato, modos específicos de se produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas (NUNES, 2007, p.110).

Desse modo, a Análise de Discurso nos dá subsídios para analisarmos os discursos sobre a língua, isto é: “a visada discursiva faz com que temas comumente abordados na História das Ideias Linguísticas, como *conceitos e teorias, obras, autores, instituições, periodização*, recebam um tratamento específico quando vistos sob a ótica da AD” (NUNES, 2007, p. 110). Assim, nos ocupamos de uma parte da história da língua portuguesa em uma determinada época e região, analisando o discurso dos professores.

## 4.2 CONSTITUIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*: A LÍNGUA PORTUGUESA E O DIALETO ITALIANO

O *corpus* desta pesquisa é constituído por três entrevistas realizadas por mim, com professoras que ministraram aula para os anos iniciais, durante o período de 1950 a 1970, na região da Quarta Colônia de Imigração Italiana, mais especificamente no município de Nova Palma. O *corpus* está localizado em um banco de dados do Laboratório Corpus/UFSM. São entrevistas que contém os mesmos questionamentos para cada professoras, porém alguns foram sendo alterados ou ampliados conforme o interesse do entrevistador e o rumo da conversa do entrevistado.

As questões, em sua maioria, têm como objetivo investigar o ensino de língua portuguesa, nessa determinada época e período, em uma região marcada pela imigração italiana. As entrevistadas relatam acontecimentos sobre o período em que as professoras atuaram no ensino escolar, bem como as características da escola, dos alunos, do ensino e do uso da língua. Ainda deste *corpus*, selecionamos alguns recortes em que os entrevistados falam sobre o ensino da língua portuguesa - de que modo alfabetizavam – e se havia e como tratavam os casos em que os alunos falavam o dialeto italiano.

Dessa maneira, procuramos selecionar documentos que descrevem a história da carreira profissional dessas professoras, contribuindo para traçar a história e a memória do ensino de língua portuguesa na Quarta Colônia de Imigração Italiana. Segundo Scherer e De Paula (2002), trabalhar com entrevistas e encontros fortuitos, além de visitas a bibliotecas particulares, proporcionam a divulgação da história de um determinado saber.

Neste momento, selecionamos alguns recortes das entrevistas com as três professoras a respeito do ensino da língua portuguesa e a sua relação com a língua italiana falado pelos alunos. A partir dos recortes e sequências discursivas delimitadas, trabalharemos noções teóricas caras à Análise de Discurso e à História das Ideias Linguísticas, como formação imaginária, posição-sujeito, formação discursiva, memória e silenciamento.

Sendo estabelecidos os recortes, selecionaremos sequências discursivas (SD) pertinentes para as análises. Inicialmente, apresentaremos uma breve descrição dos recortes nº 1, 2 e 3. Analisaremos mais a fundo as sequências discursivas nos próximos itens do trabalho.

### Sujeito-professor 1

#### Recorte nº 1:

*P: Existiam alunos que falavam italiano como primeira língua ou que conheciam algumas palavras? Se sim, como era trabalhar o português com eles nas aulas?*

*R: Que falava em italiano?... olha ...tinha as família lá falavam em italiano...falavam... e tinha gente que falava italiano também sim...mas com a professora não...não **eles não falavam em italiano com a professora... porque a gente proibir não ia proibir... é uma língua também**<sup>6</sup> ...se criaram junto... e não, não tinha...*

*P: Mas eles falavam em português com a professora?*

*R: Falavam em português com a professora*

**SD1:** eles não falavam em italiano com a professora

**SD2:** porque a gente proibir não ia proibir... é uma língua também

Vemos, neste recorte, a afirmação da professora sobre os alunos falarem em italiano, ou seja, o dialeto. Observamos que com a professora eles se limitavam a falar, diferente do que acontecia no ambiente familiar. Podemos ver, pela fala da professora, que ela não exclui totalmente a língua italiana, pois afirma não a proibir. Pelo fato dela não proibir, ela a considera uma língua “também”, assim como o português. Desse modo, a professora não desconsiderava a língua materna de alguns dos seus alunos, não a menosprezando por considerar ser um simples dialeto.

### Sujeito - professor 2

#### Recorte nº 2:

*P: Existiam alunos que falavam italiano como primeira língua ou que conheciam algumas palavras? Se sim, como era trabalhar o português com eles nas aulas?*

*R: Eles sabiam... **sabiam mas não era comum em sala de aula...** alguma palavra que outra sabe... A única coisa que tinha era no Caemborá quando eu era secretária e que eles... lá era alemão... é que **eles primeiro aprendiam a falar alemão pra depois aprender a falar português...** então eles falavam bastante na sala de aula... as professoras de lá quase todas eram daquela região sabiam falar também... então entendiam né o que eles diziam.. e pra poder estudar... ma não tinha problema... porque como é que vou te dizer....elas se viravam... o alemão... entendiam o alemão deles... e elas não ensinavam o alemão... ensinavam português.*

*P: É que eles aprendiam em casa, não é?*

*R: Sim, sim.. quando eles começavam a falar eles aprenderam a falar em alemão.*

*P: E aqui não era assim com o italiano?*

*R: Não... não... **o italiano nem deu bola.***

**SD3:** ...sabiam mas não era comum em sala de aula.

**SD4:** ...eles primeiro aprendiam a falar alemão pra depois aprender a falar português...

**SD5:** ... o italiano nem deu bola.

<sup>6</sup> As palavras em negrito significam dar mais ênfase e atenção ao que foi dito pelo sujeito.



No recorte nº 2, vejamos, pela fala da professora, também, o fato do italiano não ser comum na sala de aula, apesar de compreenderem e falarem com seus familiares. Além disso, a fala da professora chama atenção para a questão da língua alemã. Como vimos nos capítulos anteriores deste trabalho, a região da Quarta Colônia recebeu imigrantes italianos e alemães e nesta comunidade do interior de Nova Palma, chamada Caemborá, se instalaram muitos alemães e, até hoje, nela, há moradores descendentes. Percebemos que há uma certa diferença entre o alemão e o italiano, pois os alunos, descendentes de alemães, daquela comunidade, aprendiam em casa somente o alemão, não havendo o contato com o português. Entretanto, os alunos descendentes de italianos aprendiam o dialeto vênето, mas também, algumas expressões do português. Pela expressão “o italiano nem deu bola”, a professora dá a entender um certo descaso por parte deste povo descendente em relação aos alemães.

Apesar do alemão também ser uma língua de imigração, percebemos, pela fala da professora, que os descendentes de alemães, mesmo após a proibição das línguas de imigrantes, continuaram as suas práticas. Uma delas foi a aprendizagem da língua alemã nas escolas, onde moravam seus descendentes. O mesmo não aconteceu com os descendentes de italianos, que apesar de continuarem a utilizarem suas línguas, suas comunidades foram perdendo o acesso ao ensino da língua italiana.

Vejamos o seguinte recorte:

### Sujeito-professor 3

#### Recorte nº 3:

*P: 6- Existiam alunos que falavam italiano como primeira língua ou que conheciam algumas palavras? Se sim, como era trabalhar o português com eles nas aulas?*

*R: Sim... deixo eu ver... quase a metade, **eles falavam em italiano, mas não era... era o dialeto**, que nem as nossas mães. Então lá na aula a gente dizia pra eles que **não é assim que a gente fala, vamos falar melhor. Mandava fazer frases, pra eles terem o português mais correto pra falar.***

*P: E como que era a alfabetização com esses alunos. Você tinha dificuldade para ensinar esses alunos?*

*R: Não, porque **eles sabiam falar o português também, só que eles misturavam, mas na hora ali, falavam o português. Mas mais na família, e lá na hora do recreio, entre eles... eles se falavam.***

*P: Mas não tinham dificuldade para aprender o português?*

*R: Não.. não tinham.*

**SD6: ...eles falavam em italiano, mas não era... era o dialeto.**

**SD7: ...não é assim que a gente fala, vamos falar melhor.**

**SD8: Mandava fazer frases, pra eles terem o português mais correto pra falar.**

**SD9:** ...eles sabiam falar o português também, só que eles misturavam, mas na hora ali, falavam o português. Mas mais na família, e lá na hora do recreio, entre eles... eles se falavam.

Esta professora, diferente das outras, afirma ter alunos que falavam o italiano na sala de aula. Vemos que ela compreende que os alunos falavam o “dialeto” dessa língua, dando a entender que não considera o dialeto de fato uma língua. Na sequência discursiva “vamos falar melhor”, vemos que a professora considera o “dialeto” italiano uma língua ruim, ou seja, não é a melhor para se falar. Já o melhor e mais correto é o português. Vejamos que neste discurso está funcionando uma memória discursiva, pois “mesmo a língua sendo afetada pelas condições sócio históricas da interdição de Vargas, por meio da política linguística do projeto de nacionalização de 1938, ela ainda se mantém viva, e praticada cotidianamente pelas pessoas” (STURZA; CARPENEDO, 2019, p. 48).

Compreendemos que esses alunos eram bilíngues<sup>7</sup>, pois em casa e em ambientes que se sentiam à vontade — como nos intervalos das aulas com amigos e colegas, falavam a língua aprendida no ambiente familiar — e dentro da sala de aula, com a professora, somente era permitido o português. Apesar disso, não havia problemas na alfabetização e no ensino de língua portuguesa, pois, segundo a professora, os alunos já sabiam falar o português, certamente aprendido também com sua família, no entanto havendo uma certa mistura com a língua italiana. Com a convivência com essas duas línguas, esses alunos passaram a falar o *talian*, conhecido, atualmente, por ser o dialeto vênето mais falado na região sul do Brasil. Essa língua italiana “abrasileirada” passou a ser chamada de *talian*. Ao nos indagarmos: que língua é a dos descendentes de imigrantes italianos? Entendemos a partir de Brust (2015) que:

É uma língua oral e é uma língua escrita. Oralmente, aparece nas orações, nas blasfêmias, na musicalidade acompanhada de gestualidade das mãos; na escrita, reproduz uma sintaxe outra, aparece um léxico que toma uma terceira via, nem português, nem italiano em seus dialetos. É preciso reconhecê-la, nomeá-la, designá-la, trazer à luz dos estudos linguísticos, sob outros olhares. É a língua pela qual resiste a memória do sujeito imigrante italiano, em discursos construídos de diferentes materialidades (BRUST, 2015, p. 1234)

---

<sup>7</sup> Neste caso, o sujeito bilíngue tem uma relação constitutiva com a sua língua materna e a língua estrangeira.

Dessa forma, a memória do sujeito imigrante italiano da Quarta Colônia se faz presente, também, a partir dessa língua. Ressaltamos que essa língua, não é a língua falada por italianos, nem tampouco a língua que se ensina em cursos de idiomas. Não é uma língua com regras e nomenclaturas, não há gramáticas e dicionários para ela, porém é uma língua da política, da ideologia, do simbólico (BRUST, 2015, p.1235).

A seguir, analisaremos as sequências discursivas (SD) selecionadas dos recortes nº 1, 2 e 3.

#### 4.3 DIALETO ITALIANO: O IMAGINÁRIO ACERCA DA LÍNGUA FALADA NA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA

A partir do que já foi discutido sobre dialeto, iniciaremos a questão de como a Análise de Discurso o conceitua. Primeiramente, devemos saber que a noção de dialeto é discutida a partir dos estudos da Sociolinguística, iniciada por teóricos como Weinreich, Labov e Herzog, no século XX. Neste ramo da Linguística, estuda-se as causas da mudança linguística. Ou seja, a variação na língua, principalmente por motivação social, levando-se em conta a idade, posição elevada ou não, classe social, escolaridade e região em que se vive. Fatores esses e outros que, segundo a teoria, implicam na mudança linguística.

No entanto, a noção de dialeto já vinha sendo estudada por autores brasileiros que se interessavam pelas questões de língua e gramática. Eni Orlandi, em seu livro chamado “Língua Brasileira e outras histórias”, apresenta alguns trechos de obras desses autores em relação ao termo dialeto. Pacheco Silva, autor da *Grammatica Histórica da Língua Portuguesa*, publicada em 1878, cita alguns aspectos sobre dialeto:

Antes de haver uma língua nacional houve sempre muitos dialetos e patois nos districtos, províncias, cidades, aldeias e tribus. Ninguém escapa à influencia das particularidades locaes e pessoaes da pronunciação e fraseologia, que, quando se propagam e tornam muito pronunciadas tomam a denominação de dialectos (...).

De acordo com Orlandi (2009b), Pacheco Silva afirma que todas as línguas são dialetos: “Dialecto e língua, pois, exprimem a mesma cousa para a glotologista; as diferentes acepções servem apenas na linguagem ordinária para distinguir a língua litteraria de um paiz das suas formas inferiores”. Para o autor, dialeto se refere às diferenças entre uma mesma língua, e não entre línguas (ORLANDI, 2009b).

Outro autor, João Ribeiro, gramático e estudioso da linguagem, influenciou nos estudos gramaticais e históricos no Brasil. Assim como Pacheco, ele cita em sua gramática elementar a questão do dialeto, porém de uma maneira diferente. Segundo João Ribeiro, os dialetos do português: “são os modos de falar ou escrever a língua portuguesa nas diversas regiões onde foi ella implantada. Língua portuguesa, no sentido restrito da expressão, é a língua falada e escrita na região europeia conhecida com o nome de Portugal.” Ademais, o autor cita o dialeto brasileiro como um exemplo, apesar de o considerar impróprio.

Desse modo, esses autores também se preocuparam em expor nas suas gramáticas, escritas voltadas à língua. Quanto ao termo dialeto, Pacheco Silva, embora seguindo os padrões das gramáticas históricas, afirma não haver diferenças entre língua e dialeto. Orlandi (2009b, p. 81) ressalta que: “Com isso, reconhece no que se fala no Brasil uma língua com suas diferenças.” Para a autora (2009b, p. 85), as questões tratadas pela Sociolinguística não são suficientes para explicar o que acontece com línguas de colonização: “A noção é de diferença e não de mudança”.

Orlandi (2009b) remete ao fato de que esses autores brasileiros, embora reproduzirem formulações já ditas, introduzem algumas diferenças quanto alguns conceitos, ou seja, ideias novas para aquela época. A autora constata que a maneira como Pacheco Silva trata a questão do dialeto/ língua, é um desses exemplos:

A sua esperteza, por assim dizer, teórica está em que, para falar disto, ele diz que assim como há diferenças, em Portugal, entre o que se fala em Coimbra e em outro lugar, também no Brasil há diferença em como se fala no Rio de Janeiro e em outro lugar. Desse modo ele produz um paralelismo, evitando hierarquizar a relação entre Portugal e Brasil, afastando-se da afirmação de que a língua no Brasil é um dialeto de Portugal. (ORLANDI, 2009b, p. 84)

Pacheco Silva já explicitava suas ideias, a partir de seus estudos, de que havia somente diferenças no modo de falar. Não considerava a língua falada em Portugal a mais “correta” e a língua no Brasil como sendo a “inferior”, sendo chamada de dialeto. Ou seja, para o autor, língua e dialeto são considerados iguais. João Ribeiro também cita em suas obras a questão da fala, isto é, para ele, falar diferente não é falar errado. Desse modo, podemos ver que esses autores consideravam o dialeto e outros conceitos de modo diferente do que se costumava ver naquela época, até mesmo da Sociolinguística.

Mais adiante, em 1920, é publicada por Amadeu Amaral, a obra que deu início aos estudos dialetológicos no Brasil, o chamado *Dialeto caipira*. Essa obra descreve a respeito do falar “caipira”, ou seja, um falar que chegou a predominar em São Paulo, estado brasileiro.

Tivemos, até cerca de vinte e cinco a trinta anos atrás, um dialeto bem pronunciado, no território da antiga província de S. Paulo. É de todos sabido que o nosso falar caipira - bastante característico para ser notado pelos mais desprevenidos como um sistema distinto e inconfundível - dominava em absoluto a grande maioria da população e estendia a sua influência à própria minoria culta. As mesmas pessoas educadas e bem falantes não se podiam esquivar a essa influência.

Foi o que criou aos paulistas, há já bastante tempo, a fama de corromperem o vernáculo com muitos e feios vícios de linguagem. Quando se tratou, no Senado do Império, de criar os cursos jurídicos no Brasil, tendo-se proposto São Paulo para sede de um deles, houve quem alegasse contra isto o linguajar dos naturais, que inconvenientemente contaminaria os futuros bacharéis, oriundos de diferentes circunscrições do país... (AMARAL, 1920, p.1)

Pelas escritas do autor, já vamos identificando os sentidos dados aos falantes do dialeto caipira. Amaral não usa a palavra “língua” para se referir à língua do Brasil, mas sim, dialeto. “Tivemos, até cerca de vinte e cinco a trinta anos atrás, um dialeto bem pronunciado, no território da antiga província de S. Paulo” (AMARAL, 1920, p.1), aqui dá a entender que o autor se remete ao português de Portugal, “dialeto bem pronunciado”. Assim, significando que a língua do Brasil é um “dialeto mal pronunciado”. Adiante o autor segue caracterizando o “falar caipira”, por ser falado pela grande população, no entanto não era muito usual pelas pessoas ditas como “cultas”: “As mesmas pessoas educadas e bem falantes não se podiam esquivar a essa influência” (AMARAL, 1920, p.1). Além disso, falar dialeto é “feios vícios de linguagem” que corrompe o verdadeiro vernáculo correto, ou seja, é inadmissível “contaminar” os falares dos “futuros bacharéis”, pessoas de classe social alta.

Medeiros e Mattos (2012, p. 158) afirmam que para o autor, o que se fala no Brasil não é chamado de língua, mas dialeção da língua portuguesa, “e o ‘falar caipira’ resulta de deturpação daquilo que já era cópia – ainda que bem feita - de uma língua. Ou seja: a língua falada no Brasil é posta como dialeção, reprodução (imperfeita) da língua-matriz lusitana.”

Caberia perguntarmo-nos, ao mesmo tempo, se já não estamos identificando em Amaral um modo de significar essa língua que, afinal, permanecerá naturalizada num determinado imaginário em torno de língua do/no Brasil, em que se torna evidente e natural que tal falar e os “falares regionais”, por assim

dizer, só podem estar do lado do erro, do equívoco, do desvio; organismo contaminado e que contamina, organismo sempre lacunar, em que se verifica uma falta em relação à língua-matriz de Portugal. (MEDEIROS; MATTOS, 2012, p. 153)

Constatamos que a memória discursiva vista anteriormente de que a língua do Brasil é um dialeto de Portugal ou que falar um dialeto é o mesmo que “falar errado”, continua pairando o imaginário dos sujeitos, como vimos no caso de Amadeu de Amaral. O autor se inscreve na formação discursiva de que dialeto é o mesmo que adotar uma fala com “erro”, “equívoco” e “desvio”. Contribuindo para o imaginário de que os falares de determinadas regiões do Brasil são incoerentes com a língua dita como a “normal”, a “correta”. O dialeto e a língua portuguesa de Portugal, considerada a língua culta de maior poder, são postas em uma hierarquização, na qual o dialeto caipira é da ordem do inferiorizado, a que tem menor importância. Ou seja, falar qualquer outra língua diferente da língua falada em Portugal, não é língua, mas dialeto. Nesse contexto, não há reconhecimento do diferente.

Tais conceitos são muito distintos do que a Análise de Discurso se propõe a descrever. Ou seja, para essa perspectiva, a partir dos estudos de Pêcheux (1988), a língua é suscetível ao equívoco e à falha. Considera-se a língua em sociedade na história, não silenciando ou excluindo as diferenças entre as línguas. Tenta-se se livrar de denominações em referências às línguas, como “erro”, “vício”, “desvio”; e dialeto como sinônimo de “caos” na língua, isto é, dialeto também é língua.

Assim como vimos que o dialeto caipira é considerado “erro” e “desvio” do bem falar, não é diferente do que acontece com o dialeto italiano — o imaginário é o mesmo. A partir da teoria da Análise de Discurso, estudamos um conceito muito importante para essa análise: a de formação imaginária.

A AD propõe a noção de *Formações Imaginárias* como aquela que viabiliza a efetivação das relações sociais e que têm seu funcionamento garantido no discurso, enquanto um lugar onde se constituem as reações entre a situação (histórico-social) e a posição (ideológica) do sujeito, produzindo determinados efeitos de sentidos e silenciando outros. (PETRI, 2004, p.120)

O imaginário provoca o efeito da ilusão de que somos o princípio de nossos dizeres. Sendo assim, todo discurso possui relação com outros demais. Ou seja, um discurso sempre apontará para outros discursos já ditos ou dizeres futuros. Outro mecanismo referente ao discurso, é o mecanismo da antecipação, isto é, “todo sujeito

tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem” (ORLANDI, 2009a, p. 39). Esse mecanismo regula o efeito que o discurso produzirá no ouvinte.

Também há o mecanismo das relações de forças, em que o lugar da onde fala o sujeito interfere na relação com o outro. “Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno” (ORLANDI, 2009a, p. 39-40).

Todos esses mecanismos que funcionam no discurso implicam nas formações imaginárias. Desse modo, no discurso não há o funcionamento de sujeitos físicos ou os seus lugares empíricos, “mas suas imagens que resultam de projeções” (ORLANDI, 2009a, p.40). Assim, o imaginário que temos de algo implica nos nossos dizeres. Ou seja, a imagem constitui as diferentes posições – sujeitos, que conseqüentemente produz o “efeito de evidência”, que também podemos considerar como algo pré-construído, o óbvio determinados pelas práticas ideológicas.

A noção do *real* e do *simbólico*, trabalhada na Análise de Discurso, também ressoam na noção de formação imaginária. A constituição do sujeito no discurso ocorre pelo simbólico, que representa o imaginário.

(...) é esse espaço simbólico que estabelece as possibilidades de relação entre o sujeito e o mundo (natural e social). O sujeito não se dá conta disso, mas a constituição do sujeito e do sentido depende do simbólico para se efetivar, considerando que o simbólico se manifesta pela linguagem e depende da interpretação do sujeito para significar. (PETRI,2004, p.121)

Se o *simbólico* representa o imaginário, portanto o *real* não representa o imaginário:

(...) porque pelo real do discurso é possível ver o sujeito além do efeito ilusório de origem e controle dos sentidos. No real é possível observar a dispersão, a imperfeição, a falta, a não linearidade, a descontinuidade, a incompletude e o contraditório que constituem sujeito e sentido, no discurso. (PETRI, 2004, p. 122)

Desse modo, o real, para a Análise de Discurso, desconstrói o ilusório, os óbvios advindos ideologicamente. Neste caso, como vimos anteriormente, o termo dialeto entra em discussão, pois pela formação imaginária dos sujeitos em sua maioria, dialeto é sinônimo de “erro”, “incorreto”. Observamos alguns aspectos do dialeto caipira, no entanto com o dialeto italiano não há muitas diferenças.

Apresentamos a seguir as sequências discursivas referente ao recorte nº 3, descrito no item anterior, sobre a língua italiana falada nas escolas da Quarta Colônia:

### Sujeito-professor 3

**SD6:** *...eles falavam em italiano, mas não era... era o dialeto.*

**SD7:** *...não é assim que a gente fala, vamos falar melhor.*

**SD8:** *Mandava fazer frases, pra eles terem o português mais correto pra falar.*

**SD9:** *...eles sabiam falar o português também, só que eles misturavam, mas na hora ali, falavam o português. Mas mais na família, e lá na hora do recreio, entre eles... eles se falavam.*

Na SD6: *“eles falavam em italiano, mas não era... era o dialeto”*, compreendemos que a professora admite que havia a presença na sala de aula o italiano, mas não era a língua, e sim o dialeto. Há uma distinção entre língua versus dialeto, como se ambas não fossem o mesmo e significassem de modos diferentes. Vejamos que a imagem construída é de que dialeto não é a língua considerada a correta, como podemos observar na SD7: *“não é assim que a gente fala, vamos falar melhor”*. Mais uma vez, a língua portuguesa se sobressai em relação ao dialeto, em que o primeiro é posto como *“mais correto pra falar”*; e o segundo está no lugar do inadequado, não sendo o *“melhor”*. Na SD8, notamos que a professora, mesmo sendo descendente de imigrantes italianos, é tomada pela memória discursiva da língua nacional, ou seja, a língua portuguesa vista como única e verdadeiramente correta para se usar. Pela SD9, já percebemos que os alunos tentavam silenciar a língua italiana diante da professora, usando só o português.

Nas sequências discursivas podemos observar a formação imaginária determinante para nossa análise: a formação imaginária do sujeito falante do dialeto italiano. O “efeito de evidência” é de que dialeto significa “erro”. Conforme Orlandi (2006, p. 15), as formações imaginárias presidem o discurso: “a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso.” Assim, percebemos que o sujeito, ao tomar a posição sujeito de professor, tem uma imagem do seu objeto do discurso, no caso, a língua falada pelos descendentes de italianos. Imagem essa que tem a língua portuguesa como a correta e o dialeto acaba por não ser reconhecido como uma língua, mas uma variação, como desvio do que é considerado correto.

Seguindo com nossa análise, vejamos o que ocorre com o sujeito-professor 1:

### Sujeito-professor 1



**SD1:** *eles não falavam em italiano com a professora*

**SD2:** *porque a gente proibir não ia proibir... é uma língua também*

Acima, observamos que a professora confirma o fato de haver alunos que falavam o italiano, mas não no ambiente de aula com a docente (SD1). Como vimos nos relatos, no início deste trabalho, era comum que se falasse mais a língua italiana no espaço familiar. Contudo, na SD2, percebemos que a professora reconhece que a fala dos alunos também é uma língua: *“porque a gente proibir não ia proibir... é uma língua também”*. A memória discursiva do nacionalismo não afeta a imagem que a docente tem dessa língua, pois afirma não “proibir”. Conforme vimos, o discurso sobre a língua no período Vargas (Estado Novo – 1937/1945) era voltado ao nacionalismo muito forte, com o objetivo de controlar, principalmente, as línguas estrangeiras presentes no território brasileiro. Para isso, foi preciso proibir as línguas italianas e alemãs nas escolas.

Desse modo, a formação imaginária, ao contrário da professora analisada anteriormente, é de que não há distinção entre dialeto e língua. Por mais que reconhecesse que o italiano é diferente do português, admite ser “uma língua também”. No entanto, neste caso, não havia na sala de aula, por parte dos alunos, o uso da língua italiana, provavelmente por terem o imaginário que essa língua é “errada” para se falar no ambiente escolar. Muitos fatores levaram a esse pensamento, pois não havia políticas linguísticas que impulsionassem os falantes a usarem sua língua. Além disso, a memória discursiva da nacionalização continuava muito presente e de certa forma, é ainda, até hoje, muito atuante. Diante disso, como podemos observar, não havia incentivo – por parte da professora – para que os alunos pudessem falar em italiano.

A partir das análises realizadas, observamos o fato de que o imaginário do termo dialeto na maioria das vezes é tratado como algo “irregular”, sendo visto como fora de um sistema de uma língua, falado somente pelos menos privilegiados na sociedade. Ou seja, a relação de força também interfere nos sentidos, pois o professor tem uma relação de força maior que a do aluno: “Segundo as relações de força, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa” (ORLANDI, 2006, p.16). Desse modo, o professor ocupa um lugar de maior força em relação ao aluno, marcando no discurso os sentidos apontados anteriormente.

Dando continuidade no significado de dialeto, para a Sociolinguística, esse termo é sinônimo de variação linguística. São vários fatores e tipos de variação para essa teoria:

Fatores linguísticos e sociais aparecem nesta teoria como intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança linguística. Quando se fala desses fatores sociais são: idade, status mais ou menos elevado, grupos sociais, adultos ou crianças, nativos de Nova York ou da Califórnia, classe social, sexo, escolaridade etc. O que eles chamam de estrutura sociolinguística (ORLANDI, 2009b, p. 54).

Um ponto proposto por Labov, um dos fundadores da teoria da Sociolinguística, é a presença do social. “Com efeito, a Sociolinguística se ocupa da relação entre língua e sociedade, e do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala” (GORSKI et. al, 2010, p.22). No entanto, segundo Orlandi (2009b, p 54) “para um analista de discurso, o social é constitutivo da forma linguística material. Isto quer dizer que há apenas correlação entre um e outro.” Ou seja, o social já faz parte das condições de produção dos processos discursivos. Para a Análise de Discurso, as condições de produção representam os sujeitos e a situação:

A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico ideológico, mais amplo. Se separamos contexto imediato e contexto em sentido amplo é para fins de explicação, na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente. Por exemplo, em uma situação de sala de aula, a situação imediata, as circunstâncias de enunciação compreendem o contexto da sala de aula com o professor e os alunos; a situação no sentido amplo compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, isto é, o fato de que em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se ao poder. (ORLANDI, 2006, p. 15)

Desse modo, o sujeito é constituído pelas condições de produção sócio-histórico e ideológico, o que constitui também seus discursos. Segundo Orlandi (2009b, p.82), o modo como a Sociolinguística trata suas questões “é insuficiente para dar visibilidade ao que acontece com línguas que sofrem o processo de colonização: quando se trata de línguas que estão em relação ao processo de colonização (...) as teorias como estas não são apropriadas porque o sentido de mudança é outro”. Para a autora, as diferenças nas línguas existem, no entanto é difícil reconhecer as regularizações dessas mudanças.

Desse modo, reforçamos que para a Análise de Discurso, dialeto também é língua, pois, em nossa perspectiva, o sistema linguístico não é fechado:

(...) a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2009a, p. 15-16)

Sendo assim, a Análise de Discurso não exclui, e sim inclui nos seus estudos todas as línguas passíveis de análises, já que “considera a língua como condição de base do desenvolvimento do processo discursivo. Trabalha com a língua em funcionamento” (ORLANDI, 2009a, p. 17). Língua essa que pode ser incompleta em termos de estrutura, mas tem seu próprio funcionamento:

Para a teoria do discurso a língua tem sua unidade, sua própria ordem, com a diferença que não é sistema perfeito, nem uma unidade fechada: a língua é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude (...). Como eu tenho dito muitas vezes, o lugar da falha e a incompletude não são defeitos, são antes a qualidade da língua em sua materialidade: falha e incompletude são o lugar do possível. Daí a diferença, a mudança, o equívoco. (ORLANDI, 2009b, p. 12)

Desse modo, para esta teoria, dialeto, apesar de já ter uma memória discursiva trajada na perspectiva do “erro”, é tratada como língua, por mais que esteja sujeita à incompletude. Orlandi (2009b) não trata as falhas das línguas como defeitos, mas como qualidades que o fazem acontecer.

Ademais, o pesquisador descendente de imigrantes italianos do Rio Grande do Sul, Silvino Santin, observa a questão da língua em seus estudos e afirma que:

Uma língua nasce com seu povo. Ela se constitui na teia simbólica de uma cultura. (...) Um exemplo vivo, entretanto, deu-se com os imigrantes italianos no Rio Grande do Sul. Aqui se formou uma nova língua italiana - ou neolatina - exatamente para superar as diferenças de falares originárias das especificidades societárias de cada grupo, provenientes da ordem social, existentes anteriormente à unificação e formação do Estado Italiano, fundados em torno de cada cidade ou vilarejo. Esta nova língua seria apenas uma forma dialetal, definida pelos lingüistas como uma Koiné, ou seria uma verdadeira língua neolatina, identificada como Talian, segundo a definem seus defensores. Ela poderia ter sido a língua oficial de um novo País, caso as circunstâncias tivessem sido favoráveis (SANTIN, 2002, s/p).

Nesta perspectiva do estudioso, o dialeto italiano também é visto como língua. Ou seja, ele destaca que se formou “uma nova língua italiana”, que pode ser chamada

de *talian* - destacaremos mais adiante no andamento deste trabalho sobre a questão dessa língua. Língua essa que poderia ter se tornado, não só como língua oficial de outro país, mas uma das línguas nacionais do Brasil. No entanto, como o autor mesmo destaca, as condições não foram benéficas para as línguas estrangeiras, haja vista a memória discursiva da nacionalização em nosso país.

Silvino Santin, em seu artigo intitulado *Os falares dialetais como expressão da vida pessoal e familiar*, explicita que há as línguas das máquinas e das ciências, ou seja, são aquelas que correspondem ao que é oficial, ao saber. Diante disso, o autor destaca que:

Si as línguas das máquinas e das ciências são as línguas da administração, dos decretos, das leis, do judiciário, da economia, das fórmulas e do conhecimento; os dialetos são as línguas das pessoas vivas e falantes, neste sentido constroem um mundo linguageiro oposto ao das máquinas e das ciências. As línguas faladas são aquelas que expressam a vida; anunciam convicções, crenças e idéias; manifestam os sentimentos e as emoções do sujeito falante. Se a língua oficial das ciências e das máquinas se articulam com conceitos, sentenças, construtos formais, estruturas lógicas e questões epistemológicas, as línguas faladas e, especialmente, os falares dialetais acompanham o movimento da vida de cada um e de todos no interior da vida doméstica, por isso, além de faladas se tornam falantes. As línguas faladas se tornam falantes porque se renovam constantemente. Elas não têm um sentido fixo, dicionarizado. Seus significados dependem do sujeito falante e de todas as circunstâncias que o acompanham (SANTIN, 2002, s/p).

Pelo trecho acima, Santin também considera dialeto como língua, “línguas de pessoas vivas”. Ou seja, são aquelas que destacam os sentimentos, emoções, sem ressentimentos ou medos, não se importam com as regras e normas que precisam ser seguidas. Podemos observar que as línguas das máquinas e das ciências, descritas por Santin, podem ser tratadas como língua imaginária, conforme Orlandi (2009b, p. 18) descreve: “a língua imaginária é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas (...)”. Línguas das instituições, das ciências, da unidade. Já o dialeto corresponde à língua fluída, que conforme Orlandi (2009b, p. 18) “é a língua em movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas”.

Concluimos esta parte ressaltando a importância da desconstrução do imaginário frente ao termo dialeto, formação imaginária pautada na inexatidão, defeito e falhas, muitas vezes vítima de anedotas. No entanto, esquecemos que “os dialetos são por essência línguas falantes, porque fazem parte indissolúvel da vida das pessoas. As palavras no dialeto, mais que mediações simbólicas, são a continuidade

de um corpo falante. Não precisam de escrita, nem de gramáticas, nem de léxicos” (SANTIN, 2002, s/p).

#### 4.4 POSIÇÃO-SUJEITO: PROFESSOR E ALUNO E SUAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Conforme analisamos nos capítulos acima, a teoria da Análise de Discurso trabalha com a noção de sujeito. Segundo Pêcheux (1975), o sujeito não é a origem de si, pois “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia”. Inconsciente e ideologia estão materialmente ligados, pois o indivíduo não é consciente dos seus atos e propósitos. Por isso, o sujeito não diz algo que é a origem, ele sempre é dotado de inconsciente e interpelado pela ideologia. E assim, o sujeito produz o seu discurso. Indursky (2008, p.9) explica que “o sujeito é interpelado ideologicamente, mas não sabe disso e suas práticas discursivas se instauram sob a ilusão de que ele é a origem de seu dizer e domina perfeitamente o que tem a dizer.” Em decorrência disso, há os esquecimentos tratados na teoria. O esquecimento número 1 é o fato de o sujeito ter a ilusão de ser o autor dos seus dizeres e de ter conhecimento do que diz. O esquecimento número 2 trata de que o sujeito age como se houvesse somente um sentido para os seus dizeres. No entanto, há sempre outros sentidos possíveis.

O sujeito da Análise de Discurso se desdobra em posições-sujeitos: “Claro está que não se trata mais de uma forma-sujeito dotada de unicidade; estamos diante de um conjunto de diferentes posições de sujeito, e não apenas duas, e é esse elenco de posições-sujeito que vai dar conta da forma-sujeito” (INDURSKY, p.14). Diante disso, são várias as tomadas de posições de um sujeito: posição-sujeito professora, posição-sujeito mãe, posição-sujeito esposa. As posições-sujeitos são determinadas pela formação discursiva em que se inscrevem. Relembramos que para Pêcheux (1975, p.160), formação discursiva é “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Assim, nossos dizeres recebem sentidos a partir da formação discursiva na qual são produzidos:

(...) as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, ter o mesmo sentido. (PÊCHEUX, 1975, p. 161)

A partir de nossa pesquisa, temos duas posições-sujeitos essenciais em uma sala de aula: posição-sujeito professor e posição-sujeito aluno. As professoras em análise tomam posições muitas vezes distintas do que os professores mais atuais. A maioria dos docentes do século XX tinha um método de ensino diferente, pois eram rigorosos com os seus alunos, que sentiam medo de serem repreendidos pelos professores. Por isso, mantinham o respeito por terem receio de serem castigados. Nesse momento da história da educação no Brasil, os professores e os alunos tinham suas posições, assim como o governo – que mantinha as escolas – tinha seus próprios ideais.

Vejamos como funcionam as posições-sujeitos professor e aluno em suas formações discursivas nas sequências discursivas selecionadas das entrevistas.

#### Sujeito-professor 1

**SD1:** *eles não falavam em italiano com a professora*

**SD2:** *porque a gente proibir não ia proibir... é uma língua também*

Na SD1, a professora afirma que não existiam alunos que falassem o italiano na sala de aula, principalmente com a professora. No entanto, falavam no ambiente familiar. Percebemos que o aluno tem receio de falar o italiano na sala de aula, por achar que essa língua não é a “correta”. A formação discursiva do aluno, nesta determinada conjuntura, é marcada pelo silenciamento. Ou seja, o discente sente insegurança de poder falar a sua língua materna diante do professor – profissional que na época era visto como uma autoridade.

A posição-sujeito professora, neste caso, é marcada pela formação discursiva da igualdade, pois ela afirma na SD2: “*porque a gente proibir não ia proibir... é uma língua também*”. Vejamos que o aluno não falava o italiano no ambiente de aula, mas se falasse, a professora não iria proibir, por considerar ser uma língua também. A palavra “também”, já dá a entender que em algum momento considerou-se que o dialeto italiano falado pelos alunos não era uma língua em comparação com a língua portuguesa, vista como a padrão de uso.

Sobre o fato de os alunos falarem somente o português com a professora, notamos que havia medo e incertezas por parte do discente. Quanto à docente, por mais que pareça não proibir a língua italiana nas suas aulas, não teve esforços para trazê-la, discuti-la em sala de aula. Isso mostra que nesse período da história da

educação no Brasil não havia incentivos para que os professores trabalhassem com a diversidade linguística, visto que era desconhecido o trabalho a partir das teorias linguísticas, que, segundo Soares (2004), foram introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 1960:

Inicialmente, a linguística, mais tarde, a sociolinguística, ainda mais recentemente, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise de discurso – só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, ‘aplicadas’ ao ensino da língua materna (SOARES, 2004, p. 171).

Apesar das ciências linguísticas já existirem nos currículos em 1960, somente em 1980 que as ciências linguísticas começaram a aparecer no ensino. Além disso, no interior do Rio Grande do Sul, em comunidades pequenas, as atualizações demoravam a acontecer. No entanto, alguns estudiosos da época achavam que haveria problemas na propagação das teorias linguísticas, devido o despreparo dos profissionais da educação:

Este painel configura, segundo o referido estudo, uma ‘ameaça’ que vem agravar a ‘incorrecção e a interferência no uso da língua’ e pôr em risco a própria unidade da língua nacional. Ora, naquele momento surgiam ideias revolucionárias, segundo as quais as variedades da língua eram consideradas reais e legítimas e, portanto, não poderiam ser ignoradas. Porém, como lidar com elas se os professores não detinham conhecimentos e ‘habilidades’ para esse fim? E, afinal, não seriam tais teorias precipitadas e temerárias para se inserirem no meio escolar? (BISINOTO, 2013, p. 296).

Diante disso, não havia a aceitação dessas novas teorias linguísticas, possibilitando no atraso da sua chegada nas escolas. Outra causa desse atraso foi o fato de que a língua nacional iria se prejudicar, pois não seria língua única. Entretanto, com as novas teorias, passou-se a considerar as outras línguas que circulavam no espaço brasileiro, como as línguas de imigração. Isso acabou facilitando o ensino de línguas e desmistificando o imaginário de língua homogênea.

Nas próximas sequências discursivas, temos o seguinte:

Sujeito-professor 2

**SD3:** ... *sabiam mas não era comum em sala de aula*

**SD4:** ... *eles primeiro aprendiam a falar alemão pra depois a falar português*

**SD5:** ... *o italiano nem deu bola.*

Neste caso, na SD3, a professora admite que os alunos sabiam falar a língua estrangeira, mas que na sala de aula não era comum de acontecer. No entanto, a docente explica que em Caemborá, interior do município de Nova Palma, uma

comunidade colonizada por imigrantes alemães, os alunos aprendiam, primeiramente, o alemão, e depois o português (SD4). Falavam na escola o alemão, aprendido com a família, mas as aulas eram sobre o ensino da língua portuguesa. Em relação à língua italiana, na SD5, a professora afirma que era diferente, pois não costumavam usar a língua na escola.

Sabemos que os alemães foram um dos primeiros imigrantes que chegaram para o Brasil, antes dos italianos:

Mesmo sendo o primeiro grupo vindo ao país, representam apenas 9% do total de imigrantes. Entre 1824 e 1830, entraram no Brasil cerca de 5 mil falantes de alemão, em decorrência dos grandes problemas econômicos nos países de origem, e motivados pela propaganda das companhias de imigração. Entre 1847 e 1854 entraram cerca de 2,7 mil falantes de alemão no país. (...) O fluxo de imigrantes falantes de alemão foi interrompido durante 14 anos, devido à revolução dos Farrapos e à proibição de imigração na Alemanha em 1859. Essa proibição foi revogada em 1896, sendo permitida a propaganda apenas para os três estados do Sul do Brasil. Por esse motivo, dos 5 milhões de imigrantes que deixaram a Alemanha entre 1824 e 1939, apenas 7% vieram para o Brasil, de modo que até o início da Segunda Guerra Mundial, há o registro da entrada de cerca de 300 mil falantes de alemão no país. Somando-se seus descendentes, considera-se que até 1935 havia um total aproximado de 1,2 milhão desses falantes no país. (BOLOGNINI; PAYER, 2005, s/p).

Desse modo, o número de descendentes de alemães no Rio Grande do Sul foi consideravelmente aumentando, assim como o de falantes da língua alemã na região:

Os falantes de alemão organizavam-se em pequenos grupos, onde mantinham seus dialetos locais. Eles trouxeram, além da doutrina religiosa, o alemão padrão (hochdeutsch), pois os pastores tinham formação acadêmica. Esses pastores encontraram, inicialmente, resistência nas comunidades já existentes, mas conseguiram, em grande parte, implantar seu discurso, que pregava a filiação ao novo Estado alemão. Foi nessa época, também, que diversas publicações em idioma alemão foram feitas no Brasil: jornais, cartilhas, manuais de orientação religiosa e familiar, manuais técnicos, boletins informativos e livros de história e literatura inspirados na vida dos imigrantes. (BOLOGNINI; PAYER, 2005, s/p).

Apesar dos alemães terem essa liberdade de continuarem a cultura vinda da Alemanha, produzindo inclusive instrumentos linguísticos que preservam a memória da língua, em 1917, na Primeira Guerra Mundial em que o Brasil fica adversário da Alemanha, a circulação de materiais ligados à língua alemã e as escolas que a ensinavam acabam sendo proibidas. Somente após o término da guerra que volta o funcionamento das instituições de ensino da língua, no entanto há uma outra proibição na Segunda Guerra Mundial, onde as escolas são fechadas e os materiais são interditados. “Apesar dessas proibições, há um número considerável de brasileiros



que se consideram falantes de alemão, por serem descendentes de imigrantes” (BOLOGNINI; PAYER, 2005, s/p).

Conforme o relato acima da professora, os alemães tinham mais interesse em preservar a língua do que os italianos. Há ainda outros estudos que confirmam esse fato, como é o caso de Castro e Weiduschadt (2019), que realizaram uma análise das entrevistas de frequentadores das escolas de descendentes de imigrantes italianos e de alemães na região da Serra dos Tapes, interior do município de Pelotas (RS):

Os imigrantes de origem alemã tinham interesse na manutenção do seu idioma, logo as escolas públicas, com o ensino em português, não eram sempre as mais requisitadas, como é o caso dos italianos (...). Para os descendentes de imigrantes alemães a escolarização estava aliada a religiosidade, o grupo estruturava-se em torno desses pilares. Por isso, também, era importante para esse grupo a manutenção do idioma alemão e a preferência por escolas que ministrassem, ainda que não integralmente, o ensino em alemão (CASTRO; WEIDUSCHADT, 2019, p. 581).

Diante disso, a professora não se posiciona muito em relação às línguas de imigração nas escolas, no entanto relata o fato de os alunos falarem o alemão: “*eles primeiro aprendiam a falar alemão pra depois aprender a falar português...*” (SD4)

Entretanto, com o italiano foi diferente, pois pareciam silenciar de modo demasiado. No caso do alemão, apesar da proibição das línguas estrangeiras no Estado Novo e todas as suas consequências, seus descendentes continuaram a desenvolver o alemão como língua materna no século XX, mesmo que na escola se ensinasse a língua portuguesa.

Em relação às sequências discursivas do sujeito-professor 2, suponhamos que sua formação discursiva também seja da igualdade, por se referir com admiração sobre a língua alemã nas escolas. Com o italiano, segundo ela, havia apenas algumas palavras ditas, porém, também neste caso, a docente não incentivou o uso da língua italiana em sala de aula, visto que a memória nacionalista ainda se fazia presente.

Com o sujeito-professor 3 ocorre um pouco diferente:

Sujeito - professor 3

**SD6:** *...eles falavam em italiano, mas não era... era o dialeto.*

**SD7:** *...não é assim que a gente fala, vamos falar melhor.*

**SD8:** *Mandava fazer frases, pra eles terem o português mais correto pra falar.*

**SD 9:** *...eles sabiam falar o português também, só que eles misturavam, mas na hora ali, falavam o português. Mas mais na família, e lá na hora do recreio, entre eles... eles se falavam.*

Como analisamos anteriormente, a formação imaginária do sujeito-professor 3 é de que dialeto é sinônimo de errado. Por isso, sua formação discursiva é a de nacionalista. Ou seja, por mais que reconhecia que havia outras línguas na escola, o português era a língua mais importante, a mais correta para se falar e escrever, conforme as SD 7 e 8.

Como sabemos, muitas são as causas que nos levam à memória do nacionalismo. Uma das consequências do nacionalismo é a ideia de que somente a língua portuguesa precisa ser ensinada, pois é a língua nacional de nosso país. No governo Vargas, esse conceito foi ainda mais visado, visto que o objetivo era o silenciamento das línguas estrangeiras: "(...) Vargas se mantinha atado a um forte nacionalismo o que não o distanciava da ideologia nazista. Mas o que o caracterizava era a direção com que exercia seu governo: o de um ferrenho nacionalismo em torno da língua e cultura brasileiras" (ORLANDI, 2005, p.115).

Apesar da memória da nacionalização intervir no uso da língua italiana, a região da Quarta Colônia não foi muito afetada, pois no ambiente familiar ainda era comum essa linguagem. Como afirma a professora, os alunos falavam entre eles nos intervalos de aulas e em suas casas, ou seja, em espaços informais, que os deixavam mais confortáveis. Payer (2001) também reforça que:

Contudo, longe dos centros urbanos, em regiões onde a prática de linguagem é predominantemente oral, como nas comunidades agrícolas formadas por imigrantes, a frequência obrigada à escola primária nacionalizadora não alcançou apagar de todo a presença dessas línguas, de modo que alguns de seus traços encontram-se ainda hoje no português. (PAYER, 2001, p. 235).

No entanto, neste caso, os alunos são levados a se inscreverem na posição e formação discursiva da nacionalidade, pois além da memória discursiva e do imaginário em relação à língua dos imigrantes, a professora ressaltava a importância de falar o português "melhor", dando exercícios que auxiliassem a isso: "*Mandava fazer frases, pra eles terem o português mais correto pra falar*" (SD 8). Notamos também a partir da SD9, que os alunos não tinham dificuldades em aprender o português, pois já conheciam essa língua, a usavam, por vezes, fazendo uma mistura com o italiano. Além disso, eles faziam uma diferenciação de onde, quando e como usar o português e o italiano, conforme a docente afirma: na escola (sala de aula) usavam o português e no recreio e em suas casas usavam a língua italiana. Ou seja,

diante de ambientes institucionais como a sala de aula e perante à professora, considerada um profissional de prestígio pelos alunos, acabavam por ter receio de usar a língua materna, por achar que era “errada”.

“Falar melhor” significa que falar o italiano é errado, ruim e inadequado em qualquer lugar que seja, o que corrobora com a ideia nacionalista vista no governo Vargas:

Dada a forma de nacionalização dos imigrantes, pela interdição explícita, a relação dos sujeitos com os traços das línguas de origem que se apresentam em seu dizer é marcada pela imagem da língua interdita: ao mesmo tempo em que, irredutivelmente, no sujeito e em sua língua, constam como traços a serem apagados. (PAYER, 2001, p. 235)

Assim, a memória de língua interdita continuou ressoando no imaginário social, contribuindo para o silenciamento da língua dos descendentes de imigrantes italianos – como vimos o que aconteceu com a maioria dos alunos, que tiveram receio de falar “errado” e também pela imposição da professora em saber “falar melhor”, precisamente falar a língua portuguesa, que conforme acredita Payer (2001, p. 253): “A língua nacional, expressamente designada e administrada como elemento de soberania nacional, passa a funcionar como um elemento a atestar a brasilidade do imigrante. Enquanto cidadão da nação ele é chamado a inscrever-se nessa língua.”

De certa forma, esse silenciamento da língua italiana continua até hoje na região da Quarta Colônia. Sobre isso, ainda Payer (2001) constata:

Mas se a interdição das línguas estrangeiras estabeleceu-se, pela escrita, no universo institucionalizado da escola, nas instâncias orais do discurso, contudo, mantiveram-se presentes por longa data, e permanecem, até hoje, certos traços das línguas interditas. O que, de um certo modo, prolonga os efeitos da interdição na relação que esse grupo (vindo dos imigrantes) estabelece com a “sua” memória, com a nacionalidade, com a língua nacional, com os traços da língua materna (PAYER, 2001, p. 253).

Diante disso, podemos observar que a formação discursiva dos sujeitos-professores nº 1 e 2 diz respeito à igualdade entre a língua portuguesa e a língua italiana falada na região da Quarta Colônia. Entretanto, o sujeito-professor nº 3 se inscreve na formação discursiva da nacionalidade, ou seja, defende a ideia de que falar o dialeto italiano na escola não é adequado, trazendo a memória da nacionalização exacerbada vista em governos anteriores.

Já os alunos dos sujeitos-professores, de um modo geral, se deixam levar pela formação discursiva da nacionalidade, pois há, por parte deles, a evidência do silêncio

em relação à fala da língua italiana na escola, principalmente em ambientes públicos e formais.

#### 4.5 O SILÊNCIO E A MEMÓRIA QUE RESSOAM NAS ESCOLAS DA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA

Como vimos durante a escrita deste trabalho, foi muito discutida a questão do silêncio das línguas estrangeiras, em virtude das políticas linguísticas implantadas durante o governo Vargas. A teoria da Análise de Discurso trabalha com os conceitos de silêncio e silenciamento, que são muito importantes para mobilizarmos em nossa análise das entrevistas.

Primeiramente, sabemos que Orlandi desenvolve no Brasil a questão do silêncio, tendo publicado a primeira edição do livro intitulado *As Formas do Silêncio*, em 1992. Nesta obra, a autora discute sobre as significações do silêncio, pois “há um sentido no silêncio” (ORLANDI, 2007b, p. 12). Ainda, Orlandi (2007b) destaca que:

O silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio(s) (ORLANDI, 2007b, p. 102).

Orlandi (2007b) classifica o silêncio em duas formas: o silêncio fundador e a política do silêncio – também chamado pela autora de silenciamento.

O fundador é aquele que torna toda significação possível, e a política do silêncio dispõe as cisões entre o dizer e o não dizer. A política do silêncio distingue por sua vez duas subdivisões: a) o constitutivo (todo dizer cala algum sentido necessariamente); e b) o local (a censura) (ORLANDI, 2007b, p.102).

O silêncio chamado de fundador ou fundante diz respeito ao início da significação. Essa denominação indica que o silêncio acontece antes de qualquer palavra dita. Lembrando que “Evidentemente não é do silêncio em sua qualidade física que falamos aqui, mas do silêncio como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significante” (ORLANDI, 2007b, p. 68). Assim, o silêncio não é a falta de palavras, mas é o que há entre elas, ou seja, é o intervalo entre as palavras que fazem a produção de sentidos.

Já a política do silêncio, segundo Orlandi (2007b), é caracterizada pelo apagamento de outros sentidos possíveis ao dizermos algo. A política do silêncio se divide em: silêncio constitutivo, define-se pelos sentidos apagados a partir do que se quer evitar; e silêncio local, que significa a interdição do dizer, como exemplo, a autora cita a censura.

Diante disso, nossas análises se encaixam neste silêncio local, pois conforme citamos ao longo deste trabalho, houve uma forte censura contra as línguas estrangeiras faladas no Brasil, no período Vargas (1937/1945). Portanto, essa política linguística ainda ressoa muito forte na questão do ensino de língua na Quarta Colônia de Imigração Italiana. A proibição da língua italiana resultou na proibição de sentidos, pois “se proíbe ao sujeito ocupar certos ‘lugares’, ou melhor, proibem-se certas ‘posições’ do sujeito” (ORLANDI, 2007b, p.76).

Vimos que a censura foi uma das características do governo Vargas, que segundo Orlandi (2007b):

“pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas (...) A censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala (ORLANDI, 2007b, p. 76-77).

No caso dos descendentes de imigrantes italianos, eles viram-se obrigados a não deixar vir à tona aspectos que demonstrariam sua inscrição em determinada formação discursiva. Isso foi feito a partir do uso de sua língua materna, o que resulta na proibição dos sujeitos de ocupar certas posições. Assim, a censura age impondo o silêncio, não sendo um ato de consciência individual, já que todo um grupo social é envolvido – no caso os falantes de línguas estrangeiras. Lembramos que “o silêncio da censura não significa ausência de informação mas interdição” (ORLANDI, 2007b, p.107). Ainda segundo Orlandi (2007b), muitos são os fatores que podem ser a causa da censura, e neste caso é da ordem da política.

Analisando as sequências discursivas nos itens anteriores, observamos que nos relatos das três professoras há uma mesma característica: o silêncio dos alunos quanto ao uso da língua italiana nas salas de aulas. Na SD1 temos: “... *eles não falavam em italiano com a professora...*”. Na SD3: “*Sabiam mas não era comum em sala de aula...*” e na SD9: “*eles sabiam falar o português também, só que eles misturavam, mas na hora ali (na sala de aula), falavam o português.*”

Diante disso, temos outro conceito da Análise de Discurso em funcionamento: a memória discursiva, que segundo Orlandi (2006, p.22) “todo dizer se acompanha de um dizer já dito e esquecido que o constitui em sua memória”. Ou seja, é o já dito sendo retomado a partir da memória discursiva e provocando sentidos. Em nossas análises temos a memória discursiva da nacionalidade sendo revista, pois os alunos sentem receio de falarem sua língua materna pelo fato de haver já antes uma memória instaurada que diz que sua língua é “errada” e que somente a língua portuguesa é a “certa”. Como consequência disso, há o silenciamento por parte dos alunos. A memória da censura das línguas estrangeiras no passado acaba por impedir que haja, principalmente na escola, o uso da língua italiana.

Em termos do processo simbólico-discursivo em que se dá na nacionalização, o silenciamento de tais línguas se faz, primeiro, pela injunção à prática de uma outra língua (a nacional), a substituir aquela silenciada (dos imigrantes). E segundo, pela produção e difusão de uma discursividade (dizeres, enunciados) que justifica social e politicamente tal substituição. (PAYER, 2001, p.238)

Desse modo, a memória discursiva da nacionalidade, sendo o uso exclusivo da língua nacional do Brasil – a portuguesa–, afeta diretamente os falantes de línguas estrangeiras. Por mais que no ambiente familiar eles continuam usando suas línguas maternas, sentem constrangimento ao usá-las em lugares sociais, pois há a intervenção das relações de forças, na qual, por exemplo, a posição de professor tem um poder maior que a posição de aluno. Assim, o lugar social que o sujeito ocupa também interfere nas condições de produção do discurso.

Os descendentes de italianos, na época do governo de Vargas, tiveram que seguir a política linguística imposta. A partir disso, os italianos começaram a se adaptar com a nova língua, muitas vezes silenciando sua língua materna. Com o passar do tempo, a língua italiana foi ficando para trás, dando lugar à língua portuguesa. No entanto, a memória dos traços da língua italiana ensinada para as crianças nas famílias não se perdeu, como vimos nos relatos dos professores.

Conveniente e convincente segundo a prática do Sujeito – Estado - Nação, o processo instaurado de homogeneização linguística e “cultural”, processo de apagamento das memórias discursivas outras, força os imigrantes a acelerarem sua adaptação ao país e à língua do Brasil. Nesse sentido, a presença dos imigrantes com suas línguas estrangeiras parece ter produzido efeitos na discursividade nacionalista e na política brasileira (PAYER, 2001, p. 248).

Finalizando esta parte, retomamos a questão da política do silêncio, mais especificamente o silêncio local, que tem como exemplo a censura. Ao longo de nosso trabalho discorreremos sobre a política linguística no período Vargas, que tinha como objetivo uma forte censura contra as línguas estrangeiras no Brasil, no caso a língua italiana. Para isso, foi proibido o uso dessas línguas no ambiente brasileiro, criando-se leis que obrigassem nas escolas somente o ensino da língua portuguesa. Sendo assim, vimos nas entrevistas com as professoras, que os alunos evitavam falar a língua italiana nas salas de aulas. Esse fato resulta na questão que havíamos discutido: o imaginário de que a língua italiana falada na Quarta Colônia é da ordem da falha, do errôneo. Portanto, a memória discursiva da nacionalidade, a ideia de que somente a língua nacional era importante, sendo instrumento de patriotismo, provoca o silenciamento dos alunos dessa região. Essa memória discursiva também ressoa nos discursos de alguns professores, como vimos no trecho nº 3.

A censura é um dos tipos de silêncios que afetou os descendentes de imigrantes no Brasil, sendo que:

A censura tal como a definimos é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proibem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições (...). Desse modo, impede-se que o sujeito, na relação com o dizível, identifique-se com certas regiões do dizer pelas quais ele se representa como (socialmente) responsável, como autor (ORLANDI, 2007b, p. 104).

Reafirmamos o fato de que a censura, imposta no governo de Vargas, ressoou e ainda ressoa quanto ao uso da língua italiana na Quarta Colônia. O imaginário de estar falando “errado” e não saber falar “bem” o português contribui para o silenciamento da língua, como acontece com os alunos da região. No entanto, sabemos que o dialeto também é uma língua, e na Quarta Colônia temos o *talian*, a mistura do dialeto vênето com a língua portuguesa. Provavelmente seria essa a língua que a maioria dos alunos não falavam ou se sentiam impedidos de falar nas salas de aulas.

Ademais, devemos lembrar que para a Análise de discurso, não existe língua “certa” ou “errada”:

A língua não é um sistema perfeito, ela é sujeita a falhas e está aí não um seu defeito mas uma sua qualidade. A que permite que haja mudança, que os sujeitos, no furo da ideologia, ressoem suas singularidades na história, produzindo outros sentidos, em novas discursividades, na abertura da língua, que não se fecha. Sujeito e sentido, assim como as línguas estão sempre em

movimento. Isto não querendo dizer que não haja instituições, modos de controle e limites (ORLANDI, 2009b, p. 190).

#### 4.6 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA QUARTA COLÔNIA E SUA RELAÇÃO COM O *TALIAN*

Durante as análises, observamos que nas escolas da Quarta Colônia na época estudada, o ensino era somente de língua portuguesa, sendo que havia alunos que sabiam falar algumas palavras do *talian* e também compreendiam o português. Por isso, os alunos juntavam palavras do português com a outra língua. Para confirmar isso, na entrevista com o sujeito-professor 3, em resposta à pergunta de como era a alfabetização desses alunos, e se tinham dificuldades para aprender, obtemos a seguinte resposta: *eles sabiam falar o português também, só que eles misturavam, mas na hora ali, falavam o português. Mas mais na família, e lá na hora do recreio, entre eles... eles se falavam. (SD9)*

Pode-se notar que a maioria dos alunos tinham consciência de onde, quando e como falar. Diante disso, não apresentavam dificuldades para aprender o português, pois também conviviam com essa língua. No entanto, falavam de um modo na sala de aula e de outro nas suas casas, com suas famílias. Como verificamos anteriormente, o silenciamento dos alunos em relação ao *talian* é muito marcante, pois lhes foi posto que essa língua é um “erro”, que não pode ser dita. Sendo que isso já é uma memória que vem sendo dita de anos atrás e que reflete em muitos discursos.

É importante destacar que no século XX, a língua denominada de *talian* não era muito conhecida, pois era considerada um simples dialeto. Com o avanço nas pesquisas, o *talian* também passou a ser reconhecido como língua. O Brasil tem como língua nacional e oficial a língua portuguesa, sendo também a língua materna da maioria dos brasileiros. Entretanto, sabemos que existem outras línguas no território brasileiro como as línguas indígenas, africanas, de imigração, as de fronteira e também as línguas de sinais. Por não serem reconhecidas como línguas da nação brasileira, há o imaginário de monolinguismo, mas, na verdade, as outras línguas ficam silenciadas, escondidas aos olhos da grande maioria da população. Como exemplo, na região da Quarta Colônia, temos as línguas de imigração, que conforme nossas análises foram sendo silenciadas.



Nas diferentes regiões do sul do país ocupadas pelos imigrantes, as línguas de imigração eram conhecidas como línguas menores, “dialetos”, de pouca importância política, sem serventia prática e nenhuma importância legal, línguas de populações minoritárias e, por isso, também línguas minoritárias. Até os dias de hoje, essas concepções perduram não só entre a população em geral, mas também entre os nossos descendentes de imigrantes, profundamente marcados pelo preconceito e pela estigmatização (PERTILE, 2009, p. 33).

Por isso, é importante que se dê uma maior visibilidade a essas línguas consideradas “minoritárias”. Segundo Pertile (2009c, p.110), “(...) constituíram-se no Brasil diferentes variedades ítalo-brasileiras, como diferentes foram as populações que aqui aportaram; uma dessas variedades impôs-se porém e destacou-se como língua de intercomunicação, o *talian*”. Língua de intercomunicação, pois facilitou a comunicação entre os imigrantes italianos, que falavam línguas diferentes. Ou seja, a união de imigrantes de diversas regiões da Itália, com suas línguas próprias, especialmente a língua vêneta, originou uma nova língua, o *talian*.

O *talian* é a língua de imigração mais falada entre os descendentes de imigrantes italianos, no Brasil, ainda conforme a autora:

É uma das variedades que está sendo sistematizada, e para a qual existem dicionários, gramáticas e literatura. Além disso, foi pioneiro na iniciativa de se inscrever no Livro das Línguas, como constituinte do patrimônio cultural imaterial brasileiro, proposta esta discutida no Seminário sobre a criação do Livro das Línguas, em março de 2006, em Brasília, como o apoio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), da Câmara dos deputados e do Instituto de investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) (PERTILE, 2009, p.111).

Aos poucos, a diversidade linguística vai sendo visada, como a criação de instrumentos linguísticos para essa língua, que possibilitam a sua gramatização. Para Aurox (2014, p. 65), linguista francês, “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e *instrumentalizar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber linguístico: a gramática e o dicionário.” Para o autor, o dicionário e a gramática são os principais instrumentos do saber linguístico. Petri (2012) considera que a instrumentalização de uma língua é fundamental para a constituir a identidade de uma nação, além de possibilitar o ensino e aprendizagem da língua.

Além da instrumentalização da língua, é importante a implementação de políticas linguísticas que visem a diversidade linguística. É o caso da criação do Livro

das Línguas, que contribui para acabar com o imaginário de que o *talian* é uma língua “errada”, minoritária, sendo reconhecida no território brasileiro.

Conforme a citação acima, o *talian* pode ser visto como um patrimônio cultural imaterial brasileiro. Para Cervo (2012, p. 83), patrimônio cultural “é uma forma de testemunho, objeto simbólico significante que é valorado enquanto memória histórica e artefato de identificações, sendo salvaguardo como medida contra o esquecimento e a passagem do tempo.” Desse modo, é fundamental que essa língua, mesmo que desconhecida para alguns, seja vista como patrimônio, objeto identitário que jamais poderá ser esquecida da cultura de seus povos. Ainda segundo Cervo (2012), a língua é patrimônio cultural imaterial, pois:

[...] significa uma releitura da ‘antiga’ compreensão de que nossos símbolos seriam apenas aqueles que podem ficar expostos ao olhar, como os monumentos, as igrejas, os objetos acumulados em museus. Ao se ultrapassar este limite conceitual de/da monumentalidade histórica, passam admitidos também patrimônio o sujeito, sua língua e sua memória.” (CERVO, 2012, p.86).

A língua como patrimônio cultural está muito ligada à noção de memória, pois patrimônio diz respeito a tudo que precisa ser preservado, guardado para que seja feita a sua transmissão, e para isso, o objeto simbólico precisa ter um grande valor registrado na memória. Neste caso, a língua é o patrimônio dos seus descendentes, e por mais que esteja silenciada, a memória da língua sempre terá um retorno, através de pequenos traços na língua.

Além disso, conforme afirma Pertile (2009c), o *talian*, em 2009, foi a primeira língua de imigração a ser inventariada:

O Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INLD) é instrumento de levantamento e registro das línguas faladas pelas comunidades brasileiras. As línguas inventariadas são constitutivas da história e da cultura do Brasil e devem ser entendidas como referências culturais da nação, tal qual ocorre com outros bens de natureza material e imaterial. O inventário visa dar visibilidade à pluridade linguística brasileira e a permitir que as línguas sejam objeto de uma política patrimonial que colabore para sua manutenção e uso (PERTILE, 2009c, p.182).

Esse avanço da língua *talian* possibilita um maior reconhecimento para seus falantes, que por anos foram submetidos ao silêncio e ao medo. O *talian* se fazia presente no cotidiano dos imigrantes italianos no Brasil. No entanto, a partir da política

de intervenção das línguas estrangeiras no período Vargas, houve um forte silenciamento dessa língua, principalmente nas instituições de ensino.

Além de todos esses fatos positivos, o *talian* também se tornou língua co-oficial de algumas cidades no Rio Grande do Sul, como em Serafina Corrêa, Flores da Cunha, Paraí, Nova Roma do Sul e Bento Gonçalves. Sabemos que a língua oficial de todo o Brasil é a língua portuguesa e essas cidades citadas compartilharão espaços oficiais também com a língua *talian*. Isso acontece devido um número expressivo de falantes que falam essa língua nessas cidades, por isso a língua portuguesa acaba não sendo a única. A cooficialização de uma língua significa que o Estado reconhece e preza pelos seus falantes, pois não precisarão mudar de língua para se expressarem e tratarem de assuntos civis.

É satisfatório saber que haja, por mais que recentes, políticas linguísticas que incentivem e que deem visibilidade à uma língua que foi “mal vista” para políticas linguísticas anteriores. No caso da região da Quarta Colônia, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), há um Projeto de Extensão da UFSM/CTISM intitulado *Resgate Histórico-Linguístico-Cultural da Língua Talian na Quarta Colônia de Imigração Italiana do RS*<sup>8</sup>, que tem por finalidade:

desenvolver ações históricas, culturais e linguísticas com os municípios integrantes da Quarta Colônia de Imigração italiana, com a finalidade de conscientizar e auxiliar a população, associações culturais e prefeituras municipais quanto à valorização da Língua Talian como forma de preservar a história, a cultura e o conhecimento dos imigrantes.<sup>9</sup>

Desse modo, o objetivo é inserir atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à língua *talian* nas escolas de ensino fundamental e médio dos municípios da Quarta Colônia. As ações do projeto iniciaram no ano de 2007. No ano de 2020, esse projeto foi selecionado pelo Projeto Geoparques Quarta Colônia da UFSM e começou a atuar junto à comunidade da Quarta Colônia, através de atividades remotas, em parcerias com as secretarias de educação e cultura dos municípios. Ações essas que visam desenvolver atividades sobre a história, língua e cultura dos imigrantes italianos, como palestras e eventos para professores da região de modo virtual.

---

<sup>8</sup>Coordenador do projeto Talian: Marcos Daniel Zancan, professor CTISM/UFSM.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/ProjetoTalian>. Acesso em: 11/04/2021.

Podemos considerar o *talian* como língua falada pelos descendentes de imigrantes italianos na Quarta Colônia. No entanto, com o passar do tempo, houve a mistura do dialeto vêneto, o mais predominante entre eles, com palavras da língua portuguesa. Essa combinação de línguas resultou na fala da maioria dos alunos que frequentavam as escolas da região, como vimos nos relatos das professoras, apesar de ser silenciada dentro de ambientes públicos. Sobre essa língua, Brust (2015, p. 1233) considera que “não é mais a materna, essa língua não é mais estrangeira, essa língua não é a língua nacional, não é a portuguesa, tampouco a(s) italiana(s). Não é um mosaico de falares. Não constitui um dialeto.”

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua portuguesa no Brasil passou por muitas fases, cada período teve suas próprias características. Nosso objetivo foi compreender o ensino de língua portuguesa, nas décadas de 1950 até 1970, em uma região de imigração, tendo presença de marcas da língua italiana. Para isso, buscamos no banco de dados do Laboratório Corpus, gravações de entrevistas com professoras alfabetizadoras entre os anos mencionados acima. Além de entrevistas com descendentes de imigrantes italianos, que foram alunos em escolas da Quarta Colônia. A partir dessas entrevistas, selecionamos alguns recortes para análise, nosso corpus.

Foi necessário também conhecer um pouco das condições de produção a respeito da região da Quarta Colônia, ou seja, o contexto sócio-histórico, ideológico da imigração italiana para o Rio Grande do Sul, mais especificamente a Quarta Colônia. A historicidade torna-se essencial para entendermos as circunstâncias de discursos. Ferreira (2003, p. 191) afirma que para a Análise de Discurso, a história não é uma cronologia do tempo, porém “a história necessita do discurso para existir, assim como a língua necessita dela para significar”. Assim, a história já está na língua fazendo sentido e não fora dela.

Nosso estudo mobilizou alguns conceitos da História das Ideias Linguísticas e da Análise de Discurso. Um dos conceitos em demasiado visto foi a de política linguística, principalmente a política de intervenção das línguas estrangeiras no Estado Novo (1937-1945), no regime de Getúlio Vargas. Para a Análise de Discurso, uma política linguística constrói e divide sentidos, provoca rupturas e mudanças significativas, como ocorreu com a implementação de decretos afetando os imigrantes no Brasil. No estado do Rio Grande do Sul foi bastante forte, principalmente, a proibição da língua italiana e alemã, assim como campanhas de nacionalização, com o objetivo de exaltar a pátria brasileira. Para Orlandi (2005, p. 27), “o discurso sobre a língua é um lugar de observação interessante para conhecermos a história das políticas de língua que vão-se dando ao longo dos tempos e sobretudo durante diferentes regimes de governo.” Vimos que conforme o passar dos anos, há políticas linguísticas distintas. Consequentemente, os discursos sobre a língua também vão se modificando. Assim, neste trabalho discutimos um pouco sobre a história da língua portuguesa, sobretudo o seu ensino no Brasil até meados de 1970.

Outros conceitos da Análise de Discurso fundamentais para nossa pesquisa foram os de formação imaginária, para trabalhar a questão do termo dialeto; formação discursiva e posição-sujeito das professoras entrevistadas; também dos alunos da época; silêncio e memória discursiva. Além disso, trabalhamos a noção de dialeto na perspectiva discursiva, já que o chamado “dialeto italiano” é por muitos considerado como “erro”.

Primeiramente, selecionamos trechos das gravações das entrevistas, no total foram três. Os recortes selecionados para a análise referem-se ao ensino da língua portuguesa na Quarta Colônia e sua relação com a língua italiana, também falada pelos alunos. A partir dos recortes elencamos sequências discursivas, que tiveram como finalidade observar como se dava o ensino de língua portuguesa, sendo que havia a presença da língua italiana na região, a partir das respostas das professoras em relação à seguinte pergunta: *Existiam alunos que falavam italiano como primeira língua ou que conheciam algumas palavras? Se sim, como era trabalhar o português com eles nas aulas?*

Diante das análises, apresentamos algumas considerações. Os sujeitos-professores 1 e 2 possuíam alunos que falavam a língua italiana, no entanto na sala de aula isso não ocorria. Afirmam não apresentarem restrições quanto ao uso da língua italiana pelos alunos, ao contrário do sujeito-professor 3. Sua formação discursiva acaba por ser diferente, já que os alunos falavam o “dialeto” italiano, que considerava inadequado, por isso insistia no ensino da língua portuguesa, para que os discentes pudessem “falar melhor”.

Quanto aos alunos dos sujeitos-professores, eles seguem uma formação discursiva nacionalista. Ou seja, em ambientes com sujeitos que possuem uma relação de força maior – no caso o professor–, os discentes não se sentem à vontade para falar a língua italiana, já que possuem o errôneo imaginário de que essa língua é um dialeto inferior, incorreto e falado somente pelos sujeitos de poucos estudos. Devido a isso, os alunos acabam por silenciar sua língua materna, o que resulta no silenciamento e censura da língua, tratado por Orlandi (2007b).

Observamos que nas escolas da região da Quarta Colônia, entre os anos de 1950 à 1970, o ensino e alfabetização foi somente na língua portuguesa, não havendo na sala de aula o ensino ou uso do italiano, pois os alunos somente comunicavam-se com essa língua entre eles e no ambiente familiar. Não tiveram dificuldades para

aprenderem o português, pois já aprendiam em casa uma “mistura” entre a língua portuguesa e a italiana.

Respondendo ao objetivo deste trabalho, compreendemos que o ensino da língua portuguesa na Quarta Colônia, no período estudado, não sofreu fortes intervenções do uso do italiano. Consequentemente, essa língua já estava passando pelo processo de silenciamento, por isso seus falantes já estavam renunciando, rejeitando o que determinaram de "errado". No entanto, consideramos que a língua é marcada pela memória, sendo o patrimônio dos seus descendentes, e por mais que esteja silenciada, sua memória sempre terá um regresso através de traços ainda marcantes. Por conseguinte, para Payer (1999), uma língua, mesmo que seja silenciada por outra dominante, deixa seus vestígios.





## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000004.pdf>>. Acesso em: 28/11/2020

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Orlandi. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

BISINOTO, L. S. J. O lugar do professor nas políticas de língua no Brasil. In.: SOUZA, O.; SILVA, V; ALMEIDA, E.; BISINOTO, L. **Discurso, sujeito e memória**. Pontes Editores, 2013.

BOLOGNINI, C. Z.; PAYER, M. O. Línguas de imigrantes. **Revista On-line Cienc. Cult.** vol. 57 nº.2 São Paulo Apr./June, 2005.

BRUST, V.T. **B.O efeito “chapéu de Clementis”**: imagens do sujeito imigrante italiano na Quarta Colônia. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

\_\_\_\_\_. **O “sertão” Quarta Colônia**: travessias pelas subjetivações do sujeito ítalo-brasileiro. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

\_\_\_\_\_. Que língua é essa, a do imigrante italiano? **ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, São Paulo, 44 (3): p. 1227-1236, set.- dez. 2015.

BUZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set. / dez. 2011.

CALVET, L. **Sociolinguística**: uma introdução crítica; tradução Marcos Marcionillo – São Paulo: Parábola, 2002

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Biblioteca Digital. **Diretório, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará, e Maranhão**. Lisboa, 1758. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1929>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Biblioteca Digital. **Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros**. Brasil, 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

CASTRO, R. B.; WEIDUSCHADT, P. O percurso escolar dos imigrantes italianos e alemães na Serra dos Tapes (Pelotas/RS, 1920-1950): similitudes e particularidades. **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.2, p. 571-591, mai.-ago. 2019.

CERRETA, A. **História do São João do Polêsine**: desde o início da colonização até o ano de 1936; organização Roselene Pommer, Ricardo Kemmerich – prefeitura Municipal de São João do Polêsine; Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2015.

CERVO, L. M. **Língua, patrimônio nosso**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2012.

FERREIRA, M. C. O caráter singular da língua. **Revista Organon**. Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

FRAGOSO, É. Há separação entre língua e discurso? **Rev. Igarapé**, Porto Velho (RO), v.4, n.1, p. 69-85, set. / dez., 2014.

GORSKI, E.M et al. **Sociolinguística**. Florianópolis : LL/CCE/UFSC, 2010.

GUIMARÃES, E. Enciclopédia de línguas. Disponível em: <[http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua\\_nacional.htm](http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_nacional.htm)>. Acesso em: 20 març. 2020.

\_\_\_\_\_. Língua portuguesa no Brasil. **Revista on-line Cienc. Cult.** vol.57 no.2 São Paulo Apr./June 2005. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200015](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015)>. Acesso em: 26 març. 2020.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (Orgs.). **Práticas Discursivas e identitárias. Sujeito & Língua**. Porto Alegre, Nova Prova, PPGL- Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaios, 22).

MANFROI, O. **A colonização italiana no Rio Grande do Sul**: implicações econômicas, políticas e culturais. 2. ed. Porto Alegre: Est, 2001.

MARIANI, B. Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil. In: ORLANDI, Eni. P. (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **Colonização linguística**; línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII). Campinas, Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 19-34, jul. / dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11977/7391+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 27 març. 2020

\_\_\_\_\_. Políticas de colonização linguística. **Revista Letras**, n 27, p.73-82, jul/dez, 2003. Disponível em: < [http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r27/revista27\\_7.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_7.pdf)>. Acesso em: 04 març. 2020.

MEDEIROS, Vanise; MATTOS, Thiago. O Dialeto Caipira, de Amadeu Amaral: Discurso Fundador e Acontecimento Discursivo. Confluência. **Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, n. 42, p. 152-168, 2012.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 43-53, 1. sem. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33031>>. Acesso em: 20 març. 2020.

NUNES, J. H. Uma articulação da Análise de Discurso com a História das Ideias Linguísticas. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107–124, jul. / dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. **Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD)**: UFRGS, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**; para uma história das idéias no Brasil. São Paulo, Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade –** Pontes Editores, 2006: Campinas, SP.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009a. 100p.

\_\_\_\_\_. O Discurso sobre a língua no período Vargas (Estado Novo- 1937/1945). In.: **Línguas e instrumentos linguísticos**/ Universidade estadual de Campinas, SP: Pontes Editores / Capes-Procad, 2005.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto. Formulação e circulação de sentidos**. Campinas, Pontes, 2001

\_\_\_\_\_. GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 21-38.

\_\_\_\_\_. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009b.

\_\_\_\_\_. Apresentação: Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a.

\_\_\_\_\_. **As Formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007b.

\_\_\_\_\_. Segmentar ou recortar? In: **Série Estudos**. Nº 10. Faculdades Integradas de Uberaba (linguística: questões e controvérsias), 1984.

PARCIANELLO, J. F. **O dizer na e sobre a língua de sujeitos descendentes de imigrantes italianos e a fronteira enunciativa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

PAYER, M. O. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

\_\_\_\_\_. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1999.

\_\_\_\_\_. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, consequências. In: ORLANDI, Eni (Org.). **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes/Unemat, 2001.

\_\_\_\_\_. Processos de identificação sujeito/ língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, Eni. P. (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Traduzido por Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009 [1975].

\_\_\_\_\_. Análise Automática do Discurso (AAD – 69). [1969]. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Traduzido por Bethania Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org) [et. al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Tradução: Bethânia S. C. Mariani [et. al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p.55-66 (Coleção Repertórios).

\_\_\_\_\_. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. (Tradução Eni P.Orlandi). 7ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. Delimitações, inversões, deslocamentos. Traduzido por José Horta Nunes. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. n. 19. Campinas: Unicamp, [1982] 1990.

PEREZ, L. C. A.. **Talian**.

Disponível em:<<https://www.portugues.com.br/redacao/talian.html>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2020.

PERTILE, M. T. **O talian entre o italiano padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho**. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009.

PETRI, V. Por um acesso fecundo ao arquivo. In: **Revista Letras: Corpus: Análise de Dados e Cultura Acadêmica**, nº 21, jul./dez., p. 121-125, 2000.

\_\_\_\_\_. **O imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**: da representação do mito em Contos gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira fechada, de Cyro Martins. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre/RS, 2004.

\_\_\_\_\_. Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. In: **Línguas e instrumentos linguísticos 29/** Campinas: CNPq- Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2012

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan. / abr. 2010.

RIGUI, J. V.; BISOGNIN, E. L.; TORRI, V. **Povoadores da Quarta Colônia**. Porto Alegre, RS: Suliani Editografia Ltda, 1º edição: 2001.

SANTIN, S. **Os falares dialetais como expressão da vida pessoal e familiar**. I Confini dei Dialetti. 2002. Disponível em: <[http://labomidia.ufsc.br/Santin/Col\\_italiana/3\\_Falares\\_Dialetais\\_como\\_express%C3%A3o\\_da\\_vida%20pessoal\\_familiar.pdf](http://labomidia.ufsc.br/Santin/Col_italiana/3_Falares_Dialetais_como_express%C3%A3o_da_vida%20pessoal_familiar.pdf)>. Acesso em: dez.2020

SHERER, A. E.; DE PAULA, M. R. B. Memória e história das ideias: o ensino do francês no RS do fim do século XIX ao início do século XX. In: ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.) **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeitos da escolarização. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2015.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Layola, 2004.

SPONCHIADO, B. A.. **Imigração & 4ª Colônia**: Nova Palma & Pe. Luizinho. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Extensão, 1996.

STURZA, E. R. FIEPKE CARPENEDO, R. B. Imigrantes alemães e seus descendentes: movimentos de sentidos entre o silêncio da censura e o silêncio do estigma. **REVISTA DIGITAL DE POLITICAS LINGUISTICAS**, v. 1, p. 5-50, 2019.

\_\_\_\_\_. A política linguística na Era Vargas e seus efeitos na vida dos descendentes de imigrantes alemães em Nova Machado - RS. **RIBANCEIRA**, v. 1, p. 121-132, 2017.

VESTENA, R. **Educação e imigração**: a história da escola entre os imigrantes italianos, Nova Palma, RS. Dissertação de mestrado, 1993.

ZANINI, M. C. C. **Italianidade no Brasil meridional**. A construção da identidade étnica na região de Santa Maria-RS. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

## APÊNDICE A- TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### Legenda:

P: pergunta feita pelo entrevistador

R: resposta do entrevistado

### Sujeito-professor 1

P: Quais são as suas memórias sobre a escola no seu tempo de aluna?

R: Mas me lembro de tudo... a gente tinha só uma professora pra duas ou três séries... não era uma professora para cada série e uma professora para cada disciplina... uma professora pra duas ou três séries... Então ela dava o conteúdo e a gente copiava tudo e depois nós íamos corrigir no quadro...Então quem não entendia ficava aprendendo mais então... depois ela dava os temas de casa para nós... a gente voltava no outro dia eu ia corrigir no quadro e a pessoa mais capacitada ia sempre pro quadro passar...se era conta passava as continhas operação tudo isso ali... e eu sempre era chamada... por isso que eu gostei de ser professora

P:Por que você escolheu ser professora?

R: Eu escolhi ser professora porque a minha professora me mandava sempre corrigir as coisas no quadro e corrigir o dos colegas... por isso me dediquei tanto e eu gostava muito da professora... por isso que eu gostei... e depois eu pedi pro meu pai... eu era muito miúda e pra trabalhar na lavoura eu não tenho força... aí as gurias do Guido iam tudo pro colégio estudar... aí o meu pai disse... então vamos fazer o seguinte você vai estudar... aí ele foi pra Júlio de Castilhos e procurou lá no colégio... mas já tinha passado a época de fazer a admissão... então eu não fiz a admissão eu fiz a quinta série... entrei na quinta série... gostei e no fim do ano fiz a admissão passei com notas boas...porque antigamente não era vestibular e não sei o que... era admissão [...] A eu adorava criança... eu criei meu irmão... eu ficava em casa com doze anos...fazia tudo o serviço da casa... chegavam em casa eu já tinha a janta pronta... porque aquele da lavoura vem cansado e tá com fome né... Deixava tudo prontinho.

P: E a senhora teve alguma formação específica para dar aula para o magistério?

R: Sim... o regente do ensino era só específica pra aula...Então nós tinha várias matérias... psicologia... didática...pluricultura....sociologia...educação física... nem sei se digo todas... português matemática história e geografia... que mais... tinha onze doze matérias... sociologia é uma matéria muito linda... quem quer estudar sociologia estuda a vida em sociedade.

P: O nome que se chamava para ser professor era professor de séries iniciais?

R: Agora... Era regente do ensino. E depois nós fizemos uma... fomos pedir na 8 (CRE) e se enquadrámos no segundo grau...daí passamos pro segundo grau.

P: Na época em que a senhora começou a lecionar, qual era a estrutura das escolas? E a escola era mantida pelo governo?

R: Era escola do estado... mantida pelo governo na Vila Cruz... comecei lá...fiquei oito anos lá... eu até nem saia de lá porque eu era que nem de lá próprio da família... todos me queriam... então dois anos ficava em uma casa...dois anos em outra...porque um queria outro queria (risos) queriam a professora junto...

P: Quais eram as características dos alunos da época em que a senhora lecionava?

R: Meu Deus do céu... os alunos eram que nem filhos...eles não respondiam... eles... eu brincava com eles... tirava a hora do brinquedo... as professoras tinham que ficar vigiando na hora do recreio... então a gente repartia... um dia ficava eu com os guris... nós era em quatro professoras... um dia ficava eu com os guri depois trocava ficavam com as gurias...brincando... porque a melhor hora de a gente conhecer as crianças é na hora do brinquedo...sim...aqui...como é que o Toni dizia...tão sempre lá no chimarrão (risos).

P: Existia alguns alunos, por exemplo, que falasse outra língua que não fosse a língua portuguesa, ou seja, que falava a língua italiana na época ou língua alemã?



R: Que falava em italiano?... olha...tinha as família lá falavam em italiano...falavam... e tinha gente que falava italiano também sim...mas com a professora não...não eles não falavam em italiano com a professora porque a gente proibir não ia proibir... é uma língua também ...se criaram junto... e não, não tinha...

P: Mas eles falavam em português com a professora?

R: Falavam em português com a professora

P: Quanto ao ensino da língua portuguesa, a senhora ensinava a ler e a escrever, não é?

R: Sim... ler e escrever

P: Então o que a senhora pode contar sobre como que era esse ensino, se existia material didático, livro didático ?

R: Tinha bastante...livros didáticos mesmo não tinha...mas eu fiz uma experiência...que quando eles...já tinha televisão naquela época..porque lá em Júlio nós tinha uma televisão...então eu disse que a criança quando enxerga uma coisa que passa...eles memorizam... e eu fiz um trabalho só com cartazes... então se eu ia dar uma palavra...porque geralmente eu lecionei quase só com a primeira... eu tinha o cartaz com o nome da palavra... então eles memorizavam melhor...se eu for dizer agora vou ensinar a palavra... vamo ver... vovó...então eu botava uma vovó bem velha...fazia um desenho...tirava de um cartaz.. aí mostrava pra eles essa é a vovó.. então vamos ver... a letra da vovó é essa aqui.

P: Então na época não existia livros?

R: Não tinha, da primeira série não tinha livros... Eu ia começava a ensinar eles da primeira série com as letra A E I O U.... cinco irmãozinhos... Então um tinha nome A outro tinha E outro I outro O e outro U.... então o A quis brincar com o E e disse AE....vem brincar AE... então iam se chamando e eu ia juntando as palavras e formando as letrinhas.

P: A senhora lembra se na época existiam documentos oficiais que regulamentavam o ensino, se tinha documentos que orientavam como deviam ser as aulas.

R: Olha... tinha...porque nós a gente fazia um diário... tinha uns livrinho lá que tinha como o da primeira série... começava era Élide e vovô... tinha outro de duas crianças... Olavo e Élide (risos) esse era o livrinho que eu tinha de documento... e depois a diretora nossa que era de Júlio de Castilhos que tava ali junto.. ela ... no sábado nós mostrávamos o nosso diário que a gente fazia durante a semana...que então ela verificava se tava de acordo com o trabalho.

P: Mas então vocês não tinham acesso a nenhum documento?

R: Não.. não tinha nada... em 64 fazem quando... fazem 50 e tantos anos.

P: Então era a diretora que tinham acesso?

R: A diretora então que verificava se tava bem... se tava mal... eu quando cheguei lá pequei a segunda série... eu era experiente.. então era Ervelinda Facco a diretora... aí ela.. primeiro me deram a quarta... mas depois viram que não... não é bom a quarta e me deram a segunda série logo em seguida da primeira... então eles já sabem ler... tinha uns livros mas.. sim a gente não tinha nada praaa... ia com uma mão na frente e outra atrás.

P: A senhora contou mais ou menos como é que ensinava a ler e a escrever, com as letras a, e, e, i, o, u...

R: E essas letras eu ia começando a escrever... e ensinar eles a ler... primeiro escrever... com o cartaz... com cartaz...ah eu tinha... ainda tenho os cartazes aqui... não queimo...ah queimar dá dó (risos). Eu ensinei eles a escrever a palavra FACA...desenhei uma faca pintadinha...mas eles já conheciam o alfabeto,né.. então foi indo... sim todas as letras têm os cartazinhos ... tudo que nem uma propaganda pra eles..

P: Então, o que ficou para a senhora do período da vida profissional como professora? O que destacaria desse período? A senhora gostou desta profissão?

R: Ah... eu adorei.. olha a melhor coisa na vida foi ser professora e ainda vou lá no colégio visitar esses... Então quando eu me aposentei... as gurias disseram... eu me aposentei com 47 anos... dei 26 anos de aula... mas Ana tu vai ficar com saudade.. fica, continua... daí eu disse não... tem tanta gente nova que precisa trabalhar porque que nós temo que ficar tirando o lugar delas... eu em casa tenho tanto serviço...depois eu era agente da pastoral da saúde... aí eu trabalho neste ponto. Ah eu adorei dando aula... eu me realizei.

## **Sujeito-professor 2**

P: A entrevistada quis contar a história do início de carreira:

R: Quando eu comecei a dar aula de educação física, ciências no centro de treinamento em Júlio de Castilhos. Daí depois que eu me formei... aí eu vim pra Nova Palma... vim trabalhar aqui... lecionei em Júlio de Castilhos depois vim pra cá...daí eu peguei uma primeira série.. aquele tempo era o primeiro ano né...daí peguei o primeiro ano...mas lecionei o que? uns três primeiros quatro meses e foi cedida pra prefeitura pro cargo de secretária...naquele tempo não diziam secretária de educação... era coordenadora de ensino...Aí nesse cargo eu fiquei 12 anos....fui com um prefeito... trocou de prefeito...veio outro prefeito... e eu fiquei doze anos ali. Ali depois eu fui pra Vila Cruz... fiquei um ano em Vila Cruz...mas não dava aula... tinha função assim de... como é que vou te dizer... de... seria pedagoga.. seria isso... mas era pra constar... porque eu fui por perseguição política e não tinha lugar pra mim... não tinham necessidade do meu trabalho lá... mas tinha que ter um lugar pra mim ficar.. eu fiquei lá

P: A senhora se formou em Júlio de Castilhos?

R: Não... eu fiz magistério em Cruz Alta no Santíssima Trindade... depois eu fiz matemática... fiz ciências...comecei matemática na aqui na...era na Fidene... não era Unifra... depois eu fui pra Ijuí e lá em Ijuí eu fiz ciências e fiz pedagogia..

P: Se formou em pedagogia também em que ano mais ou menos?

R: Ai deixa eu lembrar agora... faz tanto tempo né... acho que foi em 70... 75 por aí...

P: Por que a senhora escolheu ser professora?

R: Era assim óh... era afamado... ser professora era uma coisa muito importante... tinha um valor enorme... as pessoas te reconheciam assim como se tu fosse... uma pessoa sabe importante... mas acho que não foi só por isso... mas eu em casa nós éramos em duas irmãs só... o meu pai sabia ler e sabia escrever... não tinha curso de formação porque ele era um sírio libanês que veio da Síria e aprendeu a falar português... e que ele veio de lá com 15 anos... A minha mãe era analfabeta... ela dizia... ela conhecia todas as letras... mas ela não conseguia juntar... sabe... então... a única coisa que ela aprendeu foi escrever o nome dela... isso ela aprendeu... porque pra poder ser eleitora... pra poder votar... e aí a gente ficava... não sei assim... foi indo... eu fui fazendo... fiz o primário...fiz o ginásio naquele tempo... e achava bonito ensinar... ser professora... aí resolvi ser professora. Aí comecei... eu dava aula particular... quando eu era... eu era guria... mas não tinha estudado ainda... eu tava fazendo o ginásio... eu dava porque naquele tempo tinha exame de admissão.. aí ensinava as crianças pra fazerem o exame de admissão... que era como se fosse assim sabe... a importância era tão grande que era como se fosse um vestibular... pra ti poder passar do quinto ano pra primeira série do ginásio... daí depois eu fui indo... aí depois eu queria quando eu terminei o ginásio eu queria farmácia... queria fazer farmácia.. aí em Júlio de Castilhos não tinha científico... pra fazer segundo grau... aí ali não tinha... só que a única coisa meu pai só deixava eu fazer segundo grau saindo de casa.. que eu tinha que sair de Júlio de Castilhos... seu eu fosse interna... fosse pro internato... Aí a única coisa que tinha internato pra eu poder ficar era magistério... era ser professora... daí fui ser professora... mas gostava de dar aula.. me formei e continuei gostando. Fui uma pessoa de muita sorte porque me aposentei com 40 anos de serviço... mas nos 40 anos de serviço eu tive duas falta de respeito... só... uma de um aluno e outra de uma professora... uma colega de serviço... só isso... agora todo mundo se queixa porque pra dizer que teve consideração é muito raro né... porque hoje só ouve desaforo e falta de respeito. E

naquele tempo quando eu vim pra cá... que eu fiz o normal e que eu vim lecionar aqui (NOVA PALMA), os pais eram... assim ó...era importante ser professora e se dar com a professora... sabe? Faziam convite pra ti ir na casa deles...marcavam hora... pra ti ir fazer uma visita... e lá tinha uma mesa de doces e frios e tudo que tu imagina de coisa boa que era oferecido pro professor... e os rapazes namorarem... também se namorassem professora tavam feito na vida... professora era considerada um pessoa que ganhava bastante dinheiro... nós éramos bem pagas... 6, 7 salários mínimos... e não é igual agora que não chega a um salário... ah... então eu fui muito feliz... só tive essas duas falta de respeito e muita consideração...tenho uns alunos que até hoje se lembram né... e os pais também se lembram... conhecem daquele tempo. Onde a tua mãe estudo...naquela escolinha ali... era uma briga... porque pobrezinha da Délia tinha que ir a pé todos os dias e volta, né.

P: As escolas em que a senhora deu aula eram mantidas pelo governo?

R: Sim... todas estaduais.

P: E nas escolas que a senhora deu aula, tinha algum aluno que não falava a língua portuguesa ou que falava outra língua, por exemplo, o italiano?

R: Eles sabiam... sabiam mas não era comum em sala de aula....alguma palavra que outra sabe... A única coisa que tinha era no Caemborá quando eu era secretária e que eles... lá era alemão... é que eles primeiro aprendiam a falar alemão pra depois aprender a falar português... então eles falavam bastante na sala de aula... as professoras de lá quase todas eram daquela região sabiam falar também... então entendiam né o que eles diziam.. e pra poder estudar... ma não tinha problema... porque como é que vou te dizer....elas se viravam... o alemão... entendiam o alemão deles... e elas não ensinavam o alemão... ensinavam português.

P: É que eles aprendiam em casa, não é?

R: Sim, sim.. quando eles começavam a falar eles aprenderam a falar em alemão.

P: E aqui não era assim com o italiano?

R: Não... não o italiano nem deu bola.

P: É que ele foi se perdendo também por causa daquela lei de Getúlio Vargas, a senhora lembra dessa lei que não podiam falar outra língua que não fosse o português? A senhora dava aula naquela época?

R: Não, comecei depois.

P: Então, a senhora alfabetizava os alunos em língua portuguesa, não é?

R: Sim

P: E quanto ao ensino de língua portuguesa, como é que a senhora ensinava, existia material didático como existe hoje?

R: Não... assim ó... Logo no começo, o material era... um quadro negro e um pedaço de giz. Ia lá no quadro e eles copiavam e tu ditava... era assim. Depois, mais adiante, bem mais adiante, começaram alguns livros, né. Aí já ajudava um pouco mais né. Agora eu... no fim da minha carreira ali... é que começou a ter... computador na escola.

P: A senhora não lembra que livros que eram na época?

R: Um deles... o primeiro era o Quieres ler, era um livro que alfabetizava, eu fui alfabetizada com esse. E depois ele ficou, ficou e ficou. Depois o que mais tinha era o livro de admissão. A gente passava assim ó... o Quieres ler alfabetizava... depois ia indo dando aula... ensinando assim... aí depois... apareceu, então veio o livro de admissão que era pra ti entrar para a primeira série... aí começaram a aparecer os livros assim sabe... de ciências, de português... aí era uns livro grande... tipo de um caderno assim... não era livro, o formato de livro.

P: Então a senhora ensinou a ler e a escrever pelo quadro e por esses livros?

R: Sim. Era o material didático que a gente tinha né.

P: A senhora lembra se existiam documentos oficiais na época que diziam como deveria ser o ensino?

R: Aham... tinha. Tinha assim... As provas... do estado né... as provas vinham prontas da secretaria de educação... lé em Porto Alegre mandavam as provas. Tu dava aula aqui e tinha uma relação de conteúdos... é como se fosse um programa né. Pra ti dá aula, tu dava aquilo... aí tu dava aquilo. Aí as provas vinham baseadas naquilo... vinham de lá...elaborada lá por Porto Alegre.

P: E vocês tinham que seguir?

R: Sim... e tu dava do teu jeito aqui a tua aula...agora a prova... tu não podia avaliar de outro jeito. Vinham as provas tudo empacotada, lacrada... tu abria pra dar na hora de aplicar... depois vinha o gabarito pra ti corrigir... tu corrigia. Aí tinha uma grade de exame que havia o nome dos alunos e as notas que tu tirou em cada prova. Agora... era uma aberração... porque tinha perguntas... é... como é que vou te dizer... o vocabulário que vinha na prova não era o vocabulário que tu usava aqui, porque aqui era bem mais simples... lá era mais sofisticado... um português mais elaborado.

P: Então, existia programas?

R: Sim, com a relação dos conteúdos que tinha que dar. Algumas professoras nem davam, nem sabiam o que era aquilo... porque no município, por exemplo, as municipais não eram... não tinha a exigência de ter formação de magistério. Tu sabia ler... tu sabia escrever... tu era contratada pra... pra dar aula. Aí depois apareceu em Júlio de Castilhos um curso de formação de professores... eles diziam...chamavam a Campanha... daí as professoras iam pra lá um mês por ano... e tinha lá... tinha professores que ensinavam português, matemática, ciências... tudo os conteúdos.

P: E a senhora estudou em Ijuí?

R: Eu estudei... o magistério eu fiz em Cruz Alta... depois eu fui fazendo. Eu comecei a faculdade aqui e tava muito difícil porque eu tinha que dar aula, eu tinha a prefeitura pra atender e eu tinha que ir pra aula. Então, eu saía daqui às cinco horas com o ônibus e chegava de volta à meia noite. Aí não tinha hora pra mim estudar, eu estudava dentro do ônibus e cálculo e física que eram matérias mais difíceis que exigiam mais eu não conseguia estudar dentro do ônibus, aí eu resolvi transferir pra Ijuí, pra fazer ciências, que aí era de férias, eu ficava um mês lá... estudando né.. de manhã e de tarde... e aí era o que eu aprendi... como se dizia eu podia estudar ali. Aí eu terminei me formando lá... e fiz pós-graduação...depois eu fiz pedagogia e fiz pós-graduação em administração de escola.

P: A senhora foi diretora, não é?

R: É...depois vim pra cá.

P: Então, o que ficou pra senhora do período de professora, gostou desta profissão?

R: Sim, sim, sim....eu dei com muito prazer... eu adorava...como eu disse...eu fui muito reconhecida pelo o que eu fiz... tive... não tive desilusão com 40 anos... duas só falta de respeito... não é nada né... também não podia sair sem ter nenhuma né. E tive assim altos e baixos... por causa de política no meio de coisa, trocava de lugar e tinha as perseguições de partido político... tinha essas coisa e interferia muito na função que a gente tinha. Os políticos é que mandavam... eles que diziam quem eles queriam aqui na escola e as chefes lá, as delegadas de educação não podiam ir contra eles que iam pegar... como é que vou te dizer... uma questão assim de briga com o prefeito... que eles mandavam

### **Sujeito-professor 3**

P: Quais são as suas memórias sobre a escola no seu tempo de aluna?

R: No meu tempo de aluna, nós éramos em 40 alunos. Tinha uma professora só... pra 5 classes e a gente ia na aula de pé descalço porque não tinha... a gente não usava calçado naquela época... e quando chegava perto da escola tinha uma sanguinha ia



lá e a gente lavava os pés e colocava o tamanco. Então levava o tamanco na mão até lá e depois era assim... descalço. E... nós tínhamos naquela época um uniforme... também eu me lembro do uniforme... que era branco assim... imagina naquela época...branco de dois bolsos assim, aberto na frente e tinha só um dia por semana que a gente não podia ir sem o uniforme, que podia ir sem o uniforme... porque nos outros dias tinha que ir sempre de uniforme. E não tinha merenda escolar...naquela época a gente levava uma batata doce, quando a gente podia assar, a gente assava ou senão a gente cozinhava na água e descascava e levava aquela batata de merenda e outros levavam uma fatia de pão com queijo também de merenda. E o recreio... na hora do recreio a gente brincava, brincava... meu Deus do céu... era o caçador... brinquedo na hora do recreio e... o pula-pula...aquelas que chamavam a sapata eu acho... era o nome daquele brinquedo... e jogava três marias... aquela das pedrinhas e... deixo ver o que mais... é mais ou menos era assim. E nós não... no começo nós não usava caderno... nós tínhamos uma pedra assim com a muldura... escrevia com aquela pena... uma pena... era uma pequena que a gente comprava pequeninha assim do próprio material da pedra.. escrevia e mexia todo esse lado... depois apagava com um paninho molhado e depois escrevia de novo.

P:E escrevia com tinta?

R:Não... não era tinta. Como a gente escreve assim na pedra riscando... era assim.

P: E depois a senhora pegou o tempo de caderno?

R: Sim... depois mais ou menos lá na terceira série...dali a gente pegou caderno. E o caderno até a terceira série a gente escrevia tudo a lápis e depois da terceira série, na quarta e na quinta série a gente escrevia de caneta... mas era aquela caneta que tinha uma pena assim... que a gente molhava num tinteiro assim de tinta... molhava lá e escrevia... quando secava molhava lá denovo. Quanta... meu Deus... manchava as vezes a roupa... as vezes se alguém se encostasse ali virava to tinteiro...meu Deus dava tanta narquia na sala de aula. (risos)

P: A próxima pergunta, porque a senhora escolheu ser professora?

R: Olha...eu fui professora assim... porque eu quis ser mas nunca pensei em ser...a professora que foi minha professora da primeira até a quinta série... quando ela casou, ela saiu daquela linha lá onde nós morava, ela foi mora lá na Linha Um... e eu parei de ir na escola. Então quando eu cheguei na quinta série... não tinha mais, daí parei de ir na aula. E em 1960, quando Nova Palma passou a ser município, então se desmembrou de Júlio de Castilhos, ali a minha professora que morava lá na Linha Um... ela teve uma criança, um nenê e naquela época não era que nem agora assim que tinha uma licença maternidade. A professora que se ausentava da escola, ela devia procurar outra pessoa, pra pegar.. E ela casou e teve essa criança e daí ela podia, não sabia o que fazer, e o prefeito disse... olha a senhora arruma outra, o município paga, mas a senhora não tem alguém assim que a senhora acha que poderia substituir a senhora por três meses. E ela se lembrou de mim que eu fui uma aluna... que eu tinha o português bem correto, a matemática também eu ia bem e o que mais... ah, eu tinha uma caligrafia bem bonita, bom... igual a dela, porque a dela era bem bonita. Quando o prefeito pediu pra ela, ela me indicou. Daí o prefeito Mauri Langone, ele foi lá em casa, pedir pro meu pai, se ele deixava eu ir dar aula lá na Linha Um. E o pai disse que sim, mas ele disse assim... porque lá na Linha do Soturno veio outras professoras de fora. Aí o pai disse assim... Depois quando ela terminar de dar aula lá, completar aqueles três meses que a professora dela precisa, o senhor não podia colocar ela aqui mais perto? E o Mauri respondeu assim pro pai: primeiro, seu Milhano, a gente tem que comer a casca pra depois comer o pão no meio, bem assim ele disse (risos). Daí eu fui lá... eu ia de segunda, de cavalo, e voltava sábado. E completei aquele tempo, depois eu vim pra casa, então ele... o Amir Volcato que era o secretário da educação e o prefeito pediram assim, se eu não queria continuar os estudos... na época era quase que nem um magistério, lá na Campanha, em Júlio de Castilhos, e se nas férias eu não queria ir. E as professoras então se atualizavam nas férias, era dezembro, janeiro e fevereiro. E daí eu fui três anos... três anos nas férias, e no fim desses três anos, eu continuei como professora efetiva, naquela época. Eu fiz magistério.

P: Então, a senhora, primeiro deu aula, e depois fez o curso?

R: Sim, e depois do curso continuei dando aula até casar.

P: Como era a estrutura da escola em que você lecionava, a escola era mantida pelo governo?

R: Sim, a escola era do município, só que como era recém começo de município e também não tava tão bem de finança. E nós ficamos muitos meses sem receber, mas a gente persistia, mas a gente gostava daquilo que a gente fazia. E a sala de aula era uma sala simples assim, só o quadro negro, naquela época.

P: E os alunos como que eram na época em que você lecionava?

R: Bom... eu lecionei em uma sala de aula só...trinta seis alunos, do primeiro a quinta série. Na primeira série, ela era dividida em primeiro ano a, b, c... pra passar pro segundo. A gente tinha que saber ler corretamente, todas... por exemplo, matemática... divisão, subtração, a gente tinha que saber tudo pra passar pra segunda série. Então, eu fazia assim... primeiro eu dava os deveres pra primeira série, nesse meio tempo eu dizia pra segunda série... voces pegam o livro de voces de leitura e voces leiam bem aquela página... bem que depois eu vou pedir a leitura pra vocês. E a terceira série, então eu mandava naquele tempo estudar a tabuada... e a quarta e quinta série eu mandava ali a fazer frases assim.

P: Tá, e como a senhora ensinava a ler e a escrever, a senhora usava livro didático na época, como era esse material?

R: Não, não tinha livro... a gente tinha um livro que no começo, era assim, por exemplo, era o A, o D, o C, e a gente ia pegando, por exemplo, as primeiras letras que a gente ensinava a ler era as vogais, depois as consoantes ligava, o B, BA, BE, BI, BO, BU, tudo no quadro, e não tinha livro didático. Só eu sim tinha que me fazer em casa o diário. Então, eu lá eu botava aquilo que eu ia dar pra primeira série, segunda, terceira, a quarta e a quinta... porque senão depois eu me perdia.

P: Existiam alunos que falavam, por exemplo, italiano na aula, outra língua além do português?

R: Sim... deixo eu ver...quase a metade, eles falavam em italiano, mas não era... era o dialeto, que nem as nossas mães. Então lá na aula a gente dizia pra eles que não é

assim que a gente fala, vamos falar melhor. Mandava fazer frases, pra eles terem o português mais correto pra falar.

P: E como que era a alfabetização com esses alunos. Você tinha dificuldade para ensinar esses alunos?

R: Não, porque eles sabiam falar o português também, só que eles misturavam, mas na hora ali, falavam o português. Mas mais na família, e lá na hora do recreio, entre eles... eles se falavam.

P: Mas não tinham dificuldade para aprender o português?

R: Não.. não tinham.

P: Você lembra se existiam documentos oficiais da época que regulamentavam o ensino, por exemplo, alguma coisa que vinha do governo ou do município?

R: Não... a secretária de educação, ela mesmo fazia as reuniões com nós. E dizia assim: olha tem que ser, por exemplo, no primeiro mês vocês tem que alcançar isso e o segundo isso. Cada final de mês nós fazia uma sabatina... Sabatina seria... hoje dizem prova... naquela época era sabatina. No final de cada mês, da segunda série pra cima. A gente preparava as perguntas por escrito, dali sim... eles tinham um caderno só pra sabatina.

P: A senhora lembra da época do governo de Getúlio Vargas?

R: Sim, na época quando eu completei 12 anos, tava na aula no dia. Daí veio a notícia que ele tinha morrido. Daí os professores soltaram os alunos.

P: A senhora lembra que ele tinha proibido a língua italiana?

R: Sim... porque uma vez o Toni Torti lá, ele foi não sei aonde que ele foi... e ele falou em italiano e prenderam ele... mas depois soltaram.

P:Então o que ficou pra senhora do período de professora, a senhora gostou da sua escolha?

R: Gostei... gostei. E outra, e hoje eu tenho alunos que fizeram a faculdade, já tão até aposentados, mas quando eles vem a Nova Palma e me encontram, eles me abraçam e dizem assim: Ah, a minha professora. Então, eles diziam assim que eu era braba, mas no modo de dizer assim que eu era séria. Aula era aula... e ninguém conversava naquela época. Não dava pra deixar conversar porque daí como é que ficava. Até hoje tem um aluno que diz assim: Se eu tivesse ido na aula sempre com a professora Inair, eu hoje podia ser um doutor ou um deputado (risos).