

Franciele Aparecida Lopes

**ESTIGMA E ESTIMA:  
MEMÓRIAS DE IDOSOS DESCENDENTES DE  
INIGRANTES VÊNETOS ACERCA DA LÍNGUA DE  
IMIGRAÇÃO (COLOMBO, PR)**

Dissertação submetida ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do Grau de  
Mestre em Educação  
Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claricia Otto

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lopes, Franciele Aparecida

Estigma e estima : memórias de idosos descendentes de imigrantes vênnetos acerca da língua de imigração (Colombo, PR) / Franciele Aparecida Lopes ; orientadora, Claricia Otto - Florianópolis, SC, 2016.

168 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Memória. 3. Língua. 4. Descendentes de vênneto. 5. Nacionalização do ensino. I. Otto, Claricia . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“ESTIGMA E ESTIMA: MEMÓRIAS DE IDOSOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES VÊ-  
NETOS ACERCA DA LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO (COLOMBO, PR)”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso  
de Pós-Graduação em Educação do Centro de  
Ciências da Educação em cumprimento parcial  
para a obtenção do título de Mestre em Educa-  
ção.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 09/11/2016**

**Dra. Clarícia Otto (PPGE/CED/UFSC-Orientadora)**

**Dra. Elaine Cátia Falcade Maschio (UNINTER/PR - Examinadora)**

**Dr. José Adilçom Campigoto (UNICENTRO/PR – Examinador)**

**Dr. Elison Antonio Paim (PPGE/CED/UFSC-Examinador)**

**Dra. Ana Cláudia de Souza (MEN/CED/UFSC-Suplente)**

**Prof. Elison Antonio Paim**  
Coordenador do PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1934

**FRANCIELE APARECIDA LOPES**  
**FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2016**



*À minha mãe, madrinha e falecidos avós, aos quais partes dessa história  
foi muito cara,  
e à todos que compartilham de alguma forma dessas memórias.  
Aos colombenses e a quem mais esse trabalho possa contribuir  
científica ou historicamente.*



## AGRADECIMENTOS

Sem o apoio de muitas pessoas essa pesquisa e formação não seriam possíveis. Por isso, antes de tudo, gostaria de agradecer:

À CAPES.

À minha orientadora Clarícia Otto, que de forma muito eficaz e paciente me orientou e me deu conselhos valiosos para o trabalho e a vida.

Aos meus entrevistados, que confiaram suas lembranças e ajudaram a construir esta pesquisa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que forneceram uma ampla formação e troca de ideais.

Aos participantes do PAMEDUC, os quais ajudaram na construção de horizontes teóricos e compartilharam o processo de construção deste trabalho.

Aos professores da minha banca, José Adilçom Campigoto, Elaine Falcade Maschio e Elison Antonio Paim, que deram sugestões importantes ainda na qualificação e que se dedicaram a ler e avaliar meu trabalho.

Ao meu marido, Eduardo, que me amparou em perdas e horas mais difíceis que fizeram parte dos dois anos desta formação e me deu forças para seguir.

À minha família, principalmente aos meus pais, Maria Bernadete e Manoel, e a minha irmã Ana, pela acolhida em cada viagem para fazer o trabalho de campo, compreensão da minha ausência em momentos difíceis e apoio de sempre para que este trabalho fosse possível.

À Maristela e à Célia, por participarem e me darem apoio no processo de busca e produção de fontes.

À comunidade colombense e amigos,

Muito Obrigada!



*A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta  
procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro.  
Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva  
sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.*

*(LE GOFF, 2009, p.411)*

*O cisco tem agora para mim uma importância de Catedral.*

*(BARROS, 2001, p. 23)*



## RESUMO

O presente trabalho trata sobre memórias de sete idosos, descendentes de imigrantes vênnetos, na cidade de Colombo (PR), acerca dos usos da língua de imigração, na família e na escola. Assim, a centralidade está nas memórias desses sujeitos de diferentes famílias, com idade entre 67 e 93 anos, reavivadas por meio de entrevistas gravadas e transcritas. Esses entrevistados vivenciaram parte do processo de escolarização entre os anos de 1937 e 1957. Nesse período, ocorreram campanhas de nacionalização no Brasil, as quais foram extremamente restritivas aos usos das línguas de imigrantes estrangeiros, especialmente entre as décadas de 1930 e 1940. Os aportes teóricos e metodológicos foram tomados do campo dos estudos da memória, especialmente o conceito de memória coletiva de Halbwachs (2006) e memória trabalho, de acordo com Bosi (2009). Foi possível identificar como os sujeitos entrevistados, trabalhando suas memórias, (re) significam suas lembranças em torno da língua praticada e ou interdita em diferentes tempos e espaços, como, por exemplo, no tempo da infância, na família e na escola, e, na atualidade. Esse processo de rememoração tangenciou os diferentes quadros sociais da memória, especialmente relacionados à família, à escola e à comunidade. Ademais, as memórias indicam questões relativas aos processos educativos e forjadores de identidades, ocorridos antes, durante e depois do processo de escolarização.

Palavras-Chave: Memória. Língua. Imigração. Descendentes de vênnetos. Nacionalização do ensino.



## **ABSTRACT**

This work is about memories of seven elderly people, descendants of Veneto immigrants, in the city of Colombo (PR), about the immigration language usages, in the family and at school. Thus, the centrality is in the memories of these individuals, from of different families, aged between 67 and 93 years, revived through recorded and transcribed interviews. These interviewees experienced part of the schooling process between 1937 and 1957. In this period, there were campaigns of nationalization in Brazil, which were extremely restrictive to the usages of the languages of foreign immigrants, especially between the 1930s and 1940s. The theoretical and methodological contributions were taken from the field of memory studies, especially the concept of collective memory of Halbwachs (2006) and working memory, according to Bosi (2009). It was possible to identify how the interviewees, while working their memories, were able to (re) signify their reminiscences around the language practiced and or banned in different times and spaces, as, for example, in the childhood time, in the family and at school and, today. This process of remembering touched the different social frameworks of memory, especially related to family, school and the community. Furthermore, the memories indicate issues relating to educational processes and forgers of identity, occurring before, during and after the schooling process.

**Keywords:** Memory. Language. Immigration. Descendants of Veneto. Nationalization of education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Mapa da localização do Município de Colombo.....	22
<b>Figura 2:</b> Mapa de Colombo de acordo com os bairros habitados pelos entrevistados.....	41
<b>Figura 3:</b> Página de um livro de matrícula e chamada do ano de 1937 em Colombo.....	87
<b>Figura 4:</b> Página de um livro de matrícula e chamada do ano de 1939 em Colombo.....	88
<b>Figura 5:</b> Quadro das escolas frequentadas pelos entrevistados.....	94
<b>Figura 6:</b> Página de registro da frequência diária escolar de uma escola Isolada de Colombo no ano de 1946.....	96
<b>Figura 7:</b> Descrição do aparelhamento escolar de uma Escola Isolada em Colombo em 1953.....	103
<b>Figura 8:</b> Ata de Exame do ano de 1941 da Escola Isolada Várzea do Capavari, com indicação do nome do inspetor.....	106
<b>Figura 9:</b> Ata número 1 da avaliação da inspetora Rosália do ano de 1957.....	109
<b>Figura 10:</b> Ata número 5 da avaliação da inspetora Marly Miranda...	110
<b>Figura 11:</b> Boletins escolares de Isa no ginásio em Curitiba.....	121
<b>Figura 12:</b> Quadro da Avaliação dos inspetores constantes nas Atas de Exames dos anos de 1937 a 1957, da Escola Isolada Várzea do Capivari.....	122



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 SOBRE AS MEMÓRIAS: CONTEXTO, ESPAÇO E SUJEITOS NA PRODUÇÃO DAS FONTES.....	32
2.1 Aspectos da imigração e colonização italiana: marcas no espaço e nos sujeitos da pesquisa.....	32
2.2 Línguas de imigrantes, língua de imigração.....	37
2.3 A produção das fontes orais.....	40
2.4 A busca, os limites e o uso de outras fontes.....	47
3 LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO: COLÔNIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO FAMILIAR.....	51
3.1 Reminiscências da colônia nos tempos de criança.....	51
3.2 Infância e língua(s) materna(s).....	59
3.3 Lembranças da língua de imigração relacionadas aos espaços de convivência e brincadeiras.....	64
3.4 Lembranças da língua de imigração relacionadas à religião católica e ao trabalho.....	71
4 LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	81
4.1 Educação, língua e nacionalização.....	81
4.2 A escola frequentada pelos entrevistados.....	94
4.3 O aprendendizado da língua portuguesa.....	114
4.4 Estigma e o silenciamento da língua de imigração.....	125
5 LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO: TEMPO DE LEMBRAR.....	132
5.1 Usos da língua na atualidade.....	132
5.2 Língua reavivada.....	137
5.3 O entrecruzamento dos tempos na memória.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
FONTES/ DOCUMENTOS.....	152
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES.....	164



## 1 INTRODUÇÃO

Lembrar a infância, quase sempre, é um ato prazeroso, independentemente de como ela tenha sido vivenciada. A infância é geralmente lembrada com um ar saudosista e muitas vezes lúdico. A coletânea de lembranças de infância do poeta Manoel de Barros auxilia no entendimento do ato de rememorar. Manoel de Barros sempre pensou em publicar três livros. Um que tratasse da infância, outro da mocidade e outro da velhice. Publicou apenas o primeiro desses temas listados na obra “Memórias Inventadas – As infâncias de Manoel de Barros” (BARROS, 2010). Isso ocorreu porque ele alegou não ser possível publicar sobre as outras etapas da vida haja vista que, já idoso, considerava ter vivido apenas a infância.

Como o próprio título do livro sugere, as memórias publicadas pelo autor fazem parte de uma invenção. A frase de abertura do livro corrobora com isso quando sugere: “Tudo o que não invento é falso”. A princípio essa afirmação parece paradoxal, afinal como seria possível inventar uma memória?

Para Albuquerque (2007, p. 93), a história é invenção de versões plausíveis de nossa trajetória no tempo. Ao pensar a invenção no fazer histórico, o autor dialoga com Manoel de Barros. Segundo o autor, a relação entre história, memória e linguagem com as obras do poeta estaria no tratamento metodológico em comum, “como [...] a multiplicidade de temporalidades [...] o caráter de fabricação do que chamamos de objeto e sujeito, a espessura própria da linguagem [...], a necessidade de sair do olhar grandioso para o menor, o abandonado” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 85).

Pensar na memória como invenção contrasta com o senso comum que geralmente a entende como uma lembrança de algo tal como foi vivido, que está estática no passado, pronta para ser reconduzida ao presente tal como aconteceu. Entretanto, é impossível reconstituir os episódios tal como aconteceram. Não existe como recuperar o passado tal como foi vivido, mas existem formas de construir o passado no tempo presente. A memória se dá no presente e passa também pela criação, assim como pela omissão, ou pelo esquecimento. De acordo com Nora (1993, p. 9), a memória “está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento [...], vulnerável a todos os usos e manipulações [...]. Ela é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”. Dessa forma, é possível pensar a memória não somente “como um ato de busca de informações do passado”, mas

“como um trabalho e processo dinâmico de rememoração” (DIEHL apud OTTO, 2012, p. 24).

Bosi (1994, p. 55), discute a relação entre memória e trabalho quando diz que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Desse modo, o ato de rememorar depende de como trabalhamos a memória no presente. Ou seja, depende de como o passado é concebido no momento em que é rememorado:

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

É com base nessas e em outras noções do campo de estudos da memória e da história oral (que serão apresentadas oportunamente), que este trabalho está embasado. Nesse sentido, é importante destacar que a inquietação que me levou a esta pesquisa, inicialmente, parte da memória de minha própria infância. Lembro que quando criança, todas as noites antes de dormir, eu e minha irmã deitávamos na cama dos meus pais. Isso sempre acontecia após um delicioso banho quente. Era nesse momento, relaxadas depois de um longo dia entre brincadeiras e deveres da escola, que pedíamos e quase implorávamos pelas histórias de nossa mãe.

Entre as clássicas histórias, lendas e fábulas infantis, havia uma em especial que eu adorava... Era uma história que ela contava em uma língua diferente. Uma língua que tinha aprendido com sua mãe e a mãe dela com a sua avó. Que língua era aquela?<sup>1</sup> Essa curiosidade me acompanhou, assim como uma ou outra expressão dita pela minha mãe. Entre sons, acentos e sílabas por nós desconhecidos, algo me cativava naquela história um tanto amedrontadora que começava mais ou menos

---

<sup>1</sup> Essa questão será desenvolvida na sequência.

assim: “*Ghera na volta na toza che non ascoltava nessuna, a dicea nomi bruti, a ghe respondia a lo maré, so pare e judiava e so fradei e sui maestri...*”.<sup>2</sup>

E a história, que chamávamos de “A história da menina Catarinéa”, prosseguia com um tom que insinuava existir ali alguma lição a ser aprendida. Embora eu não entendesse praticamente nada do que minha mãe falava naquelas frases estranhas, por vezes engraçadas, eu adorava a história de “Catarinéa” e cresci ouvindo-a. Na medida em que fui crescendo pedi à minha mãe que me ensinasse a falar aquela língua diferente, pois queria entender o significado da história que eu tanto gostava. Por várias vezes eu quis saber mais sobre o sentido de cada palavra, para compreender melhor a história e também de tantas outras frases pronunciadas por ela, mas minha mãe não sabia muito mais, além de afirmar não saber falar tal idioma. Algo que sempre me causou inquietação foi o fato dela simultaneamente falar e dizer que não sabia falar, pois eu sabia que quando criança, ela falava somente essa língua. Percebi que o esquecimento da minha mãe não ocorria somente com ela, mas se repetia entre meus tios e tias: quase todos haviam “esquecido”, mesmo que pronunciassem, vez ou outra, aquela língua. Embora eu percebesse isso, eu pouco sabia sobre a história da minha família e, de forma geral, minha família também falava muito pouco sobre a sua história.

Somente depois de adulta fui entender que eram complexos os motivos pelos quais minha família passou a lembrar muito pouco da língua aprendida em sua primeira socialização<sup>3</sup>. Por meio de pesquisas que culminou no trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais, percebi que esta não era apenas uma questão familiar ou de trajetória individual, mas que ela se relacionava com a história da colonização e das políticas que envolveram Colombo (PR), a cidade onde nasci e onde até hoje, vive grande parte da minha família (LOPES, 2012).

Embora essas questões iniciais tenham partido da minha própria vivência, passei a compreender que elas estavam presentes nas experiências de outras famílias que viviam no mesmo local. Nesse

---

<sup>2</sup> Era uma vez uma menina que não escutava ninguém, dizia palavrões, respondia todo mundo e desrespeitava seu pai e sua mãe... (Tradução livre da autora).

<sup>3</sup> “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”. (BERGER, P; LUCKMANN, 1999, p.175). A língua da primeira socialização pode ser considerada uma das línguas maternas do sujeito.

sentido, busquei trabalhar com pessoas idosas, cada uma de uma família, que por sua experiência com os usos e desusos daquela língua pudessem contribuir de modo a aprofundar aquela primeira inquietação.

No trabalho com lembranças de pessoas idosas, Bosi (1994) afirma que elas têm uma função própria: a de lembrar. Entre os idosos seria “possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis” (BOSI, 1994, p. 60).

Os idosos, que exerceram a função de lembrar, contribuindo com esta pesquisa, embora fosse cada qual de uma família diferente, foram escolhidos de acordo com alguns elementos comuns entre eles. Todos são descendentes de imigrantes vênnetos, que colonizaram a cidade de Colombo no final do século XIX e todos, assim como as pessoas da minha família, aprenderam a língua<sup>4</sup> de seus antepassados em sua primeira socialização. E, por fim, todos são habitantes dessa cidade, desde as suas infâncias até a atualidade.

A cidade de Colombo encontra-se na região metropolitana de Curitiba, no Paraná, como podemos observar na Figura 1:



Figura 1: Mapa da localização geográfica do Município de Colombo.  
 Fonte: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1384960>>.  
 Acesso em: 29 nov 2015.

<sup>4</sup> A partir desse momento designarei essa língua de língua de imigração e essa definição será explicitada no capítulo 2, quando discuto sobre o contexto, o espaço e os sujeitos na produção das fontes.

Maria, integrante de minha família e facilitadora para adentrar no meu campo de pesquisa, conhecia algumas pessoas idosas que poderiam colaborar. Com seu auxílio, pude entrar em contato com essas pessoas que, gentilmente, nos receberam e cederam suas falas. Além de colaborar na captação dos participantes da pesquisa, Maria esteve presente durante a execução das entrevistas e me auxiliou na tradução de alguns trechos pronunciados na língua de imigração.

Além da contribuição de Maria, foram entrevistadas sete pessoas idosas<sup>5</sup>. Ao longo deste trabalho os participantes não serão identificados pelo nome real, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sendo assim, utilizei codinomes para citá-los: Elis, Rosa, Isa, Alice, Pedro, Marta, Sueli e a facilitadora citada, Maria. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. Todavia, os fragmentos que estão neste trabalho foram editados com o cuidado de não alterar o sentido dado pelo entrevistado. Muitas palavras foram mantidas da forma como pronunciadas por se relacionar ao modo de falar vêneto.

De forma geral, os sujeitos participantes são descendentes da segunda ou terceira geração e tem suas trajetórias marcadas pelas especificidades e características da história local e também por políticas nacionais daquela época, entre as décadas de 1930 e 1960. A idade deles varia entre 66 e 93 anos. A escolha dos participantes envolveu diversos aspectos que serão melhor evidenciados no segundo capítulo quando discuto sobre a produção das fontes. Porém, nesse momento, cabe destacar que a idade foi um dos critérios nessa escolha. Os entrevistados são pessoas idosas, com mais de 65 anos de idade. Esses idosos vivenciaram a infância em algum período entre o final da década de 1930 e 1960. São pessoas que sempre habitaram a cidade de Colombo e que nesse espaço vivenciaram as políticas de nacionalização<sup>6</sup>, iniciadas na década de 1930, com o ápice na década de 1940, até 1950 com suas ressonâncias. Detenho-me na análise do período escolar entre os anos de 1937 e 1957, período em que a entrevistada mais nova iniciou os estudos e a mais velha ainda estava na escola. Outro critério de seleção dos entrevistados diz respeito ao fato de que todos são descendentes de imigrantes vindos da região do Vêneto, na atual Itália – um dos grupos

---

<sup>5</sup> A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Plataforma Brasil, da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo sido aprovada.

<sup>6</sup> As políticas de nacionalização serão desdobradas no capítulo “4. Língua materna: infância e educação escolar”.

que colonizaram a cidade no início do século XIX. Ainda, outro critério fundamental na escolha dos participantes diz respeito à língua, já que todos os entrevistados tiveram sua primeira socialização realizada na língua de imigração.

A escolha de sete participantes está relacionada à leitura do trabalho de Eli (2014), que também realizou uma pesquisa com foco na memória de oito entrevistados. A autora justifica o número de entrevistados dizendo que “ter somente oito entrevistas para analisar não significa ter poucas lembranças, já que o grupo entrevistado partilhava memórias de um mesmo tempo e espaço” (ELI, 2014, p. 34). Da mesma forma, os participantes de minha pesquisa compartilhavam memórias de um mesmo tempo e espaço. Segundo Grazziotin (2010, apud ELI 2014), o compartilhamento do mesmo tempo e espaço é um aspecto fundamental, inclusive mais relevante do que a quantidade das lembranças em si. Além disso, é pertinente mencionar que o tempo disponível para realizar a pesquisa de mestrado é relativamente curto e o trabalho envolvendo a memória e a história oral é minucioso e árduo. Assim, um universo maior de entrevistados tornaria a pesquisa inviável.

É possível perceber que no caso da minha família, a língua de imigração foi caindo em desuso em relação ao uso da língua portuguesa, sendo ela “esquecida” juntamente com outros elementos culturais da vida dos imigrantes. Maria começou a modificar esse “esquecimento” acerca da história familiar. Ela, assim como eu, sempre teve uma inquietação em relação às histórias contadas sobre nossa família e sobre a colonização italiana em Colombo. Foi assim que, a partir desse interesse, começou a buscar fotografias, sobrenomes, enfim, tudo que tivesse relação com os nossos antepassados.

Maria passou a convidar nossa família para participar de encontros organizados entre todos os descendentes das famílias italianas de Colombo. Nesses encontros, entre painéis com fotografias, árvores genealógicas e músicas acompanhadas por comidas e bebidas típicas, as conversas sobre a descendência e a história imigrante das famílias eram ressaltadas. Além dessa participação efetiva, entre suas conversas com uma e outra pessoa da comunidade, ela (re) aprendeu a falar a língua de imigração.

As ações de Maria foram simultâneas às de outras famílias de Colombo e o mesmo acontecia em outras cidades do Brasil. Esse momento data do final do século XX e início do século XXI, período no qual vários lugares colonizados por imigrantes italianos começaram a (re) significar a italianidade. Zanini afirma que a partir da “década de 70 do século passado [século XX], [...] com o centenário de comemoração

da Imigração Italiana, muitos descendentes, já bem posicionados econômica e socialmente, fizeram um trabalho discursivo novo acerca da italianidade, positivando-a” (ZANINI, 2005, p. 11).

Por volta dos anos 2000, é possível identificar diversas ações na cidade de Colombo no sentido de buscar a manutenção da história da cidade e a valorização dos traços étnicos que marcam o local. Essas iniciativas promoveram ações políticas, econômicas e culturais. Algumas dessas iniciativas culturais foram foco da minha monografia no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A partir da minha vivência na cidade levantei várias questões que foram desenvolvidas nessa pesquisa que tratou sobre a (re) descoberta da italianidade na cidade.

Concluí a pesquisa monográfica com muitas outras perguntas acerca dos processos identitários e, principalmente, acerca de questões envolvendo a língua, que fortemente se evidenciaram no campo. Uma das conclusões que foram trazidas para a investigação no presente trabalho foi a de que a valorização do passado imigrantista está fortemente articulada à valorização e (re) aprendizado da língua. Uma das reflexões que surgiu naquele momento foi a de que o discurso da italianidade teve uma oscilação de acordo com os diferentes períodos históricos pelos quais passou a cidade. Ora associado a algo negativo e ora a algo positivo, os discursos acerca das raízes étnicas foram acionados de acordo com a necessidade que o grupo de descendentes de imigrantes teve em evidenciar o pertencimento étnico em meio às circunstâncias de cada contexto (LOPES, 2012).

Do mesmo modo, na minha vivência de vinte e seis anos, sendo vinte três vividos na cidade de Colombo, ouvi valorações diferentes atribuídas à língua de imigração e suas marcas. Ora falar e lembrar a língua demonstrava ares saudosistas, ora demonstrava uma vontade de esquecimento. Para mim, ora desejei não ter aquele “sotaque”, ora questioneei minha mãe por não ter me ensinado a falar a língua de imigração. Dessa forma, percebo que, assim como ocorreu com os discursos sobre a italianidade, os discursos e usos da língua de imigração também sofreram uma oscilação ao longo da história.

O período histórico relacionado às políticas de nacionalização dos imigrantes, ocorrido durante o Estado Novo, teve uma grande influência nos usos e discursos sobre as línguas de imigração. É possível pensar que esse período tenha sido traumático para os falantes da língua de imigração aqui tratada. Isso porque, nele, as políticas do governo brasileiro foram impositivas em relação ao aprendizado da língua portuguesa e do mesmo modo coibiram o uso de algumas línguas

estrangeiras em colônias de imigrantes. Esse trauma, bem como as consequências resultantes dele, pode ser pensado na forma de um estigma que acompanhou os falantes da língua de imigração durante sua vida<sup>7</sup>. Assim, minha primeira hipótese é a de que por meio das falas dos entrevistados, é possível perceber essas situações traumáticas em suas trajetórias, bem como a forma como esses momentos são (re) significados por eles. As situações traumáticas para os falantes das línguas de imigrantes podem ser pensadas principalmente no ambiente escolar, já que esse foi o local onde as políticas de nacionalização foram veiculadas mais intensamente pelo Estado, em detrimento ao ambiente familiar.

Levando-se em conta que as mudanças atuais referentes à positivação da italianidade criaram outros discursos e comportamentos relacionados à língua, uma segunda hipótese da pesquisa é a de que houve uma oscilação na valoração acerca do uso da língua de imigração em diferentes quadros sociais da memória acionados pelos participantes da pesquisa.

Essas duas hipóteses levam em consideração que de alguma forma as trajetórias individuais foram marcadas tanto pelas políticas do período de nacionalização, quanto pelos movimentos de valorização da cultura étnica imigrantista. Isso pode ou não ser evidenciado nas memórias analisadas. Diante disso, as questões norteadoras e objetivos desta pesquisa consistem em indagar sobre: (a) Quais sentidos e significações estão presentes nas memórias de descendentes de imigrantes vênéticos acerca do uso da língua de imigração; (b) Se é possível identificar diferentes significações com relação ao uso da língua de imigração nas fases da infância, escolarização e contexto atual de valorização das identidades étnicas nas falas dos sujeitos; (c) Se é possível identificar, os processos educativos envolvidos no contexto familiar e no contexto de escolarização dos entrevistados; (d) Discutir como os sujeitos participantes da pesquisa (re) memoram o uso da língua aprendida com os seus antepassados e os significados que atribuem a ela.

Em termos teóricos e metodológicos, utilizo, principalmente, a metodologia da História Oral, compreendendo-a situada no campo da memória. Portanto, é prioritariamente com a produção de fontes orais que o trabalho é construído. Conforme Alessandro Portelli (1997, p.

---

<sup>7</sup> No capítulo “4. Língua materna: infância e educação escolar” será trabalhada a relação entre o estigma e a língua de imigração, tendo por base as memórias dos entrevistados.

15), a História Oral é uma ciência do indivíduo que diz respeito a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos e que podem ser aprofundados por meio de conversas com pessoas sobre a experiência, a memória individual, e o impacto que estas tiveram na vida de cada uma. Para Portelli (1997, p. 16), a História Oral “tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos”.

Na tentativa de evidenciar esses pedaços e de constituir um mosaico, as entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro semi-estruturado (Apêndice A). Esse roteiro não foi seguido de forma rígida. As perguntas foram conduzidas de modo que a pessoa entrevistada pudesse ficar a vontade para falar. De acordo com as respostas ou trechos narrados, outras perguntas foram acrescentadas. Assim, por meio das memórias, minha intenção foi olhar para a experiência dessas sete pessoas idosas na tentativa de ceder “lugar à pluralidade de vozes” e a “uma história múltipla tecida em meio a dissensões” (OTTO, 2012, p.103), pois, como já sugeri anteriormente, meu desejo não é reconstruir o passado tal qual foi vivido, nas minúcias que compunham os contextos estudados, mas sim atentar para a pluralidade de possibilidades que compunha a vida de cada sujeito em seu contexto, a fim de trabalhar com suas contradições, multiplicidades, entendendo a história como a impossibilidade de “reconstruir a verdade sobre o passado” (DIEHL apud OTTO, 2012, p. 66).

Ademais, além das fontes orais, utilizei a observação participante, bem como, outros documentos, como, por exemplo: livros de matrícula e chamada, atas de exames e os estatutos das associações étnicas culturais do Município de Colombo. Utilizar esses documentos não tem, de forma alguma, a intenção de comprovar as memórias, mas sim, de ampliar a análise. No tratamento dos dados busquei manter uma postura ética. Na análise das fontes, tentei manter uma atitude de “vontade de saber como as coisas realmente são, equilibradas por uma atitude aberta as muitas variáveis de como as coisas podem ser”, seguindo indícios e estabelecendo relações. (PORTELLI, 1997; GINZBURG, 1989).

Ao pensar os sentidos atribuídos pelo trabalho de memória dos e com os velhos, nessa relação entre o presente e o passado, foi necessário considerar o lugar que os sujeitos entrevistados ocupam, visto que como sujeitos sociais, “ora são produtores de uma memória coletiva interna ao grupo social, ora podem estar submetidos a enquadramentos de uma

memória coletiva externa a eles, aquela legitimada” (OTTO, 2012, p. 38).

Nesse sentido, o conceito de memória coletiva de Halbwachs (2006) foi tomado como central.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Dessa forma, podemos pensar a importância da memória coletiva para a pesquisa de duas formas: Por um lado, dando vitalidade aos objetos culturais, sublinhando momentos históricos significativos e, portanto, preservando o valor do passado para os grupos sociais. Por outro, sendo a guardiã dos objetos culturais que atravessam os tempos e que, então, podem vir a se constituir em fontes para a pesquisa histórica (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 294).

Tendo por base essa discussão sobre memória coletiva, pode-se pensar junto a Bosi (1994) que as pessoas velhas têm a função de ser a memória da família, do grupo, da instituição e da sociedade. Isso ocorre porque os sentidos que decorreram de suas experiências passadas e também presentes podem nos fornecer indícios sobre elementos sociais e históricos. Dessa forma, a partir das experiências individuais busquei captar o máximo possível das nuances sociais que as envolvem. Para tanto, utilizei a noção de quadros sociais da memória de Halbwachs (1925; 2006), já que ela consiste na ideia de que “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 1994, p. 54). Os grupos de referência podem ser pensados como aqueles aos quais o indivíduo já fez parte em algum momento e com os quais estabeleceu uma comunidade de pensamentos, identificou-se e confundiu seu passado. Esses grupos não necessariamente precisam estar presentes fisicamente para o indivíduo, mas sempre estão pela possibilidade que o indivíduo tem de retomar os modos de pensamento e a experiência comum, próprios do grupo. É com

base na vitalidade das relações sociais do grupo que as imagens constituintes das lembranças ganham também vitalidade. Assim, a lembrança sempre é:

fruto de um processo coletivo, na medida em que necessita de uma comunidade afetiva, forjada no “entreter-se internamente com pessoas” característico das relações nos grupos de referência. Esta comunidade afetiva é o que permite atualizar uma identificação com a mentalidade do grupo no passado e retomar o hábito e o poder de pensar e lembrar como membro do grupo (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 288).

Levando-se em conta essa relação, com base nos quadros sociais da família e da escola que realizo a análise do material proveniente das fontes orais e documentos investigados. Além disso, utilizei também outros autores do campo da história oral e memória, assim como trabalhos já realizados com a mesma temática da língua, alguns dos quais já foram sinalizados anteriormente. Levando-se em conta essas questões, a pesquisa está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, “2. Sobre as memórias: contexto, espaço e sujeitos na produção das fontes”, apresento o contexto geral da pesquisa, inicialmente evidenciando alguns aspectos históricos e sociais do campo. Além disso, discuto de a questão da língua – aspecto central do trabalho – além de apresentar os sujeitos da pesquisa, a produção e os limites das fontes utilizadas.

No segundo capítulo, “3. Língua de imigração: colônia, infância e educação familiar”, o objetivo é discutir alguns aspectos relacionados aos usos e ensino e aprendizado da língua de imigração e da língua portuguesa, assim como os significados atribuídos a esses aspectos com base nas memórias evidenciadas pelos entrevistados. A análise das lembranças está focada no quadro social família e situações do cotidiano familiar envolvendo os usos da língua de imigração memorados pelos entrevistados são apresentados.

No terceiro capítulo “4. Língua de imigração: infância e educação escolar”, parto das lembranças relacionadas ao quadro social da escola para discutir os significados atribuídos ao aprendizado da língua portuguesa no contexto escolar, buscando contextualizar o período da escolarização dos sujeitos entrevistados e analisar nas falas as ressonâncias dos projetos de nacionalização – responsável por promover um intenso processo de restrição em relação à utilização das línguas de

imigração. Um dos objetivos específicos consiste na discussão de como esse processo se reflete nas memórias dos entrevistados em relação à língua, bem como no funcionamento das escolas e nas relações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Outro deles é investigar características das escolas dos entrevistados no período de 1937 a 1957, que abrange o final da escolarização de Isa, a entrevistada mais velha e o começo da escolarização de Rosa, a entrevistada mais nova.

No último capítulo “5. Língua de imigração: tempo de lembrar”, discuto como as memórias foram trabalhadas no ato das entrevistas e como se constroem e se (re) significam memórias individuais e memórias coletivas no presente, em um contexto no qual a língua de imigração está sendo reavivada, conduzindo para distintos processos educativos e identitários.

*Três personagens me ajudaram a compor estas Memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a preciência da natureza de Deus.*

*Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso que eles fazem da ignorância.*

*Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero – o que lhes dava e uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa. eles não afundavam estradas, mas inventavam caminhos. Eles me ensinaram a amar a natureza.*

*Bem que eu pude prever que os que fogem da natureza um dia voltam para ela. Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras – sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar. O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores destas memórias e doadores de suas fontes.*

(BARROS, 2001, p. 147).

## **2. SOBRE AS MEMÓRIAS: CONTEXTO, ESPAÇO E SUJEITOS NA PRODUÇÃO DAS FONTES**

É com base nas memórias que são possíveis as descobertas que aqui prosseguem, elas permeiam todo o percurso desta escrita. Neste trabalho as memórias se constituem de falas, lembranças e escolhas que os entrevistados fizeram no momento de uma entrevista. A oralidade gravada e transcrita é uma fonte, passível de ser pesquisada, analisada e interpretada. A memória “têm valor de documento e, sua interpretação, tem a função de descobrir o que documentam” (ALBERTI, 2004, p.19). Assim como qualquer outro documento histórico, as memórias são produzidas por alguém, em circunstâncias específicas. Contextualizar as condições em que as fontes foram produzidas, assim como quem as produziu é fundamental para a interpretação das informações contidas no documento. Além disso, é necessário discorrer sobre as especificidades dos sujeitos produtores das memórias e do local que habitam e, também, sobre elementos do campo de pesquisa, neste caso a cidade de Colombo (PR).

### **2.1 Aspectos da imigração e colonização italiana: marcas no espaço e nos sujeitos da pesquisa**

As memórias com que trabalho são de descendentes de imigrantes, que colonizaram a cidade de Colombo, vindos da Itália para o Brasil nas grandes imigrações ocorridas no final do século XIX. Os processos imigratórios que ocorreram no país em tal século e suas ressonâncias são temas amplamente estudados por pesquisadores contemporâneos. De forma geral, as pesquisas permitem notar que os descendentes de imigrantes estão presentes em todo o território nacional, já que várias cidades receberam grandes levas de estrangeiros nesse período. Do mesmo modo, é preciso considerar que foram diversos os grupos emigrados. Além dos italianos, chegaram ao Brasil alemães, ucranianos, entre outros.

Para mensurar, Trento (2000, p.34) nos mostra que “entre os anos de 1884 e 1903, entraram aproximadamente 1,7 milhão de pessoas vindas de diferentes regiões, sobretudo de países europeus”. As taxas de imigrações já vinham se intensificando desde os anos de 1820, sendo que a maior leva de imigrantes chegou em 1860 (TRENTO, 2000). Oliveira (2009) considera que o que motivou o processo imigratório nesse período de elevado fluxo foi uma política de atração de imigrantes do governo brasileiro. Nesse período de grande fluxo, o grupo de

imigrantes italianos foi o maior grupo étnico emigrado. Ele representou 44% do total da entrada de estrangeiros no país (TRENTO, 2000). É possível que o grande número de pesquisas sobre os imigrantes italianos no Brasil se justifique por isso.

A emigração italiana atingiu 1.356.398 pessoas até 1914 (BALHANA, 1978). A região da Itália de onde saiu o maior número de emigrantes foi da Itália setentrional, sobretudo da região do Vêneto (BALHANA, 1978). No Sul do Brasil, a proporção de imigrantes oriundos do Vêneto chegou a ultrapassar 90%. Foi dessa mesma região que saíram os antepassados dos entrevistados nesta pesquisa.

O grupo de italianos que colonizou a cidade de Colombo teve uma experiência relacionada a um tipo específico de modelo imigratório. Embora os imigrantes se destinassem de forma geral ao setor rural, já que a partir dos anos de 1875, os interesses governamentais estavam ligados principalmente à contratação de mão de obra agrícola, houve modelos imigratórios diferentes nas regiões sul e sudeste durante o período das grandes migrações. Após a Segunda Guerra Mundial, o fluxo imigratório italiano continuou, mas teve diferentes interesses governamentais envolvidos, sendo a migração caracterizada pela espontaneidade e pelo direcionamento de mão-de-obra para áreas rurais, mas também para áreas urbanas (MIORANZA, 1990).

Contudo, ainda no período de grandes fluxos, as políticas de atração de imigrantes de cada província se diferenciavam com o tipo de produção agrícola almejada: colonos para núcleos de pequena propriedade com a produção agrícola voltada para a produção de subsistência nas províncias do sul; ou trabalhadores agrícolas para as fazendas de café na região sudeste (PETRONE, 1982).

Dessa forma, no sul as características da política imigratória eram as de incentivar a formação de colônias e a produção agrícola. Além disso, nas províncias sulinas havia outros objetivos, como o de ocupar o território e cultivar produtos para o desenvolvimento e suprimento destas localidades. Para isso, pequenos proprietários policultores, que ajudariam no abastecimento das cidades, passaram a ser atraídos para esses locais (ALVIM, 2000; TRENTO, 2000). No caso da província do Paraná, Estado onde se encontra a região estudada, havia o interesse de proporcionar a Curitiba, a capital, uma zona de produção de gêneros alimentícios e comércio. “No Paraná o problema imigratório foi desde logo colocado no sentido de criar-se uma agricultura de abastecimento” (BALHANA, 2002, p. 367).

De forma geral, nas regiões mais ao Sul, o clima se constituía em um fator de atração para os imigrantes que buscavam manter-se com suas produções agrícolas, haja vista que permitia a plantação de produtos já conhecidos por grupos europeus, o que facilitava a adaptação das famílias (PETRONE, 1982). Contudo, a natureza era diferente e a adaptação à nova paisagem agrária contou com técnicas agrícolas ensinadas por agricultores nativos (TRENTO, 2000). Os colonos dedicaram-se, inicialmente, à produção de queijos, vinhos e hortigranjeiros. Eles participaram ainda da realização de vias férreas, de linhas telegráficas, no desenvolvimento dos setores industriais e comerciais. Entretanto, as famílias dos entrevistados, sem exceção, dedicavam-se a atividades agrícolas.

As colônias sulinas se situavam, em sua maioria, distantes dos centros urbanos. Autores como Trento (2000) e Alvim (2000) demonstram como essa distância acarretava em dificuldade e comercialização de produtos e a assistência médica para os colonos no sul. Para Trento (2000), este isolamento permitiu que por décadas os núcleos se organizassem de forma autossuficiente, com uma agricultura de subsistência. Segundo o autor, isso também haveria permitido a manutenção de usos e costumes das regiões de proveniência: o tipo de moradia, a alimentação, à família patriarcal, à devoção religiosa, a introdução de jogos de bocha e morra e a manutenção da língua no espaço doméstico. Segundo Alvim (2000), essa lógica de isolamento e o tipo de colonização desenvolvida nessa região permitiram que surgissem “pequenas Itálias”.

No local estudado, entre os descendentes, ainda hoje é possível perceber muitas marcas de traços culturais trazidos com os imigrantes, os quais serão abordados ao longo do trabalho. É provável que a lógica do isolamento já não explique essa manutenção. Além da região já ser completamente integrada à economia e sociedade brasileira, há que se levar em conta as conexões globais que caracterizam o século XXI, assim como diversos aspectos identitários presentes nos usos e costumes dos descendentes, melhor explicitados no capítulo 5. Autores como Zanini (2000) indicam que a forma como a italianidade é vivenciada atualmente pode estar envolta em escolhas identitárias, fruto de uma italianidade reavivada positivamente desde o centenário da imigração. Apesar de levar em conta a existência de vários elementos envolvidos nas escolhas identitárias, bem como nos usos e costumes da cultura de imigração pelos descendentes, é importante mencionar que entre os entrevistados há elementos que podem ter contribuído com a permanência de alguns elementos culturais até os dias de hoje, como a

língua, por exemplo. Entre esses aspectos posso citar que, de forma geral, os entrevistados descendem de italianos tanto pela família materna, quanto pela família paterna, ou se casaram com descendentes de imigrantes italianos da mesma cidade, o que permitiu que continuassem habitando a mesma região que seus pais e avós.

Os entrevistados citaram as famílias das quais são pertencentes. Foram citadas por eles uma ou mais famílias com referência aos sobrenomes dos avós maternos e paternos. Alguns citaram o sobrenome da família do cônjuge. Entre as famílias que foram citadas estão: Lovato, Cavassin, Arcie, Ceccon, Gasparin, Lazarotto, Fiorese, Milani, Mottin, Perin<sup>8</sup>. Esses sobrenomes constam no Museu de imigração da cidade como famílias que chegaram a Colombo entre os anos de 1878 e 1879, junto às grandes levas de imigrantes.

No período dos grandes processos imigratórios a vinda de famílias inteiras foi um dos fatores que proporcionou a permanência desses imigrantes em colônias brasileiras e fez com que a taxa de retorno fosse baixa. Outro fator que implicou na permanência destes imigrantes foi às dívidas adquiridas na compra de lotes de terra. Dessa forma, mesmo que existissem italianos que desejassem retornar a sua terra natal, o custo da volta se tornava inviável, pois envolvia a compra de passagens para toda a família. Desse modo, as famílias dos entrevistados, junto a outras famílias não citadas, formaram os núcleos coloniais no território hoje pertencente a Colombo. Entretanto, há que se mencionar que a formação desses núcleos coloniais não ocorreu de forma espontânea, já que eles fizeram parte de um projeto da Província do Paraná.

Em 1870, Adolpho Lamenha Lins, Presidente da Província do Paraná, dinamizou o processo de imigração, com o estabelecimento de 26 novos núcleos, sendo a maioria deles na região de Curitiba (BALHANA, 2002). Uma nova estratégia foi adotada por ele logo depois de assumir, em maio de 1875: a de fixar os colonos próximos da capital com a intenção de suprir o mercado local de produtos agrícolas (BALHANA, 2002, p. 401). A partir disso, a Província do Paraná recebeu centenas de imigrantes e fixou-os em pequenas propriedades.

Antes de se estabelecerem na região que hoje constitui Colombo e lá formarem as colônias, os imigrantes se estabeleceram na região litorânea do Paraná. Em 1877 eles haviam se estabelecido na colônia Nova Itália, em Morretes. Porém, os colonos permaneceram menos que

---

8 Sobrenomes citados em ordem aleatória. Alguns entrevistados citaram sobrenomes das famílias paterna e materna. Alguns sobrenomes se repetiram.

12 meses nessa localidade, principalmente pela inadequação em relação ao clima (FERRARINI, 1992).

As migrações internas permitiram que os colonos fossem em busca de melhores condições. Em setembro de 1878, chefiados pelo Padre Ângelo Cavalli, um grupo de imigrantes saiu do litoral paranaense e destinou-se para a região metropolitana de Curitiba, onde ajudou a fundar a Colônia Alfredo Chaves. Essa colônia foi formada antes mesmo da criação da cidade de Colombo. Tal localidade era conhecida como povoado do Butiatumirim.

Os imigrantes da Colônia Alfredo Chaves contribuíram para o crescimento econômico da região e formação política do município. Mais tarde, em 1890, essa Colônia recebeu o estatuto de Vila. Segundo Maschio (2013, p. 106), com a formação da Villa Colombo, como passou a ser chamada, outros núcleos coloniais italianos foram incluídos no território. As colônias Eufrásio Correia, Presidente Faria e Antonio Prado, passaram a ser bairros da vila e o centro se situava na antiga Alfredo Chaves. Machioscki (2013, p. 45) inclui ainda a Colônia Maria José como pertencente à história da formação do município. Segundo o autor, embora as colônias Maria José e Antonio Prado estivessem “fora do perímetro da Vila de Colombo, faziam parte da unidade religiosa criada neste local” (MACHIOSKI, 2013, p. 53). Povoados como Boicinga, Várzea do Capivari, localidades onde moram alguns dos entrevistados, entre outros, também foram adicionados nessa nova organização política (MASCHIO, 2013).

Dessa forma, é possível perceber como o Município de Colombo foi organizado a partir de diferentes colônias que se estabeleceram na região, sendo que todas elas tinham em comum sua formação por famílias inteiras de imigrantes, vindos prioritariamente da região do Vêneto. Obviamente hoje o município conta com uma população diversificada e plural, porém, ele ainda tem como uma de suas principais características práticas culturais referentes à imigração, que são mantidos vivos na memória de muitos dos descendentes daqueles primeiros grupos de imigrantes responsáveis pela criação das colônias. Entre essas práticas culturais encontramos os falantes da língua de imigração, que pela característica da colonização de núcleos familiares que permaneceram nessa região, mantiveram por várias gerações essa língua como o principal sistema linguístico falado no ambiente doméstico, como é o caso dos entrevistados que participaram desta pesquisa.

## 2.2 Língua de imigrantes, língua de imigração

Segundo o Guia Histórico Cultural de Colombo, 86,6% dos colonos instalados nas colônias que existiram no território colombense eram oriundos da região do Vêneto, na Itália. Havia diferenças entre os grupos, mesmo os pertencentes à mesma etnia, no caso, italianos. Essas diferenças se expressavam em diversas questões culturais, mas principalmente nos dialetos locais provenientes de cada região.

Maschio (2014) aponta que essas diferenças foram um dos motivos para que o grupo de imigrantes, que acabou se instalando na colônia Alfredo Chaves, tivesse recusado a proposta anterior para serem estabelecido na colônia Santa Maria do Novo Tyrol. Essa colônia, estabelecida em Piraquara, também abrigava imigrantes italianos, esses, porém, provenientes da região do Trento. Para a autora, o grupo que já não havia se adaptado nas colônias litorâneas de Nova Itália e Alexandra por motivos climáticos, recusou a instalação em Piraquara, entre outros fatores, também pelas diferenças dialetais, já que isso “impediria que a formação da colônia ocorresse harmonicamente, pois, evidenciaria uma série de conflitos” (MASCHIO, 2014, p. 31).

Com isso, é possível ressaltar que com a chegada de grandes levas populacionais no século XIX, o Brasil recebeu também diversos sistemas linguísticos, trazidos por sujeitos emigrados de diversas nacionalidades. Ainda em sua formação, o país já poderia ser caracterizado como um território plurilíngue, já que nele sempre estiveram presentes centenas de línguas indígenas, africanas, entre outras. Além disso, existem as diferenças regionais na própria língua portuguesa. Com a recepção de grandes levas de imigrantes o cenário linguístico do país ficou ainda mais plural e também conflituoso.

Entretanto, com a presença das colônias de imigrantes, locais onde por muito tempo as línguas de imigrantes foram os sistemas linguísticos utilizados, a inserção da língua portuguesa, que é a língua legitimada pelo Estado brasileiro enquanto língua oficial passou a ser uma necessidade e também uma preocupação das políticas nacionais.

Na área da linguística, a discussão sobre os conceitos de língua são extensos e plurais: língua oficial, língua materna, língua de imigração, língua minoritária, língua de herança, língua de prestígio, bilinguismo, entre outros são utilizados por diferentes autores (PAYER, 1999; SPINASSÉ, 2006; ALTENHOFEN, 2007; FROSI, MAGGION e DAL CORNO, 2010; FRITZEN, EWALD, 2011; MARTINY, BORSTEL, 2012;) de diferentes formas, principalmente em trabalhos envolvendo a discussão sobre grupos com um passado imigrante

(italianos, alemães, japoneses, poloneses etc). Entendo que toda essa discussão envolvendo conceitos relacionados à língua se relaciona ao fato de que “uma língua não é um organismo vivo por si mesma, mas é uma atividade praticada, atualizada por indivíduos falantes e, como tal, sofre transformações e pode também morrer” (FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2007, p. 12).

Dada a centralidade da discussão sobre a língua nesta pesquisa, é fundamental explicitar alguns desses conceitos que são operados durante a discussão que proponho. No entanto, como o objetivo central foca as memórias em relação aos usos da língua de imigração, não pretendo aprofundar a discussão sobre esses diferentes conceitos de língua evidenciados. Dessa forma, trago apenas breves contribuições no sentido de esclarecer alguns conceitos-chave para a discussão sobre as memórias que se relacionam à língua. O primeiro deles é a língua materna. Spinassé (2006) sugere que para a maioria dos autores que discutem o aspecto linguístico, a língua materna é uma denominação um tanto óbvia. Porém, ela pode ser entendida como a língua aprendida com os pais, na qual a primeira socialização foi estabelecida e se deu a comunicação na primeira infância. Ou seja, aquela que é utilizada no dia-a-dia. É também aquela que possui um forte caráter identitário. Spinassé (2006, p. 4) afirma ainda que:

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do país, e também é frequentemente a língua da comunidade. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

No caso dos entrevistados, a língua vêneta foi também língua materna. Mas para alguns dos entrevistados a língua portuguesa também poderia ser considerada, paralelamente a língua de imigração, uma língua materna, tendo sido ensinada em casa pelos pais<sup>9</sup>. Outras autoras, como Frosi, Faggion e Dal Corno (2008; 2010) também indicam que pode haver mais do que uma língua materna, desde que

---

<sup>9</sup> Esses casos serão trabalhados no próximo capítulo.

ambas tenham sido ensinadas pelos pais e exerçam um caráter identitário para seus falantes. É a isso que se chama bilinguismo. Contudo, como veremos adiante, esse bilinguismo pode ter passado a se caracterizar como uma situação de bilinguismo passivo, ou seja, onde houve a aquisição de dois sistemas linguísticos ao longo da vida e um deles passou a não ser usado. Ou, até mesmo como uma situação de interferência, em que se domina e se utiliza um sistema linguístico com interferência de outro (PAYER, 1999). Essas possíveis mudanças na caracterização da situação linguística dos entrevistados pode ser entendida de acordo com as mudanças no uso e representação da língua de imigração ao longo da vida desses sujeitos: enquanto crianças, durante a escolarização, depois de adultos e na velhice.

Outro conceito fundamental, com o qual trabalho ao longo do texto, é língua de imigração. Embora vários autores entre aqueles citados da área da linguística utilizem esse conceito, sua definição não está tão presente na literatura. Encontramos o trabalho de Altenhofen (2007, p. 28), que elabora alguns aspectos que poderiam caracterizar aquilo que se chama de língua de imigração: “a) línguas de grupo (faladas em comunidades de fala); b) Línguas em movimento - (i)migração; d) Línguas marginais (à margem da língua oficial); e) Línguas de minorias (em contraste com a língua minoritária)”. Da mesma forma, Payer (1999) também utiliza a noção de línguas de imigrantes para considerar os sistemas linguísticos que se mantiveram, em alguma medida, em regiões colonizadas por imigrantes falantes de outras línguas ou dialetos. É levando em conta esses aspectos que utilizo o termo língua de imigração para me referir ao modo de falar que permite reconhecer a referência do sistema linguístico aprendido com os antepassados e utilizado nas regiões coloniais estudadas. O termo “língua de imigração” também é o utilizado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), que realiza pesquisas e inventários das pluralidades linguísticas de diversos contextos sociolinguísticos<sup>10</sup>. Partindo desses sentidos citados, haveria na cidade estudada, uma comunidade linguística que se caracteriza pela imigração ocorrida ali.

Tendo evidenciado essa discussão a respeito dos conceitos envolvendo língua materna e língua de imigração, considero, neste trabalho, que a língua de imigração é também uma das línguas maternas dos sujeitos da pesquisa, e essa língua certamente tem por base raízes gramaticais vênetas, ou grandes influências dessa, já que diz respeito

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://e-ipol.org/>>. Acesso em: 13 mar 2016.

aos antepassados que colonizaram a cidade. Porém, embora a procedência dos imigrantes que colonizaram Colombo tenha sido prioritariamente a região do Vêneto, existiam também outros grupos, vindos de outras regiões, como já foi evidenciado anteriormente.

Cada grupo utilizava um dialeto específico em sua comunicação, de acordo com a região de origem e até mesmo aqueles vindos da mesma região muitas vezes utilizavam diferentes dialetos. Faggion e Luchese (2010, p. 5) discutindo sobre aspectos do bilinguismo entre descendentes de imigrantes italianos da região Nordeste do Rio Grande do Sul, local onde também há a predominância de grupos vindos da região do Vêneto, dizem que “os vênets, por exemplo, falavam vicentino, paduano, feltrino-belunês e outros” (FAGGION; LUCHESE, 2010, p. 5). Levando-se em conta a grande diversidade linguística, cultural e a alocação aleatória dos imigrantes quando chegavam ao Brasil, isso ocasionou o surgimento de um “supradialeto” com predominância de elementos vênets. Frosi e Mioranza (1983) chamaram de *koiné* essa forma de comunicação de base vêneta entre os imigrantes italianos do Rio Grande do Sul. Outros pesquisadores chamam essa mesma configuração linguística de *talian* (MIAZZO, sd, 33).

Com base nessa discussão, considero aqui que a língua de imigração utilizada pelos entrevistados é de base vêneta que, devido as especificidade das famílias dos entrevistados e “devido à grande procedência vêneta da colonização em Colombo, os entrevistados aprenderam esse “modo de falar vêneta” (MASCHIO, 2013, p. 56). É importante salientar também que a língua dos antepassados que imigraram certamente já não é a mesma utilizada hoje pelos idosos entrevistados, pois, assim como a cultura, a língua se modifica e se transforma tornando difícil da definição a língua utilizada pelos descendentes na atualidade. Uma definição clara e aprofundada sobre isso exigiria um trabalho minucioso e aprofundado relacionado ao campo da linguística. O foco aqui é pensar como os descendentes (re) memoram e significam o uso da língua de imigração aprendida com os antepassados na infância, no ambiente escolar e na atualidade.

### **2.3 A produção das fontes orais**

A partir da contextualização de aspectos também relacionados ao campo e ao tema da pesquisa, é importante evidenciar aspectos sobre a própria produção das fontes orais. Em relação ao processo de construção das fontes importa destacar inicialmente quem são os sujeitos

entrevistados e alguns elementos sobre eles, necessários para o desenvolvimento dos capítulos seguintes.

Como já mencionado, os entrevistados são pessoas idosas, com mais de 65 anos de idade. A partir da experiência/lembrança dessas pessoas, foi possível reconstituir um pouco o que se passava nas colônias entre o final da década de 1930 e o início da década de 1950, bem como identificar a forma pela qual se deu a aplicação e ressonâncias das campanhas de nacionalização no ensino e aprendizagem da língua oficial, já que foi a partir de 1937 até 1957 que os entrevistados aprenderam a língua portuguesa.

Outro elemento a ser caracterizado diz respeito às regiões da cidade nas quais os participantes habitam ou habitavam: o centro e os bairros Boicingina, Capivari e Serrinha (Figura 2).

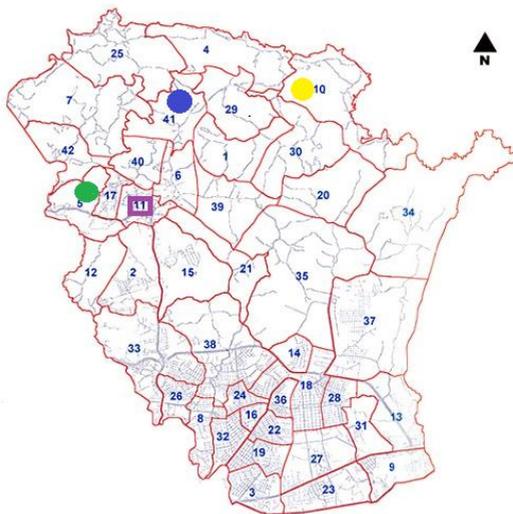


Figura 2: Mapa de Colombo de acordo com os bairros habitados pelos entrevistados.

Fonte: Disponível em:

<<http://www.ceaam.net/clb/legislacao/leis/2004/L0875.htm>> Acesso em: 12 fev. 2016<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Indicações dos bairros dos entrevistados feitos com marcações coloridas pela autora.

A região destacada na cor roxa sinaliza a localização do centro da cidade. Os pontos verde, azul e amarelo indicam os bairros Boicininga, Serrinha e Capivari, respectivamente. A Figura 2 permite visualizar também que a região da cidade mais urbanizada e com alto índice populacional encontra-se mais ao sul, próximo à divisa com a cidade de Curitiba. Entre os bairros do norte, encontramos regiões mais rurais e com índices populacionais menores.

Ainda, com relação às regiões, cabe apresentar as escolas frequentadas pelos entrevistados quando crianças. Quatro escolas foram citadas nas entrevistas: “Escola Isolada de Várzea de Capivari”<sup>12</sup>; “Escola Isolada Boicininga”; “Escola Isolada Serrinha” e “Colégio Santo Antônio”. Segundo Ferrarini (1979) a “Escola Isolada de Várzea de Capivari” ficava localizada a 12 km da área central. A “Escola Isolada Serrinha” ficava a 5 km do centro e a “Escola Isolada Boicininga”, a 3 km. Estas eram as distâncias desses estabelecimentos de ensino em relação à Sede do município em 1978, quando todas essas escolas ainda encontravam-se em funcionamento. Atualmente as escolas isoladas foram fechadas, exceto a “Escola do Capivari” que se mantém aberta, porém, com outro nome. O “Colégio Santo Antônio”, também citado como “Educandário Nossa Senhora do Rosário” se trata da mesma instituição, que teve mudanças no nome. Essa escola é particular católica e continua existindo. Localiza-se na região central do município.

As entrevistas tiveram em média a duração de quarenta e cinco minutos. Uma delas teve menor duração, levando aproximadamente trinta e cinco minutos. Outra chegou a uma hora e dez de gravação. Desse tempo, principalmente nessa última, partes da conversa foram destinadas à conversação livre, sem necessariamente seguir o roteiro.

A todos os entrevistados foi explicado do que se tratava a pesquisa. Busquei esclarecer com mais detalhes o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE)<sup>13</sup> e deixá-los à vontade em relação a participação ou não na pesquisa, assim como com a opção de responder ou não às perguntas. Por questões éticas optei por não identificar os entrevistados, utilizando os codinomes já apresentados anteriormente: Elis, Rosa, Isa, Alice, Pedro, Marta e Sueli.

---

<sup>13</sup> Termo necessário para cumprir questões éticas envolvidas em pesquisas com seres humanos. O termo esclarece condições acerca da utilização das entrevistas e autoriza o uso das mesmas.

Elis tem 81 anos de idade. Lembra que seu pai veio ainda bebê da Itália. Por parte de sua mãe, foram os avós italianos que emigraram para o Brasil. Ela residiu com a família na região do Boicininga até o casamento, quando se mudou para a região central da cidade. Lembra que sua família dedicava-se à agricultura. Enquanto criança, Elis auxiliava sua família nos trabalhos domésticos, atividade que continua a exercer ainda hoje. Aos seis anos de idade começou a frequentar a escola. Sua escolarização aconteceu entre os anos 1941 e 1946, já que lembrou ter saído da escola aos 11 anos. Elis estudou até a quarta série do ensino primário na “Escola Isolada Boicininga”.

Alice tem 84 anos de idade. Seus avós maternos e paternos emigraram da Itália para o Brasil. Sua família também se dedicava à atividades da agricultura. Desde criança até os dias atuais Alice reside na região do Boicininga. Ela ingressou na escola aos sete anos de idade, em 1939. Estudou até a quarta série e fez o teste de admissão. A frequência escolar de Alice deve ter ocorrido até meados de 1944. A escola frequentada por Alice foi o “Colégio Santo Antônio”, na região central.

Sueli tem 79 anos de idade. Os avós maternos e paternos emigraram da Itália para o Brasil. Sua família dedicava-se a atividades rurais e, além disso, lembra que seu pai tinha uma fábrica de produção em uma mina de calcário na cidade vizinha, em Capiruzinho, Almirante Tamandaré<sup>14</sup>. Embora Sueli more e tenha morado quando criança na região Boicininga<sup>15</sup> ela estudou o primeiro ano da escola na Escola Isolada do Capiruzinho devido às atividades econômicas do seu pai. A partir do segundo ano, Sueli estudou no “Educandário Nossa Senhora do Rosário”<sup>16</sup>. Ela estudou até a quarta série. Iniciou os estudos aos seis anos e frequentou a escola entre os anos de 1943 a 1946.

Pedro tem 75 anos de idade. Os pais dedicavam-se a atividade agrícola. Ele frequentou a Escola Isolada do Boicininga. Na mesma região onde se encontrava a escola habitavam os seus pais e ele reside ainda hoje. Estudou até o terceiro ano da escola primária. Iniciou a

---

<sup>14</sup> A extração e industrialização do cal e do calcário, além da produção de hortifrutigranjeiros na agricultura é o que caracteriza a atividade econômica da região.

<sup>15</sup> A região do Boicininga pertenceu a Almirante Tamandaré, mas atualmente faz parte do território colombense. É uma região próxima à região central de Colombo, situando-se a aproximadamente 4 km.

<sup>16</sup> A mesma escola frequentada por Alice, Colégio Santo Antônio, mas já com outro nome.

escolarização em 1946 e permaneceu na escola por um longo período até concluir o terceiro ano.

Isa é a mais idosa entre os entrevistados. Com 93 anos de idade. Seu pai veio da Itália em 1893 e sua família dedicava-se a agricultura. Embora o período de sua escolarização tenha começado bem antes que a dos demais entrevistados, Isa frequentou por um período maior a escola. Logo após concluir o ensino primário na região do Capivari, onde ainda habita, ela cursou o ginásio e o ensino normal para tornar-se professora. O curso de normalista foi feito em Curitiba e foi concluído em 1946, ano em que Isa voltou a Colombo para começar a lecionar. Ela foi aluna e professora na “Escola Isolada do Capivari”. Foi lembrada por Rosa, uma das entrevistadas, que foi sua aluna.

Rosa, a mais jovem entre os entrevistados, tem 67 anos. Começou a frequentar a escola em 1954. Seus avós vieram da Itália e instalaram-se na região do Capivari, onde ela habita ainda hoje. Rosa estudou na “Escola Isolada do Capivari” e teve diversas professoras, entre elas Isa. Rosa estudou até a quarta série e posteriormente, quando já adulta, concluiu o magistério. Por um longo período auxiliou os pais nos trabalhos domésticos e hoje trabalha na prefeitura de Colombo.

Marta tem 77 anos. Estudou na “Escola Isolada do Serrinha”. Lembrou que começou a ir para a escola aos sete anos de idade. Provavelmente sua frequência escolar iniciou em 1945 e se estendeu até 1948.

Com exceção da entrevista com Rosa, todas as outras foram realizadas nas casas dos entrevistados. De forma geral, chegar até as pessoas e adentrar no espaço íntimo de suas casas e suas memórias foi um tanto difícil, pois não as conhecia antes de realizar a pesquisa. Assim, Maria ajudou ao estabelecer a empatia inicial com os entrevistados, pois os conhecia um pouco mais.

Nenhum dos entrevistados se contrapôs à sugestão de que as entrevistas fossem gravadas em áudio, porém, em todas elas era evidente o desconforto que ele gerava quando era ligado e a conversa iniciava. No entanto, Maria, que já tinha uma relação mais próxima com todos eles, logo interagiu e a situação ia ficando pouco a pouco mais confortável. Percebi também que no momento em que Maria falava algo na língua de imigração, a empatia se estabelecia com os risos que acompanhavam a conversa.

Em nenhuma de minhas entrevistas fiquei a sós com os entrevistados. Além da companhia de Maria, por vezes, chegaram mais familiares ou amigos da pessoa de forma espontânea durante a entrevista e a conversa tomava outro rumo, proveitoso ou não para o contexto da

pesquisa. Isso aconteceu em cinco das sete entrevistas realizadas. Sendo elas realizadas na casa das pessoas, esse foi um fator incontrolável, mas que se tornou significativo, pois quanto mais à vontade a pessoa se sentia para contar sobre as suas experiências, mais ela falava. Além disso, remete Halbwachs (2006, p. 31) quando diz que:

Uma ou muitas pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada disso.

Assim, com base nesse fragmento de Halbwachs, a presença de outras pessoas durante a entrevista, de certa forma, criou um espaço mais propício ao rememorar ao permitir que os entrevistados e as visitas se ajudassem no processo de lembrar.

Embora todos os entrevistados fossem lúcidos e sem problemas de saúde evidentes, era constante a presença de familiares que os acompanhavam, com exceção de Rosa e Marta que estiveram sozinhas durante toda a entrevista. No caso da entrevista com Elis, em determinado momento tivemos a presença de sua irmã. No caso de Alice, havia a presença de seu filho que, embora não tenha participado da conversa, esteve presente em alguns momentos no mesmo espaço em que foi realizada a entrevista. Rosa, a mais nova das entrevistadas, com 65 anos, foi quem nos conduziu até a casa de Isa que havia sido sua professora primária. Dessa forma, durante a entrevista com Isa, tivemos a presença constante de um de seus filhos, como também de Rosa. Pedro esteve acompanhado por sua esposa que também participou da conversa. No decorrer da entrevista tivemos, por alguns momentos, a presença de uma das filhas de Pedro.

Durante a entrevista que ocorreu com Isa e Rosa juntas percebemos alguns aspectos interessantes do processo de rememorar. Nela, Isa lembrou-se de muitos elementos não colocados durante a entrevista individual que havia sido realizada anteriormente. Ou seja, tendo por base Bosi (1994, p. 55) podemos considerar que sua memória trabalhou durante esse período. Na conversa em conjunto com Isa, Rosa evocou memórias que não surgiram na conversa individual anterior. Do mesmo modo, notamos o trabalho da memória quando retornamos para alguns dos entrevistados, para uma nova conversa.

Considero significativo mencionar que, ao mesmo tempo em que foi difícil produzir as fontes que constituem este trabalho, também foi

uma tarefa extremamente prazerosa. Ouvir as sete pessoas que colaboraram em ceder seu tempo e trabalhar comigo nesta jornada, foi engrandecedor em vários sentidos. Bosi (1994, p. 82) se refere a isso quando discute a memória enquanto função social relacionada aos velhos. Para ela o ancião “não sonha quando rememora: desempenha uma função social para a qual está maduro, a religiosa função de unir o começo ao fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens”.

É evidente perceber a natureza de fascínio presente no trabalho de pesquisa com base na história oral. No meu caso em específico, a experiência de fascínio ao ouvir as histórias dos mais velhos constituiu-se pela emoção das lembranças e pela emoção do silêncio que se evidenciou em alguns momentos. Pela saudade que eles demonstraram ao narrar. Senti que para eles também foi prazeroso, pois demonstraram satisfação em serem ouvidos, em poder ajudar, no prazer em contar. Bosi (1994, p. 82) discute sobre essa sensação quando sugere que “a conversa evocativa com um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte”.

Além disso, quatro dos sete entrevistados mencionaram elementos da minha própria história familiar, pois conheceram meus avós, entre outros parentes que não cheguei a conhecer. Desse modo, ao ir em busca das histórias das experiências de outras pessoas, acabei por descobrir muitas histórias, que eu desconhecia, sobre a minha própria história.

Nesse sentido, falar sobre esses elementos do campo e da produção das fontes significa pensar em como a memória é construída de forma narrativa e compartilhada, em conjunto com o entrevistador e não somente utilizar a história oral como um mero conjunto de fatos. Lozano (2006, p. 16) evidencia isso ao sugerir que a história oral,

é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos histórico-sociais. [...] Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na *visão* e *versão* que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais.

É com base nessa abordagem que me proponho a olhar para as fontes produzidas, buscando, com base na oralidade, centralizar nos fenômenos narrados as visões e versões que surgem do contato com os entrevistados, entendendo serem aspectos de uma memória que é individual e ao mesmo tempo coletiva.

## **2.4 A busca, os limites e o uso de outras fontes**

No campo em que a pesquisa se insere, há alguns estudos que investigam a colonização da cidade até a constituição do município (FERRARINI, 1974, 1992). Existe uma obra que foi produzida em comemoração ao centenário da imigração no município, que apresenta um apanhado histórico de eventos e documentos que constituíram a história do município (FERRARINI, 1979). Há, ainda, uma monografia sobre identidade e religião que abrange o período de 1888 a 1910 (MACHIOSKI, 2004) e aprofundados estudos sobre a escolarização no município que envolvem principalmente os anos de 1882 até 1912 (MASCHIO, 2005). Além disso, há variados artigos que abordam o período da colonização até a primeira década do século XX.

Alguns trabalhos tratam de questões atuais, mas com o foco no *Circuito Italiano de Turismo Rural* e questões étnicas ligadas aos setores agroindustriais que fazem parte do que vem movimentando a economia do local (NITSCHKE, 2000; CAMARGO, 2007). Um artigo publicado para a Câmara Municipal em comemoração aos 115 anos de história do município aborda a história do município da colonização até o século XXI, passando brevemente por cada década (MASCHIO, MACHIOSKI; MASCHIO, 2005). Algumas pesquisas envolvem questões étnicas presentes no município em período recente (LOPES, 2012; MASCHIO, 2013).

O fato é que em todas essas obras há pouca produção que trata sobre o período e década de 1930 até o centenário da imigração no município. Há uma lacuna nas pesquisas entre 1930 e 1950. Justamente o período em que os entrevistados vivenciaram a infância e a escolarização e que será importante para a pesquisa.

Assim como a produção em pesquisa, encontramos poucos documentos históricos que envolvem o período de 1930 a 1950. A busca de documentos relacionados à educação desse período foi feita em 2 de fevereiro de 2016 na Secretaria de Educação do Município, onde, em um primeiro momento, recebi a informação de que não constava nada nos arquivos. Nesse mesmo departamento, obtive a informação de que todos os documentos históricos pertencentes ao Município de Colombo

estavam na Secretária de Cultura ou no Museu Municipal Cristóforo Colombo. Na Secretaria de Cultura consegui uma listagem dos documentos existentes sobre a história da cidade, que podem ser encontrados no museu e na biblioteca. Em visita ao Museu, em 4 de fevereiro de 2016, fui informada de que não havia nada sobre o período referido. Na visita à biblioteca, em 5 de fevereiro de 2016, encontrei jornais antigos somente a partir da década de 1960. Livros antigos utilizados pelos imigrantes e descendentes, que constam na listagem fornecida pela Secretaria de Cultura<sup>17</sup>, não foram encontrados na biblioteca.

Após essa busca sem sucesso, retornei à Secretaria de Educação do Município, pois havia feito contato com outra servidora da prefeitura da cidade que me disse existirem alguns livros escolares da época pesquisada. No entanto, eram documentos que estavam em um depósito e não constavam no acervo já organizado da Secretaria. Em visita a esse depósito juntamente com a servidora, em 3 de maio de 2016, consegui encontrar alguns livros de registros e atas escolares da época. Ao total foram encontrados cinco livros de registros de diferentes escolas. Duas delas são escolas frequentadas pelos entrevistados (“Escola Isolada de Várzea de Capivari” e “Escola Isolada Boicininga”) e a outra não (“Escola Isolada Imbuial da Roseira”). Os livros de registro tornaram-se documentos significativos, pois, alguns deles, se referem exatamente ao período de escolarização dos entrevistados (de 1937 a 1957) apresentando detalhes sobre o cotidiano das escolas, as avaliações realizadas, planejamentos de aulas e atas de registro de exames. Esses materiais serão explorados com mais detalhes no capítulo quatro.

Além disso, também estive no Arquivo Público do Paraná, onde existem alguns documentos catalogados. Porém, esses são anteriores ao período estudado, até 1920. Dessa forma, em virtude do tempo exíguo para a realização do mestrado, decidi não realizar uma busca mais detalhada em relação a esses documentos. A escassez de pesquisas e arquivamento de documentos históricos na cidade entre essas décadas torna significativa a oralidade enquanto documento a partir da experiência vivida pelos descendentes, bem como a investigação acerca de aspectos históricos que envolveram tal período.

Do mesmo modo que há pouca documentação sobre o período, também são poucos os estudos que envolvam a língua de imigração na região. Há diversos trabalhos sobre outras regiões e etnias envolvendo a

---

<sup>17</sup> A listagem informa a existência de alguns livros, alguns deles em língua italiana.

língua de imigração. Os trabalhos encontrados com essa temática são em sua maioria no campo da linguística (BOSO, 1992; MENGARDA, 1996; CAMBRUSSI, 2007; FROSI, FAGGION, DAL CORNO, 2010); e alguns dos trabalhos que envolvem memória e língua (PAYER, 1999; PARCIANELLO, 2011). Busquei trabalhos com palavras chaves como memória e imigração, o que resultou em numerosos trabalhos referentes a outros contextos (regiões e etnias) (ZAMBIASI, 2000). Porém, sobre a região especificamente não encontrei nenhuma pesquisa envolvendo língua de imigração.

Utilizo os trabalhos citados como forma de estabelecer diálogo entre as análises que faço das memórias sobre os usos e significações da língua de imigração. Embora as pesquisas sejam referentes a outros locais e algumas a diferentes etnias, os referenciais teóricos e alguns aspectos históricos discutidos me auxiliaram na construção de um suporte para discutir os dados provenientes das fontes orais, conforme segue no próximo capítulo.

*Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de minha avó, eu obrei.  
Minha avó nem ralhou nem.  
Obrar não era construir casa ou fazer obra de arte.  
Esse verbo tinha um tom diferente.  
Obrar seria o mesmo que cacarar.  
Sei que o verbo cacarar se aplica mais a passarinhos  
Os passarinhos caçaram nas folhas nos postes nas pedras do rio nas  
casas.  
Eu só obrei no pé da roseira da minha avó.  
Mas ela não ralhou nem.  
Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico.  
E que as obras trazem força e beleza às flores.  
Por isso, para ajudar, andei a fazer obra nos canteiros da horta.  
Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates.  
A vó então quis aproveitar o feito para ensinar que cago não é uma coisa  
desprezível.  
Eu tinha vontade de rir porque a vó contrariava os ensinamentos do pai.  
Minha avó, ela era transgressora.  
No propósito ela me disse que até as mariposas gostavam de roçar nas obras  
verdes.  
Entendi que obras verdes seriam aquelas feitas no dia.  
Daí que também a vó me ensinou a não desprezar as coisas desprezíveis  
E nem os seres desprezados.*

(BARROS, 2001, p. 19).

### 3. MEMÓRIAS DA LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO: COLÔNIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO FAMILIAR

Ao analisar o processo de rememoração da língua materna por meio das falas dos entrevistados, é interessante perceber como, ao lembrar-se da língua, inevitavelmente, há uma relação entre essa língua e os primeiros momentos da infância e vivência familiar. De forma geral, muitas lembranças vinculadas à língua se referem ao cotidiano vivenciado nas próprias famílias. Cotidiano esse que ainda se remetia aos hábitos e atividades realizados pelos primeiros imigrantes no processo de colonização. Assim, nas falas, se percebe que o aprendizado da língua materna e muitas das memórias associadas à sua vivência, se relacionam intimamente com o contexto familiar e social dos entrevistados. Seja a partir dos hábitos familiares, ainda muito vinculados à vivência nos grupos de imigrantes da colônia, como, por exemplo, por meio dos espaços de convivência, do cotidiano religioso e do trabalho. Ou, a partir do restrito espaço permitido às crianças no que se considerava a infância naquela época, como, por exemplo, nas brincadeiras e no cotidiano de trabalho junto aos pais.

#### 3.1 Reminiscências da colônia nos tempos de criança

As línguas de imigração continuaram sendo utilizadas entre os imigrantes e seus descendentes ao longo de várias décadas após a formação das colônias em algumas regiões no sul do Brasil. Para Mioranza (1990), sob o ponto de vista sociológico, o sistema linguístico deveria ser o primeiro elemento da bagagem cultural trazida pelo sujeito emigrado para o novo país a ser deixado de lado. Porém, em relação aos entrevistados e suas famílias, isso claramente não aconteceu. A língua de imigração permaneceu fazendo parte do cotidiano de vida das famílias durante várias gerações. Isso é perceptível na fala de praticamente todos os entrevistados. Por exemplo, Isa diz: “Mas falava italiano. Todo mundo em casa falava italiano” (Isa. Entrevista, 2015, p. 1) e Pedro: “falava sempre italiano, *tuti*<sup>18</sup>!” (Pedro. Entrevista, 2015, p. 3). Marta também relaciona a língua de imigração ao cotidiano da infância junto à família. Porém, além disso, ela diz que já adulta e depois de casada continuava utilizando a língua em casa com seu marido, também descendente de imigrantes: “Nós falava [em casa, durante a infância]. Até depois de casada eu com meu marido, nós

---

<sup>18</sup> Tudo (Tradução livre da autora).

falava a língua italiana” (Marta. Entrevista, 2015, p. 3). Por outro lado, Elis diz que: “nós falava só o italiano em casa” (Elis. Entrevista, 2015, p. 1). Ou seja, embora seu pai soubesse o português, no contexto familiar havia a escolha em se falar a língua de imigração. Da mesma forma, Alice também relaciona o uso da língua de imigração à presença da língua portuguesa à sua vivência familiar: “só [se falava] o italiano. O nono era da Itália mesmo, era italiano. Então ele entendia tudo o português, mas era só italiano que a gente falava” (Alice. Entrevista, 2015, p. 1). Dessa forma, é possível perceber que seu Nono que era emigrado, conseguia entender o português. Porém, em casa, as relações seguiam se constituindo com base na língua de imigração. Ou seja, a língua que permitia a vivência social e familiar era ainda a língua de imigração.

Ao rememorar seu período de infância, Rosa também aponta para o uso da língua de imigração no cotidiano doméstico e, ao falar sobre o português, enfatiza a questão do erro: “porque em casa a gente falava mais o vêneto só. Alguma coisa que a gente falava em português e ainda tudo erado. A gente nem sabia de nada, porque a minha avó falava tudo italiano, assim tudo no vêneto e a gente se criou nessa” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 1). Possivelmente o erro estivesse relacionado ao fato de eles pouco falarem o português no contexto familiar.

Já nessas primeiras falas dos entrevistados, o fato de praticamente todos eles trabalharem suas memórias em relação à língua evidenciando como ela permaneceu ativa no cotidiano familiar e nas relações domésticas em detrimento do português, permite considerar que há uma memória coletiva no/do grupo perpassando as memórias individuais evocadas durante a entrevista. Halbwachs (2006, p. 39) salienta:

Para que nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum. [...] É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros [...], o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo.

Alguns elementos contribuíram para que a língua, e consequentemente a memória da língua, fosse mantida entre os colonos. Em Colombo, os elementos que podem ter contribuído para a manutenção da língua por várias gerações, podem ter sido: a convivência do grupo entre si até que ele fosse amplamente integrado à sociedade receptora; a falta de escolas; a agricultura de subsistência, que limitava o acesso de poucos colonos até a cidade mais próxima para trocas comerciais; a vivência nas regiões rurais com baixo número de indústrias onde a grande maioria falava a língua de imigração, entre outros. Na fala de Marta é possível perceber essa relação entre o cotidiano da agricultura de subsistência e das pequenas trocas comerciais que existiam entre os colonos, os pais dela, e os comerciantes. Nesse caso, o armazém ficava também em Colombo, ou seja, os pais dela não precisavam sair da Vila para realizar as trocas comerciais necessárias para a manutenção da sua vida familiar:

Tinha o armazém do Nico Cavassin, ele comprava deles [dos pais dela]. Daí no lugar do feijão e milho que sobrava, eles traziam o açúcar, o trigo, o arroz. E a gente tinha em casa já tinha uma vaquinha de leite, as galinha para ter uns ovos. O porquinho no chiqueiro. Naquela época era tudo livre, a gente podia ter as coisas mais fácil (Marta. Entrevista, 2015, p. 9).

Também é possível perceber, nessa fala, como a vida é recordada relacionada a certa liberdade e facilidade. Provavelmente, isso tenha relação com o hábito de se obter o sustento da própria terra, com base no cultivo e na criação de animais, por exemplo. A mesma relação entre a vivência familiar envolvendo a agricultura de subsistência é observada na fala de Rosa ao retratar o hábito dos colonos: “Plantaram milho, feijão, parreira. Tinham que ir para Curitiba de carroça para vender” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 8). Nesse caso, Rosa fala da necessidade de se ir até Curitiba para vender a produção, momento em que seria necessária a utilização da língua portuguesa. Um aspecto interessante presente na entrevista de Rosa é a sua lembrança em relação aos parentes que viviam em Curitiba. Nos momentos em que esses parentes visitavam a família, havia um constrangimento relacionado ao uso da língua de imigração:

Quando ia os nossos parentes, eles caçoavam da gente. Bastante! A gente ficava assim, meio, como se a gente fosse jacu. A gente era bobinho, assim, daí a gente se escondia. A gente falava errado

assim, meio italiano, meio português. O meu tio que morava em Curitiba ficava repreendendo a gente. Ficava corrigindo para a gente falar certo. Eles repreendiam muito a gente. Porque daí a gente misturava. Por exemplo: “preghiera<sup>19</sup>” que em brasileiro é pregar, nós falava “pregare”. Então, a gente ficava assim até com medo de falar porque depois eles repreendiam a gente (Rosa. Entrevista, 2015, p. 4).

Certamente esses parentes já possuíam suas vivências mais integradas em outra ordem social e cultural e, com isso, já faziam um uso mais constante da língua portuguesa. Além disso, é evidente a repreensão sofrida em virtude da manutenção dos hábitos com a língua materna por Rosa e sua família, que viviam em Colombo. Possivelmente isso se relacione ao fato de que, naquela época, em virtude das campanhas de nacionalização impostas pelo governo brasileiro<sup>20</sup>, havia certo estigma em ser filho de imigrante e viver na colônia. Nesse sentido, havia um status em ser “brasileiro” e viver no ambiente urbano. A repreensão e a vergonha narrada por Rosa na relação com os parentes de Curitiba, podem evidenciar esse estigma.

Outro elemento que pode ter contribuído para a manutenção no uso da língua de imigração foram os casamentos. Nas primeiras gerações, os casamentos endogâmicos, com pessoas da mesma origem étnica, eram muito comuns entre os imigrantes/descendentes. Na entrevista com Rosa, ela fala sobre o sofrimento na vinda de sua avó da Itália e, em determinado momento, aborda a questão dos casamentos: “Vieram tudo naqueles porão. Disseram que sofreram um monte. Diz que não foi fácil. Daí eles ganharam aqueles lotes aqui. Quarenta na área rural, Quarenta na área urbana. Daí geralmente casavam os filhos com os conhecidos, para não perder as heranças” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 8). Esses casamentos entre os imigrantes podem ter garantido a manutenção do uso da língua imigrante em ambiente doméstico (PEREIRA, 2011). Com o passar do tempo, as gerações foram modificando as regras sociais, incluindo aquelas relacionadas aos casamentos endogâmicos ou somente entre os grupos de imigrantes.

---

<sup>19</sup> Pregar (Tradução livre da autora)

<sup>20</sup> Aspectos relacionados às políticas de nacionalização serão desenvolvidos no capítulo 4.

Além disso, outros elementos como a escolarização<sup>21</sup> e a inevitável inserção na sociedade brasileira, aos poucos, foi colocando as línguas de imigrantes em desuso.

Como é perceptível, em todas as entrevistas, houve momentos em que a denominação utilizada para se referir à língua de imigração foi o “italiano”. No entanto, entre os imigrantes, cada grupo falava um dialeto diferente: trentino, vicentino, entre outros idiomas provenientes das regiões de onde vieram. Em Colombo essas diferenças linguísticas também estavam presentes, mas como a maioria dos imigrantes era proveniente da região do vêneto, essa era a língua mais comum.

O fato de todos os entrevistados se referirem à língua de imigração como “italiano” possivelmente ocorra porque, desde o momento da saída de seus locais de origem, até as primeiras décadas de colonização se formou uma noção de pertencimento “italiano” com base em traços comuns entre esses grupos (vicentinos, feltrinos, mantovanos, trentinos, etc) em contraste com as demais culturas. Dessa forma, por mais que existissem diferentes dialetos ou línguas entre os grupos imigrantes, esses foram identificados de forma geral e em contraste, principalmente, com o português, como “italiano”.

Zanini (2005) sinaliza que o sentimento de ser italiano e a “italianidade” iniciaram-se nesse contraste cultural. A categoria genérica de “italianos” serviu como uma distinção em relação aos outros, já que havia um contraste claro entre o português e os diversos dialetos ou línguas faladas por eles. Desse modo, na relação com a sociedade brasileira os imigrantes se autodenominavam italianos, mas dentro da colônia falavam dialetos distintos.

Em Colombo “as primeiras duas décadas do século XX foram marcadas por um processo de transformação da Vila” (MASCHIO, MACHIOSKI, MASCHIO, 2005, p. 5). Essa transformação ficou ainda mais evidente a partir da década de 1930. Essa década foi importante para o crescimento econômico e político do município. Foi nesse período que obras importantes foram realizadas: “ocorreu a construção do Paço Municipal que abrigava a prefeitura e a câmara; [...] a criação da estação experimental de trigo; a abertura de algumas fábricas de vidro e a abertura da estrada da Ribeira ligando Curitiba a São Paulo” (MASCHIO, MACHIOSKI, MASCHIO, 2005, p. 6).

Porém, mesmo com o crescente processo de crescimento econômico e político da Vila de Colombo, por meio das entrevistas é

---

<sup>21</sup> Aspectos relacionados à escolarização serão desenvolvidos no capítulo seguinte.

possível notar que as atividades econômicas eram essencialmente iguais àquelas trazidas na época da colonização. Tais atividades devem ter sido passadas de geração em geração. Essas atividades baseavam-se na produção agrícola e tinham como base o cultivo do milho, do feijão e outros gêneros alimentícios que serviam para se efetuar trocas comerciais, como já destacado anteriormente nas falas de Rosa e Marta. A criação de animais também era uma atividade econômica predominante.

Fica evidente, por meio das entrevistas, que ainda na década de 1940 e 1950 os colonos que habitavam o atual território colombense ainda utilizavam a língua de imigração de maneira frequente, quando não única, no ambiente doméstico. Assim, as crianças tinham sua primeira socialização na língua de imigração. Essa socialização na língua de imigração não era algo baseado em um processo formal de escolarização, mas sim com base na vivência do contexto familiar, entre os afazeres cotidianos. Bosi (1994, p. 73), discute sobre essa relação entre memória e socialização ao dizer que “a criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização”. Provavelmente a socialização na língua de imigração vivenciada pelos entrevistados durante sua infância apresenta essa relação com as histórias das pessoas da idade de seu convívio familiar. Em diversas falas está presente a menção ao *Nono ou Nona*<sup>22</sup> que só falava na língua de imigração.

Enquanto os pais se entregam às atividades da idade madura, a criança recebe inúmeras noções dos avós, dos empregados. Estes não têm, em geral, a preocupação do que é 'próprio' para crianças, mas conversam com elas de igual para igual, refletindo sobre acontecimentos políticos, históricos, tal como chegam a eles através das deformações do imaginário popular (BOSI, 1994, p. 73).

Em que medida não foi nessa relação mais cotidiana e despropositada existente com as pessoas de idade do convívio familiar que foram sendo construídos os sentidos e significações que os entrevistados trazem até hoje em relação à língua de imigração? Bosi (1994, p. 74) ainda sugere que é “graças a essa 'outra socialização' [...], que não estranhemos as regiões sociais do passado. [Elas] não só não

---

<sup>22</sup> Avô e avó (Tradução livre da autora).

nos causam estranheza, como, devido ao íntimo contacto com nossos avós, nos parecem singularmente familiares”.

Nota-se que com o desenvolvimento da Vila, os pais dos entrevistados já haviam aprendido algumas palavras da língua portuguesa. Seja para realizar as trocas comerciais, seja para a inserção em outros contextos. Isso fica evidente em algumas falas. Por exemplo, quando Elis fala sobre seu pai: “meu pai falava português quando ele queria” (Elis. Entrevista, 2015, p. 3). Da mesma forma Alice comenta sobre o fato de seu avô entender o português, mas não falar a língua: “Então ele [seu avô] entendia tudo o português, mas era só italiano que a gente falava” (Alice. Entrevista, 2015, p. 1). Contudo, no ambiente doméstico e familiar a língua de imigração permanecia e continuava a ser ensinada às crianças pela vivência. Isso demonstra como as colônias dessa região tiveram formas de reproduzir e ensinar às gerações seguintes a língua trazida pelos primeiros colonizadores.

No entanto, é fundamental refletir se essa língua ensinada e aprendida, ou mesmo a língua falada era a mesma dos antepassados. Isso porque é importante pensar a língua também enquanto processo, ou seja, um elemento mutável, que se modifica com o tempo. Essa questão surge durante a entrevista com Marta, quando questiono se ainda hoje ela fala e entende a língua de imigração:

Eu entendo. Tem o italiano bem mais diferente. Porque, nós, o nosso pai, nós chamava diferente. Era *Popai*. E os italiano mesmo, como meu pai, chamava o *Popai* dele de *Pare*. Então a gente já tem uma língua diferente. Não é que nem os que vieram de Itália. Nós chamava de *mamma*, mamãe. E ela chamava a mãe dela de *Mare*. Então, eles já ensinaram um pouco diferente. Aqui a gente diz nossos pais. Naquela época eles diziam *nostrì genitori* (Marta. Entrevista, 2015, p. 3).

Essa fala demonstra que há diferenças entre a língua falada pelos antepassados e aquela aprendida pelos entrevistados com seus pais no contexto de socialização que eles vivenciaram. Além disso, o fato de Marta perceber e evidenciar essas diferenças demonstra como a manutenção da memória relacionada à língua ocorre nesse contexto de nacionalização, no qual havia a convivência de mais de uma língua.

Há de se levar em conta as mudanças no contexto histórico e como essas mudanças se refletiram no aprendizado e ensino da língua materna, bem como na forma como hoje é rememorada. Payer (2006, p.

107) se refere a isso quando diz que o português e a língua de imigração, por ela chamadas de dimensões discursivas da linguagem, não são,

semelhantes em quaisquer circunstâncias históricas. Elas apresentam aspectos que vão se tornando visíveis através do estudo das disjunções e dos entrelaçamentos das materialidades linguístico-discursivas em questão: uma em seu valor jurídico preponderante, a ser enunciada, praticada, escrita, a outra como língua estranha à enunciação possível no interdiscurso presente na “sociedade nacional”, e impregnada, desde modo, de valores a serem silenciados, abandonados e, de uma memória discursiva a ser esquecida, a ser historicamente apagada por/para uma coletividade que, entretanto manteve dela uma memória, preservando-lhe um lugar em seu saber discursivo.

Ou seja, é possível perceber que as mudanças históricas, políticas e culturais ocorridas, refletiram na forma como a língua de imigração foi ensinada e aprendida pelos entrevistados, bem como na maneira como ela é, hoje, por eles operacionalizada no discurso. Porém, embora a língua não seja algo estático e em diversas falas dos entrevistados seja possível perceber essas mudanças, como, por exemplo, na fala de Marta citada acima, algumas palavras, expressões e usos relacionados aos primeiros imigrantes ainda resistem. Nisso se evidencia aquilo que Payer (2006, p. 107) considera como os traços de uma língua que seguem presentes mesmo em sua ausência. Por meio deles é possível evidenciar, por um lado, essas mudanças ocorridas na língua em consequência do tempo. Por outro lado, esses traços são as marcas do passado da língua que subsistem na memória coletiva dos entrevistados, tal como evidencia Halbwachs (2006, p. 152):

Quando uma sociedade é submetida a um remanejamento profundo, parece que a memória atinge por duas vias diferentes as lembranças que correspondem a esses dois períodos sucessivos, e não passa de um a outro de modo contínuo. Na realidade, há dois tempos em que se conservam dois contextos de pensamentos, e temos de substituir tanto um como outro para encontrar as lembranças em cada um dos contextos em que estão localizados. [...] Assim, quando em uma

sociedade que se transformou subsistem vestígios do que primitivamente foi, os que a conheceram em seu estado primeiro também podem fixar sua atenção nos vestígios antigos que lhe proporcionam o acesso a um outro tempo e um outro passado.

Esse passado da língua atravessa o tempo, vinculando os diferentes contextos culturais e sociais, por meio dos traços que subsistem na memória da língua.

### **3.2 Infância e a(s) língua materna(s)**

Falar em língua de imigração significou para os entrevistados rememorar suas vidas enquanto crianças. Isso porque esse foi um período em que a língua de imigração foi amplamente utilizada. Assim, rememorar esse período significou retratar aspectos do âmbito familiar e do tempo de infância. Ao falar de tais aspectos do contexto familiar, os entrevistados trabalharam com momentos em que a língua de imigração foi aprendida e configurou-se como uma das línguas maternas desses sujeitos. Também é possível perceber como se deu a educação em relação à língua portuguesa.

Para pensar nesse tempo vivido pelos entrevistados é importante recorrer à noção de infância. A infância é compreendida como um momento da vida em que o sujeito não tem voz, não é responsável por si mesmo. Nota-se que a construção da infância tal como é compreendida hoje surge junto com a construção da sociedade moderna. Dessa forma, devemos considerar a construção sócio-histórica da infância, que se inicia ainda no século XVI.

Para Ariès (1981, apud Simoni, 2003) a sociedade medieval via mal a criança. “A duração da infância era reduzida a um período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIÈS, 1981, apud SIMONI, 2003, p. 65). A partir da construção da sociedade moderna, nota-se que a criança passa a ter um lugar importante entre os adultos, já não sendo mais indiferente como outrora.

Simoni (2003), por meio de entrevistas com descendentes de imigrantes italianos do oeste catarinense, buscou perceber como se constitui a experiência com o trabalho entre os colonos e afirmou em relação à infância deles:

Percebe-se [...] que a infância era breve, constituindo-se antes de tudo como um tempo de aprendizagem para o trabalho. As narrativas desvendam uma riqueza de detalhes que mostram como as crianças eram construídas a partir do próprio significado de trabalho e de família (SIMONI, 2003, p. 99).

Dessa forma, o tempo social da infância entre os descendentes de imigrantes italianos, com suas diversões e brincadeiras, era limitado, pois eles precisavam trabalhar. “A desobediência não era aceita e a punição era motivo de temor, mas ao mesmo tempo, na relação familiar, a afetividade poderia ser vista em pequenos gestos” (SIMONI, 2003).

O espaço ocupado pela criança poderia não exceder os limites da casa, do pátio ou da roça, mas certamente se apresentava repleto de possibilidades. Descobrimo-se a si própria e ao mundo que a rodeava, a criança se entretinha no local de trabalho dos pais. Apesar de simples, os brinquedos que a roça oferecia, como pequenas pedras, espigas de milho, a própria terra, entre muitos outros que apenas a criatividade permitia, serviam para a sua diversão enquanto os pais trabalhavam (SIMONI, 2003, p. 79).

Diversas falas dos entrevistados se remetem ao contexto da infância junto à família e, inevitavelmente, elas trazem elementos da língua relacionados a esses momentos. Porém, é evidente que nesse momento o papel das crianças na família não era central. Como já foi apontado anteriormente, a maioria das famílias a que pertenciam os entrevistados exercia atividades baseadas na agricultura de subsistência, o que determinava um cotidiano árduo, preenchido por numerosas tarefas. Dessa forma, o tempo disponível entre os adultos, para estar com as crianças, possivelmente era muito curto, não oportunizando muitos momentos de atenção ao aprendizado, nesse caso, da língua. No entanto, diferente dos pais, os velhos que já não necessitam realizar as intensas atividades produtivas, tornam-se grandes mediadores da socialização das crianças, como já sugeri anteriormente.

Em relação ao aprendizado da língua de imigração, pode-se supor que ocorria de forma espontânea a partir das atividades do dia a dia, do trabalho efetuado na lida com a terra, da relação com os velhos, bem como nos momentos em que a família se reunia. A forma como o

cotidiano familiar se expressava na vida das crianças fica evidente na fala de Marta: “Porque a gente naquele tempo não saía de casa. A gente ia pra escola, voltava pra casa, fazer a tarefa que a mãe mandava. E no outro dia, fim de semana era o dia de catecismo a gente ia no catecismo e vinha pra casa. E era assim, a vida da gente” (Marta. Entrevista, 2015, p. 4).

No contexto familiar da maioria dos entrevistados, as duas línguas, vêneta e portuguesa, circulavam durante sua infância. No entanto, em relação ao aprendizado da língua, a maioria diz que aprendeu a falar o português somente na escola e enfatiza o aprendizado pela necessidade de entendimento mútuo com os outros alunos que não eram descendentes. Por exemplo, Isa (2015, p. 1) diz que falava somente a língua de imigração: “quando eu era criança, depois que a gente foi para escola que a gente começou a falar o português. Porque a gente não se entendia”. Da mesma forma Rosa enfatiza essa necessidade em aprender o português como forma de estabelecer relação com as outras crianças na escola que não eram descendentes. Porém, ela já falava alguma coisa do português antes de entrar na escola: “A gente falava alguma coisa de português. Mas daí no que a gente entrava na escola não podia falar nada em vêneta, porque a gente acabava atrapalhando os outros alunos que só sabiam falar em português” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 1).

Na sequência, Rosa também evidencia que ao aprender o português pelo processo de escolarização formal, aos poucos foi deixando de falar o vêneta que havia aprendido durante a socialização no contexto familiar: “Quando a gente começou ir pra escola que começou a aprender o português, daí a gente foi perdendo um pouco do vêneta, mas antes a gente sabia tanta coisa. Sabia contar piada, agora a gente não sabe mais nada!!!” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 1). Marta, por sua vez, relembra o sofrimento por não ter aprendido o português em casa. Ao entrar na escola e realizar o catecismo ela precisava saber falar português, porém, seus pais não tinham conhecimento da língua e ela iniciou a escola sem nada saber: “Sofremos bastante, é porque nossos pais não sabiam falar português, então quando a gente ia na escola e começou no catecismo, foi difícil!” (Marta. Entrevista, 2015, p. 4).

É interessante perceber como alguns dos entrevistados, ao vivenciarem os sofrimentos e as dificuldades relacionadas ao aprendizado do português na escola, tentaram evitar que seus filhos passassem por esse mesmo sofrimento. Assim, em diversas falas eles dizem ter ensinado o português a seus filhos para evitar que sofressem como eles. Sueli, por exemplo, relaciona o fato de seus filhos não

falarem o italiano ao sofrimento ocasionado por não saber falar o português. Dessa forma, ela privilegiou o ensino do português aos seus filhos para evitar que sofressem como ela tentando aprender na escola: “É por isso que meus filhos não fala o italiano. Porque não saber falar o português é difícil” (Sueli. Entrevista, 2015, p. 1). Da mesma forma Sueli relata o ensino do português aos seus filhos antes de eles iniciarem a escolarização: “Depois que nós vimos o que vocês passavam [referindo-se aos castigos utilizados pela professora de Maria, facilitadora da pesquisa] nós ensinamos nossos filhos a falar antes de ir” (Sueli. Entrevista, 2015, p. 5). Marta também diz que com os filhos só falava em português para evitar que sofressem por não falar a língua ao entrar na escola: “Mas com as filharada tudo em brasileiro. Desde o primeiro neném já começamos a conversa em brasileiro pra eles não sofrerem” (Marta. Entrevista, 2015, p. 6).

O aprendizado das línguas no contexto familiar durante a infância, seja o vêneto ou o português, ocorria pela socialização e não de forma sistemática, a partir de um processo formal de ensino e aprendizagem. É possível que o fato de muitos entrevistados dizerem hoje não saber mais falar a língua de imigração aprendida na infância, seja resultado desse aprendizado vivencial baseado na relação entre pais, filhos, irmãos e avós e ocorrido por meio das atividades práticas do dia a dia e não de um processo sistematizado de alfabetização. Também é possível considerar que a partir do momento em que as crianças começam a crescer, passam a vivenciar mais espaços de convívio com outros grupos que não somente a família. Assim, a relação com o português se torna mais constante. Da mesma forma, na família, com a morte dos mais velhos se limita o espaço de convívio com a língua de imigração. Bosi (1994, p. 74) discute sobre essa importância dos velhos na manutenção das dimensões culturais por meio das memórias que eles possuem quando diz:

Há dimensões da aculturação que, sem os velhos, a educação dos adultos não alcança plenamente: o reviver do que se perdeu, de histórias, tradições, o reviver dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças; enfim o poder que os velhos têm de tornar presentes na família os que se ausentaram, pois deles ainda ficou alguma coisa em nosso hábito de sorrir, de andar.

Certamente pode-se dizer o mesmo em relação à língua. Na medida em que a as pessoas mais velhas, que possuíam uma relação

mais intensa e cotidiana com a língua de imigração vão morrendo, a possibilidade dos mais novos de ter acesso a ela diminui consideravelmente. Essas relações estabelecidas sobre o aprendizado das línguas na infância dos entrevistados permite evidenciar o fato de que eles vivenciaram a sua infância em um contexto familiar bilíngue, ou seja, um contexto em que utilizavam a língua de imigração e a língua portuguesa de forma concomitante. Conforme Grosjean (apud DAL CORNO, 2010, p. 79), o bilinguismo se refere ao “uso regular de duas ou mais línguas”. As razões para que as pessoas se tornem bilíngues podem ser várias, “entre elas a mobilidade por motivos políticos, sociais, econômicos, bem como fatores culturais e educacionais” (GROSJEAN apud DAL CORNO, 2010, p. 79). No entanto, há de se considerar a existência de diferentes tipos de bilinguismo entre as gerações. Há casos em que o bilinguismo era ativo, ou seja, os sujeitos tinham o domínio e usavam de forma constante a língua de imigração (EDWARDS, 2004 apud FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2008, p. 147).

Com o aprendizado da língua portuguesa, ambas as línguas eram ativas na vida desses sujeitos. Esse pode ser considerado o caso das primeiras gerações, que mesmo que não dominassem completamente o português, podiam operar as duas linguagens em contextos distintos, de acordo com a necessidade. É possível que o aprendizado da língua portuguesa por alguns colonos das primeiras gerações tenha acontecido de forma pontual por meio das relações comerciais estabelecidas durante a venda de seus produtos, ou em atividades relacionadas à resolução de questões práticas da vida junto a órgãos públicos. Porém, também é possível que tenham aprendido o português quando os filhos voltavam da escola e ensinavam a língua portuguesa a seus pais. É o caso de Marta, que relembra isso em sua entrevista: “Nós que passamos pra eles [seus pais]. Porque eles também não tinham feito essa linguagem de agora. Era tudo italiano” (Marta. Entrevista, 2015, p. 3). Interessante perceber que aí também se estabelece uma relação de aprendizado informal dos pais com os filhos. No entanto, não é um aprendizado formal, capaz de tornar esses indivíduos alfabetizados em português. Eles tinham um domínio que os permitia lidar com as situações cotidianas, como fica evidente na sequência da fala de Marta:

Nós que passamos pra eles no que começamos a aprender. Tinha minha irmã mais velha... Ela aprendeu melhor! Ela ia passando pra mãe. Até o nome das comidas, assim ela foi passando. Porque eles [os pais] não tiveram esse tipo de aprender,

porque se tivessem umas aula, né? (Marta. Entrevista, 2015, p. 4).

Assim como há casos de bilinguismo ativo, também há de bilinguismo passivo (EDWARDS, 2004 apud FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2008), aquele em que os indivíduos entendem, mas não falam a língua. É aqui que se insere a maioria dos entrevistados em relação ao aprendizado das línguas. Isso porque, embora grande parte deles tenha aprendido a língua de imigração no contexto familiar e a língua portuguesa no contexto escolar, em algum momento deixaram de utilizar a língua de imigração durante sua vida e hoje dizem não saber mais falar. As condições responsáveis pela não continuidade no uso da língua de imigração são várias e de forma alguma seria possível trabalhar com todas elas. No entanto, algumas serão evidenciadas no próximo capítulo.

Existem ainda os casos de interferência de uma linguagem na outra. Ou seja, aqueles em que os indivíduos não aprenderam a falar a língua imigrante, mas há palavras, modos de falar, gestualidades e sotaque que foram aprendidos pelo contato constante com falantes bilíngues. Isso é muito perceptível em relação aos filhos dos entrevistados que por vezes chegaram à casa dos entrevistados no momento em que se realizava as entrevistas e acabaram de certa forma interferindo com suas lembranças. É o caso, por exemplo, do filho de Isa que ao ser questionado sobre falar ou não a língua de imigração diz: “Eu falava muito pouco. Eu entendo tudo... Via meus avós falarem e tudo” (Isa. Entrevista, 2015, p. 5). Sueli, da mesma forma diz que seus filhos entendem a língua de imigração, mas não o falam: “Eles entendem, mas falar a língua fica bem enrolada. Porque eles nunca falaram o dialeto” (Sueli. Entrevista, 2015, p. 3).

Em geral, se pode ressaltar que a maioria dos entrevistados, de uma forma ou de outra, conseguiu lidar com essas situações relacionadas ao bilinguismo e aprendizado das línguas maternas. Alguns, tendo como consequência sofrimento e dificuldades e outros, nem tanto: “No começo foi muito difícil, até pegar o jeitinho da coisa, mas depois foi embora” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 3).

### **3.3 Lembranças da língua de imigração relacionadas aos espaços de convivência e brincadeiras**

Como já foi discutido nos tópicos anteriores, a língua de imigração, que também pode ser considerada como uma língua materna,

fez parte da socialização dos entrevistados durante a infância. Sendo aprendida e utilizada, fundamentalmente, no contexto familiar. Já em relação à língua portuguesa, segundo Payer (2005) a maneira pela qual se deu a entrada e a adaptação do imigrante no novo ambiente (dos falantes de português) estava articulada com a forma pela qual eles se relacionaram com o aprendizado do português. Nesse momento, a intenção é olhar de forma mais específica para esses espaços onde essas línguas, de imigração e portuguesa, estiveram presentes durante a infância dos entrevistados. Ao analisar suas falas, é possível reconhecer que muitos deles enfatizam as brincadeiras e situações envolvendo espaços de convivência cotidianos como importantes no aprendizado e utilização da língua de imigração. Da mesma forma, em algumas falas é possível perceber como, para alguns dos entrevistados, também o aprendizado informal do português ocorreu por meio desses espaços de convivência e a partir de brincadeiras. Pensar as memórias da língua relacionadas às brincadeiras pode ser interessante, pois: “a memória do brincar é um substrato que pode estabelecer liames entre passado e presente, entre distintas realidades espaciais e temporais, individuais e sociais” (ALVES; SILVA; OLIVEIRA 2011, p. 49).

Benjamin (1987) tem em sua obra um espaço significativo para as brincadeiras, bem como para as memórias. Em seu texto “Infância em Berlim por volta de 1900” apresenta diversas memórias de sua infância. Essas estão repletas de objetos descritos e de pessoas que atuavam no ambiente reconstruído em sua rememoração. Com base nessas memórias, demonstra a importância das fantasias infantis, bem como das experiências que são formadoras dos hábitos, das aptidões e da subjetividade do adulto. Em outro texto, Benjamin (1984) estabelece uma relação entre a criança, o brinquedo e a educação que também parece ser importante para esta análise. Segundo Alves *et al.* (2011, p. 51):

Brincar com um brinquedo, em Benjamin, assume, na criança, a experiência que lhe permite o refúgio, a perda, o (re) encontro, o domínio de si e o acesso ao outro. Brincando a criança liberta-se e reedita papéis sociais criando para si um mundo próprio: habitual, intenso e renovado.

No caso das falas dos entrevistados em questão é possível perceber como as memórias em relação às línguas na infância atravessam as brincadeiras e os brinquedos. Por exemplo, Sueli (2015, p. 1) rememora e relação que ocorria entre ela e filhos das pessoas que

trabalhavam com seu pai, a partir das brincadeiras: “Ah nós de criança nós íamos brincar lá com gente que trabalhava com papai”. É interessante que, ao ser questionada sobre como aprendeu o português, ela vincula o aprendizado do português às brincadeiras com essas crianças que falavam o português: “Eu aprendi [a língua portuguesa] antes de ir para aula, porque a gente brincava com as outras crianças. Mas daí dentro de casa a gente continuava o mesmo [utilizando a língua de imigração]” (Sueli. Entrevista, 2015, p. 2).

Essa relação com a língua, que se estabelecia tendo por base as brincadeiras, permite refletir sobre a reedição dos papéis sociais que a criança faz através do brincar, como discutido no trecho acima citado (ALVES; SILVA; OLIVEIRA, 2011, p. 51). Em outro momento da entrevista com Sueli também é possível perceber como essa reedição dos papéis sociais relacionados às fronteiras linguísticas ocorria a partir das brincadeiras: “Eu falava só o vêneto, ela (a amiga de infância) falava só o português. E a gente brincava. Não fazia diferença nenhuma” (Sueli. Entrevista, 2015, p. 4).

Certamente essa vivência por meio das brincadeiras foi um espaço importante no aprendizado informal das línguas maternas para os entrevistados. Vários deles falaram as brincadeiras que realizavam quando criança. Sueli, por exemplo, fala sobre: “pular caracol e corda. Aquele que faz aquele desenho no chão e vai jogando a pedrinha. Nós brincava de mãe, de se esconder...” (Sueli. Entrevista, 2015, p. 3). Rosa também fala sobre as diversas brincadeiras de sua infância:

Peteca. A gente pegava das galinhas e fazia uma peteca de palha. A gente pegava uma caixa de fósforo e depois a palha e ia cercando. Daí ficava bem grosso. Daí a gente brincava de se esconder. Meu Deus tinha tantas brincadeiras. Peteca na escola também, na hora do recreio. Cobra cega. O lenço atrás. No nosso tempo a gente fazia polenta de lama. Água e terra fazendo polenta (Rosa. Entrevista, 2015, p. 7).

Alice também rememora de sua infância a partir das brincadeiras. É interessante perceber a relação que ela estabelece entre a brincadeira de criança e as atividades da escola, no caso, os deveres realizados em casa que certamente traziam o aprendizado da língua portuguesa da escola para o contexto familiar: “Sabe o que eu fazia? Para fazer meus dever? Eu dava um jeito de amarrar uma tábua, bem amarrada, para ser meu banco lá e outra a minha carteira. Fazer os deveres era brincar. E de

vez em quando nós brincávamos de casinha” (Alice. Entrevista, 2015, p. 5).

Outro aspecto interessante que surge nas entrevistas é a relação com os brinquedos. Praticamente todos os entrevistados são de famílias simples quase sem recursos, cujas atividades se baseavam fundamentalmente na agricultura de subsistência. Isso se refletia também na infância por meio dos brinquedos, ou melhor, de sua falta, como fica evidente na fala de Sueli (2015, p. 3): “Ninguém tinha brinquedo. Era tudo igual. Ninguém tinha nada”. Porém, essa escassez material não os impediu de desenvolver seus próprios brinquedos e, possivelmente, até mesmo os tenha estimulado, pois novamente utilizando Benjamin, há na infância uma maneira própria de se apropriar do mundo e brincar com os objetos do cotidiano: “Toda pedra que ela encontra, cada flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção” (BENJAMIN, 1987, p. 39). Ademais, fala sobre como as crianças são atraídas e gostam de brincar com os resquícios e destroços que surgem em seu cotidiano familiar. Seja a partir de objetos que surgem das atividades de seus pais ou de espaços outros com os quais tenham contato.

Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (BENJAMIN, 1987, p. 104).

Essa relação entre o brincar e os brinquedos cotidianos surge, por exemplo, na fala de Alice (2015, p. 5): “Os brinquedos era tudo pedacinho de azulejo, pedacinho de tijolo, tudo o que a gente catava na rua. Nós pegava e punha nas prateleiras”. Já na fala de Marta (2015, p. 6) é interessante perceber que também existe uma relação entre a língua e as brincadeiras. Quando pergunto a ela sobre as brincadeiras em casa e na escola, a resposta é de que: “as brincadeiras eram as mesmas, só que a linguagem ao falar [mudava]. Brincar de pedrinha, de *prie*<sup>23</sup>, é brincar de pedrinha. Bota, assim, pedrinha na mão e passava. E de roda”. Já Pedro contou que a criança adorava inventar “traquinagens” e pela

---

<sup>23</sup> Pedras (Tradução livre da autora).

falta de brinquedos o segredo era inventar. Em uma brincadeira a professora foi jogada dentro do rio, com carroça e tudo. Pedro lembrou ainda uma história sobre seu irmão que percorria muitos quilômetros de carroça junto ao seu pai para levar e buscar a professora em Curitiba. Um dia ele chegou da escola dizendo: “*Mamma, mi trao sto bauto rento sol rio*”<sup>24</sup> (Pedro. Entrevista, 2015, p. 4).

*Bauto* é uma expressão em língua imigrante que significa um bichinho preto (caruncho) que come o milho. Nessa fala o termo *bauto* é utilizado para se referir a uma professora brasileira que dava aula na Região do Boicininga. Essa expressão permite que se reflita sobre as relações que se estabeleciam entre os colonos e os nacionais e principalmente nas situações que compunham o ambiente escolar nessa época. A “professora preta”, conforme foi chamada pelos entrevistados, foi citada na entrevista de Pedro, de Alice e de Elis, no momento em que eles falam sobre a escola. Elis também se refere à professora como “*bauto*”: “Um dia estava descendo a escada e meu irmão falou [para a mamãe]: *Ma varda mamma! che unco el bauto se ga vestio tuto de bianco*”<sup>25</sup> (Elis. Entrevista, 2015, p. 3). Já Alice não utiliza o termo *bauto*, mas também se refere à “professora preta”: “A primeira professora era a Izabel. Era bem preta, preta, preta, como um carvão. E ela tinha uma filha branca” (Alice. Entrevista, 2015, p. 2).

Outro aspecto significativo, que pode ser observado já no trecho anterior, é a forma como se dá a lembrança de situações cotidianas envolvendo a família, as relações familiares e entre famílias. No caso da situação envolvendo a “professora preta”, embora sejam lembranças de pessoas diferentes, que não faziam parte da mesma família, há uma semelhança na forma como se rememora a professora e as situações em que ela está presente. Inclusive na expressão, *bauto*, utilizada. Ou seja, a memória é trabalhada do ponto de vista do grupo, nesse caso, possivelmente, as crianças que conviviam com a professora e a própria professora. Halbwachs (2006, p. 41) se refere a essa relação entre a memória coletiva e o grupo quando diz:

Talvez seja possível admitir que um número enorme de lembranças reapareça porque os outros nos fazem recordá-las; também se há de convir que, mesmo não estando esses outros materialmente presentes, se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que

---

<sup>24</sup> Mamãe, eu joguei este bauto dentro do rio.

<sup>25</sup> Veja mamãe! Um bauto vestido todo de branco (Tradução livre da autora).

tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos ainda agora no momento em que o recordamos, do ponto de vista desse grupo.

Geralmente, ao rememorar essas situações na infância ou com o pai ou a mãe diziam certas coisas, os entrevistados usam a língua de imigração. É como se a memória da situação estivesse vinculada ao mesmo tempo ao grupo familiar e à língua. Bosi (1994, p. 423) se refere a isso quando diz que: “as lembranças do grupo doméstico persistem matizadas em cada um de seus membros e constituem uma memória ao mesmo tempo uma e diferenciada. Trocando opiniões, dialogando sobre tudo, suas lembranças guardam vínculos difíceis de separar”. É o caso, por exemplo, da lembrança de Pedro e Alice sobre a “professora preta” que utilizam a expressão *bauto*.

Em relação à Alice é interessante destacar que durante a entrevista ela afirmou não falar a língua de imigração. No entanto, em várias ocasiões ao rememorar situações vividas no cotidiano familiar, ela utiliza a língua de imigração para se referir a como seus pais falavam determinadas frases. Ela diz, por exemplo, que só “gostava de fazer o dever em cima da árvore. E a mãe gritava: *Te ve te faite ma*”<sup>26</sup> (Alice. Entrevista, 2015, p. 5). Em outro momento da entrevista ela lembrou ainda que sua mãe sempre lhe dizia: “*Dopo te vê vedere de to pare*”<sup>27</sup> (Alice. Entrevista, 2015, p. 6).

É interessante perceber também que a lembrança dessas frases que eram faladas durante a infância dos entrevistados, durante a entrevista foi trazida por eles exatamente na forma como essas pessoas falavam na época. É quase como se tivessem decorado aquele texto. Da mesma forma, também há nas entrevistas momentos em que surgem falas sobre lembranças contadas por outras pessoas, principalmente quando são relativas à vinda dos antepassados para o Brasil. Nesses casos, parece que essa lembrança de outras pessoas é incorporada às suas próprias lembranças e passa a fazer parte de sua memória. Isso se aproxima daquilo que Halbwachs (2006, p. 91) define como memória:

Claro, se pela memória somos remetidos ao contato direto com algumas de nossas antigas impressões, por definição a lembrança se distinguiria dessas ideias mais ou menos precisas que a nossa reflexão auxiliada por narrativas,

<sup>26</sup> Vai te fazer mal (Tradução livre da autora).

<sup>27</sup> Depois você vai se ver com o seu pai (Tradução livre da autora).

testemunhos e confidências dos outros, nos permite fazer de como teria sido o nosso passado.

Da mesma forma que alguns entrevistados atualizam a língua materna aprendida na infância ao relembrar de frases exatamente como eram faladas a eles quando criança, outros parecem destacar certa nostalgia em relação ao passado, quando utilizavam e sabiam falar a língua, sendo que hoje relatam ter esquecido tudo: É o caso de Rosa quando, sensibilizada, diz: “mas antes a gente sabia tanta coisa (da língua de imigração). Sabia contar piada, agora a gente não sabe mais nada!!! A gente esqueceu da tradição” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 1).

Essa fala demonstra claramente a relação entre a memória da língua, mais especificamente o esquecimento dela, e a passagem do tempo social. Bosi (1994, p. 417) se refere a essa passagem do tempo social e como seu empobrecimento determina um apagamento nas memórias.

Mais que os astros, pode o tempo social, que recobre a passagem dos anos e das estações. À medida que o tempo social se empobrece de acontecimentos, se afina e esgarça, vai pondo a nu aquele tempo vazio, sem aparas, como um chão infinito, escorregadio, em que os passos deslizam. Tempo que vence e muda os seres mais resistentes.

À medida que os entrevistados começam a crescer eles passam a ocupar mais espaços sociais em que utilizam a língua portuguesa. Da mesma forma, a ausência dos velhos, que exerciam um papel fundamental na manutenção dos usos e memórias relacionadas à língua de imigração, também limita os espaços de relação cotidiana com essa língua. Além disso, no próximo capítulo será discutido como as mudanças sociais e políticas interferiram na relação dos entrevistados com a língua de imigração e contribuíram com seu pretenso apagamento. Todas essas questões certamente colaboram com o que Rosa concebe como o esquecimento da tradição.

A memória pode percorrer um longo caminho de volta, remando contra a corrente do tempo. Ela corre o perigo de se desviar quando encontra obstáculos, correntes que se cruzam no percurso. São as mudanças, os deslocamentos dos grupos, a perda de um meio estável em que as lembranças pudessem ser retomadas sempre pelos que as

viveram. As transformações profundas por que passa a família, a perda e a chegada de novos membros são pontos de partida. Atrás deles os caminhos se perdem, descontínuos, apagados (BOSI, 1994, p. 420).

Assim, embora ainda existam diversos aspectos relacionados à língua de imigração na fala dos entrevistados, existem questões mais sutis, pequenos detalhes e pormenores relacionados ao cotidiano que se apagam e, com isso, trazem o sentimento de nostalgia por ela expressado.

Pollack (1989, p. 9) sugere que “existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, 'não-ditos'. As fronteiras desses silêncios e 'não-ditos' com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento”. Esse esquecimento em relação à língua e à tradição, que fica evidente na fala de Rosa bem como na de outros entrevistados, certamente têm relação com essas zonas de sombra e silêncio pontuadas por Pollack. O autor discute alguns exemplos de situações traumatizantes, como o caso de alguns sobreviventes judeus nos campos de concentração, e sobre como essas situações refletem-se na relação entre a memória individual e coletiva, o esquecimento e silenciamento das memórias.

Pode-se imaginar, para aqueles e aquelas cuja vida foi marcada por múltiplas rupturas e traumatismos, a dificuldade colocada por esse trabalho de construção de uma coerência e de uma continuidade de sua própria história. Assim como as memórias coletivas e a ordem social que elas contribuem para constituir, a memória individual resulta da gestão de um equilíbrio precário, de um sem-número de contradições e de tensões (POLLACK, 1989, p. 14).

No caso de Rosa e dos outros entrevistados, as mudanças sociais e políticas que serão discutidas com mais profundidade no próximo capítulo, determinaram uma restrição no uso da língua e certamente causaram rupturas e traumatismos nos usos e costumes relacionados à língua de imigração.

### **3.4 Lembranças da língua de imigração relacionadas à religião católica e ao trabalho**

Embora a língua se constituísse como um dos aspectos de identificação entre os imigrantes e seus descendentes desde a colonização, a partir da literatura é possível identificar que o elemento que mais criava identificação entre eles frente a outros grupos não era a língua. Alguns autores (BALHANA, 2002; MACHIOSKI, 2013) sugerem que o traço que mais gerava identificação entre os italianos era prioritariamente a religião. Segundo Otto (2005, p. 14),

a religião é por excelência legitimadora da sociedade, porque oculta a fabricação humana e histórica dos arranjos sociais. É um instrumento de legitimação tão eficaz porque situa a instituição numa instância sagrada, num quadro cósmico, imprimindo-lhe um caráter ontológico. Como construtora de identidades e de papéis sociais, a Igreja cria um corpo especializado para legitimação e conservação do universo simbólico.

Os imigrantes provenientes da região do Vêneto eram católicos fervorosos a ponto de terem seu cotidiano dividido entre o trabalho e a igreja. Esse fato faz supor que, ao chegar a uma terra desconhecida, seriam esses valores que pautariam a “reconstrução” da identidade étnica desses estrangeiros (MACHIOSCKI, 2004). Desse modo, destaco aqui a constante presença da religião e das relações de trabalho nas falas sobre a língua e infância.

Para Machioski (2004), o grupo de imigrantes que formaram a Vila de Colombo era um grupo homogêneo em relação a um mesmo contingente étnico e também por formarem uma mesma comunidade religiosa. Por meio de uma unidade religiosa, os imigrantes dessa região criaram identificação entre si e “podiam preservar seus valores culturais e integrar-se a sociedade receptora” (MACHIOSKI, 2013, p. 52).

As atividades dos imigrantes italianos da região consistiam principalmente da atividade agrícola e da prática religiosa, que além de cumprir uma função espiritual, cumpria também uma função social, já que no espaço religioso os imigrantes se encontravam para trocar experiências e socializarem, além de reafirmarem sua identidade étnica.

A entrevistada Elis demonstra como a religiosidade tinha um espaço central no contexto de vida dos imigrantes e atravessava as atividades de trabalho e cotidiano da comunidade, como nesse caso em que seu pai ajudou a construir a igreja matriz de Colombo: “Para ajudar

na construção da igreja papai puxava água nos *bigoi*<sup>28</sup> lá do tanque. Não tinha água encanada, não tinha luz, não tinha betoneira, não tinha nada. Construíram a igreja a unha” (Elis. Entrevista, 2015, p. 6).

Praticamente todos os entrevistados evidenciaram aspectos envolvendo a religião católica e a língua de imigração. Por exemplo, nas lembranças do terço, nos cantos religiosos, nas rezas no ambiente doméstico e também nas missas em latim, italiano e português. Ao responder à pergunta sobre se seus pais falavam o português, Elis traz o elemento religioso como algo central em sua lembrança:

Ah, e depois o papai começou [a aprender o português]... Ele era religioso que nossa! Daí ele tinha a bíblia... o velho testamento ele tinha em italiano. Ele sabia de cor! Mas depois ele começou em português. Depois que ele começou em português ele ficava no domingo fechado, ele lia tudo! Depois ele vinha explicar para nós a bíblia. Mas o texto era em italiano. Volta e meia eu lembro... Ele era muito devoto de nossa senhora do Carmo (Elis. Entrevista, 2015, p. 3).

Da mesma forma ela relembra o fato de seu pai cantar na igreja em italiano: “Meu papai cantava, cantava, cantava. Não tinha gente que cantasse como o papai. Papai cantava na igreja, em italiano” (Elis. Entrevista, 2015, p. 4). O canto também é um elemento significativo para pensar na memória da língua de imigração. A relação com o ritmo e melodia certamente influenciam na maneira como alguns aspectos da língua são rememorados. Rosa também relembra sobre os cantos religiosos e aborda as missas, que em determinado momento passaram a ser rezadas em latim: “A gente sabia cantar, mas era muito bom. Eu lembro da festa de São Pedro, mas naquele tempo eles faziam a festa de São Pedro só no dia. Não é que nem agora que é só no domingo. Depois chegou um tempo em que a missa era rezada só em latim” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 6). O uso do latim vinculado à religião é um aspecto interessante para se pensar a partir de uma fala presente na entrevista de Pedro. Em determinado momento ele diz que até hoje reza o terço em italiano. Quando pergunto se ele recorda de alguma oração em italiano ele diz que reza a ladainha em italiano. Porém, ao começar a rezar percebo que na realidade ele a reza em latim. Isso me faz refletir sobre o que condiciona a lembrança da língua materna a partir dos rituais

---

<sup>28</sup> Bigoio é um tipo de balde, que foi relacionado a um balde grande de carregar água ou lavar roupa (Tradução livre da autora).

religiosos. Seria a cadência repetitiva das palavras? A melodia das canções ou a importância que a religião tinha para as famílias e era passada para as crianças já na infância?

Bosi discute sobre os mapas afetivos e sonoros relacionados às memórias dos velhos. Em determinado momento ela sugere que: “as lembranças estão povoadas de sons” (BOSI, 1994, p. 445), enfatizando a importância das paisagens sonoras, além da das paisagens visuais, como substratos para a memória:

Ouvi outro dia a cantilena do comprador de roupa velha, quando amanhecia. Soube que se tratava do filho do judeu de minha infância, imitando o sotaque a cantilena do pai. Sons que desaparecem, que voltam, formam o ambiente acústico dos bairros. As pedras da cidade, enquanto permanecem, sustentam a memória. Além desses apoios temos a paisagem sonora típica de uma época e de um lugar (BOSI, 1994, p. 444).

Ou seja, certamente há um apoio entre as lembranças dos entrevistados relacionadas às rezas e as paisagens sonoras que elas evocam. O ritmo das cantorias, a cadência nas rezas, as situações nas quais essas rezas eram realizadas coletivamente. É muito possível que das rezas em latim, por exemplo, não haja a compreensão linguística do que significam, mas a paisagem sonora que elas evocam permanece na memória dos entrevistados.

Nas entrevistas ficou evidente que as orações rezadas no ambiente familiar eram pronunciadas na língua de imigração. Ou seja, em um primeiro momento, as crianças aprendiam as orações nessa língua. Machioski (2013, p. 69-71) diz que “devido à Romanidade da Igreja Católica o cultivo da língua era tido para os imigrantes como um auxiliar no fervor da própria fé. [...] Alguns padres cultivaram o uso da língua italiana em suas pregações”. Em um momento posterior, as missas passaram a ser realizadas em latim e, posteriormente, o português tornou-se comum. É possível pensar que a interferência de uma língua na outra (vêneto, italiano, português e latim) tenha sido recorrente.

Outro aspecto a ser evidenciado é como as mudanças sociais e políticas ocorridas a partir da década de 1940<sup>29</sup>, que interferiram no uso da língua de imigração, também tiveram consequências nessa relação estabelecida com a religião por meio da língua de imigração. Em

---

<sup>29</sup> Essa discussão será aprofundada no próximo capítulo.

determinado momento durante a entrevista de Rosa, ela fala sobre como o esquecimento da língua, também refletiu nas rezas: “A gente rezava a Ave Maria. Mas eu não lembro mais. E daí os mais novos que foram chegando não quiseram aprender mais. Se a gente não pratica a gente esquece” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 5). Pedro também comenta sobre as mudanças ocorridas na relação com a religião a partir das proibições no uso da língua de imigração. Em determinado momento ele diz que rezava o terço todas as noites. Quando lhe pergunto se ele rezava em português ou em vêneto, ele responde: “Tudo italiano. Depois que foi proibido, daí tudo em português. Começaram a falar o português” (Pedro. Entrevista, 2015, p. 4). Porém, nesse caso cabe questionar se após a proibição no uso da língua de imigração, as famílias realmente mudariam seus hábitos e costumes familiares de forma tão extrema como por vezes parece na fala de alguns entrevistados. Certamente as políticas tiveram consequências na vida dessas pessoas, porém, essas consequências teriam entrado de forma tão intensa e rápida nas relações familiares na intimidade de suas casas? Outra possibilidade é a de que as mudanças nos hábitos e costumes familiares a partir das políticas institucionais tenham acontecido como forma de proteger os filhos e evitar que eles sofressem as consequências impostas pelas proibições referentes ao uso da língua de imigração. Essa tentativa de proteger os filhos surgiu em diversos momentos das falas dos entrevistados como já foi evidenciado anteriormente.

O fato é que uma resposta recorrente nas entrevistas para os casos em que eu perguntava “você não lembra nada na língua mesmo?”, foi a referência a uma reza. Pedro afirmou não se lembrar de nada mesmo. Porém, quando Maria estimulou e começou a seguinte reza: “*Credo in Dio Pare Onipotente, creator del céo e da tera. Credo in Gesù Cristo, so único fioeo...*”<sup>30</sup> (Pedro. Entrevista, 2015, p. 4). Ele deu continuidade à reza na língua de imigração e por fim se emocionou. Isso leva a refletir sobre as relações entre a memória e a língua. Bosi (1994, p. 54) diz que: “se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar”. É exatamente isso o que acontece no caso de Pedro. Quando Maria o estimula a continuar a oração e ele dá sequência de forma emocionada, é a sua memória trabalhando (BOSI, 1994, p. 55).

Além disso, certamente também concorre nessa rememoração aquilo que Halbwachs (2006, p. 42) chama de intuição sensível. Aquilo que está na base de qualquer lembrança e que chama o indivíduo a um

---

<sup>30</sup> Creio em Deus Pai todo poderoso, criador do céu e da terra. Creio em Jesus Cristo, seu único filho... (Tradução livre da autora).

estado de consciência puramente individual. Ou seja, a relação entre a memória coletiva, estimulada pelo fato de Maria iniciar a reza na língua de imigração e a memória individual de Pedro em relação à reza que o fez emocionar-se com essa lembrança.

Ademais, o ritmo sonoro relacionado à reza também foi significativo como estímulo à rememoração, já que paisagens sonoras também são importantes no processo de rememoração. A partir do estímulo dado por Maria, Pedro evocou a memória da paisagem sonora da reza que estava “perdida” para ele, pois “ao perdermos uma paisagem sonora sempre poderemos evocá-la através de sons que subsistem ou na conversa com testemunhas que viveram” (BOSI, 1994, p. 447).

Assim como a religião, as relações de trabalho também foram espaços nos quais a referência ao uso da língua de imigração esteve presente em diversas entrevistas. Como foi discutido anteriormente, na época dos entrevistados a infância era um período relativamente curto e vários deles narraram lembranças sobre situações em que já ajudavam seus pais e familiares nos trabalhos cotidianos. Isso também acontecia pelas características das famílias, em sua maioria baseadas na agricultura de subsistência. Na entrevista com Elis, ela me diz que: “nós começamos a trabalhar nós tinha quatro ou cinco anos. Nós iam com o papai... Ele podava o parreral. Daí a gente ajudava, juntava, como é que é? os cipós” (Elis. Entrevista, 2015, p. 1). Da mesma forma me diz Pedro, ao narrar um dia de sua infância:

Levantava super cedo... Para fazer o fogo, para fazer o café, para fazer comida para levar pra roça. Tirar o leite da vaca. Polenta e salada no café. Antes plantava milho, parreiras... Só depois de mocinho é que começamos a plantar verdura. Eles [os pais, avós] não deixavam plantar verdura. Eles diziam que estragava a terra. Era feijão, batata doce, milho. Coisas para se manter, não para vender. E para manter o animal, para você ter o porco, a galinha, o boi... Era fogo! Nós fomos judiados. Judiados! (Pedro. Entrevista, 2015, p. 5).

Nessa fala de Pedro é perceptível que as crianças também participavam ativamente das relações de trabalho para a subsistência familiar. Além disso, há um aspecto interessante a ser destacado que diz respeito aos hábitos culturais relacionados à agricultura. Certamente o fato de os pais e avós, ainda das primeiras gerações de imigrantes, não permitirem que se plantassem verduras por medo de estragar o solo, se relacionava com uma falta de integração à sociedade local e à

manutenção dos hábitos e costumes dos antepassados. Essa relação com a produção de cultivos essencialmente para a subsistência, sem o estabelecimento de relações comerciais se manteve por algumas gerações e certamente teve influência na manutenção da coesão e fechamento dos grupos imigrantes entre si, sem muito contato com a sociedade local. Isso, conseqüentemente, resulta na manutenção do uso da língua de imigração durante certo tempo.

Esse tipo de atividade mais fechada, autossuficiente e independente da relação com a capital permaneceu por algum tempo, porém, aos poucos esses hábitos foram se modificando. Possivelmente, em razão da dificuldade em se manter e conseguir tudo que necessitavam para viver, os grupos de imigrantes tiveram que começar a estabelecer relações comerciais mais intensas com Curitiba para obter recursos. Essas relações comerciais com a capital aparecem nas falas de alguns entrevistados, mas podemos notar que ainda no período de suas infâncias a locomoção até Curitiba era de difícil acesso. Pedro, em outro momento de sua entrevista, fala que: “Nós se criamos numa rapa desgraçada! Fia da mãe! Depois que minha vida endireitou um pouco... Porque olhe: aos 14 anos eu comecei a ir para cidade de carroça para vender verdura” (Pedro. Entrevista, 2015, p. 4). Rosa também fala sobre a necessidade de se ir até Curitiba para vender a produção: “Plantaram milho, feijão, parreira. Tinham que ir para Curitiba de carroça para vender” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 8). Da mesma forma, Elis fala sobre a venda em Curitiba dos produtos produzidos pela sua família: “A mamãe plantava pimentão, tomate. Daí eles levavam pra cidade lenha cerrada, na carroça... Eles iam duas vezes por semana. Plantavam milho, feijão para o gasto. Tinha as criação: porco, galinha, vaca de leite” (Elis. Entrevista, 2015, p. 1).

Nos três casos a carroça é citada como meio de transporte entre Colombo e Curitiba, pois o primeiro ônibus só entrou em atividade ligando as duas cidades em 1962. Embora as duas cidades sejam muito próximas uma da outra e, na época em que os entrevistados viveram a infância, já existisse uma estrada que as ligava, o percurso não era tão fácil de ser realizado sendo limitado a poucas vezes na semana. Isso também se relaciona com a manutenção da língua de imigração durante certo tempo, pois, diminuía a frequência com que os entrevistados se colocavam em contato com outros grupos que não eram descendentes de imigrantes e onde não circulava a língua de imigração.

A única exceção nas entrevistas em relação à necessidade de ir até Curitiba é Marta que fala sobre o armazém de Nico Cavassin. Ela diz

que o armazém ficava em Colombo e lá mesmo seus pais realizavam a troca em produtos produzidos:

“Tinha o armazém do Nico Cavassin, ele comprava deles. Daí no lugar do feijão e milhos que sobrava, eles traziam o açúcar, o trigo, o arroz. E a gente tinha em casa já tinha uma vaquinha de leite, as galinha pra ter uns ovos. O porquinho no chiqueiro. Naquela época era tudo livre a gente podia ter as coisa mais fácil” (Marta. Entrevista, 2015, p. 9).

Ao rememorar essas situações de trabalho envolvendo o cotidiano familiar, em diversos momentos surge o nome de instrumentos, plantas, situações em que são utilizadas palavras na língua de imigração. O fato de surgirem em grande número essas palavras e expressões na língua de imigração, pode estar relacionado ao que Bosi (1994, p. 471) chama do caráter subjetivo e corpóreo do trabalho que “envolve uma série de movimentos do corpo penetrando fundamente na vida psicológica. Há o período de adestramento, cheio de exigências e receios; depois, uma longa fase de práticas, que se acaba confundindo com o próprio cotidiano do indivíduo adulto”. Essa relação da prática cotidiana do trabalho e das palavras e expressões que eram usadas para significar as ações permanecem vivas e presentes no corpo e nas memórias dos entrevistados.

Pedro, por exemplo, fala sobre o parreal de seu pai: “nos tava no parreral, eu e o pai. E o vizinho pediu para fazer a conta [Pedro lembra e fala a frase do vizinho na língua de imigração]. Daí ele me chamou... E eu fiz a conta” (Pedro. Entrevista, 2015, p. 3). Já Marta, ao rememorar o cotidiano de trabalho doméstico junto a sua mãe, usa diversos termos na língua de imigração para se referir às atividades e instrumentos: “A *mama* me dava a [procurando palavra em português] tarefa de *lavare* a louça, *dare una limpezita, pa dope mi va scoia*”<sup>31</sup> (Marta. Entrevista, 2015, p. 1). Rosa também fala sobre o cotidiano de trabalho junto à sua mãe utilizando o nome de diversos instrumentos na língua de imigração: “Ia buscar água com o *bigol*. Ia no rio torcer a roupa. Depois tinha o *lavel*”<sup>32</sup> para torcer as roupas. Era uma *bigoadá* de roupa” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 8).

---

<sup>31</sup> A mamãe me dava a tarefa de lavar a louça. Fazer uma limpezinha, para depois eu ir à escola (Tradução livre da autora).

<sup>32</sup> Instrumento para lavar roupas (Tradução livre da autora).



Quando eu estudava no colégio, interno,  
 Eu fazia pecado solitário.  
 Um padre me pegou fazendo.  
 - Corrubá, no parrrede!  
 Meu castigo era ficar em pé defronte a uma parede e  
 decorar 50 linhas de um livro.  
 O padre me deu pra decorar o Sermão da Sexagésima  
 de Vieira.  
 - Decorrrar 50 linhas, o padre repetiu.  
 O que eu lera por antes naquele colégio eram romances  
 de aventura, mal traduzidos e que me davam tédio.  
 Ao ler e decorar 50 linhas da Sexagésima fiquei  
 embevecido.  
 E li o Sermão inteiro.  
 Meus Deus, agora eu precisava fazer mais pecado solitário!  
 E fiz de montão.  
 -Corrubá, no parrrede!  
 Era a glória.  
 Eu ia fascinado pra parede.  
 Desta vez o padre me deu o Sermão do Mandato.  
 Decorei e li o livro alcandorado.  
 Aprendi a gostar do equilíbrio sonoro das frases.  
 Gostar quase até do cheiro das letras.  
 Fiquei fraco de tanto cometer pecado solitário.  
 Ficar no parrrede era uma glória.  
 Tomei um vidro de fortificante e fiquei bom.  
 A esse tempo também eu aprendi a escutar o silêncio  
 das paredes.

(BARROS, 2001, p. 27).

## **4. LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Neste capítulo, o trabalho centra-se na análise dos significados atribuídas com relação à língua de imigração no quadro social da escola. Para entender a configuração desse quadro social será necessário discutir sobre alguns elementos do período em que tais processos de escolarização ocorreram, sendo que analisamos o período escolar entre os anos de 1937 e 1957, período que compreende o final da escolarização de Isa, a participante mais velha e início da escolarização de Rosa, a participante mais nova. Busco apontar, por exemplo, para alguns aspectos da escolarização no município e das campanhas de nacionalização que entraram em curso a partir do início do século XX e se tornaram mais incisivas a partir da Era Vargas, tendo ressonâncias ainda nas décadas seguintes. O foco está em ver como essas campanhas marcaram de algum modo as escolas frequentadas pelos sujeitos da pesquisa, aparecendo em suas memórias do período de escolarização.

Posteriormente, busco refletir sobre a reconstrução e reconhecimento das memórias que evidenciam aspectos das escolas frequentadas pelos entrevistados, estabelecendo uma relação com outras fontes documentais. Dessa forma, busco construir a história de diversos ângulos possíveis. Com base nas memórias, também apresento aspectos do ensino e aprendizado da língua portuguesa e a forma como esses são trabalhados nas entrevistas e, por fim, analiso o processo de estigmatização e silenciamento da língua em tal contexto social e suas ressonâncias.

### **4.1 Escolarização, língua e nacionalização**

Para compreender de forma mais localizada algumas nuances das falas dos entrevistados com relação ao espaço escolar, bem como outros aspectos da escolarização vivenciados por eles, considero interessante apropriar-se minimamente do contexto histórico da educação institucionalizada no Município de Colombo. Analiso a escolarização ocorrida durante a infância, e a entendo como uma fase em que os entrevistados vivenciaram uma relação de ensino aprendizagem institucionalizada, o que certamente determinou outros usos da língua até então utilizada por eles. De acordo com Maschio (2014, p. 15) “a escolarização pressupõe um ensino institucionalizado, com espaço próprio, instrumentos educativos e pessoal especializado”.

No período da escolarização dos entrevistados, que compreende o período entre os anos de 1937 e 1957, o Município de Colombo ofertava a modalidade de ensino de primeira a quarta série em escolas públicas e havia também ofertas em escolas particulares. Cabe ressaltar que desde 1879, ano em que ocorreu à emancipação das colônias instaladas nesse território, a Província do Paraná já havia regulamentado, em 1877, a obrigatoriedade do ensino primário para a Instrução Pública no Estado onde ele fosse exequível. Em 1883, a escolarização de crianças entre 7 e 14 anos se tornou obrigatória para todos (FERRARINI, 1992).

Embora essa obrigatoriedade tenha ocorrido somente a partir de 1883, a escolarização em Alfredo Chaves já havia iniciado pouco após a formação da colônia. Segundo Ferrarini (1992) as primeiras famílias de imigrantes foram instaladas pelo governo em um “rancho” e nesse local passou ocorrer um processo de instrução entre os imigrantes. Sobre o rancho, Ferrarini (1992, p. 465) descreve que era um espaço “em madeira de pinheiro, coberto de tabuinhas”. Contudo, esse primeiro processo de instrução não era financiado pela Província. Ele se constituía de iniciativas dos próprios imigrantes, que organizaram um sistema de ensino em sua língua de imigração. A abertura de escolas comunitárias ocorreu em vários núcleos coloniais nos primeiros anos de colonização. Diante a desatenção do governo para com os imigrantes e a educação, tais escolas passaram a ministrar aulas com pessoas da própria comunidade que “ensinavam em dialetos as noções fundamentais de leitura e as quatro operações” (LUCHESE, 2014, p. 16). Desse modo, tais escolas faziam o uso da língua de imigração dos grupos de maneira frequente, além de ensinar às gerações seguintes outros hábitos culturais dos imigrantes. Essas escolas foram importantes espaços na manutenção da identidade cultural, principalmente pela manutenção da língua de imigração, mas também de outros elementos culturais. Conforme aponta Petrone (1990, p. 612), “em determinados casos as escolas foram frutos das iniciativas de professores que acabaram se destacando como verdadeiros *apóstolos* da manutenção ou difusão da ‘língua italiana’”.

No entanto, em várias colônias no Sul do Brasil, “as escolas étnico-comunitárias italianas em sua maioria foram efêmeras e não funcionaram com regularidade” (FAGGION; LUCHESE, 2010, p. 192). Segundo essa mesma autora, isso pode ser explicado pelo início do subsídio governamental dado à escola pública, que era gratuita e ofertava o ensino em língua portuguesa, além de financiar e enviar os professores. Embora essas novas iniciativas priorizassem o ensino da língua portuguesa, Faggion e Luchese (2010) afirma, que os imigrantes

italianos do Rio Grande do Sul compreendiam a importância dos filhos aprenderem o português para as atividades econômicas e sua inserção na cultura local (FAGGION; LUCHESE, 2010, p. 193). Essa importância dada em relação ao aprendizado da língua portuguesa também pode ser evidenciada na Colônia de Alfredo Chaves por meio da fala do professor da primeira escola pública, Antônio José de Souza Guimarães, que abriu uma escola noturna (FERRARINI, 1992):

“... Anunciando-me alguns colonos maiores de 20 anos o desejo de aprenderem o português, e reconhecendo que V. Exa. se interessa pela instrução, resolvi abrir uma escola gratuita ...” (Correspondência Oficial, L. 666, fl.9 apud FERRARINI, 1992, p. 474).

Os imigrantes dessa região reivindicavam as autoridades que houvesse uma escola pública em sua localidade, desde 1879, o que foi atendido em 1882 (FERRARINI, 1992). Maschio (2014) também indica tais reivindicações e discute o valor que os imigrantes davam à educação e aponta que a escola pública foi requisitada por eles por meio de várias solicitações.

Desde a abertura das escolas públicas em Alfredo Chaves, os professores eram em sua maioria brasileiros. Além disso, os primeiros professores, Antônio José de Souza Guimarães e Júlia Guimarães Ferreira, eram enviados pela Província (FERRARINI, 1992). Coexistiam com as escolas públicas e seus professores, iniciativas privadas e também “professores contratados, subvencionados, particulares ou ambulantes” (FERRARINI, 1992, p. 472) que muitas vezes eram pessoas da própria comunidade e descendentes de italianos.

Portanto, é possível perceber que a difusão do ensino da língua portuguesa nas escolas foi garantida pelo início da subvenção do Estado dada a várias escolas isoladas particulares, que já vinham funcionando, tinham o ensino na língua italiana e eram mantidas pelas comunidades. A subvenção estatal fez com que se desse início à prática da inspeção escolar por intendentess e subintendentess, que procuravam garantir que a língua portuguesa fosse ensinada, além da língua materna da comunidade (FAGGION, LUCHESE, 2010). Algumas delas passaram “a ser uma escola municipal, (o que) foi muito comum” (FAGGION, LUCHESE, 2010, p. 195).

Mesmo com a abertura das escolas públicas, as escolas comunitárias no sul do Brasil continuaram existindo “até culminar com a nacionalização compulsória em 1938” (RENK, 2012, p. 12). Com o

projeto nacionalizador, iniciou-se a política de “abrasileiramento” de estrangeiros e imigrantes, que ocorreu principalmente por meio do ensino. A nacionalização compulsória foi o ápice de projetos especiais de educação, feitos pelo Estado para as áreas de imigração, que já vinham buscando “lidar com o bilinguismo e com a nacionalização dos imigrantes estrangeiros no país” (PAYER, s.d. p. 2).

Desde o início do século XX, em meados das décadas de 1920, os projetos de nacionalização do Estado brasileiro já haviam entrado em curso. Conforme Petrone, esses projetos ganharam mais força e organização, passando a intervir no sentido de abrasileirar ou nacionalizar os imigrantes “especialmente a partir da Revolução de 1930 e ascensão ao poder de Getúlio Vargas, e principalmente a partir de 1937, com o Estado Novo” (PETRONE, 1990, p. 619).

O Estado Novo é o período entre os anos de 1937 a 1945, em que ocorreu uma forte política nacionalista. Com as políticas do Estado Novo iniciadas em 1937 as campanhas de nacionalização se intensificaram. As intervenções estatais se tornaram mais enérgicas com relação ao que foi chamado pelas políticas de “*quistos étnicos*” de agrupamentos de imigrantes e seus descendentes. Essas intervenções ocorreram com diversos grupos étnicos, como os poloneses, alemães, nipônicos, entre outros, além dos italianos. Segundo Seyferth (1997) os nacionalizadores pretendiam atingir o sentimento de etnicidade substituindo os símbolos étnicos por outros representativos da brasilidade. A autora ainda indica que:

Os grupos étnicos e suas culturas são definidos como *quistos* (ora raciais, ora exóticos, ora alienígenas) e as etnicidades, expressadas por termos como germanismo, polonidade, italianidade etc, são vírus que atingiram o corpo da nação, ameaçando sua integridade (SEYFERTH, 1997, p.103).

Desse modo, a partir de 1937 as políticas de nacionalização passaram a ser mais incisivas no sentido de coibir práticas culturais dos imigrantes, e passaram a combater “qualquer traço cultural que não tivesse uma procedência que fosse considerada brasileira. As campanhas nacionalistas tinham como intuito a criação de uma unidade nacional e exigiam o “abrasileiramento” entre os colonos e estrangeiros” (SEYFERTH, 1997, p. 101).

Essas coibições ocorreram principalmente com o uso da língua de imigração. Isso se explica porque nessa campanha a língua portuguesa

era elemento de distinção e reforço da nacionalidade brasileira. Aprender a língua portuguesa não era mais apenas uma opção procurada pelos os imigrantes e seus descendentes. A partir desse momento inicia a imposição do uso da língua oficial. Para Payer:

Depois de terem permanecido as línguas dos (e/os) imigrantes ignorados nas colônias por mais de meio século, em uma época em que a questão do analfabetismo não havia sido minimamente apresentada como preocupação pelo Estado, o ideal da unidade linguística veio se fazer presente em seu meio, ao lado da unidade política e da coesão dos interesses em torno do Estado Nacional. O interesse pela alfabetização e o ensino primário são colocados então em primeiro plano, com atenção especial para as colônias de imigrantes de todo o país (PAYER, 2006, p. 81).

Segundo Seyferth (1997) a primeira coisa feita mais intensivamente pela nacionalização do Estado Novo foi a modificação do sistema de ensino em língua estrangeira, já que “a nova legislação obrigou as chamadas escolas estrangeiras a modificar seus currículos e dispensar os professores desnacionalizados” (SEYFERTH, 1997, p. 97).

Conforme Oliveira (2010), no Paraná a preocupação com o aprendizado com a língua oficial havia iniciado desde 1909, com a lei n. 894, que já havia tornado obrigatório o uso da língua nacional nas escolas primárias particulares e outros estabelecimentos de instrução. O autor mostra ainda que e em 1917 “as autoridades paranaenses criaram o ‘Código de Ensino’, obrigando o uso da língua nacional [...]. E em 1918, o deputado paranaense Hugo Simas apresentou [...] projeto de lei exigindo o uso exclusivo da língua portuguesa nas escolas particulares” (OLIVEIRA, 2010, p. 86). Com o advento do Estado Novo, Oliveira mostra que as mudanças na legislação foram ainda mais impositivas com relação ao “espírito nacional”.

Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Ensino Primário que teve entre suas atribuições a de nacionalizar de forma integral o ensino primário (PAYER, 2006, p. 80). Isso era aplicado principalmente para as populações estrangeiras, que já vinham sendo alvo das políticas nacionalizadoras. O projeto político da construção da nação brasileira pressupunha que “sentimento nacional” só poderia ser atingido através da educação. As escolas passaram a ter a função de inculcar este sentimento nos filhos e netos de imigrantes, que eram desprovidos da

brasilidade (SEYFERTH, 1997, p. 101). As imposições do civismo chegariam até o espaço do lar através dos jovens que ensinariam os pais.

Um exemplo de como essas políticas de abasileiramento chegaram ao ambiente escolar em Colombo, pode ser observada no livro de matrícula de uma Escola Isolada do município. Nas páginas onde se registra a nacionalidade dos pais dos alunos, até o ano de 1937, é possível observar diversas etnias como “italiano”, “alemão” ou “brasileiro”. Nas páginas de registro do ano de 1939, a nacionalidade dos pais (de uma turma com os mesmos alunos, a mesma escola e a mesma professora) passa a ser registrada como “brasileira”. Nos anos após 1939, todos os registros dessa mesma turma passam a não mais apresentar informação sobre a etnia, o que nos faz pensar que o “abasileiramento” do estrangeiro chegou até Colombo de várias formas, mas principalmente por intermédio da educação e da ação da extirpação do que não fosse nacional. Além disso, nesse mesmo, a localidade do distrito, passou de Colombo para Curitiba, como podemos observar nas figuras 3 e 4:

Livro de Matrícula e chamada da Escola *Madalite Imad*  
 Regida pelo Professor *Luiz*

Município de *Colombo*

N.º de Ordem	ALUNOS	IDADE	Recatidade	FILIAÇÃO	Recatidade do Pai	Idade da Mãe
1	Justina de Souza	6	Recatada	Justina de Souza	Italiano	15-2-21
2	Regina	6	"	Vitorio	"	"
3	Estela Clara	6	"	Yago Clara	"	"
4	Leiria Coutinho	7	"	Rosalia Coutinho	"	"
5	Salvador Garcia	7	"	Yago Garcia	"	"
6	Maria da Luz Saraiva	7	"	Saraiva	"	"
7	Luiza	7	"	"	"	"
8	Madalide Henriques	8	"	Rafael Henriques	alemão	"
9	Severina	8	"	Rafael Henriques	"	"
10	Leiria	8	"	Rafael Henriques	"	"
11	Henrieta Coutinho	8	"	Rosalia Coutinho	italiano	"
12	Caroline	8	"	Caroline	"	"
13	Luiza Maciel	8	"	Luiz Maciel	"	"
14	Luiza Balarani	9	"	Yago Balarani	"	"
15	Albina Henriques	10	"	Rafael Henriques	alemão	"
16	Francisca Maciel	10	"	Luiz Maciel	italiano	"
17	Adriana Lourenço	10	"	Miguel Lourenço	brasileiro	"
18	Luiza de Souza	10	"	Yago de Souza	italiano	"
19	Luiza Saraiva	11	"	Yago Saraiva	"	"
20	Madalide Henriques	11	"	Rafael Henriques	"	"
21	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"
22	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"
23	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"
24	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"
25	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"
26	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"
27	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"
28	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"
29	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"
30	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"
31	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"
32	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"
33	Luiza de Souza	11	"	Yago de Souza	"	"

2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

Prefeitura de Colombo, 1937

*Luiza*

Figura 3: Página de um livro de matrícula e chamada do ano de 1937 em Colombo.

Fonte: "Livro de Matrícula e Chamada" da Escola Isolada Imbuial da Roseira de 1932 a 1946. Secretaria de Educação. Colombo: PR.



Fonte: “Livro de Matrícula e Chamada” da Escola Isolada Imbuial da Roseira de 1932 a 1946. Secretaria de Educação. Colombo: PR.

A Segunda Guerra Mundial, iniciada em 1939, aumentou ainda mais a preocupação estatal com os núcleos coloniais imigrantes, tornando as políticas mais incisivas para alguns grupos étnicos, principalmente os alemães. A partir de 1941, quando o Brasil entra na guerra, a situação dos imigrantes italianos também ficou muito delicada. Itália, Alemanha e Japão formavam um eixo contrário ao posicionamento brasileiro na configuração geopolítica da época.

Elis se lembra da eclosão da guerra ao falar sobre como foi deixando de falar a língua de imigração: “O tempo da guerra. Não podia falar o italiano e nem o alemão” (Elis. Entrevista, 2015, p. 5). Embora os italianos não fossem a maior preocupação entre os grupos de estrangeiros que o governo brasileiro passou a combater, para esse grupo também houve vários tipos de restrição, uma das principais, a linguística. A partir da entrada na guerra, “o governo brasileiro reorganiza suas propostas políticas, incluindo a política linguística” (ROCHA, 2004, p. 1). Assim, o Brasil proclama guerra “a todos que demonstrassem simpatia, ou por qualquer outra característica que colocasse em evidencia sua ligação com países do (outro) Eixo” (ROCHA, 2004, p. 2). Elis fala ainda sobre como nesse período houve censura de qualquer ligação com o país dos antepassados e como muitas vezes os descendentes e imigrantes tinham acesso a poucas informações para entender o que se passava:

Veja bem... Você não podia mandar carta pra lá e a carta não vinha para cá... Até dava, só que o que não prestava eles cortavam fora. Era censurado. Não podia mandar qualquer coisa. Vinha carta tudo cortada assim, os pedaços. A gente nem sabia bem o que era e o que se sucedia (Elis. Entrevista, 2015, p. 6).

No mesmo sentido foi a fala de Alice (2015, p. 4): “Era proibido, mas não sei por quê. Até hoje eu não sei. Nunca perguntei para ninguém, mas também a professora não explicava o porquê”. Pedro também afirmou desconhecer os motivos pelos quais a língua de imigração foi proibida, embora soubesse que havia relação com a guerra:

Madona! Não podia falar... Era o tempo da Revolução. Do Getúlio Vargas. A Segunda Guerra

Mundial começou e a Revolução e isso e aquilo e já viu. Proibiu! Daí não podiam falar e eu não sei o motivo. Porque a Itália não pertencia a nós. Pertencia a lá... (Pedro. Entrevista, 2015, p. 3).

Dessa forma, apesar da falta de compreensão sobre a razão das restrições estar presente nas lembranças dos entrevistados, havia o conhecimento sobre tais restrições e proibições, demonstrando que isso esteve fortemente presente na comunidade. As coibições estão presentes na memória coletiva, assim como o lugar difícil em que ficaram os imigrantes durante a Segunda Guerra. Todos os entrevistados compartilharam dessas lembranças. Quanto questiono Alice sobre essas restrições, fica evidente seu desconhecimento das razões. Embora ela tenha clara a lembrança da proibição:

P: Como vocês sabiam? Quem falava para vocês que não podia falar?

E: Sabe que eu não me lembro. Não lembro. Não sei também o porquê (Alice. Entrevista, 2015, p. 5).

Alice lembra ainda que alguém contou a ela que “quando passavam na frente da delegacia passavam falando palavras como lápis, caneta, caderno, para mostrar que sabiam falar o português de medo que tinham” (Alice. Entrevista, 2015, p. 2). Nesse caso, é possível perceber que Alice transformou a lembrança de outrem em sua própria memória. E ainda lembrou que: “Nossa! Quando a gente via um fardado a gente morria de medo. Não é como hoje. Nós tinha medo. E foi essa a infância nossa...” (Alice. Entrevista, 2015, p. 5).

Esse medo acontecia mesmo que não houvesse casos de prisões relacionados às famílias dos entrevistados. Dalmolin (2005) demonstra como a intensidade das políticas de nacionalização aplicadas aos “estrangeiros” foi desmistificada em alguns trabalhos<sup>33</sup>. Segundo ele, Sganzerla (2001), ao estudar o período do Estado Novo em Guaporé, demonstrou que as atividades antinacionais de imigrantes tinham números ínfimos e, no mesmo sentido, Constantino (2004) relatou o número pouco expressivo de prisões antinacionais em Santa Maria, ambos se detendo em pesquisas com italianos.

De fato, o grupo de italianos sofreu menos coerção no quesito linguístico, se comparado com outros grupos étnicos, como os alemães.

---

<sup>33</sup> Principalmente os trabalhos de SGANZERLA (2001) e CONSTANTINO (2004).

As medidas repressivas ocorreram, mas várias localidades demonstram que elas não foram o suficiente para eliminar o uso da língua de imigração em alguns âmbitos, como o familiar. Em relação aos entrevistados isso também já ficou demonstrado por meio das discussões feitas até o momento. Entretanto, mesmo que as repressões não tenham ocorrido de maneira tão intensa como ocorreu com outros grupos étnicos, ou que não tenham sido averiguados números expressivos de prisões, as que ocorreram não deixam de ser muito significativas. Para Dalmolin (2005, p. 85) “elas permaneceram na memória coletiva como uma 'punição pelo mau comportamento' de determinadas pessoas”. Ou seja, há a presença da formação de uma memória coletiva do não poder falar, relacionada a aspectos políticos e históricos, como já foi apresentado anteriormente. Halbwachs (2006, p. 100), ao discutir sobre a memória individual, coletiva e histórica, sugere que “entre o indivíduo e a nação há muitos outros grupos, mais restritos do que esta, que também têm suas memórias, e cujas transformações reagem bem mais diretamente sobre a vida e o pensamento de seus membros”. Isso fica evidente na fala de quase todos os entrevistados. Embora muitas vezes não soubessem explicar muito bem a razão histórica relacionada à proibição no uso da língua materna.

O “Decreto lei de 1945 proibiu o uso de línguas estrangeiras em qualquer espaço público, escolas, associações culturais, mesmo nos ofícios religiosos” (OLIVEIRA, 2010, p. 88). Isa, que começou a lecionar em 1946, lembra que no momento dessa proibição mais incisiva nas escolas, os alunos já sabiam a língua portuguesa: “Quando eles vinham para escola eles já sabiam falar. A gente falava mais em casa”. Quando questionada sobre a proibição ela lembra-se do tempo em que ainda era aluna:

P: Teve uma época que não podia falar.

E: Da Revolução... da guerra.

P: E a senhora deu aula nessa época?

E: Era em 45? Não, não. Eu era aluna ainda na época.

P: Mas a senhora lembra-se de alguma coisa desse período? De como que era essa proibição de não poder falar?

E: Ah, era feio. Tinha que se controlar. Num podia, num podia falar italiano. Na escola também não. Era a quinta coluna.

P: E depois como professora, vocês tinham alguma instrução para aluno que viesse falando italiano?

E: Os alunos eram doces. Era fácil lidar com eles... (Isa. Entrevista 2015, p. 2).

Nas falas é comum perceber que com a proibição decretada, os pais passaram a preparar os filhos para irem à escola, ensinando o que sabiam da língua portuguesa ou dando conselhos, como é possível perceber na fala de Marta: “Depois que eles [os pais] começaram a saber que não podia, eles começaram a dizer: olhe, na escola vocês tem que falar para não pegar castigo” (Marta. Entrevista, 2015, p. 6). Contudo, apesar das proibições e a inserção em vários espaços sociais em que a nacionalização era incisiva, é perceptível que o uso da língua de imigração continuou a ser usada no âmbito familiar, já não como a única língua, visto que a língua portuguesa, já mais difundida, passou a ter tanta importância na vida dos sujeitos quanto à língua materna.

É interessante perceber como, nas memórias com relação a esse período, há certa ambiguidade na maneira como Getúlio Vargas é lembrado, pois embora a maioria dos entrevistados fale com muita ênfase das consequências da política de nacionalização em relação à proibição do uso da língua de imigração, também há certa positividade em como Getúlio Vargas é lembrado. Isso fica perceptível na fala de Alice:

Eu gostava do Getúlio Vargas. Ele morreu eu era solteira ainda... Eu sei que morreu o Getúlio Vargas, porque também morreu a tia que era irmã do papai naquele ano. Tinha mais uma... Agora a outra eu não me lembro... Sei que eram três parentes. Não o Getúlio não era (risos). Mas se respeitava o presidente (Alice. Entrevista, 2015, p. 4).

A relação que Alice estabelece entre a imagem de Getúlio Vargas e as memórias de seus familiares é interessante para pensar sobre a demarcação do tempo da história na sua própria vida, ou seja, a relação entre memória individual, coletiva e as influências sociais. Como pontua Halbwachs (2006, p. 69):

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. Não é de surpreender que nem todos tirem o mesmo partido do instrumento comum. Quando tentamos explicar essa

diversidade, sempre voltamos a uma combinação de influências que são todas de natureza social.

Além disso, a ela não saber o motivo da proibição no uso da língua de imigração e não relacionar isso a Getúlio Vargas demonstra como, em algumas situações, a memória coletiva pode se confrontar com a memória histórica (HALBWACHS, 2006). Ela aprovava a atuação do presidente, inclusive entende como necessário o patriotismo e o uso da língua oficial. Havia uma memória histórica que fortemente se articulava para criar esse sentimento nacional e patriótico e “o presidente Vargas tinha sua imagem fortificada e glorificada, era o grande líder, considerado o pai dos pobres” (DALMOLIN, 2005, p. 83). Os entrevistados se referem a essas políticas como algo “necessário” e “bom”.

No entanto, essa memória história convive com uma memória coletiva que associa o período a um momento difícil. Isso fica evidente nas falas dos entrevistados nos momento em que o zelo e empatia por Vargas é seguido pelas afirmações de todos a respeito do quanto dificultoso foi esse período de proibição no uso da língua de imigração.

De forma geral, a escolarização dos entrevistados foi caracterizada por diversas dificuldades. Algumas dessas situações difíceis foram relacionadas às restrições de ofertas de diferentes modalidades de ensino no município, que ia até a quarta série, ou também a precariedade da situação econômica das famílias, que fazia com que a infância fosse dividida entre o trabalho rural junto à família e a manutenção das crianças na escola, entre outros elementos que criavam obstáculos para a permanência dos alunos nas escolas por longos períodos, dentre eles a distância. Alice se refere com um pouco de pesar sobre a época de sua escolarização: “a vida era diferente...” (Alice. Entrevista, 2015, p. 7). Elis, entre outras dificuldades, relata a necessidade de conciliar a escola com o trabalho e a dificuldade da distância percorrida sem muitas condições: “Nós começamos trabalhar, nós tinha quatro ou cinco anos. Nós ia com o papai. E daí nos ia pra aula... Nós ia descalço, quando nós ia pra aula nós tinha uns 6, 7 anos” (Elis. Entrevista, 2015, p. 1).

As restrições da comunicação no ambiente escolar, que tornavam dificultosa a convivência aparecem também na fala Rosa: “Então eles

sofriam muito com isso... até eles aprenderem. Era uma época *patie*<sup>34</sup>” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 2). Quando Rosa se refere a “eles” é possível pensar que ela conta sua própria história de um lugar externo a ela, narrando a situação na terceira pessoa do plural. Isso pode indicar que existe uma memória coletiva já formada, a qual atribui sentido a escola ter sido um lugar sofrido e de difícil acesso para os descendentes de imigrantes que não sabiam a língua portuguesa. Para Halbwachs (2006), a memória individual está relacionada com o lugar social que os sujeitos ocuparam e com os grupos com os quais conviveram, como, por exemplo, a escola. As marcas nos sujeitos possuem elementos que compõem a memória de todo um grupo.

As falas sobre tais dificuldades são memórias compartilhadas entre os idosos, que fazem parte não somente das trajetórias particulares de cada indivíduo, mas também dizem respeito à história da educação escolar do Município de Colombo no período frequentado pelos entrevistados, que circunda os anos de 1937 a 1957.

#### 4.2 As escolas frequentadas pelos entrevistados

Tendo apresentado o contexto político e social no qual os entrevistados passaram pelo processo de escolarização, nesse momento é possível detalhar as características das escolas frequentadas por eles. A Figura 5 apresenta as escolas frequentadas pelos entrevistados:

Escola	Região	Quem frequentou
Santo Antônio / Educandário Nossa Senhora do Rosário	Central	Alice e Sueli
Escola Isolada do Capivari	Capivari	Isa e Rosa
Escola Isolada do Boicininga	Boicininga	Elis e Pedro
Escola Isolada da Serrinha	Serrinha	Marta

Figura 5: Quadro das escolas frequentadas pelos entrevistados

Fonte: Produção da autora com base nas entrevistas.

No momento em que os entrevistados passaram pelo processo de escolarização, todas essas escolas funcionavam de forma mista, ou seja, abrigavam meninos e meninas, atendendo ao Regulamento de

<sup>34</sup> Termo usado por Rosa para designar uma época difícil. Esse termo está sendo revisado junto aos outros, conforme a nota de rodapé número 2, mas não encontramos para ele uma tradução específica, assim como a sua grafia.

Ensino, Lei nº 1236 de 2 de maio de 1912 (MASCHIO, 2014, p. 41), pois antes disso havia escolas separadas que atendiam meninos e meninas. Em relação à estrutura das turmas, algumas delas funcionavam de forma multisseriada, quando alunos de diferentes séries estudam em uma mesma turma. De forma geral as turmas eram bem numerosas. Alguns entrevistados falam sobre isso.

Ao perguntar sobre como era a escola, Pedro respondeu que “o terceiro e quarto ano era tudo junto. Imagina: 15, 20 alunos... Um grande, um pequeno. Era bastante aluno naquele tempo” (Pedro. Entrevista, 2015, p. 1). Isa respondeu que quando começou a dar aula em 1946: “tinha só eu e mais uma professora, duas salas de aula e só. Tinha 38 alunos na sala” (Isa. Entrevista, 2015, p. 4). As características de funcionamento das escolas nessa época também ficam evidentes nos Livros de Registro Escolar. Na figura 6 apresento um exemplo da estrutura das classes registrada em um desses livros. Embora o livro seja referente à “Escola Isolada Presidente Farias”<sup>35</sup>, onde nenhum dos entrevistados estudou, esse era um livro padrão de todas as escolas na época. A figura se refere a uma página de registro de frequência, do ano de 1946. Nela, é possível perceber que se trata de uma turma mista, com 24 estudantes. No livro eles estão divididos entre meninos e meninas e também há a divisão das séries, da primeira à terceira.

---

<sup>35</sup> Livro “Registro Escolar: Matrícula, Frequência diária e Aparelhamento Escolar” referente aos anos de 1946 a 1955.



Essa modalidade multisseriada e com grande número de alunos certamente tornava o trabalho das professoras e professores difícil, pois, além da grande quantidade de alunos, as escolas não possuíam estrutura suficiente e enfrentavam diferentes problemas. Maschio (2014, p. 85) discute essas dificuldades enfrentadas pelos professores nas escolas de Colombo no início do século XX e como elas refletiam na atuação dos professores, levando-os a frequentemente buscar licenças ou remoções:

O interesse em lecionar em outra escola pode ter sido gerado pelas péssimas condições de trabalho, a falta de mobília e demais materiais escolares decorrente da pouca atenção dispensada pelo governo, a necessidade de o professor providenciar esses materiais por conta própria, o número excessivo de alunos e a presença simultânea de alunos de várias nacionalidades (brasileiros, italianos, poloneses) (MASCHIO, 2014, p. 85).

Esses problemas persistiam na escolarização dos entrevistados e mudanças constantes de professoras ficam evidentes na fala de Pedro:

Veio a Jura, depois da Jura veio a Antonia, daí a Antonia saiu daqui e foi pra Almirante Tamandaré. Trocar de professor era a mesma coisa que trocar de camisa. Depois da Bernadete veio a irmã do Milton. Maria Santa do céu, aquela era brava! Eu passei [por] umas cinquenta professoras eu acho (Pedro. Entrevista, 2015, p. 2).

Rosa também lembra o grande número de professoras que teve enquanto frequentou a escola. Interessante perceber que na sua lembrança das professoras sempre se associa o sobrenome, indicando a origem:

Eu tive várias professoras. Teve a Ângela, casada com o Didgio, lá do Capivari. Ele era Busato, ela era Toledo. Depois teve a Maria Ceccon, que já é falecida. A Dina Valente e tantas outras (Rosa. Entrevista, 2015, p. 3).

Em relação à origem das professoras, nas falas dos entrevistados fica evidente que havia algumas provenientes da própria comunidade e outras que vinham de outras regiões, possivelmente Curitiba. É interessante perceber que a memória da origem se mantém,

possivelmente porque, naquele momento, o fato de a professora ter origem italiana ou não era relevante, dado o sentimento coletivo de medo relacionado às políticas coercitivas em relação aos imigrantes e às línguas de imigração. Marta, por exemplo, ao comparar duas professoras que teve se remete à professora “de fora” como brava:

Ele [o diretor da Escola] falou pra professora que ela tinha que ter mais calma e ir ensinando aos poucos que aqui o nosso lugar era assim. Que a professora não era daqui. Ela era de fora. Era uma meia morena, assim. O nome dela até esqueci, porque faz tanto tempo... Mas ela era bem brava. Brava, brava, mas brava mesmo (Marta. Entrevista, 2016, p. 2).

Rosa também rememora a origem das professoras e consegue recordar aquela que não possuía a origem italiana:

E: Teve também a Maria Diva Caron.

P: Todas eram daqui? Todas eram de origem italiana?

E: Todas eram. Só a Dina que não (Rosa. Entrevista, 2015, p. 3).

Embora eu só tenha perguntado sobre como era a professora, sem questionar nada sobre sua origem, quando Pedro começa a rememorar sobre elas ele diz:

Brava era a Dona Sophia, a primeira professora. Mas não brava para mim, mas para os outros ela pegava a régua e ó: (sinal com mão). Era bastante aluno naquele tempo e ela era nervosa essa Sophia! Agora, o sobrenome da Dona Sophia era alemão. Era uma alemã. Laertes, eu acho que ela era portuguesa (Pedro. Entrevista, 2015, p. 1)

Elis também relembra da professora Laertes quando pergunto a ela sobre suas professoras, dizendo: “a primeira professora era a Dona Izabel. Era bem preta, preta, preta, como um carvão. E ela tinha uma filha branca. Depois foi aquela Laertes que veio” (Elis. Entrevista, 2015, p. 1). A lembrança da professora Izabel como a “professora preta”, que já foi discutida anteriormente, evidencia também a ênfase na questão da origem dos professores. Outro aspecto que fica evidente nessas lembranças das professoras é a consideração delas como professoras bravas ou não. O temperamento das professoras e sua atuação mais ou

menos rígida parecem ter relação direta com a questão do aprendizado da língua, como é possível perceber em algumas falas. Marta, por exemplo, lembrando-se de algumas professoras que teve diz:

Helena Strapasson. Ela era daqui, mas ela era boazinha. Mas só que ela não era tão exigente, porque a gente já tava sabendo. E a Luiza Gasparin. Ela mais me ensinou o tricô e o crochê. Na hora do recreio os outros iam brincar e ela me ensinava, me dava aula de tricô e crochê (Marta. Entrevista, 2015, p. 8).

Alice também evoca a memória de algumas professoras que ela considera bravas e associa isso ao ensino da língua: “Tinha a irmã do primeiro ano, depois tinha a irmã Celina, braba! Ela ficava vermelha que nem um peru quando ela ficava braba. Ela dizia para a gente: ‘Fala direito!’” (Alice. Entrevista, 2015, p. 2).

Importante ressaltar também que com exceção do Educandário Nossa Senhora do Rosário, todas as outras Escolas frequentadas pelos entrevistados eram Escolas Isoladas e presentes em regiões relativamente distantes do centro da cidade. Isso certamente dificultava o acesso dos professores e professoras. A memória dessa dificuldade no acesso dos professores às escolas fica evidente na fala de Elis:

Ela veio de Curitiba, a professora. Daí ela ficava na casa de uma tia minha e ia embora só no sábado, porque não tinha ônibus que ia e voltava. E tinham que levar ela de carroça até perto da linha do trem (em Curitiba). Era ali que papai parava com a carroça pra descer a professora. Ela saía no sábado e vinha na segunda (Elis. Entrevista, 2015, p. 1).

Nesse período, as memórias indicam que nenhuma escola oferecia possibilidades de ensino além da educação primária. Assim, com exceção de Isa que após concluir o ensino primário foi matriculada em um colégio interno em Curitiba e continuou estudando no curso Normal, todos os outros entrevistados cursaram somente o primário durante seu período de escolarização<sup>36</sup>, o que fica evidente em suas memórias. Elis, por exemplo, fala sobre a dificuldade de continuar

---

<sup>36</sup> Como já foi evidenciado anteriormente na apresentação dos entrevistados, Rosa também concluiu o magistério. No entanto, ela voltou a estudar depois de adulta.

estudando após a conclusão do ensino primário: “E depois, daí ia onde? Não tinha mais aonde ir... Nós estudava até a quarta série. Eu, graças a Deus, deu pelo menos para fazer, saber ler, escrever e saber fazer conta” (Elis. Entrevista, 2015, p. 1). Da mesma forma, quando pergunto a Alice sobre a existência de outras escolas em Colombo, ela responde:

Cada bairro tinha a escola isolada. Só tinha o colégio das irmãs, desde o primeiro até a admissão. Tinha ginásio, mas só em Curitiba. Mas os pais não deixavam ir. Eram poucas que iam até lá fazer o ginásio (Alice. Entrevista, 2015, p. 4).

Dessa forma, pode-se perceber que era muito difícil para os entrevistados seguir na escolarização. Muito em virtude da falta de escolas e da dificuldade em ir até Curitiba para seguir estudando. Essa impossibilidade de ir até Curitiba certamente se relaciona com a distância, mas também com a não permissão dos pais, possivelmente pelo medo relacionado ao fato de que em Curitiba provavelmente as políticas de nacionalização seriam mais duras em relação aos descendentes de imigrantes.

É somente no final da década de 1950 que o Município de Colombo recebe a criação do Grupo Escolar Cristóvão Colombo – em 1957 – e do primeiro Ginásio do município, o Ginásio Estadual Presidente Abraham Lincoln, em 1959. O Grupo Escolar Cristóvão Colombo, escola de ensino primária, localizada na região central, passou a receber muitos descendentes de imigrantes italianos que antes estudavam nas escolas isoladas. Atualmente, com o fechamento de várias escolas rurais que atendiam localidades pertencentes às antigas colônias, os alunos foram em sua maioria direcionados para esta escola:

Foi mudando e depois não tinha mais professor pra trabalhar na escolinha rural... Daí que o pessoal daqui ia tudo para o [colégio] Cristóvão Colombo. E depois, passavam pro Abraham Lincoln. Só que no meu tempo eu estudei na Serinha mesmo (Marta. Entrevista, 2015, p. 1).

É também interessante perceber como durante as entrevistas, são evocadas memórias que se relacionam com a escola enquanto local físico e com os objetos de uso cotidiano no espaço escolar. A isso é possível relacionar o que diz Bosi (1994, p. 452) acerca da memória relacionada aos lugares de vivência: “podem arrasar as casa, mudar o curso das ruas; as pedras mudam de lugar, mas como destruir os vínculos com que os homens se ligavam a elas? À resistência muda das

coisas, à teimosia das pedras, une-se a rebeldia da memória que as repõe em seu lugar antigo”. Marta rememora a escola descrevendo sua estrutura: “Eu me lembro que era uma escola de madeira, não era de alvenaria. Era bem simplinho” (Marta. Entrevista, 2015, p. 1). Da mesma forma, em relação à memória relacionada aos objetos, Bosi (1994, p. 441), diz que: “mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade. Mais que da ordem e da beleza, falam à nossa alma em sua doce língua natal. [...] Quanto mais votados ao cotidiano, mais expressivos são os objetos”. A lembrança dos objetos relacionados ao cotidiano escolar é algo que aparece na fala de diversos entrevistados. Uma das memórias evocada por Rosa, por exemplo, diz respeito à roupa utilizada por eles para ir à escola. Em virtude das dificuldades financeiras das famílias, as roupas eram feitas com sacos provenientes de produtos.

Naquele tempo a gente comprava tudo em saco. Daí minha mãe fervia e fazia o avental da escola. Só que era feito assim, de manga comprida, abotoava na frente, amarrava atrás. Dos meninos era igual. Ou era para frente. Dos meninos era abotoado e das meninas amarrado. A gente ia com esse todos os dias. Era exigido (Rosa. Entrevista, 2015, p. 8).

Ao ser indagada sobre como era a escola, rapidamente acessa suas memórias relacionadas aos objetos cotidianos que usava: “Tinha aquela carteira com aquele furinho, tinha o tinteiro, tinha a caneta da escola. Eu gostava de ir. Eu já estava no terceiro ano quando começou a caneta esferográfica” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 8). A lembrança relacionada às canetas e cadernos utilizados na escola foi frequente entre os entrevistados. Pedro também rememora isso: “Aquele caderno de borrão. Não tinha linha, não tinha nada. A folha era tipo... Parecia papel higiênico. Era feio... Caneta era pena. No caderno de borrão você não escrevia com tinta. Você escrevia a lápis” (Pedro. Entrevista, 2015, p. 2).

Os materiais e objetos constantes nas escolas eram descritos nos Livros de Registro Escolar, especificamente naqueles descritos como “Matrícula, Frequência e Aparelhamento Escolar”. Na figura abaixo apresento um exemplo de como esses materiais eram descritos nos livros. A imagem também se refere ao livro da “Escola Isolada

Presidente Farias”<sup>37</sup>, onde nenhum dos entrevistados estudou, do ano de 1953. Nela, são descritos todos os materiais e objetos permanentes da escola. Nas orientações de preenchimento pede-se que a caracterização dos materiais seja extremamente detalhada, constando a descrição, a propriedade, estado de conservação, valor, data de entrada e saída e procedência.

---

<sup>37</sup> Livro “Registro Escolar: Matrícula, Frequência diária e Aparentamento Escolar” referente aos anos de 1946 a 1955.

Figura

7:

APARELHAMENTO ESCOLAR (Mobiliário, utensílios e material didático de uso permanente)												
Número do registro	QUALIFICAÇÃO DE CADA OBJETO	PROPRIEDADE (nome da entidade mantenedora, da instituição ou da pessoa particular a que pertencem os objetos)	Estado de conservação (com registro em anexo)	VALOR (V\$)	ENTRADA NA ESCOLA			SAÍDA OU BAIXA DA ESCOLA				
					Data			Data				
					Dia (6)	Mês (7)	Ano (8)	Dia (10)	Mês (11)	Ano (12)		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
1	1 Mesa de pinho	Governo do Estado	Bru.	300,00								
2	1 cadeira de pinho	"	"	100,00								
3	15 cadeiras de pinho	"	"	225,00								
4	1 Mapa do Paraná	"	"	100,00								
5	1 Armário de pinho	"	"	800,00								
6	15 Lâminas de laje	"	"	30,00								
7	1 quadro negro	"	"	100,00								
8	1 Mapa do Brasil	"	"									
9	1 Bandeira do Brasil	"	"									

Descrição do aparelhamento escolar de uma Escola Isolada em Colombo em 1953.

Fonte: Livro "Registro Escolar: Matrícula, Frequência diária e Aparelhamento Escolar" da Escola Isolada Presidente Farias de 1946 a 1955. Secretaria de Educação. Colombo: PR

Ao evocar memórias relacionadas aos objetos escolares os entrevistados acessam também um sentimento da infância que traz novamente a vivacidade do cotidiano da escola, seus costumes e formas pelas quais eram realizadas as atividades de ensino. As lembranças das canetas e cadernos podem ter uma relação com os procedimentos pedagógicos de ensino, principalmente da língua portuguesa, que se baseavam em constantes atividades de leitura e escrita, principalmente por meio de ditados e textos que eram escritos na lousa e deveriam ser copiados pelos estudantes. Elis fala sobre isso: “Nós tinha um quadro. A lousa. Daí ela escrevia na lousa com o giz, escrevia encima o que dizia e nós escrevia embaixo. Daí nós fomos aprendendo assim” (Elis. Entrevista, 2015, p. 2).

Maschio (2014, p. 49) fala sobre esses procedimentos de ensino existentes nas escolas de Colombo do início do século XX, que possivelmente seguiam sendo feitos da mesma forma na época em que os entrevistados passaram pela escolarização:

A memorização facilitava ao aluno afirmar que aprendera, ainda que isso não tivesse realmente ocorrido, e ao professor declarar que ensinava com dedicação. [...] Convém ressaltar que a memorização só seria possível se houvesse um texto escrito para servir de modelo para repetições exatas, como era o caso do livro de gramática ou de catecismo.

Marta também rememora os materiais usados na escola e, além disso, evidencia como era a realização das atividades durante a aula, assim como os procedimentos em relação ao material utilizado:

O material era caderno de cópia, daí tinha o de caligrafia e o xadrez pra fazer número e fazer conta. Então nós fazia tudo que precisava e deixava todo o material na escola. E aí no outro dia a gente chegava na escola, a gente levava a mínima coisa para casa. O que pertencia pra gente era o lápis, a caneta, os lápis de cor. Aquilo a gente levava pra casa. Cada um que cuidava. Os cadernos ficavam todinhos na escola, a prefeitura que dava. A gente terminava o caderno e não levava pra casa. Ficava tudo guardado na escola, numa prateleira pra quando que chegava o dia de prova, que naquela vez era exame. O Antônio Justo e mais dois que vinha, dois professor. Eles passava tudindo aqueles caderno. Deus o livre que

tivesse um caderno de folha torta. Ela não batia, mas chamava a atenção. [...] E os caderno terminado tudo caprichadinho e guardado lá pra apresentar. E me lembro que ela tinha uma cadeira uma mesinha, pequenininha assim. Aí na hora da lição a gente ia lá ler perto dela. Lê a lição pra ela corrigir se a gente lia errado (Marta. Entrevista, 2016, p. 5).

Esse fragmento da fala de Marta evidencia um aspecto significativo que se repete nas lembranças de alguns dos outros entrevistados: as avaliações realizadas pelos professores e inspetores de ensino em relação ao processo de escolarização. Como já foi evidenciado no tópico anterior, durante o período de nacionalização que é também o momento da escolarização dos entrevistados, as políticas restritivas relativas às línguas de imigração incidiram de maneira intensa nas escolas. Marta rememora os cadernos que ficavam guardados na escola para serem checados. O professor a que ela se refere como Antônio Justo, na realidade era o inspetor de ensino Antônio André Johnson, que também exercia um cargo político como vereador (FERRARINI, 1992, p. 332) e tinha a atribuição de checar os materiais, realizar exames e avaliar periodicamente as escolas.

A atuação do inspetor também como político, pode indicar que essas duas atividades estivessem relacionadas. Maschio (2014, p. 51) evidencia que o papel dos inspetores é definido pelo artigo 141 do Regulamento de Instrução Pública, já em 1890. Conforme esse artigo, a atribuição deles seria: “inspecionar periodicamente as escolas através de visitas durante as quais deveriam ser averiguadas as condições de infraestrutura e aplicados estes aos alunos. Após a visita, o inspetor parouquial deveria fazer um relatório descrevendo tudo o que havia observado e realizado”. A presença dos inspetores de ensino era registrada nas “Atas de Exame” que constavam nos Livros de Registro Escolares, como por exemplo, no livro da Escola Isolada Várzea do Capivari<sup>38</sup>. Nesse Livro, na “Ata de exame” do ano de 1941, o inspetor responsável Antônio André Johnson é citado junto a uma comissão de examinadores, que variava de número, entre um ou três. No período de 1937 a 1959, os textos dos Livros Atas consultados citam o nome da professora no início do texto como sendo a responsável pela turma avaliada, mas seu nome não consta junto aos nomes dos membros

---

<sup>38</sup> Livro “Ata de Exames da Escola de Várzea do Capivari” ou atual Escola Antonieta Farani, referente à Avaliação Anual dos anos de 1937 a 1967.

responsáveis por aprovar ou não cada aluno, que são citados ao final do texto:

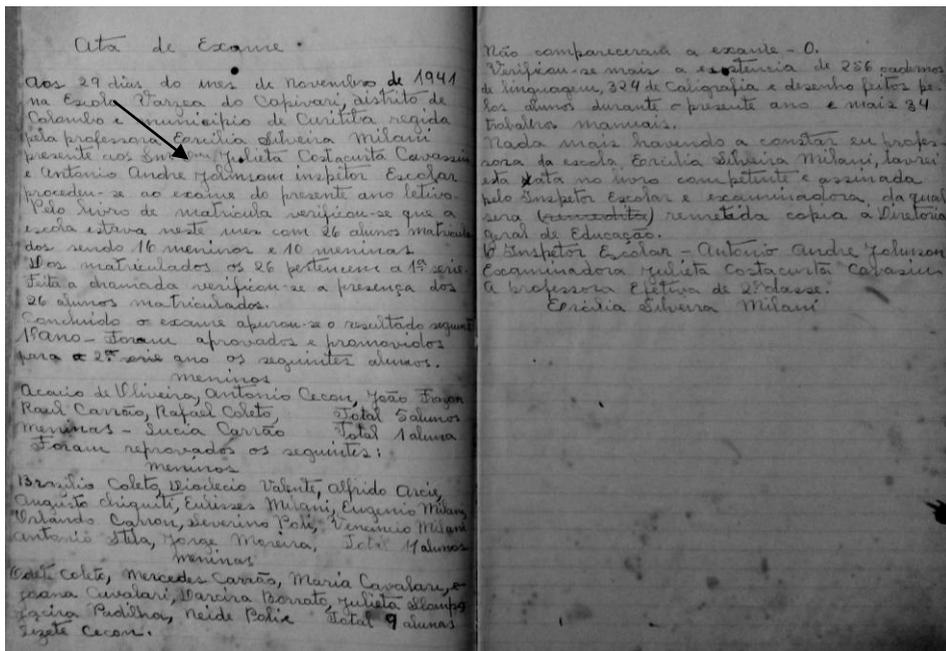


Figura 8: Ata de Exame do ano de 1941 da Escola Isolada Várzea do Capavari, com indicação do nome do inspetor.

Fonte: Livro de Ata de Exames da Escola Isolada Várzea do Capivari de 1937 a 1967. Secretária de Educação. Colombo: PR.

A maioria dos entrevistados, em algum momento cita a presença dos inspetores como algo que alterava o cotidiano escolar. É perceptível, na maneira como eles evocam essa memória, como a presença dos inspetores tornava o clima da escola tenso e altamente protocolar: “Daí cada ano vinha o inspetor. A inspetoria de Curitiba. Minha nossa Senhora do céu. O dia que vinha o inspetor... Pra inspecionar a gente... (suspiros) Maria Santíssima do céu! Deus o livre. Ninguém falava nada com o outro, nem nada” (Elis. Entrevista, 2015, p. 2).

A relação de subordinação entre os professores e os inspetores também fica evidente na fala de Rosa:

No dia do exame, que ia fazer a prova, não era a professora. Era tudo professora de Curitiba. Era a inspetora. Que paura! As professoras nem vinham. Ou elas tinham que ficar fora da sala de aula. Elas não podiam entrar. Eu me lembro da Marli. Enquanto ela passava as coisas no quadro, a Angelina [a professora] foi auxiliar uma menina. A Marli virou e disse: Dona Angelina, você quer fazer o favor de se retirar da sala? Por favor? Agora (Rosa. Entrevista, 2015, p. 8).

É interessante perceber que o papel dos inspetores aparece nas memórias individuais de quase todos os entrevistados e sempre associado ao medo. Esse medo se relaciona, entre outras coisas, às avaliações e exames e à necessidade de portar-se de maneira disciplinada. A sensação de medo é ainda tão viva que ao falar sobre a atividade dos inspetores os entrevistados usam expressões como “Maria Santíssima do céu”, “Deus o livre”, “Que *paura*”<sup>39</sup>. Essas expressões demonstram como isso foi marcante na memória individual de cada um deles.

Porém, embora as falas associem o medo às figuras dos inspetores, não são evocadas memórias individuais relacionadas a castigos ou reprovações que os entrevistados tenham sofrido por parte desses inspetores. Isso demonstra que havia um sentimento que fazia parte de uma memória coletiva relacionada às políticas de nacionalização em curso naquele tempo e espaço. Possivelmente essa memória coletiva alimenta e enriquece a sensação de medo dos entrevistados em relação à figura e atuação desses inspetores de ensino.

É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma *história* dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. [...] de uma vibração em unísono com as ideias de um meio passamos a ter, por elaboração nossa, certos valores que derivaram naturalmente de uma *práxis* coletiva. E reflexões, que escutamos e que calharam bem com nosso estado de alma, estão a um passo de assimilação, e

---

<sup>39</sup> Medo, pavor (Tradução livre da autora).

do esquecimento da verdadeira fonte (BOSI, 1994, p. 407).

Certamente as atribuições dos inspetores foram se modificando historicamente a partir daquelas evidenciadas acima com base em Maschio (2014). A fala de Isa, que trabalhou como professora a partir do ano de 1946, demonstra como no período de nacionalização uma das atribuições deles era a de verificar o ensino da língua portuguesa, principalmente nas escolas em que havia um grande número de descendentes de imigrantes:

E: As inspetoras vinham no dia do exame e no dia do exame a gente não apitava nada lá. Ela fazia tudo e corrigia tudo. Elas aplicavam a prova.

P: Elas avaliavam as professoras também, ou só os alunos?

E: não, só os alunos. Volte e meia vinha alguém ali. Alguém da secretaria da educação para avaliar, para ver.

P: Essa coisa com a língua? Eles faziam alguma checagem?

E: Faziam. Faziam ler. Faziam perguntas (Isa. Entrevista, 2015, p. 6).

Possivelmente o medo atribuído aos inspetores na fala dos entrevistados também se refere à consciência de que não sabiam falar o português adequadamente e isso estava sendo avaliado por eles, inclusive de forma oral. Rosa evoca a memória dessa situação de avaliação realizada pelos inspetores. Ela cita duas inspetoras, uma chamada Rosália Vernália Gondim e a outra Marly Miranda:

A Marly foi a segunda, a primeira era a Rosália Vernália Gondim. Quase tudo era oral. Elas te reprovavam por um acento, uma vírgula. Elas não repetiam. Você tinha que estar atento no que elas estavam falando. E que você fosse pedir. Que *paura*. Eu lembro quando a Marly entrou. Era terrível. O bicho. (Rosa. Entrevista, 2015, p. 8).

A atuação dessas inspetoras consta nas “Atas de Exame” do Livro de Registro Escolar da Escola Isolada Várzea do Capivari<sup>40</sup> como aparece nas Figuras 9 e 10.

---

<sup>40</sup> Livro “Ata de Exames da Escola de Várzea do Capivari”, ou atual Escola Antonieta Farani, referente à Avaliação Anual dos anos de 1956 a 1963.

2

Ata do exame 1

Das 01 de dias do mês de novembro de 1957  
na escola Isolada da Várzea do Capivari,  
município de Colombo, regida pela Professora,  
Maria Ângela Corlletto Caron, presente a Sra  
Inspetora, Dona, Rosalia Venesialia Gondim  
e professora:

Realizou-se os exames do presente ano letivo.  
Pelo livro de matricula verificou-se a presença  
de 12 alunos. 2ª serie. Num total de alunos  
Compareceram

Foram Aferivados	notas	Foram Reprovados	notas
Alberto Caron	5,8	Alceo Frazon	3,5
Juvenil de Sousa	5	Alcides Cecan	3,9
Renato Cecan	4		
Giocondo Milani	5,3		
Enair Dalagoana	5,9		
Santina Caron	6		
Maria Aparecida Caron	5,5		
Tracena de Sousa	5		
Jurema dos Santos	6,3		
Geni Moreira	4,9		

Nada mais havendo a constar eu, Maria Ângela  
Corlletto Caron Professora da escola, lavarei a presente  
ata em livro próprio da escola a qual será  
assinada pelas autoridades escolares que presidiram os  
exames pela banca examinadora  
e por mim assinada Maria Ângela Corlletto Caron

Presidente - Rosalia Venesialia Gondim  
Examinadores - Eunio de Lara Hochuli  
Professora - Maria Ângela Corlletto Caron

Figura 9: Ata número 1 da avaliação da inspetora Rosália do ano de 1957.  
Fonte: Livro de Ata de Exames da Escola Isolada Várzea do Capavari de 1956 a 1963.  
Secretaria da Educação. Colombo: PR.

Ata de Exame 5

das 28 dias do mês de novembro de 1962. Na Escola Isolada da Várzea do Capavari Município de Colombo, regida pela professora, Maria Dora Baron, presente o Smt. Inspetor Escolar Marly Miranda ←

Examinadoras Adelaide Eickero

Realizou-se os exames do presente ano letivo. Pelo livro de matricula verificou-se a presença de 11 alunos de 2º ano e 11 de 3º ano num total de 22 alunos. Foram aprovados de 2º 11 de 3º - 11. Num total de 22 alunos.

Nome dos alunos - 2º ano, Aprovados Média

Edirio L. Arcie	11	6,3
Gilberto L. Beccom	11	7,2
Flaciano Baron	11	6,7
Mário Beccom	11	6,8
Admir J. Beccom	11	6,1
Arnaldo Borato	11	6,4
Luiz L. Baron	11	7,1
José L. Borato	11	6,1
Amilton Borato	11	5,9
Dinalva Baron	11	7,8
Mário Baron	11	7,5
N 3º ano		
Valmir J. Arcie	11	6,3
Nelson C. Dologuana	11	6
José Moreira	11	5,6
Orlando Moreira	11	5,2
Luiz L. Arcie	11	6,0
Leuzio C. Milani	11	5,2
José Edalino Baron	11	7,9
Raquel Arcie	11	7

Figura 10: Ata número 5 da avaliação da inspetora Marly Miranda.

Fonte: Livro de Ata de Exames da Escola Isolada Várzea do Capavari de 1956 a 1963. Secretaria da Educação. Colombo: PR.

A escola da época dos entrevistados era marcada por aulas de civismo. Era comum cantar o hino nacional, entre outras atividades que reforçavam o patriotismo, como os “rituais de inauguração de retratos de Getúlio Vargas e outras autoridades políticas e, ou heróis 'republicanos” (FAGGION; LUCHESE, 2010, p. 195). Isso demonstra como as políticas de nacionalização eram efetivadas dentro do espaço escolar. Todo aparato de controle e coerção em relação aos imigrantes e às línguas de imigração contrastava com essas atividades que exploravam a exacerbação da pátria brasileira e das figuras nacionais de destaque:

O projeto de nacionalização tinha como pilares “conteúdos nacionais”, como a imposição do uso da língua, e aspectos mais modernos, relacionados com o ufanismo verde-e-amarelo, a propagação da história mitificada dos “grandes vultos” (heróis nacionais), a disseminação dos hinos patrióticos, o culto às autoridades (PEREIRA, 2004, p. 12).

Alguns entrevistados evocam a memória dessas rotinas cívicas. Elis comenta sobre o hábito de cantar o hino e rezar, nos dias de chegada dos inspetores de ensino:

E daí, você vê o respeito: nós tudo sentado embaixo das árvores e quando a professora vinha nós tudo de pé e fazia fila. Fila de moço e fila de moça. Ela passava assim no meio. E daí quando nós entrava, ela cantava o hino nacional. Daí ela rezava um pai nosso. Mas não precisava régua, não precisava nada. Todo mundo tinha aquele medo, aquele respeito (Elis. Entrevista, 2015, p. 2).

As filas também demonstram a importância da disciplina na execução das rotinas cívicas e como todo esse procedimento era acompanhado pelo respeito e pelo medo, sentimentos de certa forma impostos pela lógica que embasava as políticas de nacionalização e que passaram a fazer parte da memória coletiva dos grupos que vivenciaram o quadro social da escola, nessa época. Da mesma maneira Marta rememora o costume de se cantar o hino na entrada e saída, todos os dias: “E na entrada da escola a gente cantava o hino. Na saída também. Agora nem sei se tem isso. Mas era todo dia na entrada e na saída” (Marta. Entrevista, 2015, p. 6). A repetição era um recurso muito utilizado pelas políticas de nacionalização com o objetivo de realizar a “assimilação cultural” dos imigrantes.

O fato dos entrevistados lembrarem-se dessas ações evidencia como elas foram marcantes durante seu período de escolarização, constituindo-se em uma memória coletiva do grupo, relacionada ao quadro social da escola. A presença das marcas e ressonâncias das políticas de nacionalização na escola frequentada pelos entrevistados era evidente. Como pontua Luchese (2014, p. 127), de forma geral, na época, o ensino nas escolas era

pautado na repetição, na memorização e os castigos ultrapassavam palavras, eram físicos. O silêncio, a obediência, a ordem e a aplicação nos estudos foram padrões de conduta escolar esperados, desejados e cobrados. A socialização escolar das crianças foi pensada e praticada tendo por base o controle dos corpos, dos conhecimentos e da moral.

Essa realidade se refletia em práticas e atitudes constringedoras e coercitivas que podem ser evidenciadas nas falas de praticamente todos eles. No entanto, as memórias relacionadas à escola também foram um tanto contraditórias em determinado sentido. Embora alguns tenham significado o período de escolarização com lembranças positivas, como um lugar onde gostavam de estar, como por exemplo, Pedro (2015, p. 2): “Eu ia porque eu gostava de ir”, Rosa (2015, p. 8): “Eu gostava de ir” e Sueli (2015, p. 2): “A aula era muito boa”; outros evidenciaram o sofrimento e as dificuldades presentes no cotidiano escolar, principalmente em relação ao aprendizado da língua portuguesa, à proibição em falar a língua de imigração e aos castigos impostos. Marta esse sofrimento ao dizer que:

Eu falava do jeito que meus pais tinham me ensinado. Meio italiano. Daí no lugar de chamar de professora, eu chamava de maestra<sup>41</sup>. E essa professora não queria que chamasse ela de maestra. Ela ficava brava! Botava a gente de castigo e eu sofri bastante pra pegar o tipo do jeito de falar, porque em casa era tudo italiano (Marta. Entrevista, 2016, p. 1).

Marta também estabelece uma associação entre a lembrança dos castigos e da proibição em falar a língua de imigração na escola. Essa

---

<sup>41</sup> Professora (Tradução livre da autora).

memória parece ter marcado de forma significativa sua vida, assim como seu corpo:

Às vezes, ela dava uma bronca na gente. Que não era pra falar assim! Mas não tinha outro jeito. No começo ela batia até com a régua, na mão, na cabeça que era pra abrir a mente. Aí a gente chorava e ia pra casa chorando. Nunca esqueço! Às vezes ela colocava na porta com os grãos de milho embaixo do joelho, que era pra gente guardar na cabeça o que ela falava. Mas era muita coisa num dia só. Depois que veio o diretor ela melhorou muito. Nunca mais aconteceu de nós ir de castigo na porta e nunca mais reguada (Marta. Entrevista, 2016, p. 4).

Rosa também rememora a situação de ter falado algo na língua de imigração e ter sido repreendida e castigada por isso: “Eu lembro de uma vez que eu fui repreendida... Eu não lembro o que eu falei na escola em italiano, que daí os outros ficaram tudo a ver navios, coitados! Daí a professora me colocou de castigo... Porque eles não queriam. Era proibido falar!” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 4).

Ao perguntar sobre como eram esses castigos associados ao uso da língua de imigração ela responde:

Os castigos... Eles punham feijão se fazia alguma coisa errada. Mas naquele dia ela só me colocou de castigo, na verdade nem de joelho. Ela me colocou em um cantinho, sentada em uma cadeira lá, para eu aprender falar o português, para poder depois explicar para os outros alunos o que era aquilo que eu havia dito. Porque eles não estavam entendendo (Rosa. Entrevista, 2015, p. 4).

Interessante é que, mesmo aqueles que evidenciaram em suas memórias as dificuldades e sofrimentos presentes na escola, também evocaram memórias positivas do espaço escolar, como por exemplo, Rosa. Outros entrevistados dizem que não havia castigos e não era evidenciada a proibição no uso da língua de imigração. Porém, não fica claro se os castigos e a coerção realmente não eram utilizados ou se não haviam a necessidade pelo fato de as crianças já saberem da proibição e, pelo medo, evitarem de falar na língua de imigração. Isso aparece na entrevista com Elis. Quando pergunto se na escola as professoras

brigavam e castigavam se falasse italiano ela responde que: “Não. Ninguém falava nada. Era tudo italiano. Ninguém falava nada” (Elis. Entrevista, 2015, p. 2). Da mesma forma, quando pergunto a Pedro se as professoras os deixavam falar a língua de imigração na escola ele responde com certo embaraço e constrangimento: “Eu falava... Os outros não. Mas eu falava italiano, *tuti*, com a Bernadete, com a Dona Antonia” (Pedro. Entrevista, 2015, p. 3).

Mesmo com todo o contexto repressivo vivenciado pelos entrevistados, de forma geral a integração proporcionada pela escola teve um significado positivo para eles. Isso pode ser explicado pelo fato de que eles já sofriam o processo de nacionalização ou exclusão antes mesmo de entrar na escola. Assim, embora a escola frequentada por eles veiculasse as políticas Estado-Novistas ou suas ressonâncias e tivesse atitudes repressoras com relação aos “imigrantes alienígenas”, tinha outras funções sociais que tornavam a vida dos seus alunos melhores. A integração por todos os entrevistados era vista como uma coisa necessária e que “facilitaria suas vidas” em outros sentidos. Do mesmo modo, deixar de falar a língua de imigração é entendido pelos entrevistados como algo necessário, assim como aprender a língua portuguesa.

É também importante considerar que por se tratar de várias escolas e professores, certamente as práticas variavam de forma significativa. Além disso, uma série de outros aspectos pode ser significativo na maneira como os entrevistados acionam suas memórias relacionadas à vivência escolar. Por exemplo, o fato de Sueli (2015, p. 2) dizer que “eu aprendi [a língua portuguesa] antes de ir para aula” certamente reflete na forma como se deu sua vivência escolar e os possíveis traumas associados ao aprendizado da língua portuguesa. Ou seja, a multiplicidade de vivências entre os entrevistados evidencia a relação entre a memória individual e coletiva em jogo nas lembranças acerca da vivência no espaço escolar. Embora as repressões sofridas durante o período do Estado Novo se constituam em memórias coletivas e façam parte da trajetória dos entrevistados, há também a diversidade de suas memórias individuais, pois, “por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum” (BOSI, 1994, p. 411).

### **4.3 O aprendizado da língua portuguesa**

Além do cotidiano escolar vivenciado pelos entrevistados, também surgiram memórias significativas sobre o aprendizado da língua portuguesa nas escolas. Pelo que já foi exposto anteriormente, é evidente que o ensino e uso do português, durante o período de nacionalização, foi algo muito enfatizado.

Como vimos em alguns relatos, muitas famílias ensinavam a língua portuguesa para os filhos já sabendo como seria a escola frequentada por eles. Para que os filhos “não sofressem” no ambiente escolar, muitas crianças aprendiam algumas coisas com a família. O aprendizado começou a ocorrer também em outros lugares, com a comunidade. Dessa forma, alguns dos entrevistados já chegavam à escola sabendo falar minimamente o português.

Os entrevistados, com exceção de Pedro, frisaram que a maioria dos colegas de sala de aula, já falava o português. Pedro, porém, lembrou que quase ninguém sabia falar português na escola: “olha, acho que ninguém sabia falar outra coisa” (Pedro. Entrevista, 2015, p. 2). É possível notar que havia uma diferença entre a escola mais central e as escolas mais retiradas, nas regiões rurais. A escola de Pedro, por exemplo, situava-se em uma região mais rural, Boicininga. Segundo o seu relato, recebia vários alunos que falavam exclusivamente a língua de imigração ainda na década de 1940 e 1950. O Colégio Santo Antônio, chamado ainda hoje como a Escola das Irmãs, segundo a fala de Sueli não tinha este mesmo cenário.

E: Mas na época de Getúlio eu estava no colégio das Irmãs... Era tudo em português. Era tudo italianada, mas era tudo em português.

P: As tuas professoras eram de origem italiana?

E: Era a irmã Cândida, fora ela todas eram brasileiras (Sueli. Entrevista, 2015, p. 5).

Sueli também morava na região do Boicininga, o que nos mostra que essas diferenças não podem ser explicadas apenas pela separação entre rural e urbano. Embora no ambiente rural a incidência de alunos que falavam somente a língua de imigração fosse maior, havia variações. É possível pensar que a demarcação dessa diferença era principalmente o nível de integração ou isolamento da família na cultura e economia brasileira. Como já foi evidenciando no capítulo três, Sueli aprendeu a língua portuguesa antes mesmo de ir para a escola com os empregados que trabalhavam na empresa de seu pai. Com relação à família de Pedro, como ele nos contou a sua família vivia ainda na década de 50 em uma lógica de subsistência, sendo que levou bastante

tempo para que sua família começasse a plantar verduras para a comercialização na região de Curitiba.

Naturalmente isso fez com que ele mantivesse suas relações quase exclusivamente na comunidade em que utilizava a língua de imigração, ao mesmo tempo em que tinha certa distância das relações econômicas, sociais e culturais que o permitissem exercitar o uso da língua portuguesa, o que possivelmente tenha se refletido em seu aprendizado do português. Essa relação entre o aprendizado da língua portuguesa na escola, e o local de vida dos entrevistados, se relaciona ao que Faggion e Luchese (2010, p. 197), também analisando falas de descendentes de imigrantes italianos no Rio Grande do Sul, sugerem quando dizem que: “todos os entrevistados que declararam ter aprendido português na escola são de zona rural. Os que já sabiam português são predominantemente de zonas urbanas, mas há também de zonas rurais”. Na área mais central de Colombo, certamente o convívio social era mais intenso e, conseqüentemente, o convívio com a língua portuguesa.

Mesmo com o preparo de alguns pais e com o aprendizado ocorrido na comunidade, é possível notar nas entrevistas que em alguns momentos a comunicação na escola exigia o uso da língua de imigração. Isso fica evidente na fala de Marta: “Eu falava do jeito que meus pais tinham me ensinado. Meio italiano. Daí, no lugar de chamar de professora, eu chamava de *maestra*” (Marta. Entrevista, 2015, p. 1). Isso ocorria pelo desconhecimento de algumas expressões ou palavras na língua portuguesa, já que em alguns casos os pais ensinavam o necessário, ou apenas o que sabiam. Ou seja, dizer já ter aprendido a língua portuguesa antes do ingresso escolar pode significar ter aprendido o básico para a comunicação.

Quando a língua de imigração era utilizada pelos estudantes na escola, os professores e professoras agiam de diferentes formas. Em alguns casos, havia reprimendas e inclusive castigos físicos. Porém, em outros casos, eles não puniam o uso quando necessário, mas estimulavam o uso da língua portuguesa. Quando pergunto à Isa, que também atuou como professora, o que ela fazia caso algum estudante falasse na língua de imigração ela responde: “Eu entendia. Se eles falavam o italiano aí eu falava o português” (Isa. Entrevista, 2015, p. 2). Ou seja, havia dificuldade dos próprios professores e professoras em ensinar a língua portuguesa e cumprir as demandas das políticas de proibição das línguas de imigrantes, já que muitas vezes o uso da língua de imigração era inevitável na comunicação básica. Embora Isa não falasse outra língua com seus alunos que não fosse à língua portuguesa, ela entendia o que seus alunos falavam na língua de imigração, como

também entendia o contexto local, já que era moradora da região. Isso poderia gerar uma melhor relação entre ela e os estudantes e dos estudantes com o aprendizado do português. Além disso, muitas vezes os professores e professoras não tinha o preparo adequado para lidar com o fato de os estudantes só falarem a língua de imigração, pois muitos deles não entendiam tal língua. Isso fica evidente em algumas memórias, como exemplificado na sequência.

A relação entre o aprendizado da língua portuguesa e a procedência dos professores e professoras parece ser significativa, pois vários entrevistados se referiram às professoras *da* comunidade e *de fora* da comunidade, quando rememoram sobre o aprendizado do português. Em todas as entrevistadas onde aparece a relação entre as professoras e o uso da língua de imigração foi dito que ele não era permitido por elas. Contudo, alguns entrevistados rememoram que sendo a professora “italiana” o entendimento entre ela e os estudantes era maior. Alice, por exemplo, lembra-se de uma professora que era de origem italiana e outra que não era: “Sei que a Ludovica era do Rio Grande. Então ela entendia tudo italiano. Era de origem italiana. E a professora do outro ano não era. Aquela não falava nada. Aquela dizia para a gente: fala direito!” (Alice. Entrevista, 2015, p. 4). Marta também se lembra de uma professora de fora que não entendia nada da língua de imigração: “Era tudo mundo italiano e a nossa professora que veio não sei da onde, ela era uma moreninha, mas ela não entendia nada, nada, nada” (Marta. Entrevista, 2015, p. 3). Da mesma forma Elis evoca a memória da dificuldade na relação com a professora que vinha de Curitiba e não entendia nada da língua de imigração:

Quando eu fui pra aula, que a professora falava em português e nos falava o italiano. Nós não sabíamos o que ela dizia e ela não sabia o que nos dizia. Minha santa! Daí ela ficava olhando pra nós e nós olhando pra ela. Nós não sabia falar o português, nós só entendia o italiano. Ela veio de Curitiba, a professora (Elis. Entrevista, 2015, p. 1).

A dificuldade dos alunos em aprender a língua portuguesa é evidente nas memórias, como é possível observar na fala de Rosa. Quando perguntou se foi difícil aprender o português, ela responde: “A, no começo foi muito, até pegar o jeitinho da coisa, mas depois foi embora” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 5). Elis também diz que “o

português é difícil” (Elis. Entrevista, 2015, p. 5), isso certamente se relaciona à dificuldade no aprendizado da língua.

Além de todo aspecto político e cultural, é possível que toda essa dificuldade no tenha ocorrido em função da exigência imediata no aprendizado da língua portuguesa. As estratégias de ensino utilizadas pelo aparato educativo durante o Estado Novo buscavam garantir que o idioma nacional fosse ensinado e aprendido rapidamente. O tempo necessário ao aprendizado nem sempre era respeitado. Marta rememora essa situação vivida em todos os espaços escolares durante sua escolarização quando diz:

Eu tava com sete anos em 1946 mais ou menos, que era proibido falar. Elas queriam exigir que a gente aprendesse. Leva um tempo também... Não podia falar nada. Nada mesmo! A gente falava português como ela ensinava. Até nas brincadeiras, era tudo diferente. As brincadeiras eram as mesmas, só que a linguagem ao falar. Brincar de pedrinha, de *prie*, é brincar de pedrinha. Não podia falar nada. Quem falasse italiano que ela ouvisse lá de dentro da sala, tinha que vir pra dentro. Ou era puxão de orelha, ou castigo. Daí depois que o Antônio Justo falou com ela, ela só dizia: “Amanhã se eu escutar alguém falar de volta como vocês falaram ontem, vocês vão levar castigo, uma advertência”. E nós ficava tentando não falar, com medo (Marta. Entrevista, 2016, p. 4).

Marta se refere aos castigos quando se utilizava a língua de imigração. A situação narrada por ela, diz respeito à reclamação dos pais em relação à professora que estava sendo muito dura com os estudantes na utilização dos castigos. Após a reclamação, o inspetor Antônio André Johnson (referido por Marta como Antônio Justo) parece ter conversado com a professora e ela passou a diminuir a intensidade dos castigos durante o ensino da língua portuguesa. No entanto, as marcas desses castigos e do conseqüente sofrimento permanecem intensamente presentes nas memórias de Marta. Isso se relaciona ao que discute Petrone, quando diz que:

Nem sempre o pequeno [...] conseguia superar os obstáculos naturais do aprendizado, na medida em que praticamente era obrigado a aprender a se expressar em uma nova língua, [...] ao mesmo tempo em que mantinha contatos com lusofones e

relacionava-se com os pais através do dialeto (PETRONE, 1990, p. 608).

As estratégias utilizadas pelas professoras para “garantir” o aprendizado da língua eram baseadas na memorização, repetição, ditados na caligrafia. Essa lógica de ensino aparece nas memórias de alguns entrevistados. Ao perguntar à Elis como eles aprendiam, ela me diz: “Escrevendo. Repetindo o que ela fazia” (Elis. Entrevista, 2015, p. 2). Rosa também enfatiza o aspecto da memorização que era utilizado no ensino: “Porque naquele tempo os conhecimentos gerais, acho que é a história de hoje, você tinha que decorar. Saber todos os estados” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 8). Essa fala de Elis permite pensar também que, embora alguns dos entrevistados tenham mencionado já ter contato com o português antes de entrar na escola, é somente durante a escolarização que eles passam a ter contato com o aprendizado institucionalizado da língua. Principalmente por meio da gramática e da escrita, como menciona Elis. Marta também enfatiza a escrita como algo significativo em suas memórias do aprendizado do português: “porque era todo dia e a gente ia pegando um pouquinho por dia e ia escrevendo num caderno pra ir pra casa e lembrar” (Marta. Entrevista, 2015, p. 4).

Havia também o interesse de que a língua portuguesa fosse ensinada aos pais por intermédio dos estudantes. Quando pergunto à Marta se quando ela voltava para casa depois da escola falava na língua de imigração com seus pais ela diz que seus pais falavam em italiano e que: “Nós que passamos pra eles [a língua portuguesa]. Porque eles também não tinham feito essa linguagem de agora, que fala português. Era tudo italiano” (Marta. Entrevista, 2015, p. 2). Além disso, ela evoca a memória de que a professora dizia: “quando teu pai e tua mãe fala tal coisa, vocês respondem em português que daí seu pai e sua mãe vai aprender também” (Marta. Entrevista, 2015, p. 3). Da mesma, quando pergunto à Elis se seus pais sabiam o português, ela responde: “Não. Daí eu ensinava pra eles” (Elis. Entrevista, 2015, p. 2).

Embora a língua portuguesa que já viesse sendo aprendida e usada minimamente por alguns entrevistados no espaço social da família e da comunidade, no espaço escolar ela é de fato institucionalizada e “historicamente aceita como a língua do poder político, econômico e social” (SILVA, 2009, p. 42). Ela passa do significado de um sistema linguístico necessário à comunicação para uma representação da “modalidade linguística eleita pelos representantes da elite cultural de uma sociedade como modelo de comunicação” (SILVA, 2009, p. 42).

Essa lógica de funcionamento do cotidiano escolar que aparece na memória dos entrevistados é evidenciada por Renk (2012, p.11), quando diz:

Os momentos do cotidiano escolar são marcados pela exigência do capricho, da repetição, como os ditados, as caligrafias, a pontualidade, o asseio, instrução cívica, a aplicação, a disciplina e a obediência, que se traduziam em notas no boletim escolar. Tudo é registrado, exercícios de caligrafia e cópia exaustivamente repetidos, tudo é controlado e avaliado pelo professor. Os exames escolares eram um momento crucial na vida dos estudantes, um escrutínio ante a comunidade escolar e as autoridades de ensino. Era o ritual da demonstração do conhecimento da língua nacional pelos alunos das escolas étnicas, através da declamação de poesias, cantando hinos ou lendo trechos de livros.

A entrevistada Isa apresentou alguns boletins escolares do seu período de escolarização, quando já cursava o ginásio em Curitiba antes de tornar-se professora. Nesses documentos (Figura 11), é interessante perceber as notas recebidas nas diferentes disciplinas. Nos três boletins apresentados, as notas de praticamente todas as disciplinas são altas, sempre com exceção de português e literatura na primeira linha.

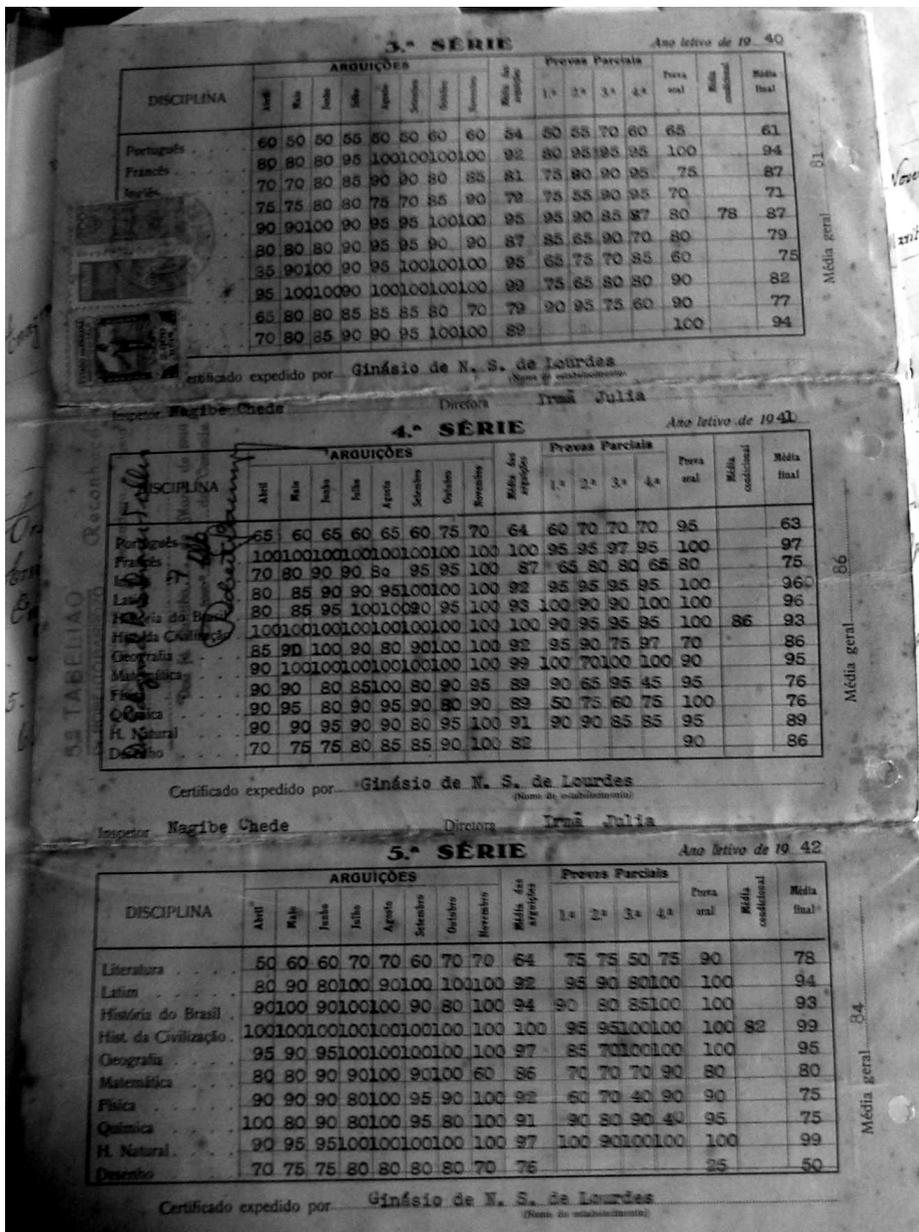


Figura 11: Boletins escolares de Isa no Ginásio em Curitiba.

Fonte: Documentos pessoais de Isa.

Durante o Estado Novo (1937- 1945), as avaliações realizadas nos exames pelos inspetores escolares em relação ao aprendizado da língua portuguesa se intensificam substancialmente, como já ficou evidente na fala dos entrevistados. No entanto, além da avaliação oral realizada pelos exames, havia a avaliação e registro do número de cadernos de caligrafia e linguagem produzidos. A Figura 12 mostra um quadro construído com base nos dados constantes nos Livros Atas de Exames da Escola Isolada Várzea do Capivari, entre os anos de 1937 e 1957.

<b>Ano</b>	<b>Al.</b>	<b>Cad. Lin.</b>	<b>Cad. Cal.</b>	<b>Outros materiais verificados</b>	<b>Inspetor(a)</b>	<b>Professor a</b>
<b>1937</b>	26	156	218	89 trabalhos manuais	Julio Juliani	Ercilia Milani
<b>1938</b>	39	314	402	Cartografia 29 trabalhos manuais	Agripino Tosin	Ercilia Milani
<b>1939</b>	27	185	267	Cartografia 39 trabalhos manuais	Antônio Fontoura	Ercilia Milani
<b>1940</b>	30	245	352	Desenho cartografia 32 trabalhos manuais	Antônio Puppi	Ercilia Milani
<b>1941</b>	26	256	324	Desenho 34 trabalhos manuais	Antônio José Johnson	Ercilia Milani
<b>1943</b>	18	20	20	Desenho Cartografia trabalhos manuais	Antônio José Johnson	Alina Maria Sobakski
<b>1944</b>	31	50	50	Desenho Cartografia 20 trabalhos manuais	Antônio José Johnson	Alina Maria Sobakski
<b>1946</b>	32	90	100	Desenho 20 trabalhos manuais	Antônio José Johnson	Angela C. Ceccon

<b>1947</b>	28	100	100	Desenho 15 trabalhos manuais	Antônio José Johnson	Angela C. Ceccon
<b>1948</b>	22	100	100	50 trabalhos manuais	Julio Juliani	Angela C. Ceccon
<b>1949</b>	24	50	100	Trabalhos manuais	Antônio José Johnson	Angela C. Ceccon
<b>1950</b>	20	50	50	15 cadernos de desenho	Antônio José Johnson	Angela C. Ceccon
<b>1951</b>	20	50	-	25 cadernos de desenho	Antônio José Johnson	Angela C. Ceccon
<b>1952</b>	22	100	100	25 cadernos de desenho	Alfredo Baduy	Angela C. Ceccon
<b>1953</b>	20	100	100	100 cadernos de borrão	Vicento Grando	Angela C. Ceccon
<b>1954</b>	20	0	0	0	Vicento Grando	Angela C. Ceccon
<b>1955</b>	20	0	0	0	Adyr C. Serighelli	Angela C. Ceccon
<b>1956</b>	17	0	0	0	Rosália V. Gondim	Angela C. Ceccon
<b>1957</b>	11	0	0	0	Rosália V. Gondim	Angela C. Ceccon

Figura 12: Quadro da Avaliação dos inspetores constantes nas Atas de Exames dos anos de 1937 a 1957, da Escola Isolada Várzea do Capivari.

Al. = Alunos / Cad. Lin. = cadernos linguagem / Cad. Cal. = cadernos caligrafia

Fonte: Fonte: Livro de Ata de Exames da Escola Isolada Várzea do Capivari de 1937 a 1967. Secretária de Educação. Colombo: PR.

Na Figura 12 é possível observar como a partir da intensificação das políticas instituídas pelo Estado Novo, de 1938 a 1941, a quantidade de cadernos de caligrafia e linguagem avaliados aumenta significativamente e, após 1945, aos poucos, a quantidade de materiais produzidos e avaliados vai diminuindo até o ano de 1954, quando nas Atas não há mais registro em relação aos cadernos produzidos e analisados pelos inspetores. Esses dados demonstram como o controle sobre o ensino e aprendizado do português era intenso, constante e

certamente toda essa lógica passou a fazer parte das memórias dos entrevistados.

Embora o aprendizado da língua portuguesa tenha sido marcado por esses eventos provenientes da política do Estado Novo é interessante observar que em várias falas os entrevistados significaram o impedimento ou punição ocorrido em relação ao uso língua de imigração na escola como algo certo, ou necessário. Rosa, por exemplo, atribui a proibição em relação ao uso da língua de imigração na escola como algo que poderia atrapalhar os outros estudantes que falavam o português: “no que a gente entrava na escola não podia falar nada em vêneto, porque a gente acabava atrapalhando os outros alunos que só sabiam falar em português” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 2). Em outro momento da entrevista, quando pergunto se a professora não queria que eles falassem na língua de imigração, ela responde: “é por causa de que não podia falar o italiano, porque atrapalhava os que só falavam em português, daí, como é que você ia falar a metade no vêneto e a metade no português? Não tinha como...” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 2).

Marta também rememora o fato de que seus pais evidenciavam a necessidade de na escola ela evitar o uso da língua de imigração: “Depois que eles começaram saber que não podia [falar a língua de imigração], eles começaram a dizer: “olhe na escola vocês tem que falar pra não pegar castigo”. E nós respondia em português: nós não imo falar lá pai, pode ficar tranquilo” (Marta. Entrevista, 2015, p. 5). Isso fica evidente na fala de Alice. Quando pergunto se em casa eles passaram a falar o português ela diz: “o papai também dizia assim: melhor pegar o português, né? Do que falar tudo misturado com o italiano. E ai a gente foi mudando” (Alice. Entrevista, 2015, p. 2). É possível perceber que para os entrevistados o bilinguismo não era entendido como algo possível. A substituição de um sistema linguístico é colocada nas falas como algo necessário ou, que o uso da língua de imigração, poderia prejudicar o aprendizado dos outros estudantes “brasileiros”. Payer discute sobre como essa ênfase dada pelo Estado Novo ao ensino da língua portuguesa, produziu historicamente consequências que, no caso dos entrevistados, marcaram sua socialização na escola e estão presentes até hoje como fica evidente nas memórias por eles evocadas:

O fato de que nos Estados Nacionais uma única língua seja elevada à categoria de língua nacional, e o fato de que em nossas sociedades nacionais a escola tenha sido lugar por excelência de difusão desta mesma língua nacional, sobretudo através da escrita, produziram historicamente uma relação

imaginária naturalizada, quase termo-a-termo, entre a língua nacional e a constituição do sujeito. “Sou brasileiro: falo português” (PAYER, 2005, p. 9).

Essa relação, por vezes ambígua, entre o sofrimento e o prazer na vivência escolar, bem como da necessidade do aprendizado do português e silenciamento da língua de imigração, na constituição das memórias dos entrevistados, será discutida na sequência.

#### **4.4 Estigma e o “silenciamento” da língua materna**

As lembranças dos entrevistados e os dados dos documentos escritos indicaram a tensão que havia nesse período em relação ao uso da língua de imigração, seja pelas coibições políticas no momento da escolarização dos entrevistados, como também pela obrigatoriedade do aprendizado e uso da língua portuguesa. A principal mudança ocorrida com relação ao aprendizado e uso dos dois sistemas linguísticos foi a mudança de valorização e aceitação do bilinguismo. Isso se refletiu na percepção que as pessoas passaram a ter sobre os bilíngues e principalmente, o que os próprios bilíngues de contextos imigratórios passaram a perceber sobre si.

A campanha de nacionalização fez com que a noção de pertencimento a uma cultura que não à “cultura nacional”, fosse associada a algo pejorativo. Os imigrantes italianos passaram a ser vistos como uma ameaça à nação. Contudo, no caso dos sujeitos entrevistados é possível perceber que essa italianidade continuou a ocorrer, principalmente no âmbito doméstico, mas passou a ser associada à vergonha e ao medo. A externalização dessa italianidade como algo vergonhoso, alvo do preconceito e repreensão foi presente em várias falas dos entrevistados, sendo que todos compartilharam desse sentimento. Ou seja, faz parte de uma memória coletiva da localidade.

Entretanto, como indica Dalmolin (2005), o projeto de nacionalização autoritária não proibiu que a italianidade fosse sentida e sim que ela fosse externada. Essa afirmação indica que havia autocontrole na forma de expressar a italianidade, principalmente em lugares públicos e não familiares em virtude desse sentimento compartilhado de repreensão e desvalorização em relação à língua de imigração.

Mesmo que esse sentimento negativo em relação ao uso da língua tenha aparecido nas falas, é possível perceber que os entrevistados não

rememoram ter sofrido punições em consequência disso, como esperado no início do trabalho. Da mesma forma eles não consideram que tenham vivenciado situações traumáticas relacionadas ao uso da língua de imigração. Na medida em que eles já se controlavam para não externalizar a italianidade devido a esse sentimento coletivo, as repreensões e possíveis castigos diretamente associadas a eles não eram necessárias. Ou seja, o controle da fala pelo Estado e pela própria comunidade, passou a ser um autocontrole dos próprios sujeitos, que já se viam como alvo de repreensões.

Esse autocontrole exercido pelos próprios sujeitos, em relação à externalização da língua de imigração, pode ser relacionado ao conceito de estigma. Goffman (1988) entende estigma como uma atitude desenvolvida pelas pessoas que tem algum traço diferente que não é socialmente bem aceito e “assumem” este lugar. Para ele, diferente do preconceito, onde a depreciação é proveniente de outras pessoas, o estigma é um sentimento de vergonha e autodepreciação, que leva o sujeito estigmatizado a assumir a condição de inferioridade que lhe é imposta. O estigma pode envolver aspectos de varias ordens, como, por exemplo, os sistemas linguísticos que são alvos de preconceito. Ele é fruto de uma construção social que atribui diferentes valorações a elementos sociais, entre os quais se inclui a língua. A relação entre o estigma e língua de imigração em regiões colonizadas por italianos do Rio Grande do Sul é proposta e bastante discutida por diversas autoras (FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2010). Para elas, o estigma influencia na manutenção ou abandono de variedades linguísticas.

Ao associar a língua de imigração às suas memórias do período de escolarização, é possível afirmar que os entrevistados sofreram tanto de preconceito quanto de estigmatização. Esse sentimento os acompanhou durante grande parte de suas vidas, o que também determinou o silenciamento da língua de imigração, aspecto que será discutido na sequência.

Segundo Frosi, Faggion e Dal Corno (2007), a estigmatização com relação às línguas minoritárias iniciou-se em 1930, quando a língua oficial do país passou a ser simbolizada como uma língua de prestígio. Para as autoras, esse prestígio em relação à língua oficial, determinou um desprestígio aos falantes de línguas minoritárias, produzindo nesses sujeitos um sentimento de estigma e, como consequência, atitudes linguísticas negativas associadas à essa língua.

As lembranças da infância, principalmente aquelas relacionadas ao espaço escolar, estão carregadas desses sentimentos marcados pelo estigma, como é possível observar na fala de Marta:

Por não saber bem o português, a gente passava vergonha. A gente sentia que os outros sabiam e a gente era meio humilhado. A gente vê agora nas novelas, que tem uns que são mais sabidinhos, outros que são mais bobinhos, mais atrasadinhos. Então eu me sentia assim, que nem o Cirilo da novela (risos) (Marta. Entrevista, 2015, p. 8).

Quando ela se remete a Cirilo, personagem da novela *Carrossel* que frequentemente sofre preconceito racial por ser negro, ela associa seu sentimento ao que vivencia esse personagem em relação aos colegas de classe. Também é possível perceber nas falas que a língua de imigração era evitada até mesmo na conversa com parentes, também descendentes, que habitavam regiões mais centrais de Curitiba, como já evidenciado em uma fala de Rosa, no capítulo 3. Isso é justificado justamente pela língua de imigração já estar associada a um sentimento de inferioridade.

Segundo Grosjean (apud FROSI, FAGGION, CORNO, 2010, p. 16) uma das consequências das atitudes negativas com relação à língua minoritária entre seus falantes pode ser “a crença de que não conhecem bem nenhuma das línguas de que são usuários”. É possível observar isso na fala de Pedro. Ao perguntar sobre quando ele aprendeu a língua portuguesa, ele diz: “Eu aprendi pouco o português. Seria bom falar. Seria bom, aprender a língua italiana” (Pedro. Entrevista, 2015, p. 3). Pedro entende que não saber falar nenhum dos sistemas linguísticos. Em outro momento da entrevista ele rememora uma situação vivenciada durante a escolarização em que a professora fez um comentário sobre sua relação com a leitura:

Não sei como a gente aprendeu. A professora que tinha, a Dona Antonia, uma vez ela me falou para fazer a conta lá no caderno e eu fiz a conta e tal, como se chama? Um problema. Daí, eu para conta era bom viu? E eu fiz, facinho. Ela disse que tava errado. E eu disse não! Que não tava errado. E teimei. Daí, era a hora do recreio e ela mandou pra fora os outro e me deixou lá. Aí ela disse “eu vou ver lá em casa, na prova real”. E daí no outro dia ela disse, até meio envergonhada, ela disse: “você estava certo”! Mas claro que tava certo! Eu mostrava para o pai e ele disse: “sí, sí, ta certo”. Eu para conta, para fazer as quatro operação, não tinha problema. Tabuada, tudo. Daí a professora um dia ela disse: “vocês só falam italiano em casa,

sim?”. “Sim, falamos tuti italiano”, eu disse. E ela disse: “é por causa disso que vocês não combina com a leitura”. A leitura não me entrou na cabeça (Pedro. Entrevista, 2015, p. 4).

Na fala de Pedro é possível perceber como o estigma não se apresentou somente em relação ao uso da língua de imigração, mas também em relação à língua portuguesa, pois ele também não tem familiaridade com essa língua. Ou seja, para ele o estigma é tão intenso que sequer considera outros fatores para essa dificuldade, como a curta escolarização, por exemplo.

Outros entrevistados também rememoram situações relacionadas a esse sentimento de estigma, como por exemplo, Alice, quando diz que eram caçados pelos colegas se falavam na língua de imigração na escola: “tinha uma turma que dizia para a gente: ‘ó o pastegão<sup>42</sup>, ó o pastegão’ se a gente falava italiano. Se pegassem a gente falando italiano, os meninos, as meninas, os outros, né? Daí a gente fica com vergonha” (Alice. Entrevista, 2015, p. 2). Embora ela não saiba o que significava essa palavra “pastegão”, sabia ser algo que evidenciava desprezo em relação aos seus traços étnicos.

É importante destacar que para os entrevistados o aprendizado do português, associado ao estigma e à repressão, significou o silenciamento da sua língua materna – como foi comum acontecer em diversos lugares marcados pela colonização imigrante do final do século XIX. Segundo Zanini (2005) a confusão que se processou na mentalidade de muitos descendentes de imigrantes em idade escolar neste período, fez com que, por meio da ideologia nacionalista repassada pela instituição escolar, eles levassem para dentro de suas casas um desprezo pelas origens. A autora afirma ainda que depois da tensão desse período e “preocupados com sua ascensão social, os descendentes mantiveram certo silêncio discursivo acerca de sua italianidade. Vergonha que foi assimilada de diferentes formas, conforme as gerações e os constrangimentos sofridos” (ZANINI, 2005, p. 7). Rosa fala sobre esse silenciamento ao longo da vida quando diz que:

Então a gente ficava assim até com medo de falar porque depois eles prendiam a gente. Mas

---

<sup>42</sup> A tradução desse termo não foi encontrada. Nem mesmo Alice soube nos dizer o que significava. O termo está na revisão conforme esclarecido na nota de rodapé número 2.

depois a gente foi pegando [a língua portuguesa], a gente foi indo para escola... Daí não se falou mais o vêneto. Aquilo que a gente aprendeu, muita coisa se perdeu, mas daí a gente só se falava em português, português, português... E, depois, a gente não falava mais, porque de tanto os outros reprenderem a gente de falar... Por isso que muita coisa a gente esqueceu (Rosa. Entrevista, 2015, p. 4).

O silenciamento da língua de imigração foi significada por Rosa, assim como por outros entrevistados, como algo decorrente da falta de prática ou da necessidade do uso da língua portuguesa. Além dessa percepção do silenciamento relacionada à falta de prática ou uso da língua portuguesa, também fica evidente nas memórias a relação entre o silenciamento e o abandono. Ao perguntar a Marta, se ela esqueceu como se fala a língua de imigração, ela diz: “No falar não me esqueci, mas a oração que nós falava tudo em italiano, sim. Eu não lembro nada, nada, nada, nada. Porque a gente sempre foi atrás como que precisava [falar a língua portuguesa]. Então a gente abandonou mesmo abandonado aquilo [a língua de imigração]” (Marta. Entrevista, 2015, p. 3).

Como podemos observar na fala de Marta, o silenciamento não significou necessariamente o esquecimento. O esquecimento pode ser entendido como uma parte do processo de lembrar, em que é possível operacionalizar determinadas memórias de acordo com cada circunstância, podendo em alguns casos, ser uma escolha o que será esquecido e o que será lembrado. Elis fala sobre o esquecimento e a lembrança da língua: “Eu esqueci... Às vezes eu me lembro! Às vezes a minha irmã me diz alguma coisa, daí que eu me lembro” (Elis. Entrevista, 2015, p. 3). No caso dessa fala, a relação entre o esquecimento e a lembrança se relaciona à presença de sua irmã. Dessa forma é possível destacar a força da memória coletiva que se estabelece no momento em que sua irmã rememora a língua de imigração e, com isso, ela mesma lembra-se. Como evidencia Halbwachs (2006, p. 69):

Se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter por base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles.

Embora em algumas situações, principalmente no contexto familiar, a língua de imigração tenha continuado a ser utilizada durante a vida dos entrevistados, o que fica evidente nas falas de todos eles é que o sentimento de estigma, e o conseqüente silenciamento da língua de imigração a ele associado, perduraram até a vida adulta. O fato de a língua continuar sendo utilizada principalmente nesses contextos familiares, aponta para aquilo que Grosjean (apud FROSI, FAGGION, CORNO, 2010, p. 15), indica como a única consequência positiva de atitudes negativas frente a línguas ou variedades linguísticas: a solidariedade criada entre os sujeitos que vivenciam essa experiência de desprestígio. Essa solidariedade, possivelmente colabora para determinadas mudanças ocorridas nos significados relacionados à língua de imigração, aspecto que será discutido no próximo capítulo.

*O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é  
O caminho que o homem percorre para se conhecer.  
Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim  
falou que só sabia que não sabia nada. Não tinha  
as certezas científicas. Mas que aprendera coisas  
di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas  
das árvores servem para nos ensinar a cair sem  
alardes. Disse que fosse ele um caracol vegetado  
sobre pedras, ele iria gosta. Iria certamente  
aprender o idioma que as rãs falam com as águas  
e ia conversar com as rãs. E gostasse mais de  
ensinar que a exuberância maior está nos insetos  
do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de  
ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros  
do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara  
nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver,  
no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Chegou  
por vezes de alcançar o sotaque das suas origens.  
Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno  
grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite!  
Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles –  
esse pessoal. Eles falavam nas aulas: Quem se  
aproxima das origens se renova. Píndaro falava pra  
mim que usava todos os fósseis linguísticos que  
achava para renovar a sua poesia. Os mestres pregavam  
que o fascínio poético vem das raízes da fala.*

(BARROS, 2001, p. 129).

## 5 LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO: TEMPO DE LEMBRAR

Nos capítulos anteriores discuti sobre como os entrevistados relembrou o uso da língua de imigração na família e na escola durante suas infâncias e o significado que atribuíram para cada um desses quadros sociais da memória. Neste capítulo, o trabalho centra-se no momento em que as memórias foram trabalhadas e na forma como os entrevistados, (re) significam a língua de imigração e como a utilizam na atualidade. Durante as entrevistas e ao longo do trabalho foi possível perceber que houve uma mudança na forma como a língua de imigração foi significada ainda na infância, passando de um elemento de estima e manutenção no ambiente familiar, para um elemento étnico amplamente estigmatizado nas lembranças referentes à escola, entre outros lugares de inserção social. Neste capítulo, trabalho com os significados atribuídos na atualidade, em um contexto de reavivamento dos pertencimentos étnicos, a língua de imigração que volta a ter um lugar de estima. Assim, discuto os processos identitários envolvidos nessas mudanças de significados e o entrecruzamento desses quadros sociais da memória nos processos de lembrar.

### 5.1 Usos da língua entre os idosos

No capítulo anterior discuti sobre o quadro social da escola e como, nesse quadro social, as memórias dos entrevistados refletem a maneira pela qual as campanhas de nacionalização e a memória coletiva relacionada às situações de repressão e coerção, passaram a estigmatizar e silenciar a língua de imigração e conseqüentemente seus falantes. Como foi evidenciado, vários entrevistados se referem ao medo e à vergonha em falar a língua de imigração durante o período do Estado Novo quando se instituíram as políticas de proibição no uso das línguas de imigração.

Em princípio, parece que as políticas proibitivas instituídas com o Estado Novo e toda a situação vivenciada pelos entrevistados e descrita nos capítulos anteriores tiveram sucesso, pois, de forma geral, ao iniciar a entrevista, pergunto a todos se hoje eles ainda sabem falar a língua de imigração. Categoricamente, a resposta, é quase sempre negativa. A maioria diz que esqueceu como se fala. No entanto, no decorrer da entrevista, acaba ficando evidente que não é de fato um esquecimento e sim um silenciamento. Quando pergunto a Pedro, por exemplo, se ele aprendeu o português na escola diz: “Eu aqui com eles, nos sempre falamos o italiano. Com o Berto, sempre italiano, *tuti*”

(Pedro. Entrevista, 2015, p. 3). Da mesma forma, ao perguntar para Marta como foi o uso das línguas depois que ela saiu da escola, ela responde: “Aí era tudo brasileiro. Depois aprendemos. Só mesmo quando chegava as comadre e com meu marido, nós sempre falamos em italiano. Mas com os filhos, tudo em brasileiro” (Marta. Entrevista, 2015, p. 5). O mesmo acontece com Sueli que diz ainda utilizar a língua de imigração com seu marido:

P: e você fala até hoje [a língua de imigração]?

E: Com o Pietro sim, até hoje.

P: Entende tudo também?

E: Entendo. (Sueli. Entrevista, 2015, p. 3)

Rosa (2015, p.7) também diz que hoje fala com algumas pessoas na língua de imigração: “Com as minhas irmãs quando a gente se reúne. Mas assim, com outras pessoas fora da família, não. Porque daí não tem ninguém”. O mesmo acontece com Isa. Quando pergunto se hoje ela ainda fala a língua ela responde que não. Porém, logo Maria pergunta a ela na língua de imigração:

P: Ma ne anca una parola?<sup>43</sup>

E: *Niente*<sup>44</sup>, *niente!*(Isa. Entrevista, 2015, p. 7)

O fato de todos os entrevistados inicialmente dizerem não falar mais a língua de imigração e, depois, ao longo da entrevista entrarem em contradição quanto a isso, revela que a proibição imposta pelas políticas vivenciadas por eles durante seu período de escolarização não conseguiu fazer com que a língua de imigração deixasse de ser utilizada. Ou seja, a memória da língua continua existindo tanto individualmente quanto coletivamente, em determinados grupos na região. De fato, não há esquecimento, pois como evidencia Halbwachs (2006, p. 37): “esquecer um período da vida é perder o contato com os que então nos rodeavam. Esquecer uma língua estrangeira é não estar mais em condições de compreender os que se dirigiam a nós nesta língua”. O que ocorre a partir do momento histórico em que se instituem as políticas de proibição em relação as língua de imigração, é o silenciamento.

Pollack (1989), apropriando-se da noção de memória coletiva de Halbwachs, discute sobre, memória, esquecimento e silêncio usando como exemplo três situações: dois momentos da destalinização na União

<sup>43</sup> Mas nem uma palavra? (Tradução livre da autora).

<sup>44</sup> Nada (Tradução livre da autora).

Soviética e nos países satélites, quando a denúncia dos crimes stalinistas ocasionou uma reviravolta na visão de história; o retorno dos sobreviventes dos campos de concentração à Alemanha ou à Áustria; e o recrutamento forçado de alsacianos e lorenos pelo exército alemão, no início da Segunda Guerra Mundial. Ele evidencia que os três exemplos possuem em comum:

O fato de testemunharem a vivacidade das lembranças individuais e de grupos durante dezenas de anos, e até mesmo séculos. Opondo-se à mais legítima das memórias coletivas, a memória nacional, essas lembranças são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política. Essas lembranças proibidas (caso dos crimes estalinistas), indizíveis (caso dos deportados) ou vergonhosas (caso dos recrutados à força) são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade englobante (POLLACK, 1989, p. 8).

De certa forma, essa é a mesma situação que acontece com os entrevistados. A lembrança da língua permaneceu viva para os entrevistados, muito embora todo discurso ideológico oficial objetivasse seu desaparecimento. No geral, é evidente que o uso da língua de imigração ainda permanece vivo no ambiente familiar e doméstico. Ou seja, embora toda a lógica proibitiva do Estado Novo tenha sido capaz de ocasionar marcas profundas na vida e nas memórias dos entrevistados, a língua permaneceu circulando nas redes de relações extraoficiais.

A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas (POLLACK, 1989, p. 5).

Também é perceptível como muitas vezes a língua é operacionalizada no sentido de estabelecer relação com os pares e com os desconhecidos e, a partir disso consideramos que seu uso gera empatia, como aconteceu nas próprias entrevistas. Durante o momento da entrevista, quando Maria utilizava a língua de imigração isso significava muito rapidamente um estreitamento de laços entre entrevistador e entrevistado e criava maior proximidade entre todos os presentes. Frequentemente ao falarmos em português, os entrevistados respondiam em português. Porém, ao falar na língua de imigração, na maioria das vezes eles também respondiam nessa língua. Ou seja, a língua foi significada como um lugar de familiaridade, proximidade, pertencimento.

De forma geral, os entrevistados afirmam falar a língua de imigração somente com pessoas próximas e da mesma geração, na família ou com os grupos organizados, como as associações italianas que serão discutidas na sequência. Com isso percebe-se como, na comunidade, o ensino da língua de imigração não aconteceu para as novas gerações. No entanto, ao manter o uso da língua nesses grupos de idosos e nas associações, os entrevistados estão exercitando a transmissão das lembranças dissidentes nas redes compartilhadas, como evidencia Pollack. Além disso, é importante destacar que também a memória funciona a partir de noções compartilhadas. A memória é coletiva porque as lembranças necessitam da memória de um grupo, como escola, igreja, família ou profissão, para que o passado seja rememorado no presente.

Não basta reconstruir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 2006, p. 39).

No entanto, ao serem indagados se os seus filhos aprenderam a falar a língua de imigração, a maioria diz que não. Certamente língua de

imigração não foi ensinada aos filhos por diversas razões, dentre as quais o receio de que os filhos sofressem da mesma forma que eles. Isso evidencia como as memórias relacionadas ao período de proibição no uso da língua marcou profundamente a memória individual e coletiva do grupo relativamente ao quadro social da escola. Marta se refere a isso quando diz que: “com os filhos, nunca falamos italiano, porque eu dizia assim para o meu marido: vamos fala o jeito deles, para eles pegarem [a língua portuguesa] para escola, porque nós sofremos muito” (Entrevista, 2015, p. 3). Porém, embora a grande maioria dos entrevistados diga que seus filhos não falam a língua, todos, sem exceção, dizem que os filhos entendem quase tudo quando os escutam falar. Isso evidencia justamente esse processo de silenciamento e como, “distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto” (POLLACK, 1989, p. 8).

O fato de não ter ocorrido o ensino da língua de imigração para os filhos, não significa que eles não estivessem inseridos em um contexto onde existiam práticas culturais que incluía o idioma. Isso fica evidente na afirmação de que os filhos “compreendem quase tudo de a gente falar”, feita por Elis (2015, p. 3). A evidência de que os filhos entendem a língua de imigração significa que certamente existiu certo aprendizado, contudo não houve a intenção deliberada que esse aprendizado acontecesse. Frosi, Faggion e Dal Corno (2007, p. 12) se referem a essa situação, quando uma língua, em suas funções fundamentais, é substituída por outra e deixa de ser transmitida de modo natural pelos pais a seus filhos, como a “morte de uma língua”. Além disso, as autoras afirmam que a morte de uma língua é o sintoma de uma morte cultural, pois com a língua desaparece um modo de viver.

Embora haja mudanças significativas nas práticas culturais relacionadas à língua de imigração por parte dos entrevistados em seus grupos, seria mais significativo pensar que houve um silenciamento relacionado à língua de imigração e às práticas culturais associadas a ela, e não uma morte. Isso se relaciona principalmente ao fato de que hoje existem diversas ações que visam justamente um reavivamento da língua de imigração e das práticas culturais a ela associadas. Ou seja, no contexto atual a língua de imigração ganha um novo significado, uma nova valorização. Essas mudanças de significado refletem um contexto de mudanças em relação à própria percepção social das diversidades culturais, já que atualmente esse é um aspecto valorizado. Além disso, as mudanças referentes ao significado de ser bilíngue se relacionam às

vantagens que esta condição possa apresentar nos dias atuais, o que será discutido na sequência.

## 5.2 Língua reavida na atualidade

É possível perceber o processo de retomada de elementos culturais frente a um contexto de valorização da italianidade, pelos familiares e gerações mais novas. Do mesmo modo, as experiências dos idosos permitem observar algumas mudanças de significações em relação ao estigma individual e também coletivo. Inicialmente, é importante destacar alguns aspectos históricos que possivelmente tenham relação com essas mudanças na significação dada ao estigma.

Frosi (2005), Faggion (2005) e Dal Corno (2005) nomeiam como “explosão de italianidade” um processo que resultou em determinada mudança na consciência étnica que vem alterando as atitudes dos falantes da língua de imigração<sup>45</sup> em relação à própria língua. Para alguns autores, como, por exemplo, Zanini (2005), essa explosão de italianidade iniciou-se com as comemorações do Centenário da Imigração Italiana no Brasil. Segundo Zanini (2005, p. 10), os festejos em comemoração ao Centenário da Imigração Italiana a nível nacional, ocorridos a partir de 1970 foram fundamentais para que muitos descendentes, já bem posicionados econômica e socialmente, passassem a adotar tais iniciativas que vieram a mudar a significação em relação ao ser descendente de italianos. Zanini e Santos (2007, p. 175), afirmam que as até então silenciadas temáticas da imigração foram retomadas pelo centenário: “as produções relativas ao Centenário da Imigração Italiana no Rio Grande do Sul, ocorrido em 1975, ensejaram a produção de estudos que procuravam resgatar as raízes dessa conquista, bem como valorizar a trajetória do imigrante italiano”.

Em Colombo, atualmente, é perceptível o reconhecimento político e social da questão étnica que se associa à língua de imigração. Há certa evidência no caráter valorativo atribuído a ela nos setores econômicos e culturais. A partir de um levantamento das atividades relacionadas à questão étnica, percebemos que a maioria delas surgiu em meados dos anos 2000. Entre as iniciativas estão: A criação do *Circuito Italiano de Turismo Rural*, a fundação da *Associação Italiana Padre Alberto Casavecchia*, a construção do *Museu Municipal Cristóforo Colombo* e o surgimento da *Associazione Veneti nel Mondo* de

---

<sup>45</sup> As autoras se referem à língua de imigração como língua minoritária, frente à língua oficial, considerada a língua majoritária.

Colombo. O Circuito Italiano, criado em 1999, teve como objetivo principal a criação de empregos, renda e preservação do meio ambiente (NITSCHKE, 2000). O projeto fez parte de um plano de desenvolvimento que previa criar um anel de turismo na região metropolitana de Curitiba. Evitar o êxodo rural era a pauta principal. Desta forma, ações de comercialização de produtos e serviços na pequena propriedade foram criadas a fim de desenvolver a região. Na medida em que o circuito fomentou a economia local através da atração de novos consumidores e turistas, Colombo passou a ser caracterizada pelos traços da “cultura italiana”. Segundo Nitsche (2000), a temática atribuída ao Circuito de Turismo buscou destacar o que diferenciava a cidade: os traços imigrantes deixados pelos colonizadores italianos na cultura local, principalmente na produção agrícola e vinícola.

Pouco tempo depois surgiram as associações étnicas culturais: A *Associação Italiana Padre Alberto Casavecchia* e a *Associazione Veneti nel Mondo* de Colombo. A primeira, criada no ano 2000, realiza atividades ligadas à história e cultura do município. No site da Associação<sup>46</sup>, é possível destacar do Artigo 3º de seu estatuto as seguintes finalidades:

- I) Mobilizar pessoas de Colombo e região, por meio de projetos culturais, a fim de resgatar, preservar, valorizar e difundir a cultura dos imigrantes italianos e seus descendentes, para que as tradições herdadas desses antepassados se perpetuem pelas novas gerações.
- II) Dar continuidade aos projetos culturais da Fundação Padre Alberto Casavecchia: Acervo Iconográfico, Colombo Memória, Cena Tra Amici, Dialeto Vêneto, Estudos de Genealogia e História da Imigração Italiana, Gruppo Folcloristico Venuti dall'Italia, Gruppo Luce dell'Anima, Língua Italiana e Settimana Italiana di Colombo.
- III) Organizar congressos, simpósios, seminários, mesas redondas, conferências e cursos, como forma de estimular a discussão e o debate sobre imigração e cultura italiana.

---

<sup>46</sup> Disponível em:

<<http://www.associacaoitaliana.org.br/links/associacao/estatuto.htm>>. Acesso em: 20 abr 2016.

- IV) Desenvolver estudos e pesquisas sobre a imigração italiana no Paraná.
- V) Captar recursos e patrocínios para a realização de seus projetos culturais.
- VI) Defender e conservar o patrimônio histórico e artístico de Colombo.
- VII) Promover o voluntariado.

Já a *Associazione Veneti nel Mondo* de Colombo foi criada em 2009. Ela tem como objetivo estudar e difundir a cultura vêneta na cidade. A Associação faz parte da *Associazione Veneti nel Mondo Onlus* que atua também em outras cidades e países e tem sede na Itália. No Artigo 3º do estatuto, presente no blog<sup>47</sup> da Associação apresentam-se suas finalidades:

- a) reunir os vênets e seus descendentes que vivem e trabalham na cidade de Colombo, para que possam se conhecer e estreitar seus laços de amizade;
- b) promover eventos e iniciativas com a finalidade de difundir o patrimônio histórico, cultural, turístico e linguístico do Vênets e de Colombo e manter vivo o contato com essa Região;
- c) defender e conservar o patrimônio histórico e artístico herdado dos imigrantes vênets estabelecidos em Colombo;
- d) facilitar as relações entre cidadãos, entidades e instituições vênets e os vênets-brasileiros da cidade de Colombo;
- e) estabelecer um contato constante com as autoridades regionais por meio da Federação das Associações Vênets do Estado do Paraná (FAVEP) e a Consulta Regionale dei Veneti nel Mondo;
- f) promover a ligação entre os descendentes de imigrantes vênets e suas famílias e a Região de origem;
- g) promover intercâmbio com associações análogas existentes em outras nações.

---

<sup>47</sup> Disponível em:

<[http://veneticolombo.blogspot.com.br/2010\\_10\\_01\\_archive.html](http://veneticolombo.blogspot.com.br/2010_10_01_archive.html)>. Acesso em: 22 abr 2016.

Outra iniciativa iniciada nesse contexto é a construção do *Museu Cristóforo Colombo*, que além de pesquisar, catalogar e fazer a manutenção de objetos da história da colonização do município teve a sua instalação projetada e construída como uma réplica da antiga *Società Italiana Cristóforo Colombo*. Criado em 2007, o Museu possui um acervo que foi construído com doações de objetos doados por famílias descendentes dos imigrantes italianos que colonizaram a região. Todas essas atividades que podem ser relacionadas à “explosão de italianidade” que “parece estar mudando os rumos das atitudes dos falantes de dialeto italiano com relação a essa língua minoritária” (FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2007, p. 11).

Partindo destes elementos é possível perceber que hoje existe um forte movimento em relação à questão étnica na cidade. Dentre as ações realizadas por essas iniciativas, destacam-se a organização de cursos de língua vêneta e italiana que são regularmente oferecidos e a organização de encontros locais entre falantes da língua de imigração, chamados *filòs*. Esses encontros permitem aos falantes da língua, rememorar estórias, canções e expressões utilizadas pelos mais idosos. Esses encontros acontecem durante a *Settimana Italiana di Colombo*, que ocorre anualmente desde 2006. Certamente, nessas atividades, a memória coletiva trabalha no sentido de rememorar o uso da língua de imigração e as memórias a ela associadas. Pollack (1989), se refere às associações de deportados como um espaço de manutenção, conservação e transmissão das memórias dos deportados para os campos de concentração no regime nazista, durante o período em que esses mantiveram o silêncio em relação às suas memórias. Aqui, as Associações parecem desempenhar um papel semelhante em certa medida. Elas surgem nesse contexto de explosão de italianidade, no qual há uma significação positiva relacionada à língua de imigração. Tornam-se, assim, locais nos quais “as memórias clandestinas e inaudíveis [...] [nesse caso relacionadas à língua de imigração, podem] aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do “não-dito” à contestação e à reivindicação” (POLLACK, 1989, p. 9).

Essas ações se refletem na forma como os entrevistados acionam suas memórias relacionadas à língua de imigração hoje. Todas essas ações que atualmente buscam resignificar as diversidades, tornam os preconceitos linguísticos menos eminentes e, portanto, reduzem o estigma. Além disso, são ações que oferecem uma ocasião e um espaço para que essas memórias clandestinas possam invadir o espaço público, como pontua Pollack. Rosa, por exemplo, fala sobre a necessidade e o desejo de que a língua continue: “A gente tem que preservar os nossos

antepassados. A língua tem que continuar. Para as crianças, para os jovens, seria muito importante. Você vê que tem muita gente que tem interesse. Isso ficaria muito bom para a cidade” (Rosa. Entrevista, 2015, p. 9). Marta também evidencia em sua fala essa necessidade na manutenção da língua: “Eu volta e meia fico com minha netinha e eu passo pra ela algumas palavra em italiano assim. E eu tento passar alguma coisa, porque é bom. Se não acaba” (Marta. Entrevista, 2015, p. 5).

As memórias se relacionam ao momento atual, aspectos referentes à estigmatização em relação à língua de imigração deixam de aparecer com tanta frequência e, até mesmo, mudam de significado, expressando certa estima pela língua. Isso aparece, por exemplo, na fala de Elis. Quando conversamos sobre o momento atual em relação aos usos da língua de imigração, ela diz: “um dia eu tava falando italiano com a na minha irmã. Ela estava na loja e tinha um homem lá e ele veio me dizer assim: 'Escute aqui. é... De onde vocês vieram?'. Eu disse: 'É italiano. Nós somos italianos, viemos da Itália e estamos falando italiano’” (Elis. Entrevista, 2015, p. 4). Alice também expressa essa estima quando diz: “Minha cunhada gosta de vir na minha casa para falar italiano. E, daí falo com alguma pessoa, ainda mais depois que surgiu o italiano melhor aqui em Colombo” (Alice. Entrevista, 2015, p. 6). Quando pergunto para Rosa, se hoje há algum jovem tentando aprender a língua e se eles vêm perguntar a ela o significado de alguma palavra, ela responde:

O pessoal aqui da agricultura [setor da prefeitura] querem que eu fique traduzindo, daí aquele dia que eu fui ler [na igreja, durante uma missa celebrada em vêneto] até li alguma coisa errada, porque eu to acostumada a fazer as leituras em português, mas no italiano eu fiquei 'ai meu deus! Será que eu li alguma coisa errada?'. Então eles querem que eu fique traduzindo. Então eu tenho que pegar a missa e ver o que eu falo em vêneto, daí eu fico traduzindo para eles (Rosa. Entrevista, 2015, p. 4).

Essas falas demonstram como as memórias relacionadas ao uso da língua de imigração trabalham durante os diferentes momentos da vida dos entrevistados, nos grupos em que eles vivem e com o qual se relacionam. Também se percebe como há uma oscilação nas significações dadas à memória. Isso é evidenciado também por Frosi,

Faggion e Dal Corno ao trabalhar com descendentes de imigrantes italianos no Rio Grande do Sul:

A construção da identidade de um indivíduo é um processo contínuo ao longo da vida e é profundamente marcada pelas respostas dadas pelo grupo que o circunda desde a infância. As atitudes em relação à língua de que ele é usuário [...], podem determinar sua relação com essa língua, com esse grupo e também com os demais grupos com as quais vai interagir. O que observamos até agora parece indicar uma mudança de atitudes linguísticas, de negativas a positivas (FROSI, FAGGION e DAL CORNO, 2010, p. 37).

Alguns dos entrevistados dizem também que hoje existem vários jovens na família, principalmente netos, que buscam aprender a língua de imigração. Marta, por exemplo, cita sua neta: “A que eu sei que tá um pouco interessada em aprender a falar é a minha neta. Quando ele me encontra ele sempre me fala: ‘Nona, cesto ben?’<sup>48</sup>” (Marta. Entrevista, 2015, p. 5). Quando pergunto a Elis se há alguém na família buscando aprender a língua de imigração ela diz: “meu sobrinho que foi em busca dos documentos esta fazendo curso de italiano. Aqui tem escola de italiano. Tem bastante gente que tá indo. Daí o filho dele disse: ‘por que vocês não falaram italiano comigo? por que nunca me ensinaram a falar italiano?’” (Elis. Entrevista, 2015, p. 4).

É possível observar que há um questionamento sobre o fato de os idosos não terem ensinado a língua de imigração aos mais jovens. Isso aparece também na fala de outros entrevistados. Alice evidencia que há jovens na família com interesse em aprender e, de certa forma, ressentidos por não ter aprendido a língua: “Hoje eles queriam aprender. Por que a gente não ensinou? Hoje eles dizem para a gente. Tantos os meus como os da Bernadete. Por que a gente não ensinou eles a falar o italiano? Eles ficam brabos. Eu digo, era diferente” (Alice. Entrevista, 2015, p. 7). Ou seja, mesmo o silenciamento tendo sido algo que deixou muitas marcas, hoje parece existir uma convergência de diversos interesses para que a língua de imigração seja reavivada. De certa forma isso se relaciona ao que Pollack evidencia sobre as memórias dos judeus deportados para os campos de concentração, pois em relação à língua de imigração, diversas dessas iniciativas atualmente são propostas de filhos

---

<sup>48</sup> Avó, tudo bem?

ou netos de descendentes que também conheceram o silenciamento imposto a seus pais ou avós:

Quarenta anos depois convergem razões políticas e familiares que concorrem para romper esse silêncio: no momento em que as testemunhas oculares sabem que vão desaparecer em breve, elas querem inscrever suas lembranças contra o esquecimento. E seus filhos, eles também, querem saber, donde a proliferação atual de testemunhos e de publicações de jovens intelectuais judeus que fazem “da pesquisa de suas origens a origem de sua pesquisa” (POLLACK, 1989, p. 6).

Outro aspecto interessante que fica evidente nas entrevistas diz respeito à forma como se processa essa revalorização dos traços étnicos dentro da cultura italiana. Algumas dessas iniciativas trazem uma identificação generalizadora com essa cultura, buscando características globalizadas sobre a própria italianidade. Todavia, é perceptível que outros movimentos questionam essa cultura emblemática atribuída à cidade, trazendo à tona a diversidade cultural que compôs as colônias italianas.

Esses movimentos que questionam a diversidade da “cultura italiana” estão ligados às associações étnicas que atualmente se mobilizam para destacar uma particularidade étnica da história do município: a língua falada pelos colonos do local era em sua maioria a língua vêneta e não a língua italiana<sup>49</sup>.

Essas questões apareceram principalmente a partir da oferta de cursos na cidade, nos quais a diferenciação entre a língua italiana e a língua vêneta se tornou evidenciada no contato das gerações mais novas com as mais velhas. Pode-se notar que a descoberta da particularidade vêneta da cidade se deu através da diferenciação da língua italiana aprendida na atualidade e da língua vêneta que era falada pelos antepassados. As ressonâncias desses movimentos ficam evidentes nas falas dos entrevistados. Foi recorrente os entrevistados se referirem à língua de imigração como língua italiana e corrigirem o termo logo em

---

<sup>49</sup> Uma entrevista sobre essas ações, que lutam pelo reconhecimento da peculiaridade vêneta na língua, pode ser acessada no seguinte link: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/colombo-ajuda-a-manter-vivo-dialeto-italiano-em-extincao-9wp3nudrbt99slxqljfb09dgj>>. Acesso em 10 set 2016.

seguida, afirmando se tratar da língua vêneta. Por vezes se referirem ao “dialeto”, ora ao “vêneto”, ora ao “italiano”.

Falava assim o italiano, mas não era o vêneto, era? (Alice. Entrevista, 2015, p. 1).

A gente nem sabia de nada, porque daí a minha avó falava tudo italiano, assim tudo no vêneto (Rosa. Entrevista, 2015, p. 1).

A gente falava só no italiano. Mais no vêneto (Rosa. Entrevista, 2015, p. 4).

Há no contexto uma luta na denominação recorrentemente atribuída à língua de imigração, no sentido de atribuir a denominação de língua ao vêneto, que assim já foi oficialmente reconhecida, mas que continua sendo chamado de “dialeto”, não pela sua condição, mas possivelmente pelo desprestígio atribuído a essa língua e pelo sentimento de estigma associado aos seus falantes:

O próprio fato de a língua ser chamada de “dialeto” a menospreza, ao contrapô-la à “língua oficial”. Esses fatos denotam as atitudes negativas dos usuários da língua de prestígio, traduzidas em diversas formas de preconceito, julgamentos e estereótipos, geralmente assumidos também pelo grupo minoritário (FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2007, p. 12).

Contudo, há em Colombo, um movimento organizado que luta pelo reconhecimento da peculiaridade vêneta da região e para que a língua vêneta seja considerada um patrimônio cultural do município.

### **5.3 O entrecruzamento dos tempos na memória**

O reavivamento da italianidade, que vem ocorrendo na cidade de Colombo desde a comemoração do centenário da imigração, esteve presente nas falas dos idosos na medida em que foi possível observar também sentidos positivos atribuídos à língua de imigração. Por exemplo, nas falas ressentidas pela opção de não ensinar esse sistema linguístico aos filhos e netos, pelo discurso da perda ou pela atribuição da importância de saber e manter a língua na atualidade.

Embora as falas estejam carregadas de sentidos negativos, decorrentes de um contexto histórico social que os sujeitos vivenciaram,

nota-se que da mesma forma, o contexto histórico social atual marca os discursos desses mesmos sujeitos com sentidos positivos. Zanini entende esse processo atual da construção da italianidade como “um movimento de construção de um ideário positivo do descendente de italiano fomentado por agentes oficiais [aliado] a um movimento de construção de memórias em torno da italianidade” (ZANINI, 2005, p. 114).

Os contextos sociais da infância sem dúvida marcaram a relação com a língua de imigração, mas é importante salientar que a forma como as lembranças de cada contexto foram trabalhadas tem relação com o lugar atual que os idosos ocupam. Halbwachs (2006) entende que a memória é a atualização do passado no presente. Em várias falas os tempos se entrelaçam, quando expressões usadas no tempo presente se referem a coisas vivenciadas no passado. Esse período é revivido e recriado ao ser recordado, por isso o tempo presente e o passado muitas vezes se confundem e interagem.

E é importante dizer que no presente coexistem sentidos negativos e positivos em diferentes contextos de vida dos entrevistados, já que a revalorização da língua de imigração se dá em alguns grupos e redes de pessoas, mas ainda há muito preconceito frente ao sotaque “carregado”, às interferências da língua de imigração na língua portuguesa, o desprezo para com variações “dialetais” frente à própria língua oficial italiana e a dificuldade do vêneto ser entendido como um sistema linguístico. Diante de diferentes grupos, onde a língua de imigração é valorizada ou desvalorizada, é possível perceber que a língua é articulada e operacionalizada em momentos convenientes e, assim como a memória, ela é seletiva. Ela é falada com algumas pessoas e em contextos específicos, onde o grupo social a evoca. Em outros contextos, a língua continua a ser dita como “esquecida”. Cada entrevistado utiliza mais de uma língua e a disponibiliza conforme a necessidade ou conveniência. Ou seja, de acordo com Hall, eles têm a necessidade de

negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (HALL, 2006, p. 88).

Os indivíduos, ao se inserirem socialmente em um grupo ou outro, foram determinando como seria sua relação com a linguagem em

cada espaço. Da mesma forma, o trabalho da memória pode ser entendido como um processo que se altera de acordo com cada situação social. Para Halbwachs (2006), são os grupos sociais que determinam os lugares onde essa memória será preservada e a rememoração existe a partir do grupo social.

No mesmo sentido, Bosi entende que a memória das pessoas também depende do processo no qual sempre “fica” o que significa. E não fica do mesmo modo: às vezes mantém-se de forma praticamente intacta, às vezes profundamente alterado. “A transformação seria tanto mais radical quanto mais operasse sobre a matéria recebida a mão-de-obra do grupo receptor. Assim, novos significados alteram o conteúdo e o valor da situação de base evocada” (BOSI, 1994, p. 66). Com base nessa interpretação, percebe-se que as memórias referentes a infância no quadro social da família e da escola, produzem sentidos totalmente diferentes nas falas, já que em um espaço social ela é entendida como algo “natural”, “a língua do nono”, “que faz parte da história” de cada um e que possui um valor de “identificação” do grupo familiar e em outro espaço social a língua de imigração é citada como algo que “atrapalha a convivência”, “que é jacu”. Enfim, é possível perceber que para cada um dos espaços sociais se articulou significações que esses mesmos espaços sociais produziram. Em um quadro social da memória, a língua de imigração foi evocada com um forte caráter identitário, marcado pela familiaridade e pela formação de um grupo de pertencimento em relação a um contraste com diferenças das pessoas externas ao grupo. Já em outro quadro social da memória, a mesma língua foi evocada com marcas de um sentimento negativo, de desprestígio e desvalorização, consequência das políticas de nacionalização e suas ressonâncias.

É possível pensar ainda que a forma como se articularam as memórias com referência à infância foi marcada pela forma como o presente é percebido. Por exemplo, pela lamentação da perda e também orgulho pela manutenção desse modo de falar no ambiente familiar mesmo com a repreensão e desvalorização ocorrida. Como afirma Bosi (1994, p. 55): “a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”.

No momento em que os idosos trabalharam as lembranças foi possível perceber que de fato houve uma oscilação na valorização atribuída para cada situação social lembrada, bem como entre o passado e o presente. Ora os entrevistados operacionalizam um sentido, ora outro. Os sentidos negativos e positivos são atribuídos de acordo

com o tempo e espaço ao qual a memória atual se associa. A contradição das falas e sentidos é eminente. Como evidencia Otto (2012, p. 38): “[os] sujeitos ora são produtores de uma memória coletiva interna ao grupo social, ora podem estar submetidos a enquadramentos de uma memória coletiva externa a eles, aquela legitimada pelo Estado”.

Para Zanini (2005), as memórias são um discurso com sentido para si e para o outro, no qual se compartilha as vivências dos imigrantes, incluindo as repressões sofridas, para a formação de narrativas da história. Nesse processo tudo se ressignifica e com base nas falas dos entrevistados é possível notar que houve a atribuição do sofrimento que foi aprender, se inserir e socializar na língua oficial. Ao fazer esse discurso para si e para outros é possível perceber que existe a construção constante de identidades individuais e memória coletiva.

O sentido atribuído por outros passa a criar a própria memória individual já que o passado em si não sobrevive e as lembranças são construídas pelos materiais que estão à nossa disposição no presente. Além disso, com relação à formação das memórias coletivas por intermédio dessas discursividades compartilhadas, Bosi afirma que “as convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva” (BOSI, 1994, p. 56).

Com base nas falas, é possível afirmar que a língua de imigração se constitui em um importante elemento de construção identitária para os entrevistados. Tanto na infância, quanto no tempo em que os idosos trabalham memórias do passado, é possível perceber que o modo de falar determinou de várias formas a relação dos sujeitos com os “outros”, que não falavam igual e do mesmo modo foi determinante para que se formasse ao longo da vida uma noção de pertencimento ao que lhes parecia menos diferente.

Zambiasi (2000) em seu estudo com lembranças de velhos migrantes no oeste catarinense demonstrou como os sujeitos, já idosos, insistem em manter a língua, já que para esses sujeitos, conforme sua análise, isso significa salvaguardar a sua identidade cultural. Segundo ele, para os idosos a língua significa “um compromisso sagrado com os [...] antepassados e ao mesmo tempo faz parte de sua visão de mundo” (ZAMBIASI, 2000, p. 48). Segundo o autor, é a visão de mundo que faz com que determinadas memórias dos idosos sejam selecionadas e não outras.

Essa ideia do sujeito construindo e trabalhando suas memórias de acordo com as situações sociais e alterando os significados atribuídos as situações, selecionando o que irá narrar, modificando o outro e a si

mesmo, aproxima-se do conceito de identidade de Hall (2006). Ele entende que o sujeito constrói permanentemente a sua identidade. Para o autor o sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Segundo ele a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Nessa perspectiva, a estória sobre nós mesmos e a “narrativa do eu” é contraditória e esta em contínuo processo, como é possível observar no seguinte trecho:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2006, p. 13).

Desse modo, o constante trabalho da memória e o contínuo processo de construção de identidades caminham juntos. “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [...]” (LE GOFF, 1990, p. 410). E nessa busca está o significado das marcas da língua de imigração para as gerações mais jovens. Segundo Otto (2012, p. 24), o processo de rememorar ocupa lugar central na educação das diferentes gerações e na necessária conexão entre memória, história e identidade.

O ser humano, individualmente, ou no grupo social, não é somente portador de memórias, também as significa. Os sentidos atribuídos à memória decorrem de suas experiências interconectadas ao tempo e ao espaço, tanto do presente quando do passado.

No tempo presente é possível identificar em que mundo se insere as experiências atuais das disputas identitárias. Vivemos em um mundo globalizado em que tudo se transforma rapidamente. A “formação” de uma memória e de uma identidade se torna uma necessidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discuti como a língua de imigração foi (re) significada e rememorada por idosos, descendentes de imigrantes vênnetos, tendo como pano de fundo os quadros sociais da família e da escola. Foi possível perceber que houve uma mudança na maneira como significaram e fizeram uso da língua de imigração nos diferentes contextos de vida. Durante a socialização no ambiente familiar, antes do processo de escolarização, a língua era utilizada de forma constante e vinculada a um sentimento identitário de pertencimento a comunidade e a família. Todavia, quando os entrevistados iniciam sua escolarização, a maioria no momento de intensificação das políticas nacionalistas do Estado Novo, o uso da língua de imigração passou a ser proibido e, de certa forma, perseguido. As consequências dessa política tiveram grande reflexo na forma como eles significam a língua de imigração e rememoram esse contexto. Assim, o espaço escolar foi determinante nas mudanças de significação em relação à língua de imigração. No entanto, há certa ambiguidade na forma como os entrevistados percebem e significam o momento de vivência escolar em meio às políticas Estadonovistas. As ações repressivas não aparecem de forma tão intensa na fala dos entrevistados ou, são por eles silenciadas e estigmatizadas.

Desde a colonização até o período de infância dos idosos entrevistados, a língua de imigração era o sistema linguístico utilizado no âmbito familiar, o que concluí ser uma característica do tipo de colonização familiar e de subsistência que a cidade recebeu no século XIX e que pelas características do lugar permitiu que a língua fosse mantida na comunidade entre os descendentes de imigrantes que se mantiveram na localidade e formaram redes de solidariedade entre si. Alguns entrevistados lembraram que o aprendizado da língua portuguesa ocorreu ainda antes do período de escolarização. Em alguns desses casos ela foi sendo aprendida pouco a pouco com a comunidade local, como é o caso de Sueli, que aprendeu “alguma coisa” com os empregados de seu pai. Em outros casos, os pais ensinavam “alguma coisa” da língua portuguesa aos filhos, para que esses “não sofressem na escola”. Os pais que faziam essa preparação do filho para frequentar a escola, com o ensino da língua portuguesa, passavam para os filhos o que tinham aprendido na comunidade, nas trocas comerciais, ou, possivelmente, em sua própria escolarização. Mesmo entre esses cinco entrevistados, “alguma coisa” eram tidas como expressões para a

comunicação básica. Contudo, os sete idosos falaram sobre como foram para escola não sabendo dizer coisas como “ir ao banheiro”, entre outras expressões. De forma contraditória, todos afirmaram que só aprenderam a língua portuguesa na escola e antes só falavam a língua de imigração. É preciso considerar que mesmo aqueles que falavam algumas palavras na língua portuguesa ou tiveram uma preparação com os pais podem ter atribuído o significado do aprendizado ao ambiente escolar, possivelmente, por ser uma forma institucionalizada de ensino ou por ser o ambiente em que precisaram conviver em tal língua, aprendendo a se comunicar, escrever e não apenas repetir expressões.

De todo modo, é importante observar que o próprio convívio social com os “outros”, ainda antes da ida à escola, já implicava e cobrava o uso da língua oficial. No caso dos entrevistados, o convívio social anterior ao período escolar era restrito à família, à igreja católica da comunidade, às visitas dos parentes que moravam fora da localidade e à pessoas presentes no ambiente de trabalho, que geralmente também se restringia a família ou outros colonos, com exceção dos trabalhadores empregados do pai de Sueli. Em algumas falas pode-se notar que os parentes vindos de fora, de Curitiba, eram, de certa forma, considerados como os “outros”, já que não eram mais considerados pertencentes a comunidade, já falavam diferente e em algumas falas são representados como preconceituosos com relação aos colonos.

Desse modo, mesmo que o convívio fosse restrito ao âmbito familiar e religioso, os “outros” adentravam esse âmbito, seja por meio do integrante familiar que ia fazer as trocas comerciais e trazia o “outro consigo” em seus aprendizados, ou de alguma pessoa da igreja ou da comunidade. Assim, é interessante pontuar que a escola não agiu sozinha para que esse aprendizado ocorresse. Pouco a pouco, de acordo com a integração social e região habitada pela família de cada entrevistado, eles foram aprendendo e entendendo a necessidade do ensino informal da língua oficial dentro do próprio âmbito familiar, mesmo que entre si continuassem a falar na língua de imigração. Nesse sentido, há um dado em comum entre os sete entrevistados: Todos lembraram e pontuaram a necessidade e importância que atribuíam ainda enquanto crianças ao aprendizado da língua portuguesa. Esse processo de aprendizado da língua portuguesa que vinha acontecendo, não foi algo completamente espontâneo que ocorreu pelo processo de integração à sociedade nacional ou apenas por vontade de aprender das crianças descendentes de imigrantes.

Outra hipótese que esperávamos encontrar na conversa com os entrevistados é a de que a escolarização teria sido um processo

profundamente traumático, haja vista que pela idade dos entrevistados ela teria sentido as ressonâncias das políticas nacionalistas. Isso de fato apareceu para três dos sete entrevistados, em relatos breves. Contudo, com os relatos de um deles pode-se considerar que para os bilíngues precoces os efeitos não foram tão sentidos, quanto para aqueles em que a segunda língua foi aprendida somente no espaço escolar. Enfim, é interessante notar a forma como essas políticas ressoaram, como foram sentidas pelos sujeitos e as peculiaridades da situação social dos que mais sofreram com ela, afinal o “grupo de descendentes de imigrantes italianos” nunca foi homogêneo.

Percebi ainda que a escola não consiste para todos os entrevistados como um lugar ruim e traumático, como eu esperava observar. Mesmo os que vivenciaram a escolarização em períodos de intensa coercitividade aos imigrantes em consequência das políticas nacionalistas, afirmaram gostar da escola e relataram boas lembranças de brincadeiras e professores. Porém, em todas as entrevistas apareceu um medo associado às inspetoras, que vinham aplicar as provas e conferir o aprendizado da língua portuguesa.

O trabalho das memórias dos idosos foi marcado pela discursividade atual que busca (re) significar os sentimentos negativos em relação a língua de imigração. Nas falas dos entrevistados os sentidos positivos e negativos em relação aos usos e significados associados à língua de imigração coexistiram. Dessa forma, é possível considerar que isso faz parte de um processo contínuo de resignificação.

Além disso, em muitas falas, observei que o uso da língua de imigração continua sendo relacionado aos espaços de maior intimidade. É possível identificar que o uso da língua de imigração, em situações familiares, é uma ação que gera proximidade. É possível perceber que o uso da língua de imigração não estava restrito apenas a família, mas também aos descendentes que se encontravam em uma situação semelhante, dentro da mesma comunidade. Isso poderia e pode, ainda hoje, (re) significar uma forma de desenvolver a identidade de pertencimento étnico e a solidariedade entre o grupo que compartilha a memória coletiva.

## **FONTES/ DOCUMENTOS**

### **Fontes orais**

Isa. Entrevista concedida à Franciele Lopes. Colombo: 15/09/15

Rosa. Entrevista concedida à Franciele Lopes. Colombo: 19/09/15.

Pedro. Entrevista concedida à Franciele Lopes. Colombo: 20/09/15.

Sueli. Entrevista concedida à Franciele Lopes. Colombo: 17/09/15.

Alice. Entrevista concedida à Franciele Lopes. Colombo: 18/09/15.

Elis. Entrevista concedida à Franciele Lopes. Colombo: 25/09/15.

Marta. Entrevista concedida à Franciele Lopes. Colombo: 23/09/15.

### **Outras fontes**

“Livro de Matrícula e Chamada” da Escola Isolada Imbuial da Roseira de 1932 a 1946. Secretaria de Educação. Colombo: PR.

Livro “Registro Escolar: Matrícula, Frequência diária e Aparelhamento Escolar” da Escola Isolada Presidente Farias de 1946 a 1955. Secretaria de Educação. Colombo: PR.

Livro de Ata de Exames da Escola Isolada Várzea do Capivari de 1937 a 1967. Secretária de Educação. Colombo: PR.

Livro de Ata de Exames da Escola Isolada Várzea do Capavari de 1956 a 1963. Secretaria da Educação. Colombo: PR.

Boletins do ginásio da entrevistada Isa. Curitiba: 1940 a 1942.

Estatuto da Associação Italiana Padre Alberto Casavecchia. Colombo: 2000.

Estatuto da *Associazione Veneti nel Mondo*. Colombo: 2009.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História Bauru, Edusc, 2007.

ALTENHOFEN, Cléo V. O status de brasilidade das línguas de imigração em contato com o português. In: Fórum Internacional da Diversidade Linguística: por uma política para a diversidade linguística no ensino de línguas, 1, Porto Alegre, 2007. **Anais...** Porto Alegre: Evangraf/ Instituto de Letras (UFRGS), 2007. p. 25-40.

ALVES, Claudia X.; SILVA, Marilda; OLIVEIRA, Paula R. Memória, infância e brincar em escritos de Walter Benjamin: cultura lúdica, processo de formação e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 6, n. 3 p. 46-56, 2011. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5000/4149>>. Acesso em: 12 abr 2016.

ALVIM, Zuleika M. O Brasil italiano. In: FAUSTO, Boris (Org.). **Fazer a América**. São Paulo: Edusp, 2000. p. 383-417.

AMADO, Janaina; Marieta de Moraes Ferreira (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006.

BALHANA, Altiva P. **Santa Felicidade**: uma Paróquia Vêneta no Brasil. Curitiba: Fundação Cultural, 1978.

BALHANA, Altiva P.; MACHADO, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN, Cecília Maria. Alguns Aspectos Relativos Aos Estudos de Colonização e Imigração. In: BALHANA, Altiva P.; WESTPHALEN, Cecília Maria (Orgs.). **Un Mazzolino de Fiori**, vol.I. Curitiba: Imprensa Oficial, 2002.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: Rua de mão única. Trad. R. R. Torres Filho & J. C. M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **A criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSO, Ivette M.. **Entre o passado e futuro**: bilinguismo em uma comunidade trentino-brasileira. 1992. 324f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística). Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

CAMARGO, Laura A. R. **Circuito Italiano de Turismo Rural**: O turismo, o cotidiano e o patrimônio cultural da região de Colombo-PR. Ilhéus: UESC/ UFBA, 2007.

CAMBRUSSI, Morgana F. **O efeito das políticas de promoção linguística para as línguas de imigração**: o caso do talian e do italiano. Revista Língua e Literatura, v.9, nº 13, p. 53 – 68 2007.

CONSTANTINO, Núncia S.. Tempo de guerra e narrativa: italianos no RS. **História Debates e tendências**, Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em História, v.5, n.1, p. 146-166, jul. 2004.

DAL CORNO, Giselle O. M. Consequências de atitudes linguísticas negativas para com grupos linguísticos: da estigmatização à solidariedade. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação, 1, São Leopoldo, 2005. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2005.

\_\_\_\_\_. Consequências de atitudes linguísticas negativas em grupos linguísticos: da estigmatização à solidariedade. In: FROSI, Vitalina M.;

FAGGION, Carmen M.; DAL CORNO, Giselle O. M. (Orgs.) **Estigma: Cultura e atitudes linguísticas**. Caxias do Sul: Educs, 2010.

DALMOLIN, Cátia. **Mordaça verde e amarela**. Santa Maria: Palotti, 2005.

ELI, Daniela. **Cuidado com a ponteira: memórias de castigos no grupo escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração (Angelina/SC, 1940 - 1975)**. 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FAGGION, Carmen M. Estigma, cultura e atitude: investigações preliminares sobre o binômio prestígio/estigmatização na linguagem da Região de Colonização Italiana da Serra Gaúcha. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação, 1, São Leopoldo, 2005. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2005.

\_\_\_\_\_. Bilingüismo precoce e estigma. In: GIRON, Loraine Slomp; RADÜNZ, Roberto. (Orgs.). **Imigração e cultura**. Caxias do Sul: Educs, 2007.

FAGGION, Carmen Maria; LUCHESE, Terciane Ângela. Descontinuidade escolar num contexto de bilingüismo português / italiano no Sul do Brasil. In: Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL Línguas, sistemas escolares e integração regional, 1, Foz do Iguacu, 2010. **Anais...** Foz do Iguacu, 2010.

FAGGION, Carmen M.; DAL CORNO, Giselle. O. M. Da estigmatização à solidariedade: atitudes linguísticas na RCI. **Métis: história & cultura**. Caxias do Sul: Educs, v. 4, n. 8, jul./dez., 2005. Disponível em: <  
<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1227/850>>.  
 Acesso em: 22 ago 2016

FAGGION, Carmen M.; FROSI, Vitalina M. Lusismos no vêneto sul-rio-grandense. In: Encontro do CELSUL, 9, Palhoça, 2007. **Anais...** UNISUL: Palhoça, 2010.

FERRARINI, Sebastião. **A imigração italiana na província do Paraná e o Município de Colombo**. Curitiba: Litero-Tecnica, 1974.

\_\_\_\_\_. **O Município de Colombo**. Curitiba: Champagnat, 1992.

\_\_\_\_\_. **Colombo: centenário da imigração italiana**. Curitiba: Ex-Libris, 1979.

FRITZEN, Maristela P.; EWALD, Luana. "Bílingue? Só se eu tivesse um curso ou escrevesse diariamente": considerações sobre bilinguismo e educação em um contexto de línguas de imigração. **Revista Atos de Pesquisa**, Blumenau, v. 6, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2353/1548>>. Acesso em: 17 jun 2016.

FROSI, Vitalina M. Bilingüismo, identidade étnica e atitudes lingüísticas. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação, 1, São Leopoldo, 2005. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2005.

FROSI, Vitalina. M.; FAGGION, Carmen. M.; DAL CORNO, Giselle. O.M. Bilingüismo, identidade étnica e atitudes lingüísticas. In: CHAVES, F. L.; BATTISTI, E. (Orgs.). **Cultura regional 2: língua, história e literatura**. Caxias do Sul: Educus, 2006.

\_\_\_\_\_. A Linguagem da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul: prestígio e estigmatização. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 5, n. 9, ago, 2007. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_9\\_linguagem\\_da\\_regiao\\_de\\_colonizacao\\_italiana.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_linguagem_da_regiao_de_colonizacao_italiana.pdf)>. Acesso em: 13 mai 2016.

\_\_\_\_\_. Prestígio e estigmatização: dialeto italiano e língua portuguesa da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul. **Revista da ABRALIN**, v.7, n.2, jul/dez, 2008. Disponível em: <[http://www.abralin.org/revista/rv7n2/06-Vitalina-Maria-Frosi\[1\].pdf](http://www.abralin.org/revista/rv7n2/06-Vitalina-Maria-Frosi[1].pdf)>. Acesso em 21 fev 2016.

\_\_\_\_\_. **Estigma: cultura e atitudes lingüísticas**. Caxias do Sul: Educus, 2010.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. **Dialetos italianos**: um perfil linguístico dos ítalo-brasileiros do nordeste do Rio Grande do Sul. Caxias do Sul: Educus, 1983.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e história. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GUARESCHI, Égide; DIAS, Jucieli P. Português e italiano: uma presença que *non sparisce*. **Revistas Idéias**, n 24. 2006. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20rev%2024/Portugues%20e%20Italiano.pdf>>. Acesso em: 7 jun 2016.

HALBWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris, Presses Universitaires de France, 1925.

\_\_\_\_\_. **A memória coletiva**. Tradução, Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, Franciele A. **A (re) descoberta da italianidade**: o papel das associações étnicas culturais na cidade de Colombo/PR. 2012. 64f. (Monografia de Graduação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba: 2012. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/cienciassociais/files/2012/06/Monografia-Franciele-Lopes.pdf>>. Acesso em: 10 mai 2015.

LOZANO, Jorge E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (Orgs.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

LUCHESE, Terciane A. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 18, n. 43, Set, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/43796>>. Acesso em: 14 fev 2016

\_\_\_\_\_. Itinerários das escolas italianas em terras brasileiras: um história contada pelos materiais didáticos (1875 ? 1945). In: ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 10, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: FAED/UDESC, 2014.

MASCHIO, Elaine C. F. **A constituição do processo de escolarização primária no Município de Colombo – Paraná (1882 – 1912)**. 2005. 175f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2005.

\_\_\_\_\_. **A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de italianità e brasilità (1875-1930)**. 2012. 340f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2012.

\_\_\_\_\_. **A educação escolar em quatro colônias italianas no Paraná**. (sd). <Disponível em: <http://www.associacaoitaliana.org.br/>>. Acesso em 20 mar 2015.

\_\_\_\_\_. A escolarização da infância italiana e ítalo-brasileira de Colombo: contribuições para a cultura escolar primária. In: MASCHIO, Elaine C. F. (Org.). **Memórias de uma colônia italiana: Colombo-Paraná 1878-2013**. Porto Alegre: Est Edições, 2013.

\_\_\_\_\_. **Escolarização Pública e Imigração Italiana: A constituição do ensino elementar das colônias ao município (1882-1912)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MASCHIO, Elaine; MACHIOSKI, Fábio; MASCHIO, Edilson. **COLOMBO, mais de 115 anos de História**. 2005. <Disponível em: <http://docplayer.com.br/7339275-Colombo-mais-de-115-anos-de-historia.html>>. Acesso em: 10 fev 2015.

MACHIOSKI, Fabio Luiz. **A Preservação da Identidade Cultural em um Grupo Imigrante Italiano Curato de Colombo, Paraná, 1888 – 1910**. 2004. 87f. (Monografia de Graduação), Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

\_\_\_\_\_. A presença do catolicismo e da identidade italiana na criação do Município de Colombo. In: MASCHIO, Elaine C. F. (Org.). **Memórias de uma colônia italiana: Colombo- Paraná 1878-2013**. Porto Alegre: Est Edições, 2013

MARTINY, Franciele M.; BORSTEL, Clarice N. V. Os gêneros textuais emergentes como estratégias de ensino de língua materna. **Revista Trama**, v. 8, n.16, 2012. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/6949/5143> >. Acesso em: 17 nov 2015.

MERGARDA, Elias José. **Aquisição do dialeto vêneto no contexto familiar catarinense**. 1996. 488f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

MIAZZO, Giorgia. **Descobrimo o talian: viagem só de ida para a Mérica**. Edição da autora, 2011.

MIMESSE, Eliane. **Bambini Brasiliani: A infância das crianças italianas e ítalo-brasileiras**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

\_\_\_\_\_. Ponderações teóricas a propósito das memórias e identidades dos imigrantes: o resgate de vestígios cotidianos na pesquisa com fontes históricas. In: MASCHIO, Elaine C. F. (Org.). **Memórias de uma colônia italiana: Colombo- Paraná 1878-2013**. Porto Alegre: Est Edições, 2013

MIORANZA, Ciro. O futuro dos dialetos italianos. In: DE BONI, Luís A. (Org.) **A presença italiana no Brasil**, vol. II, Porto Alegre: Escola Superior de Teologia; Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 1990.

NITSCHKE, L. B. **Circuito Italiano de Turismo Rural em Colombo e Bocaiúva do Sul: um enfoque avaliativo** (Especialização em

Planejamento e Gestão do Turismo) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. São Paulo: Projeto História. n. 10, 1993. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 19 jan 2016

OLIVEIRA, Márcio de. **Origens do Brasil meridional**: dimensões da imigração polonesa ao Paraná, 1871-1914. Estudos históricos, FGV/CPDOC, v. 22, n. 43, 2009. Disponível em: <<http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/197>>. Acesso em: 15 fev 2016.

\_\_\_\_\_. Organizações Sociais dos Imigrantes Poloneses e seus descendentes em Curitiba (Brasil, 1890-1938). In: MARTINS, Ismênia e HECKER, Alexandre. (Org). **E/Imigrações: histórias, culturas, trajetórias**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010.

OLOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. Línguas de imigrantes. Cienc. Cult., São Paulo, v. 57, n. 2, Junho 2005 . Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200020&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200020&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 Ago 2016.

OTTO, Clarícia. **Catolicidades e italianidades**: jogos de poder no Médio Vale do Itajaí-Açu e no Sul de Santa Catarina. 2005. 271f. Tese (Doutorado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

\_\_\_\_\_. **Nos rastros da memória**. Florianópolis: NUP-CED- UFSC, 2012.

PARCIANELLO, Juciane F.. **O dizer na e sobre a língua de sujeitos descendentes de imigrantes italianos e a fronteira enunciativa**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Santa Maria. Santa Maria, 2011.

PAYER, Maria Onice. Memória da língua: entre a língua nacional e a língua materna. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2,

Porto Alegre, 2005. **Anais...** Porto Alegre : UFRGS , 2005. Disponível em: <://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>. Acesso em: 17 nov 2015.

\_\_\_\_\_. **Memória da língua: imigração e nacionalidade.** 1999. 186f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188352>. Acesso em 15 nov 2015.

\_\_\_\_\_. **Memória da língua: imigração e nacionalidade.** São Paulo: Escuta, 2006.

PEREIRA, Vera R. B.. **Nacionalização - autoritarismo e educação: inspetores e professores nas escolas catarinenses - 1930-1940.** 2004. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86861>. Acesso em: 12 dez 2015.

PEREIRA, Syrléa Marques. “Ser Italiano” no Brasil ou Como viver entre dois mundos. In: MARTINS, Ismênia e HECKER, Alexandre. (Org). **E/Imigrações: histórias, culturas, trajetórias.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

PETRONE, Maria Thereza Schorer. **O imigrante e a pequena propriedade.** São Paulo: Editora brasiliense, 1982.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\_esquecimento\_silencio.pdf>. Acesso em 14 mai 2016.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, abr. 1997. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215>. Acesso em: 19 mai 2015.

RENK, Valquíria E. Festas, rituais cívicos no processo de nacionalização da infância das escolas étnicas do Paraná. In: Seminário

de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul, 9, Caxias do Sul, 2012. **Anais...** UCS: Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215>>. Acesso em: 27 fev 2016.

ROCHA, Simone. O poder da linguagem na Era Vargas: o abraqueiramento do imigrante. In: Encontro Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – Celsul, Pelotas, 2006. **Anais...** Pelotas:UFPel, 2006.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwichs: memória coletiva e experiência. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51771993000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 ago. 2016.

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, Abr. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131997000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 mar 2016.

SIMONI, Karina. **Além da enxada, a utopia**: a colonização italiana no oeste catarinense. 2003. 221f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SGANZERLA Claudia Mara. **A Lei do Silêncio**: Repressão e Nacionalização no Estado Novo em Guaporé (1937-1945). Passo Fundo: UPF. Porto Alegre: EST, 2001.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A sociologia e a língua materna**. Curitiba: Ibpex, 2009.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006,v. 1, Nov. 2006. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144](http://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144) >. Acesso em: 09 mai 2016.

TRENTO, Angelo. **Os italianos no Brasil**. São Paulo: Prêmio, 2000.

ZAMBIASI, José L. **Lembranças de velhos**. 2. ed. Chapecó: Universitária Grifos, 2000.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina.. Italianidade: pertencimento, reivindicações e negociações identitárias na região central do Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Visões**: 2005. Disponível em: < [http://www.fsma.edu.br/visoes/ed03/3ed\\_artigo5.pdf](http://www.fsma.edu.br/visoes/ed03/3ed_artigo5.pdf) >. Acesso em: 15 mai de 2015.

\_\_\_\_\_. **Italianidade no Brasil Meridional**: A construção da identidade étnica na região de Santa Maria- RS. Ed. da UFSM, 2000.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS

**Dados gerais:** Nome, Telefone, Idade, Descendência/ Famílias, Geração, Escolarização.

#### **Entrevista semi-estruturada**

-Fala a língua de imigração? / Entende a língua de imigração?

#### **Sobre o Tempo/ Espaço infância/ casa:**

- Como era em casa a relação com a língua? Como falavam?
- Qual era a língua utilizada pelos pais? E pelas crianças?
- Como e quando aprendeu o português?
- Houve proibição de falar a língua de imigração em casa?

#### **Sobre o Tempo/ Espaço infância/escola:**

- Como era na escola (língua portuguesa/ vêneto/ italiano)? Fala-me um pouco sobre isso.
- Aprendeu o português na escola? Como foi isso?
- Havia repressão para falar a língua de imigração? O que lembra sobre isso?

#### **Relações passado/presente:**

- Já senti vergonha por falar a língua de imigração? E medo? Se sim, por quê?
- Falava com os filhos? Os filhos entendem? Há alguns que querem aprender ou perguntam algo sobre isso?
- Você acha interessante que hoje a língua de imigração seja ensinada? Por quê?
- Ainda fala a língua de imigração com alguém? Gosta de encontrar pessoas que também falam? Onde isso acontece?

## **APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCIARECIDO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO  
88010-970 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC  
FONE: (48)37212251 FAX: (48)37218638 <http://www.ppge.ufsc.br/>

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Meu nome é Franciele Aparecida Lopes, sou aluna do Curso de Mestrado do

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – CED/UFSC e pretendo desenvolver a pesquisa intitulada “Estigma e Estima: memórias de descendentes de imigrantes vênnetos acerca da língua de imigração (Colombo/PR)”. Minha orientadora é a professora Dr<sup>a</sup>. Clarícia Otto.

Esta pesquisa tem como objetivo trabalhar com memórias de descendentes de imigrantes italianos acerca da língua imigrante. A pesquisa busca perceber como as pessoas lembram e significam a sua experiência relacionando-as às origens étnicas e com a língua vêneta ao longo de suas vidas. Leva em consideração a área de educação e procura aprofundar pesquisas sobre a escolarização imigrante e nacionalização do ensino e perceber como são articuladas propostas atuais de ensino em relação à cultura italiana. Para isso, a metodologia da pesquisa consiste em registro e análise de fontes orais que serão captadas por meio de entrevistas gravadas em áudio e vídeo. Os possíveis entrevistados serão captados dentre os participantes do grupo que se reúne para contar histórias do passado, em Colombo (PR).

## APÊNDICE B: CONTINUAÇÃO TCLE

Nesse sentido, você é convidado a ser um dos entrevistados. A sua participação consiste em falar sobre suas lembranças relacionadas à imigração e a língua imigrante e, se desejar, pode mostrar objetos, materiais ou fotografias. Dentre os possíveis riscos, aos quais você poderá estar exposto ao colaborar com esta pesquisa, está em lembrar acontecimentos ou experiências vividas que lhe provoquem emoções, tais como: alegrias, tristezas e/ou saudades. Se alguma dessas emoções lhe provocar desconforto, você pode interromper a entrevista imediatamente. Terá a plena liberdade de remarcar a entrevista para outro dia ou desistir definitivamente, sem penalização alguma.

Em resumo, a entrevista é uma conversa para lembrar experiências de uso da língua italiana ou vêneta ao longo de sua vida. A entrevista não oferece riscos à sua dignidade, à sua vida ou às suas atividades profissionais. Ou seja, nenhum dano será causado à pessoa que colaborar com este estudo. Mas, se você achar que lhe trará algum dano, sugerimos que não aceite este convite e nem assine este Termo.

Ficaremos muito contentes se puder colaborar conosco, mas, sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu Consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a universidade e com os amigos.

É importante destacar que você não terá nenhuma despesa decorrente de sua participação, pois, após este primeiro contato a pesquisadora irá até a sua casa, no dia e horário em que o(a) senhor(a) marcar.

Você precisará apenas dispor de algum tempo para a entrevista e se for de seu desejo, autorizar cópias ou fotografias de materiais, objetos, brinquedos e imagens. A entrevista será transcrita e submetida à sua aprovação e assinatura em todas as páginas, estando livre para modificar trechos que julgar necessário.

Você também receberá uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado em todas as vias e quando da conclusão, cópias dos trabalhos resultantes da pesquisa: dissertação de mestrado, artigos, capítulos de livro e comunicações em congressos. Ainda, destacamos que, caso você aceite participar, seu nome será preservado por meio de um codinome.

## APÊNDICE B: CONTINUAÇÃO TCLE

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, haja vista que você é livre para desistir em qualquer etapa da pesquisa sem risco de constrangimentos, pode entrar em contato pelos telefones e e-mails: Franciele Lopes - (48) 9960-9460, franci.alpes@gmail.com e Clarícia Otto - (48) 9616-2151 e (48) 3234-4463, clariciaotto@gmail.com.

Por fim, destacamos que cumprimos todas as exigências contidas na Resolução nº 466/12 que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH) localiza-se na Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, (Edifício Santa Clara), Rua Desembargador Vitor Lima, Bairro: Trindade, CEP: 88.040-400, Florianópolis, SC, telefone: (48) 3721-6094, e-mail: cep.propesq@cotato.ufsc.br.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável/Coordenadora - Prof. Dr<sup>a</sup>. Clarícia Otto

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora – mestrandia Franciele Aparecida Lopes

Eu, \_\_\_\_\_, declaro estar plenamente esclarecido e concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: “Estigma e Estima: memórias de descendentes de imigrantes vênets acerca da língua de imigração (Colombo/PR)”. Além do meu consentimento em participar da pesquisa concedendo entrevista, também autorizo o uso da entrevista e dos materiais fotografados ou copiados para a dissertação de mestrado e outros fins acadêmicos, tais como artigos, capítulos de livro e comunicações em congressos.

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_, Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## APÊNDICE C: Parte inicial e final do parecer consubstanciado do Conselho de ética de pesquisas da UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Memórias de bimbine: língua, educação e processos identitários entre descendentes de imigrantes italianos na cidade de Colombo/PR

**Pesquisador:** CLARICIA OTTO

**Versão:** 3

**CAAE:** 45487315.5.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

#### DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 047620/2015

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Memórias de bimbine: língua, educação e processos identitários entre descendentes de imigrantes italianos na cidade de Colombo/PR que tem como pesquisador responsável CLARICIA OTTO, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC em 26/05/2015 às 12:27.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.229.849

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_430775.pdf	06/05/2015 21:36:51		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_430775.pdf	20/05/2015 12:11:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/07/2015 19:41:41		Aceito
Outros	Carta Resposta às pendências.docx	05/07/2015 19:42:18		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_430775.pdf	05/07/2015 19:43:36		Aceito
Outros	NovaCarta Resposta às pendências.pdf	15/08/2015 22:36:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NOVOTERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .pdf	15/08/2015 22:37:54		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_430775.pdf	15/08/2015 22:38:55		Aceito

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não