

En Renk, Valquíria E., *Imigração, educação e escolas étnicas no Paraná*. Curitiba (Brasil): Pucpress.

Concepções, disposições e proliferações das afinidades coloquiais e linguísticas nas escolas elementares da península itálica e das terras brasileiras.

Eliane Mimesse Prado.

Cita:

Eliane Mimesse Prado (2016). *Concepções, disposições e proliferações das afinidades coloquiais e linguísticas nas escolas elementares da península itálica e das terras brasileiras*. En Renk, Valquíria E. *Imigração, educação e escolas étnicas no Paraná*. Curitiba (Brasil): Pucpress.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/eliana.mimesse/9>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pedq/vPk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

1. Concepções, disposições e proliferações das afinidades coloquiais e linguísticas nas escolas elementares da península itálica e das terras brasileiras

Eliane Mimesse Prado

2.1 Introdução

A organização das escolas elementares de italianos e descendentes de italianos nas terras brasileiras seguiu os preceitos preestabelecidos em sua terra natal. A necessidade de saber como essas escolas se desenvolveram na península itálica ocorre em função da similaridade existente entre essas instituições escolares, criadas no Brasil por esses imigrantes.

O número de imigrantes peninsulares fixados no território brasileiro em fins do século XIX e início do XX foi demasiado. Alguns autores chegam a afirmar que o Brasil foi o país que mais recebeu imigrantes dessa nacionalidade, nesse período histórico. Especificamente sobre a cidade de São Paulo, tem-se, de acordo com Biondi (2010), um contexto singular: segundo o autor, a cidade transformou-se,

[...] durante o século XX, na metrópole com o maior número de descendentes de italianos no mundo, caracterizando-se, no início de sua expansão, como a cidade industrial do Brasil, na qual a componente italiana era majoritária em todos os setores [...].

Aliás, as principais características da imigração italiana no Brasil, subvencionada e dirigida quase exclusivamente para as fazendas de café do Estado de São Paulo — ou para os núcleos coloniais do Sul — e maciçamente concentrada no arco de pouco mais de uma década (1889-1902), não podiam deixar de contribuir para reforçar no Brasil uma determinada ideia de Itália (BIONDI, 2010, p. 24).

As escolas elementares eram criadas, a princípio, pelos próprios colonos para o ensino dos rudimentos da leitura, da escrita e da aritmética. Esses colonos entendiam a necessidade da escolarização para facilitar as relações comerciais entre eles e os brasileiros. O governo brasileiro nem sempre construía edifícios para as escolas ou proporcionava condições básicas para seu funcionamento. Essa ação do governo brasileiro foi suprida aos poucos pelas escolas elementares, étnico-comunitárias e

privadas subsidiadas pelo governo italiano, que criou escolas dessa modalidade em todos os países em que existiam emigrados italianos.

Em ambas as modalidades de escolas, mas principalmente aquelas subsidiadas pelo governo italiano, a pretensão era a de utilizar-se das escolas para manter e preservar a cultura do seu país. O ensino da língua italiana contribuiria para a coesão do idioma recém-instituído como oficial, em um país que consolidou seu processo político de unificação territorial durante a segunda metade do século XIX. As diferentes regiões¹ foram unificadas sob a égide de um novo Estado, mas o idioma eleito como o oficial foi conseqüentemente imposto, gerando um grande número de habitantes considerados — pelo governo — como analfabetos. As escolas elementares, após o processo da Unificação, assumiram um caráter primordial na necessária coesão da língua nacional.

Mas ainda existiam outros obstáculos a esse ensino. Quando os imigrantes fixaram-se em território brasileiro, os governos desse país e o italiano passaram a viver um conflito. A razão desse conflito era a necessidade de o governo brasileiro alfabetizar sua população no idioma nacional, a língua portuguesa. Isso porque, naquele momento, a população brasileira era composta por índios, portugueses, africanos e um grande número de imigrantes das mais variadas etnias. Assim, era necessário, a cada dia, difundir e tornar coloquial a língua portuguesa. E, simultaneamente, esse era o ideal similar defendido pelo governo italiano, o de alfabetizar os residentes e os emigrados na nova língua nacional.

As escolas elementares tornaram-se, desse modo, o palco para essa disputa sobre o ensino do idioma. Deve-se ainda ressaltar a questão das diferenças regionais existentes na península itálica. Antes da unificação política, existiam vários reinos autônomos, mas, após essa união, todos os reinos tornaram-se parte de um único país, a Itália. Assim, tornou-se complexo o uso do termo *italiano*, porque essa denominação foi forjada posteriormente à união dos territórios — não existiu uma união concreta dos habitantes dos antigos reinos. Portanto, neste texto será utilizada a denominação *italianos*, genericamente, e, em alguns momentos, as denominações das localidades às quais esses imigrantes eram provenientes.

¹ As regiões eram divididas em ducados e reinos, um grã-ducado e um estado. Os ducados eram Parma, Modena e Reggio. Os reinos eram Piemonte-Sardenha, Lombardia-Veneza e das Duas Sicílias (denominação criada após a união dos antigos Reinos de Napoli e da Sicília). O grã-ducado era o da Toscana e, por fim, havia o Estado Pontifício.

2.2 Breves comentários acerca da organização das escolas elementares na península itálica

As escolas elementares sempre foram muito difundidas entre os peninsulares, nas mais remotas regiões. No norte da península, nas localidades próximas às fronteiras montanhosas, existia um amplo quadro composto por escolas elementares, das quais se tem notícias desde o século XVI. Nas regiões mais ao sul da península, temos relatos de escolas elementares privadas e de escolas públicas de meados do século XVIII.

Perdurava a preocupação dos párocos em alfabetizar e catequizar a população, concomitantemente à das comunidades em abrir e manter escolas elementares. Para os religiosos, a necessidade de se sustentar escolas elementares assumia outras finalidades, principalmente nessas regiões limítrofes, em que diferentes crenças religiosas poderiam interferir na opção das pessoas. Nesse sentido, a educação adotava funções mais amplas, indo além da alfabetização. Cuaz (2012) esclareceu que as escolas elementares deveriam não somente ensinar a ler e a escrever, porque essa:

[...] não era a sua finalidade primária. Os objetivos principais que emergiam dos atos de fundação eram outros, de caráter essencialmente moral: combater o ócio, origem de todos os vícios, ocupar o tempo dos meninos de novembro a abril, quando o trabalho do campo era forçadamente interrompido; combater a prática pecaminosa, a persistência dos cultos pagãos, a difusão das ideias heréticas, favorita da ignorância dos fundamentos do catecismo; ensinar os fundamentos da religião cristã para bem educar os próprios filhos e ser exemplo moral para a comunidade. A escola era essencialmente um apêndice da Igreja (CUAZ, 2012, p. 151, tradução nossa²).

Desse modo, existiam escolas criadas por párocos que funcionavam, normalmente, no interior das igrejas. Quando essas escolas não conseguiam suprir a demanda de alunos, a comunidade se unia para organizar uma escola e atender às crianças.

² Do original: “[...] non era la loro finalità primaria. Gli obiettivi principali che emergono dagli atti di fondazione erano altri, di carattere essenzialmente morale: combattere l’ozio, origine di tutti i vizi, occupare il tempo dei ragazzi da novembre ad aprile, quando i lavori dei campi erano forzatamente interrotti; combattere le pratiche peccaminose, la persistenza di culti pagani, la diffusione di idee eretiche, favorite dall’ignoranza dei fondamenti del catechismo; insegnare i fondamenti della religione cristiana per ben educare i propri figli ed essere di esempio morale per la comunità. Le scuole erano essenzialmente un’appendice dalla Chiesa” (CUAZ, 2012, p. 151).

Algumas comunidades consideravam que a escolarização poderia favorecer o progresso social, de modo que procuravam sanar essa lacuna solicitando apoio dos párocos.

[...] o que favorece a instrução da escola é constituído pela comunidade local que considera o ensino como um fator de progresso para a vida social da população. Muitas vezes, os membros desta comunidade se organizavam para solicitar da autoridade eclesiástica o apoio necessário para instituir a escola, de maneira tal que elevasse o grau de alfabetização dos próprios habitantes (VADAGNINI, 2012, p. 86, tradução nossa³).

Existia, ainda, a possibilidade de as escolas serem criadas em decorrência das doações contidas nos testamentos de benfeitores, que acreditavam nas benesses da educação. Muitos foram os testamentos que deixaram bens para a constituição de escolas elementares. Dessa forma, essas escolas que já contavam com as contribuições financeiras poderiam aceitar alunos das classes menos favorecidas. Vadagnini (2012) enfatizou essa atuação e sua importância na criação de novas escolas.

Importante enfim eram os numerosos benfeitores privados, sacerdotes e leigos, que a título pessoal permitiram a criação de escolas através de seus testamentos. As beneficiadas eram instituições de sacerdotes, encarregados do ensino. Esses legados permitiram que a escola também fosse completamente gratuita para os pobres, nos locais com poucos recursos ou geograficamente marginalizados (VADAGNINI, 2012, p. 86, tradução nossa⁴).

Além dessas doações em espécie para a criação e a manutenção das escolas elementares, provindas dos benfeitores das classes mais abastadas, existia na região meridional da Campania, próximo à cidade de Nápoles, um projeto de intervenção pública que, segundo Balduzzi e Telmon (2005), antecipava a criação de escolas elementares gratuitas para os desfavorecidos. Essas escolas visavam ao ensino das noções de leitura, escrita e aritmética.

[...] previa escolas gratuitas para os pobres, de modo a aprender os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. A motivação ecoou do

³ Do original: “[...] elemento che favori l’istruzione delle scuole è costituito dalle comunità locali che considerarono l’insegnamento come fattore di progresso per la vita sociale della popolazione. Molto spesso furono proprio queste comunità a muoversi per prime chiedendo alle autorità ecclesiastiche l’appoggio necessario per istituire scuole, in maniera tale che elevassero il grado di alfabetizzazione dei proprio abitanti” (VADAGNINI, 2012, p. 86).

⁴ Do original: “Importanti infine sono i numerosi benefattori privati, sacerdoti e laici, che a titolo personale permisero la creazione di scuole attraverso lasciti testamentari e istituzione di benefici per sacerdoti incaricati dell’insegnamento. Questi lasciti permettevano che la scuola fosse completamente gratuita per i poveri, anche nei luoghi scarsi di risorse o geograficamente emarginati” (VADAGNINI, 2012, p. 86).

debate europeu: a tarefa do estado era, certamente, governar os cidadãos. Oferecendo uma instrução que permitiria satisfazer civilmente as suas necessidades. Funções e finalidades sociais de intervenção pública foram elaboradas com uma proposta mais articulada e clara: o objetivo da educação pública era a formação moral, civil e consciente dos seus direitos, respeitando seus deveres (BALDUZZI; TELMON, 2005, p. 128, tradução nossa⁵).

Na região noroeste, no Piemonte, mais precisamente, conforme Fort (1996), durante o século XIX teve seu modelo didático imposto a todo o país, suscitando um difuso desconforto pela opção a esse modelo. Os outros reinos que passaram a compor a Itália deveriam, desse modo, acatar os preceitos difundidos por uma região específica da península. Portanto, novas escolas elementares deveriam ser criadas, conforme referido por Balduzzi e Telmon (2005, p. 131), “em todas as cidades, nas cidades e nas capitais de distrito, e para quanto possível em todas as terras” (tradução nossa⁶).

Pairava o sentimento de que a educação deveria manter-se atrelada à religião cristã; sendo assim, a conduta religiosa e moral dos professores precisaria ser rigidamente controlada. As escolas elementares contariam com a presença de um diretor espiritual, para apresentar a nova organização escolar, que faria uso de dispositivos de domínio e repressão. As ações eram punitivas aos que não seguissem as crenças religiosas da Igreja Católica: as crianças eram proibidas de estudar e poderiam ser reclusas em mosteiros como punição, de acordo com os dados de Balduzzi e Telmon (2005, p. 131).

As ações punitivas ainda apresentavam alguns resquícios da educação existente em alguns dos reinos peninsulares antes do processo político da unificação territorial, que passou a difundir ideais de uma educação mais laica. Duas regiões no noroeste e nordeste da península foram apontadas como as que tinham traços de laicidade, como descreveram Balduzzi e Telmon (2005, p. 131): “apenas na região da Lombardia e Vêneto a escola

⁵ Do original: “[...] prevedeva collegi gratuiti per i poveri, affinché imparassero i rudimenti della lettura, della scrittura e dei calcoli. Le motivazioni riecheggiavano quelle del dibattito europeo: compito dello Stato era, certamente, governare i cittadini, ma offrendo quell’istruzione che permetteva di soddisfare civilmente i loro bisogni. Funzioni e finalità sociali dell’intervento pubblico furono riprese con una proposta più articolata e chiara: obiettivo dell’educazione pubblica era la formazione morale e civile, ma consapevole dei propri diritti e rispettoso dei propri doveri” (BALDUZZI; TELMON, 2005, p. 128).

⁶ Do original: “[...] “in tutte le città, ne’ borghi e capoluoghi di mandamento, e per quanto possibile in tutte le terre” (BALDUZZI; TELMON, 2005, p. 131).

pública se apresentou com uma conotação mais laica, com certo destaque às ingerências religiosas” (tradução nossa⁷).

Como reafirmou Vadagnini (2012, p. 65), o clero reafirmava que estava “empenhado não somente no ensino da doutrina cristã, mas também no ensino da leitura, da escrita e, algumas vezes, também da aritmética e dos primeiros rudimentos de gramática latina” (tradução nossa⁸). Identifica-se, nesse momento, quais as prioridades do ensino para os párocos. Eles ensinavam principalmente a doutrina cristã e, conseqüentemente, a leitura, para depois abordarem o ensino da escrita. E, se acaso tivessem possibilidades de aprofundamento na aprendizagem, ensinariam os rudimentos da matemática e da gramática.

Foi necessário que o Estado assumisse funções de fiscalização para garantir a existência de escolas elementares desvinculadas dos religiosos. O processo de unificação do território não permitiu que as ações estatais fossem contíguas, mas pode-se afirmar que:

[...] tais transformações comportaram geralmente a crescente intervenção do Estado, que não se limitou a integrar a carente iniciativa local. Mas se reservou a dirigir o ensino e a manter o controle deste, através de uma rede própria de inspetores. Ainda supervisionou o treinamento do corpo docente. O controle sobre a escola foi alargado e consolidou-se na sociedade, lutando contra as particularidades e os saberes tradicionais (FORT, 1996, p. 9, tradução nossa⁹).

Esse era o início da instituição das escolas elementares públicas laicas, em um país recém-unificado, com regiões que sofriam grandes influências da doutrina católica. Foram muitos os alcances das ideias iluministas nas reformas escolares criadas e difundidas durante o século XIX entre os peninsulares. O objetivo primordial para o

⁷ Do original: “[...] soltanto nel Lombardo-Veneto la scuola pubblica si presentò con una connotazione più laica, con un certo distacco dalle ingerenze religiose” (BALDUZZI; TELMON, 2005, p. 131).

⁸ Do original: “[...] impegnato no solo nell’insegnamento della dottrina cristiana, ma anche nell’insegnamento della lettura, della scrittura e alcune volte anche dell’aritmetica e dei primi rudimenti di grammatica latina” (VADAGNINI, 2012, p. 65).

⁹ Do original: “[...] tali trasformazioni comportò generalmente il crescente intervento dello Stato, che non si limitò a integrare la carente iniziativa locale ma si riservò la direzione dell’insegnamento e il controllo dello stesso attraverso una propria rete d’ispettori e curò la formazione del corpo insegnante. Attraverso il controllo sulla scuola, esso estese e consolidò la sua presa sulla società, lottando contro i particolarismi e i saperi tradizionali” (FORT, 1996, p. 9).

Estado e, conseqüentemente, para as reformas de ensino era extinguir o analfabetismo, além de formar bons cristãos, súditos obedientes e, assim, ampliar as relações comerciais. Como citado por Fort (1996, p. 8), “[...] estava posta a base das escolas de massa” (tradução nossa¹⁰). As escolas elementares públicas foram criadas visando a esse discurso.

Da segunda metade do século XIX em diante, a escola elementar na península itálica tinha quatro anos de duração. Era subdividida em dois cursos, inferior e superior, cada um com duração de dois anos, e apenas o curso inferior era obrigatório em todas as localidades. Como eram obrigatórios, esses cursos também eram gratuitos. Além disso, os pais que não enviassem seus filhos à escola estavam sujeitos, conforme Balduzzi e Telmon (2005, p. 133), “às normas das leis penais do Estado” (tradução nossa¹¹).

No curso inferior das escolas elementares, como mencionado por Manzoni (2012, p. 97), eram ensinados “[...] os princípios da religião católica, a leitura de livros italianos e latinos, a caligrafia, a aritmética escrita e mental sobre quatro operações e as regras de urbanidade” (tradução nossa¹²). Mas os conteúdos abordados nas escolas eram diferentes para os meninos e para as meninas. As meninas deveriam, antes de tudo, ter domínio dos trabalhos femininos, para, em seguida, começarem a aprender os conteúdos ensinados aos meninos, que, segundo Manzoni (2012, p. 97), eram “a caligrafia e a ortografia, a gramática italiana, os primeiros exercícios de composição e os deveres do cidadão” (tradução nossa¹³).

2.3 As escolas elementares dos imigrantes peninsulares em algumas localidades brasileiras nas regiões Sudeste e Sul

O que ocorreu no Brasil, principalmente nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, após a chegada dos imigrantes, foi a construção de

¹⁰ Do original: “[...] erano state poste le basi della scuola di massa” (FORT, 1996, p. 8).

¹¹ Do original: “[...] “a norma delle leggi penali dello Stato” (BALDUZZI; TELMON, 2005, p. 133).

¹² Do original: “[...] i principi della religione cattolica, la lettura su libri italiani e latini, la calligrafia, l’aritmetica scritta e mentale sulle quattro operazioni, le regole di urbanita” (MANZONI, 2012, p. 97).

¹³ Do original: “[...] la calligrafia e ortografia, la grammatica italiana, i primi esercizi di composizione e i doveri del cittadino” (MANZONI, 2012, p. 97).

situações similares às que já existiam em suas localidades de origem. As instalações das escolas elementares, a princípio, eram solicitadas pelos grupos de colonos ao governo local, a partir da elaboração de abaixo-assinados.

Pode-se destacar a colônia Alfredo Chaves, localizada em terras paranaenses, a qual, conforme Maschio (2007, p. 172), expressava um “interesse pela escolarização”, em função de essa atuação estar vinculada a duas finalidades: “como alternativa de relacionamento e convivência na nova sociedade e, por consequência, de adaptação; segundo, como manutenção, preservação, transmissão da cultura de origem e afirmação étnica”.

Ainda no Estado do Paraná, como citado por Maschio (2011), a escolarização era considerada uma “via de ascensão social”. A mesma autora enfatizou em tempo que essa premissa estava vinculada ao universo masculino, porque era:

[...] o homem que administrava os negócios, a compra da terra, dos instrumentos, a definição dos trabalhos na família, a comercialização dos produtos. Nesse caso, para os meninos, o estudo deveria contribuir para o melhoramento das condições do trabalho que deveriam ir para além do ambiente doméstico (MASCHIO, 2013, p. 78).

Rotineiramente, após a organização do espaço urbano, com a construção das casas e de uma praça central, os colonos solicitavam ao governo a construção de uma igreja, um cemitério e uma escola.

Normalmente os colonos solicitavam ao governo a criação de uma escola pública, e este, por sua vez, encaminhava e mantinha a professora e o aluguel da casa escolar. Algumas vezes a professora não era nomeada pelo governo, mas sim pela comunidade, que escolhia um dos seus para exercer a função recebendo os auxílios estatais (MIMESSE; MASCHIO, 2013, p. 291, tradução nossa¹⁴).

No entanto, nem sempre os colonos eram atendidos em suas solicitações. Sendo assim, organizavam-se com as doações de terrenos e materiais para as construções e conseguiam, a suas custas, construir as escolas, as igrejas e os cemitérios. Esses fatos ocorreram, segundo Mimesse (2010), no núcleo colonial de São Caetano, no estado de

¹⁴ Do original: “The countrymen were usually the ones who would ask the government to create public schools in their colonies, and the government, in turn, would nominate a teacher and pay for the rent of the school house. Sometimes a teacher was not nominated by the government, but by the community that would choose someone among its residents to do the job and receive payment from the state” (MIMESSE; MASCHIO, 2013, p. 291).

São Paulo, e na colônia Alfredo Chaves, no estado do Paraná, conforme Maschio (2011). O governo não tinha uma preocupação ampla com essa população recém-chegada ao país e não se apressava na construção de edifícios públicos em geral para os colonos, apenas possibilitava o funcionamento desses estabelecimentos, providenciando, lentamente, a partir de nomeações, os respectivos funcionários.

A nomeação dos funcionários pelo governo também não era sempre prontamente atendida. Maschio (2013) relatou as ações dos imigrantes em prol da permanência de um professor em uma escola na colônia paranaense Antônio Rebouças. O grupo de colonos redigiu vários abaixo-assinados que elogiavam o professor da escola, para solicitar sua permanência na localidade, porque as atitudes deste em relação às crianças que frequentavam as aulas eram consideradas confiáveis.

[...] *o professor* era de confiança das famílias, ressaltando seu comprometimento e o bom tratamento dispensado às crianças, as quais demonstravam entusiasmo pelas aulas. Desse modo, compreendiam como bom professor aquele que exercesse sua função demonstrando, sem coação, o aproveitamento rápido dos alunos (MASCHIO, 2013, p. 74, grifo do original).

Em relato efetuado por Otto (2011), a respeito da migração de italianos das colônias do Rio Grande do Sul para a região do oeste catarinense, nos anos iniciais do século XX, o mesmo problema da precária estrutura escolar se apresentou.

Aos próprios imigrantes deve-se atribuir o mérito de, apesar de todas as dificuldades relacionadas ao ensino, dele não terem descuidado. Coube à própria família desempenhar um papel importante na educação e formação das novas gerações e/ou pagar um professor para ensinar aquilo que era por ela considerado principal — ler, escrever e dominar as quatro operações matemáticas, muito embora essa educação fosse caracterizada pelo medo e pela obediência. [...] A escola funcionou, mesmo que de forma precária, na casa do próprio professor, nas dependências da pequena capela e, quase sempre, sob as diretivas do padre (OTTO, 2011, p. 276).

Em muitos desses casos, as salas das casas dos colonos eram utilizadas para o funcionamento da escola, e o professor era alguém da própria comunidade — um indivíduo que tivesse reconhecimento de sua conduta moral perante os outros — ou o pároco, quando este mantinha residência fixa na localidade.

Situação análoga a essa foi descrita por Luchese (2011) quando fez referência às escolas das colônias italianas no estado do Rio Grande do Sul. As colônias rio-grandenses tiveram suas escolas instaladas em locais inapropriados, principalmente no caso de escolas das comunidades rurais. Elas eram alojadas, como referiram Luchese e Kreutz (2012, p. 49), “próximas a uma capela ou na própria capela — espaço social privilegiado na comunidade — ou, então, [...] em salas e residências familiares”.

A citação de Mimesse (2010), a seguir, reafirma a ação similar dos colonos, em um núcleo colonial paulista, perante a falta de espaço físico adequado à escola e de móveis para a sala de aula.

Na colônia de São Caetano, a primeira professora trabalhou na escola por dois meses. Em relatório datado de 14 de abril de 1883, solicitou ao Inspetor Geral da Instrução Pública que “se digne a mandar prover a dita escola dos moveis e utensilios necessarios”. Os moradores acabaram cedendo bancos e outros objetos que pudessem ser necessários ao seu funcionamento – quando não cediam as próprias casas (MIMESSE, 2010, p. 46).

Muitas das escolas elementares existentes nos núcleos coloniais funcionaram nas dependências da igreja ou das casas dos moradores, durante vários anos, até que os próprios colonos construíssem um edifício adequado — como sucedeu em algumas das antigas colônias rurais localizadas no Rio Grande do Sul e na colônia vêneta de São Caetano, localizada na atual área metropolitana da cidade de São Paulo. Nas várias colônias italianas criadas no Brasil, existem pontos semelhantes; no estado do Paraná, algumas escolas elementares chegaram a funcionar em barracões, em depósitos de cereais e em depósitos de utensílios agrícolas. Reafirmava-se a ação que ocorria na terra natal desses imigrantes: a prática do uso dos espaços comunitários para as aulas.

[...] em cada comunidade, além da escola situada no centro [...] as escolinhas mistas, aceitavam meninos e meninas e nem sempre tinham uma só sede; em alguns casos, de fato, o local era provavelmente o mesmo utilizado como templo, ou as lições eram tidas no estábulo para desfrutar do calor dos animais (BALLELIO; MAYNERI; PASQUET, 2012, p. 186, tradução nossa¹⁵).

¹⁵ Do original: “[...] in ogni comunità, oltre alla scuola sita nel capoluogo [...] le scuollette erano pluriclasse, vi accedevano maschi e femmine e non sempre avevano una loro sede in alcuni casi infatti, il locale era probabilmente lo stesso utilizzato come temple, oppure le lezioni erano tenute nelle stalle per sfruttare il calore degli animali” (BALLELIO; MAYNERI; PASQUET, 2012, p. 186).

A união dos colonos nessas comunidades possibilitou a improvisação nas dependências físicas das escolas. Como o governo brasileiro não atendia as solicitações para a criação de escolas, os próprios imigrantes passaram a geri-las, porque não apenas o espaço físico lhes pertencia, mas todo o mobiliário que a compunha.

[...] é possível perceber a importância que tinham as comunidades no empreendimento das escolas: em muitas delas, a casa e o próprio mobiliário ainda eram propriedade e investimento das famílias da localidade. A interseção e o jogo de poder sobre quem estava autorizado a “comandar”, a decidir sobre a escola e seus afazeres, ultrapassavam as prescrições públicas emanadas das autoridades. Na medida em que as famílias construía o local da escola, tornavam-se partícipes das decisões, das práticas e inclusive dos afazeres docentes (LUCHESE; KREUTZ, 2012, p. 56).

Para o governo brasileiro, nesse momento, a questão da construção da identidade nacional era prioritária. Essa discussão persistia desde a proclamação da República. A nação necessitava de um povo que com ela se identificasse. Sendo assim, nos anos iniciais do século XX, os legisladores e educadores preocupavam-se com a organização das escolas primárias, em decorrência dos altos índices de analfabetismo. O legislador Rui Barbosa, em discurso no ano de 1910, deixou clara sua “devoção à causa do ensino popular”. Segundo seu texto, a importância do ensino não estava apenas nas reformas, mas na necessidade de colocá-las em prática, de modo a “reformular os costumes”. Ele discursou sobre a instrução do povo e a premente ação em sua educação como meio saneador para realizar as “aspirações democráticas”.

A instrução do povo, ao mesmo tempo que o civiliza e o melhora, tem especialmente em mira habilitá-lo a se governar a si mesmo, nomeando periodicamente, no município, no estado, na União, o chefe do poder Executivo e a Legislatura. [...] Este se ressentiria de imperdoável omissão, se eu vos não dissesse como compreendo os meios mais próximos de acudir. Com a urgência precisa, a uma das nossas maiores aspirações democráticas (BARBOSA, 1999, p. 328).

O foco do discurso de Barbosa (1999) era a escolarização primária visando à ampliação no número de votantes. Tem-se de considerar que, nessa época, a população brasileira era constituída principalmente por índios, ex-escravos, brasileiros e imigrantes — europeus e asiáticos. Levando-se em conta a população como um todo, poucos eram os sujeitos fluentes ou mesmo alfabetizados na língua portuguesa.

De tal modo, a instrução primária era considerada o caminho para a civilização e a salvação desses incultos. Mas o mote não era somente esse; existia a necessidade de se nacionalizar a infância, porque, com a educação dos filhos dessa população na língua nacional, garantir-se-ia a formação dos futuros cidadãos brasileiros. Esse discurso pode ter influenciado a disseminação da criação de escolas públicas elementares nas antigas colônias de imigrantes italianos, as quais teriam como intuito primordial o ensino da língua portuguesa.

Com o passar do tempo, o governo brasileiro acabou por contribuir com a desagregação e a destituição das escolas italianas, como referido por Luchese (2011), nas colônias rio-grandenses. Nesse caso, as escolas públicas eram mais acessíveis e em maior número que as italianas. Entretanto, alguns dos filhos de italianos buscaram as escolas públicas com o objetivo de aprender o idioma do país no qual residiam e contribuir para a ampliação das relações comerciais entre imigrantes e brasileiros, como citado por Mimesse (2010), ao tratar de um núcleo colonial paulista, e de Maschio (2011), quando estudou uma colônia paranaense.

2.3.1 Embates sobre o ensino da língua nacional

A essência do incentivo à criação e manutenção das escolas elementares estava diretamente relacionada com a contenda no ensino da língua. Esse ensino passou a ser utilizado pelo governo italiano para enaltecer a identidade dos imigrantes que estavam fora de seu país, e, concomitantemente a esse quadro, existia o ideal da formação da identidade nacional difundido pelo governo brasileiro, como referido anteriormente.

Esse período envolveu duas questões paralelas quanto à língua nacional. Existia a pretensão de se alfabetizar a população brasileira na língua portuguesa, visto que poucos dominavam a leitura e a escrita em português. Entretanto, esse problema era correlato aos imigrantes italianos pelo motivo da unificação ocorrida em seu país. Cada grupo que se deslocou para o Brasil manteve seu idioma e seus costumes, e parte dos adultos era alfabetizada, apesar de não dominarem a língua italiana. Sendo assim, o embate manteve duas frentes: uma com os discursos sobre a necessidade de se nacionalizar as escolas italianas e ensinar a língua portuguesa para todos os alunos matriculados nas escolas

primárias; e outro, vindo do governo italiano, visando ao ensino da língua italiana para os sujeitos residentes em outros países.

A questão primordial do governo italiano com relação ao grande número de emigrados era a necessidade de mantê-los vinculados, sentimentalmente, ao país de origem. O incentivo financeiro por parte desse governo possibilitava as associações que dessem mais ênfase a essa manutenção e ao ensino da língua italiana.

Existia, também, o estímulo financeiro que as escolas privadas recebiam do governo italiano. Naquele momento, é preciso esclarecer, essas escolas eram compostas apenas por uma ou duas salas de aula. Cada sala comportava alunos, respectivamente, de um dos sexos (masculino ou feminino); não existia a possibilidade de sexos diferentes conviverem na mesma sala de aula. A exceção ocorria apenas nas escolas públicas distantes dos grandes centros populacionais, denominadas “mistas” ou “promíscuas”. As escolas elementares subsidiadas pelo governo italiano normalmente funcionavam na casa do diretor, proprietário e professor da escola. Esse diretor muitas vezes mantinha sua família — esposa e filhos — como o corpo docente da escola, conforme afirma Mimesse (2012).

Cada escola aberta em território estrangeiro tinha a possibilidade de registrar-se no *Regio Consolato* e solicitar uma subvenção. O governo italiano enviava livros, mapas e outros materiais didáticos, além de valores em espécie, para cada escola. O objetivo desse incentivo era manter vivo o sentimento de amor à pátria, difundir a língua oficial instituída após a unificação territorial e preservar a cultura.

Era indispensável ao governo italiano a difusão e a manutenção desse idioma instituído como oficial após a segunda metade do século XIX. Muitos dos emigrados provindos da península itálica tinham fluência em seus respectivos idiomas locais e pouco conheciam do idioma oficial. A pretensão do governo italiano com seus subsídios a associações de mútuo socorro e escolas elementares era a manutenção de um sentimento em relação ao país, unindo esses emigrados com uma única língua em terras estrangeiras.

A língua, de fato, não é um mero repertório de signos ou um fato exclusivamente semântico, mas constitui uma dimensão fundamental do homem e do povo, ao ponto que impõe ao indivíduo ou à comunidade uma língua diferente daquela materna. Essa imposição equivale a fazer uma violência e alienar as suas identidades e a rasgar as suas raízes culturais. Somente mantendo a dimensão linguística

tradicional é possível o pleno desenvolvimento das simples pessoas que formam uma comunidade (PALOZZI, 1993, p. 13, tradução nossa¹⁶).

Foram muitas as escolas italianas subsidiadas pelo governo italiano nas terras brasileiras; o que se pode depreender até o momento é que elas seguiam o programa de ensino para o curso elementar do governo da Itália. Reforço novamente a ideia de que a população da península não se considerava “italiana”; esse sentimento e essa denominação, pela qual posteriormente se identificaram, passou a existir depois que saíram de seu país de origem. Os peninsulares entendiam as imposições linguísticas como vindas de um governo estrangeiro.

A propósito dos programas de 1860 e de 1867, intimamente ligados ao nascimento da unidade nacional e da guerra. Esses programas parece que confrontam com grande pudor o tema do nacionalismo, embora relutantes em se concentrarem nas mudanças históricas, não ainda plenamente aceitas pela população, e às vezes vistas como pura ocupação da parte de um exército estrangeiro, o de Sabóia (CIVRA, 2002, p. 32, tradução nossa¹⁷).

Conforme Salvetti (1995), em 1904 o governo brasileiro passou a impor normas e programas escolares às escolas italianas subsidiadas e às escolas privadas que não tinham vínculos com o governo italiano. Era uma forma de se manter essas escolas sob a supervisão do governo brasileiro.

Existiram tipos diferentes de escolas italianas em território brasileiro; em cada região, elas se desenvolveram segundo as necessidades dos moradores da localidade. Nas escolas italianas subsidiadas privadas, na cidade de São Paulo, existiam cursos elementares para crianças em idade escolar e cursos noturnos para as crianças operárias e seus pais, assim como cursos específicos para as mulheres. Verificou-se, ainda, que

¹⁶ Do original: “La lingua, infatti, non è un mero repertorio di segni o um fatto esclusivamente semantico, ma costituisce una dimensione fondamentale dell’uomo e di popoli, al punto che imporre ad individui o comunità una lingua diversa da quella materna equivale a compiere una violenza nei loro confronti, ad alienarli dalla loro identità e a strapparli dalle loro radici culturali. Solo mantenendo la dimensione linguistica tradizionale, è possibile il pieno sviluppo delle singole persone che formano una comunità” (PALOZZI, 1993, p. 13).

¹⁷ Do original: “A questo proposito, i programmi del 1860 e 1867, così intimamente legati alla nascita dell’unità nazionale ed alle guerre che ad essa si ricollegano, paiono affrontare con grande pudore il tema del nazionalismo, quasi a non voler porre l’accento su una vicenda storica non ancora pienamente accettata dalla popolazione, e talvolta vissuta come pura occupazione da parte di un esercito straniero, quello sabauda” (CIVRA, 2002, p. 32).

algumas dessas escolas ensinavam a língua portuguesa, apesar de seguirem o Programa de Ensino das Escolas Italianas.

Na região colonial do Rio Grande do Sul, as escolas foram qualificadas por Luchese e Kreutz (2012) como públicas, particulares e étnico-comunitárias. Muitas delas ministravam cursos noturnos para adultos, os quais, segundo Luchese (2011), apresentavam ampla gama de conteúdos, além do ensino da língua portuguesa e da língua italiana.

As escolas catarinenses foram classificadas de acordo com Otto (2011) em: italianas particulares, italianas paroquiais, italianas Dante Alighieri e públicas. Essas escolas estavam dispersas pelas três distintas regiões coloniais do estado: o sul catarinense, o Médio Vale do Itajaí-Açu e o oeste do estado.

Como relatou Maschio (2011), as colônias do estado do Paraná contavam com três modalidades de escolas elementares para os imigrantes: as públicas, as privadas subsidiadas pelo governo e as privadas mantidas por estrangeiros. Nesse caso, especificamente, existiram escolas privadas católicas em colônias paranaenses destinadas somente à formação escolar das meninas ou dos meninos, separadamente. As escolas femininas foram criadas nas colônias de Santa Felicidade e Água Verde, já a escola masculina foi criada na colônia Alfredo Chaves, todas nos arredores da Capital.

As colônias Santa Felicidade e Água Verde foram as primeiras colônias italianas a serem contempladas pelas escolas católicas destinadas às meninas. Dirigidas pelas *Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus*, essas escolas apresentavam desde a sua fundação um número muito alto de alunas. [...] a matrícula da escola católica de Santa Felicidade no ano de 1902 era de aproximadamente 200 meninas italianas e brasileiras. Normalmente, o número de alunas nas escolas católicas de Santa Felicidade e Água Verde não eram inferiores a 100 alunas (MASCIO, 2013, p. 80).

A escola italiana privada masculina da colônia Alfredo Chaves funcionava nas dependências da Società Italiana di Mutuo Soccorso Christoforo Colombo, que em estatuto deixou claro seu vínculo com a Igreja Católica. Essa escola era também vinculada ao Regio Consolato, tendo de submeter-se às deliberações provindas desse órgão — mas, em troca, recebia subvenções. Tempos depois, essa mesma escola masculina passou a denominar-se Colégio Santo Antônio, como referido por Maschio (2007).

No caso das escolas elementares criadas pelas Società di Mutuo Soccorso, da região colonial do Rio Grande do Sul, elas eram privadas e, conseqüentemente, recebiam do governo italiano subsídios, compostos apenas do envio de “livros didáticos e materiais de ensino. Não era previsto o pagamento dos professores, que deveriam contar apenas com as mensalidades dos alunos”, conforme indicam Luchese e Kreutz (2010, p. 238).

Em pesquisa comparada entre duas escolas elementares públicas em colônias venetas, localizadas no entorno das cidades de São Paulo e Curitiba, verificou-se que os conteúdos ministrados eram organizados segundo preceitos do programa de ensino brasileiro. Nesse caso, as escolas femininas do núcleo colonial paulista de São Caetano e da colônia paranaense Alfredo Chaves ofereciam às alunas conteúdos específicos, como as aulas da matéria denominada Prendas Domésticas, que envolvia o ensino de:

[...] trabalhos de agulhas, realizados nas escolas femininas. O Regulamento de 1890, como os demais regulamentos anteriores, previa no programa das escolas femininas a obrigatoriedade do ensino de prendas domésticas. Os trabalhos de agulhas compunham atividades contempladas nestas aulas de prendas domésticas (MIMESSE; MASCHIO, 2013, p. 297, tradução nossa¹⁸).

No estado de Santa Catarina, como foi relatado por Otto (2006, p. 117), várias foram as escolas subsidiadas pelo governo italiano. Essas escolas difundiram o ideal do amor à pátria italiana, e todo o material didático enviado pelo governo às escolas das colônias italianas em solo catarinense faziam “referência à sua geografia, à sua história, ao rei ou a algum outro personagem italiano, como Vitório Emanuel, Garibaldi, Cavour, entre outros”.

A questão do ensino da língua nessas escolas é algo a ser analisado pausadamente. Muitas hipóteses podem ser levantadas: Qual era o idioma falado nesses estabelecimentos de ensino? O oficial, instituído pelo governo italiano, ou os regionais?; Quem eram os professores que ensinavam a língua portuguesa? Os próprios peninsulares ou os filhos deles, que já tinham fluência no idioma nacional? — tendo em vista que ainda não existia uma preocupação com a legislação brasileira específica, que tratava de qual deveria ser a

¹⁸ Do original: “[...] *needlework* that took place in all-female schools. The *Teaching Regulations* of 1890, just like the previous statutes, mandated the teaching of *homemaking activities* in the program of all-female schools. *Needlework* was part of the activities taught in this class” (MIMESSE; MASCHIO, 2013, p. 297).

nacionalidade do professor de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil nas escolas estrangeiras.

Até o momento não se sabe ao certo qual era o idioma ensinado nessas escolas. Mas, segundo alguns relatórios dos inspetores de ensino paulistas e documentos enviados por professores dessas escolas ao Diretor-Geral da Instrução Pública, identificou-se que existia um idioma que fazia uso de vários vocábulos diferentes. Eram utilizadas a língua portuguesa, a língua italiana instituída oficialmente e muitas outras palavras das outras línguas faladas nas regiões da península.

Em terras catarinenses, a ação foi similar ao que ocorria em terras paulistas. As várias colônias de peninsulares não se identificavam entre si, de modo que as escolas assumiram o caráter regional, da localidade da qual procediam seus moradores. De acordo com Otto (2006), em função dessa fragmentação, a Società Dante Alighieri passou a participar mais ativamente do cotidiano escolar.

A Associação Dante Alighieri – baluarte da preservação e difusão da língua italiana – [...] Tal associação passou a divulgar que a instrução seria um recurso indispensável para os emigrados manterem os vínculos com a Itália e também a identidade italiana no exterior. A identidade dos emigrados, no entanto, ainda estava em processo de formação. Eles haviam trazido uma bagagem cultural das diversas regiões da Itália e se expressavam nos dialetos de cada região, de cada província e até mesmo de cada vilarejo. De modo geral, os italianos, vênnetos e trentinos, entre outros que, no final do século XIX e início do século XX, aportaram em Santa Catarina, não conheciam a língua oficial da Itália e também não eram portadores de uma nacionalidade constituída (OTTO, 2006, p. 113).

Em 1914, no estado de São Paulo, o Diretor-Geral da Instrução Pública escreveu um relatório sobre a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil nas escolas privadas estrangeiras (SÃO PAULO, 1914). O texto versava sobre os professores estrangeiros que ministravam as matérias nas escolas e que, exatamente por sua condição de estrangeiros, não dominavam os conteúdos para ensiná-los. O diretor fez a defesa da regulamentação da Lei que tornou obrigatório o ensino dessas matérias, mas como ainda não havia sido colocada em prática em sua plenitude, culpou, desse modo, os professores que não tinham conhecimentos para ensiná-las.

No ano de 1917, foi publicado o Código de Ensino Paranaense, que vislumbrava a necessidade de se estabelecer a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, nas escolas estrangeiras daquele estado, como descreveu Maschio (2007).

O ensino da língua portuguesa e da língua italiana nas primeiras décadas do século XX, nas escolas elementares paulistanas e nas escolas que funcionavam nas colônias italianas catarinenses, foi questão controversa e muito discutida. As autoridades de ensino concordavam com a necessidade de se ensinar a língua portuguesa corretamente. Mas como poderiam sanar essa situação, se não existia fiscalização suficiente nem professores habilitados para esse ensino? E o mesmo ocorria com o ensino da língua italiana.

Como o governo italiano poderia fiscalizar o ensino do idioma oficial nessas escolas, que foram criadas propositalmente em colônias, bairros e vilas, com moradores vindos de regiões específicas? As peculiaridades eram amplas e complexas para os dois governos. O comitê paulista da Società Dante Alighieri analisou a situação das escolas subsidiadas e das privadas sem subsídios e considerou-as precárias, com professores que não tinham a devida formação acadêmica.

Em São Paulo, existia a possibilidade de qualquer indivíduo que tivesse um nível cultural comprovado ser proprietário, diretor ou professor de uma escola italiana. No estado do Paraná, as pessoas sem formação ou habilitação específica poderiam lecionar, mas receberiam salários diferentes dos professores titulados. O Regulamento do Ensino de 1876 normatizou essa questão:

[...] previa-se que cidadãos sem formação e habilitação lecionassem, nas escolas públicas, como professores contratados; porém, não se lhes concedia os mesmos vencimentos que, por direito, tinham os professores habilitados e efetivos. Previa-se também que imigrantes naturalizados brasileiros fossem contratados para regerem as escolas desde que ensinassem em Língua Portuguesa (MASCHIO, 2011, p. 229).

A falta de domínio da língua italiana pelos professores nascidos na península itálica causou sérios transtornos ao ensino desse idioma designado como oficial. Os professores acabavam ensinando seus alunos nos respectivos linguajares locais e na língua italiana oficial. Uma referência a esse fato foi descrita por Luchese e Kreutz (2010), quando abordaram a questão sobre quem eram os professores das escolas elementares localizadas na região colonial rio-grandense.

As escolas italianas estavam todas a cargo de imigrantes que, na sua comunidade, aceitavam dedicar parte de seu tempo ao ofício de professor. Poucos eram os que exerciam exclusivamente a docência. A maioria desses professores, (observe-se que eram todos homens), somavam a atividade de ensino com o trabalho na agricultura ou com a manutenção de outra atividade econômica, seja comercial ou manufatureira. Muitos assumiram também encargos comunitários. (LUCHESE; KREUTZ, 2010, p. 236)

Na colônia paranaense Alfredo Chaves, os professores da escola privada italiana ministravam suas aulas em língua italiana e usavam materiais didáticos vindos da península, e os documentos da escrituração eram escritos em italiano, como informou Maschio (2007). Mas nada se pode afirmar a respeito de qual era o idioma utilizado no cotidiano da sala de aula, em uma colônia composta majoritariamente por imigrantes vênets, vindos todos do Vale do Rio Brenta. Conforme Salvetti (1995, p. 67), ao comentar o relatório do vice-cônsul, que criticava a falta de domínio dos professores italianos no idioma oficial do país, “nas escolas italianas, os professores são quase analfabetos, vê-se quanto é baixo o nível moral destes nossos compatriotas” (tradução nossa¹⁹).

Em Santa Catarina, as escolas subsidiadas pela Società Dante Alighieri, principalmente as que estavam localizadas no sul do estado, apresentavam em suas festividades públicas todo seu aparato nacional italiano. As crianças cantavam o Hino a Garibaldi no idioma italiano oficial, “as mais diligentes” recebiam prêmios, e os professores, como relatou Otto (2006, p. 118), eram os “merecedores das maiores considerações”.

O discurso sobre a titulação dos professores italianos em São Paulo pôde ser identificado nos vários periódicos italianos que circulavam na cidade. Foram amplos os debates sobre a necessidade de existirem professores italianos que conhecessem o Programa de Ensino das Escolas Italianas. Mas poderiam ser aceitos como professores e diretores outros sujeitos, desde que expressassem seu interesse pela educação.

[...] que é de suma conveniência que a escola italiana siga possivelmente um único programa de ensino com método uniforme e que o ensino possa ser habilitado não somente por aqueles que na Itália conseguiram diploma de professores. Mas ainda por aquelas pessoas de ampla cultura e preparação, que na escola poderiam tornar-se úteis e

¹⁹ Do original: “[...] la scuola italiana e tanti maestri quasi analfabeti, potresti persuaderti di quanto basso sia il livello morale di questi nostri connazionali” (SALVETTI, 1995, p. 67).

dignas da ocupação servindo dignamente a causa da instrução e da italianidade (FANFULLA, 1906, p. 822, tradução nossa²⁰).

O edital do periódico *Fanfulla* (1906) realçava, ainda, a necessidade de os professores com formação na área de educação divulgarem seus conhecimentos aos professores leigos. Esses professores formados tinham acesso aos periódicos específicos, às reuniões e aos congressos de educação, participavam de cursos práticos e formulavam programas de ensino e normas para as escolas. Esses eram os professores que tinham o dever de *dare consigli* e sugestões aos diretores e aos professores leigos dessas muitas escolas subsidiadas, em que todos detinham suficiente cultura, mas não a habilitação legal e o preparo para o trabalho com os alunos.

Logo, os professores que lecionavam nas escolas elementares coloniais catarinenses eram, em sua maioria, párocos, assim não existia uma celeuma sobre a formação acadêmica dos docentes. Mas, em função da precariedade dessas escolas, foi solicitado ao Ministero degli Affari Esteri o envio de um lote maior de materiais escolares para as escolas paroquiais do Médio Vale do Itajaí-Açu. Otto (2006) descreveu também os conflitos decorrentes do envio de subsídios em espécie e de materiais escolares, porque algumas escolas, mesmo sendo de caráter religioso, não adotavam os livros enviados pelo governo italiano, porque não seguiam o Programa das Escolas Italianas.

Ainda em Santa Catarina, existiram decretos e resoluções que dirigiam as atuações dos inspetores escolares. Esses inspetores deveriam desenvolver um trabalho de controle, fiscalização e orientação pedagógica. Segundo Otto (2011), os decretos indicavam que os professores bem-sucedidos no ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil seriam premiados com valores em espécie:

Art. 1º – Todo professor particular receberá o prêmio de dez mil réis por aluno estrangeiro, ou descendente de pais estrangeiros, embora naturalizados, que, no fim do ano letivo, mostrar que não somente fala, como também escreve e lê corretamente a língua portuguesa;

Art. 2º – Se o aluno, além de satisfazer as condições do artigo 1º no exame a que for submetido, mostrar que conhece perfeitamente a geografia e a história nacionais, o professor receberá mais cinco mil réis por cada uma das disciplinas em que o aluno se mostrar habilitado (OTTO, 2011, p. 277).

²⁰ Do original: “[...] che è di somma convenienza che le scuole italiane seguano possibilmente un unico programma d’insegnamento con metodi uniformi, e che all’insegnamento possano essere abilitati non soltanto quelli che in Italia conseguirono diploma di maestro, ma quelle persone eziandio di sufficiente cultura e preparazione che nella scuola potrebbero trovare utile e decorosa occupazione servendo utilmente e degnamente la causa dell’istruzione e dell’italianità” (FANFULLA, 1906, p. 822).

Essa contenda também esteve presente nas escolas paranaenses. Apesar da precariedade dessas instituições, as escolas privadas elementares em funcionamento nas colônias de Antônio Prado, Presidente Faria e Eufrásio Correia foram organizadas, como descreveu Maschio (2011), por iniciativa de professores habilitados. Contudo, existia a possibilidade de que pessoas que tivessem domínio dos rudimentos da leitura e da escrita assumissem esse cargo.

2.4 A difusão da cultura italiana por meio das escolas elementares

Vários foram os discursos que incentivavam a expansão da cultura italiana. Pôde-se identificar neles certo tom em defesa do colonialismo, com o grande número de italianos residentes no Brasil e a necessidade de criação de escolas italianas, para contribuir com o fortalecimento da nação recém-unificada. Em um documento datado de 1868, reproduzido por Franzina (2006), propalava-se que existia certa vantagem na emigração:

[...] é um campo vasto para a atividade e expansão dos italianos. Tudo o que os italianos semeiam no exterior tende a fortalecer a própria nação, a aumentar a sua parte no mundo, a sustentar energicamente a sua potência [...]; seria necessário que naqueles países houvesse também escolas italianas, como em todas as colônias do levante para que a Itália fora da Itália mantenha a sua influência também com a cultura [...]; mais do que ver inoperantes entre nós tantos jovens (FRANZINA, 2006, p. 424).

Esse trecho citado apresenta outra possibilidade da emigração em massa, a de colonizar novas terras e difundir a cultura do país. Nesse ínterim, foi criada a Società Dante Alighieri, fundada em Roma em 1889 por Giácomo Venezian. No ano seguinte a sua fundação, foi organizado o Primo Congreso della Società Dante Alighieri. Nos dois artigos iniciais do programa apresentado para debate entre os participantes, lia-se:

Art. 1) A Società Dante Alighieri propõe-se a tutelar e difundir a língua e a cultura italiana fora do Reino;

Art. 2) Para alcançar seu fim, a Società institui e subsidia escolas, e encoraja com prêmios a frequência e o aproveitamento, coopera com a

fundação de bibliotecas populares, difusão de livros e publicações e promove conferências (SALVETTI, 1995, p. 13, tradução nossa²¹).

Ocorreu simultaneamente, em 1889, a criação da Società Nazionale Dante Alighieri all'estero. Com essa ação, confirmou-se a inquietação, por parte do governo italiano, de os emigrados perderem seu vínculo com o país de origem. Alguns discursos focavam as vantagens da emigração e da possibilidade de a Itália plantar suas raízes nos vários países do mundo, mas, ao mesmo tempo, existia a preocupação de esses emigrados encantarem-se pelos novos países e esquecerem-se do país de origem.

No Brasil, esses emigrados tinham ainda a possibilidade de optarem pela nacionalidade brasileira, ampliando o desconforto do governo italiano com relação às ações dos emigrados. Conforme Salvetti (1995, p. 9), a Società Nazionale Dante Alighieri all'estero visava à “difusão da cultura da Pátria. Deveria defender uma identidade nacional e evitar a ameaça no exterior dos riscos da desnacionalização que corriam os italianos emigrantes e, principalmente, os seus filhos” (tradução nossa²²).

Entre as funções dessa Società Nazionale estava a de privilegiar a cultura e a propaganda no exterior, visando a que o aprendizado elementar dos filhos dos emigrantes fosse um pouco adiante do “italiano que pouco conhecem e principalmente de forma dialetal” (tradução nossa²³), conforme indica Salvetti (1995, p. 37). Era necessário manter e difundir a língua italiana aos emigrados e a seus filhos, para a perpetuação dos vínculos sentimentais com o país de origem, e não mais com a localidade ou a região de onde vieram. Como escreveu Palozzi (1993, p. 13), “[...] a língua é instrumento da cultura, portanto, o ensino da língua italiana e a educação linguística são essenciais” (tradução nossa²⁴). De acordo com Fort (1996, p. 144),

O objetivo principal dos programas era o de que eles assegurassem a alfabetização e uma rudimentar socialização das massas no novo Estado

²¹ Do original: “Art. 1) La Società Dante Alighieri si propone di tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiana fuori del Regno; Art. 2) Per raggiungere il suo scopo, la Società istituisce e sussidia scuole, ne incoraggia con premi la frequenza ed il profitto, coopera alla fondazione di biblioteche popolari, diffonde libri e pubblicazioni, e promuove conferenze” (SALVETTI, 1995, p. 13).

²² Do original: “[...] diffusione della cultura, della Patria, che doveva difendere un'identità nazionale minacciata all'estero dai rischi di *snazionalizzazione* che correvano gli italiani emigrati e principalmente i loro figli” (SALVETTI, 1995, p. 9).

²³ Do original: “[...] italiano che poco conoscevano e prevalentemente in forma dialettale” (SALVETTI, 1995, p. 37).

²⁴ Do original: “Inoltre, la lingua è strumento della cultura, pertanto l'insegnamento della lingua italiana, in genere, e l'educazione linguistica per le istituzioni formative, in particolare” (PALOZZI, 1993, p. 13).

Unitário, dedicando particular atenção ao ensino da língua pátria. Também no campo linguístico se manifestava a tendência a reagir com diferenciação através de uma política estritamente uniformizante, para separar aquela que era sentida como uma das mais longas barreiras à unidade do país, [...] necessitava-se que os professores falassem e fizessem falar o italiano, acertando a pronúncia correta e a ortografia; das vozes dos dialetos era possível fazer uso “somente da necessidade de clarificação das palavras italianas” (tradução nossa²⁵).

Desde a segunda metade do século XIX, a questão da língua nacional perpassava as discussões do governo italiano. Broglio, então ministro da Instrução Pública, nomeou em 1868 uma comissão dirigida por Alessandro Manzoni, com a função de tomar providências sobre a boa língua, de boa pronúncia. Manzoni escreveu no mesmo ano um relatório tratando *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*, seguida de um apêndice. O ideal de Manzoni era a unidade linguística, entendida por ele como o cerne do coroamento da unidade política. Mas, assim que seu *Vocabolario* da língua italiana foi divulgado, logo causou uma grande polêmica, pois ainda não existia uma unificação nacional capaz de aceitar os vocábulos inseridos nessa nova língua nacional. As críticas apontavam para a falta de palavras retóricas e clássicas que sempre existiram nos idiomas regionais. O *Vocabolario* de Manzoni era em prol de um novo linguajar simples e acessível a todas as classes sociais e regiões do país (MONTANELLI, 2011).

Segundo Montanelli (2011, p. 30), Manzoni propunha que se adotasse o idioma falado na região da Toscana, porque “era a força de uma língua, não era melhor que qualquer outra no sentido léxico, mas sobre as outras tinha vantagens: a escrita variava pouco da oral, e a oral era expressada quase que do mesmo modo” (tradução nossa²⁶). Como afirmou Civra (2002), a maioria da população se comunicava em seus idiomas de origem, regionais e locais. O autor considerava isso como:

[...] um problema da tradição local; ao menos por enquanto se resguarda a classe culta, a Unificação da Itália é uma aquisição tanto de seu plano histórico quanto do cultural, independentemente do fato de que,

²⁵ Do original: “Obiettivo principale dei programmi era quello di assicurare l’alfabetizzazione e una rudimentale socializzazione delle masse del nuovo Stato unitario, dedicando particolare attenzione all’insegnamento della lingua patria. Anche in campo linguistico si manifestava la tendenza a reagire alle differenziazioni attraverso una politica strettamente uniformatrice, per separare quella che era sentita come una delle più grosse barriere all’unità del paese, [...] necessita che i maestri parlassero e facessero parlare italiano sin dai, primi momenti, curando la giusta pronuncia e la correttezza ortografica; delle voci del dialetto era possibile far uso ‘solo a necessaria chiarificazione delle parole italiane’” (FORT, 1996, p. 144).

²⁶ Do original: “[...] ch’era forse una língua non migliore delle altre in senso lessicale, ma sulle altre aveva questo vantaggio: che quella scritta variava poco da quella parlata, e quella parlata la parlavano quase allo stesso modo” (MONTANELLI, 2011, p. 30).

queiram os pedagogos, o povo italiano fala e compreende ainda quase somente o dialeto. Não podemos nos deter, neste propósito, de observar que nessa falta de atenção na situação real dos meninos frente à escola obrigatória [...] poucos vão além da compreensão da língua nacional e da escrita do próprio nome (CIVRA, 2002, p. 43, tradução nossa²⁷).

Identifica-se nessa citação a dificuldade concreta, dentro do próprio país, em difundir o novo idioma instituído como oficial, reforçando a premissa de que os emigrados peninsulares eram, em sua maioria, analfabetos — e esse analfabetismo era em relação ao novo idioma. Dados de pesquisas efetuadas por Piseri (2012) apontam para a existência de escolas masculinas e femininas nas mais variadas regiões da península, de modo que a população em geral era alfabetizada nos idiomas regionais e, em alguns casos, também dominava a gramática da língua latina. É claro que as regiões mais populosas apresentavam uma maior taxa de alfabetização, quando comparadas às regiões agrícolas. Esses dados específicos contradizem o discurso propalado pelo governo italiano, e reiterado por vários autores, de que a população emigrante era analfabeta.

Conforme Cuaz (2012), o ensino feminino era diferente do masculino: as meninas aprendiam a ler e escrever seus nomes, sem se aprofundarem na escrita.

Em muitos casos o ensino findava com a aprendizagem da leitura e da assinatura, sem aprender a escrever. Especialmente para as meninas, acreditava-se que a leitura fosse suficiente e que a escrita fosse um luxo e um perigo. Acima de tudo ensinava-se a prática da devoção, os mandamentos e os preceitos que deveriam regular a vida do bom cristão, as virtudes teológicas e fundamentais, em particular a prudência, a moderação e a castidade (CUAZ, 2012, p. 153, tradução nossa²⁸).

²⁷ Do original: “[...] al problema delle tradizioni locali e in ogni caso ci rivela che, almeno per quanto riguarda le classi colte, l’Unità d’Italia è un dato acquisito tanto sul piano storico quanto su quello culturale, indipendentemente dal fatto che, lo vogliano ammettere o meno i pedagogisti, il popolo italiano parla e comprende ancora quasi solo il dialetto. Non possiamo astenerci, a questo proposito, dall’osservare che questa mancata attenzione alla situazione reale dei fanciulli che affrontano la scuola dell’obbligo, è tanto più notevole quando si consideri che il Gabelli, oltre che funzionario del Ministero per la Pubblica Istruzione, è anche autore di una ricerca statistica sull’analfabetismo in Italia. [...] pochi vanno oltre la pura comprensione della lingua nazionale e la scrittura del proprio nome” (CIVRA, 2002, p. 43).

²⁸ Do original: “In molti casi l’insegnamento si fermava alla lettura e alla firma, senza giungere alla scrittura. Soprattutto per le fanciulle si riteneva che la lettura del catechismo fosse sufficiente e che la scrittura fosse un lusso e un pericolo. Soprattutto si insegnavano le pretiche di devozione, i comandamenti e precetti che dovevano regolare la vita del buon cristiano, le virtù teologali e cardinali, in particolare la prudenza, la temperanza e la castità” (CUAZ, 2012, p. 153).

O que se pode afirmar é que as meninas, com certeza, sabiam ler, mas escreviam o mínimo — fato que reforça a hipótese de que os emigrados eram alfabetizados, inclusive as mulheres. Ainda segundo Cuaz (2012, p. 154), em agosto de 1884 foi aprovado o *Regolamento per l'insegnamento*, que previa a italianização das escolas, “fruto de uma vontade governamental, de transformação econômica e social” (tradução nossa²⁹).

Com essa grande população procedente do mesmo país recém-unificado, várias foram as ações do governo italiano visando à manutenção e à perpetuação da língua italiana. No Congresso delle Società ed Altre Istituzioni Italiane nel Brasile, realizado em 1904, debateu-se sobre a obrigação de se alfabetizarem crianças e adultos no idioma do país de origem e no idioma do país que as recebessem. Segundo os dados do *Fanfulla* (1906), nesse Congresso delle Società existia uma comissão encarregada da análise dos temas “Educação e instrução” e “Meios e provimentos para difundir a cultura e a língua italiana no Brasil” e para fundar e manter escolas e institutos de instrução.

Os livros didáticos, naquele momento, tinham a função de reforçar o papel das escolas elementares e colaboravam com a difusão da língua e do sentimento de amor à pátria. As páginas iniciais de um livro escolar, indicado para uso dos alunos das escolas italianas no exterior, expressavam todo o sentimentalismo e o amor que deveria persistir, apesar de o leitor ter nascido em outro território.

Nunca se esqueça de que é italiano. O país de onde são seus pais deve ser querido e saudado como seu nome. Quando seu pai e sua mãe abandonaram a Itália, levaram com eles um pedaço de sua terra, e você também é parte dela. E seus filhos e os filhos de seus filhos. Não é só seu corpo, é sua alma, que tem a natureza italiana. Nos seus olhos existe uma fagulha do nosso divino país, e o seu coração treme na ânsia de lembrar de seus avós que dormem em paz no branco cemitério na sua longínqua cidade. Mantenha pura suas recordações, é um tesouro da memória e dos sentimentos (CARDUCCI, 1907, p. 5, tradução nossa³⁰).

²⁹ Do original: “[...] frutto di una volontà del governo, di trasformazione economica e sociale” (CUAZ, 2012, p. 154).

³⁰ Do original: “Non dimenticare mai che sei italiano. Il paese ove sono nati tuo padre e tua madre, ti deve essere caro e sano come il tuo nome. Non lo sai che siamo tutti di creta e che dai nostri padri ci venne la materia e lo spirito con cui siamo formati? Quando tuo padre e tua madre abbandonarono l’Italia, portarono via con sè ed in sè un lembo della loro terra, e tu vieni di là e sei parte di essa. E lo saranno i tuoi figli i figli dei tuoi figli. E non il tuo corpo soltanto, ma l’anima tua è di natura italiana. Nei tuoi occhi ride un lembo del nostro divino paese, e nel tuo cuore fremono le ansie dei tuoi nonni che dormono in pace nel bianco cimitero nel tuo lontano villaggio. Fa tu di conservare in te, puro d’ogni macchia straniera, questo tesoro di memoria e di sentimenti” (CARDUCCI, 1907, p. 5).

A Comissão criada no Congresso delle Società propôs algumas considerações, como o reconhecimento aos imigrantes que apresentassem um “sentimento de italianidade, patriotismo, amor e abnegação”, dedicando-se à educação e, principalmente, ao ensino da língua italiana.

[...] considerando que a educação e a instrução são interesses de ordem superior que não podem ser deixados unicamente aos cuidados de uma só classe de cidadãos, para quanto respeitável e digna de consideração, mas é necessário fazer convergir para eles os favores todos e os esforços dos cidadãos privados e das associações nas colônias, do Governo Italiano, da Dante Alighieri e de quantas instituições se propõem à difusão da cultura, da língua e da instrução italiana no exterior (FANFULLA, 1906, p. 822, tradução nossa³¹).

Essa Comissão sugeriu alguns assuntos que deveriam ser votados, entre eles, a necessidade de se ensinar a língua portuguesa aos alunos das escolas subsidiadas. Isso porque, durante alguns anos do século XX, as escolas subsidiadas italianas continuaram a ensinar a seus alunos todos os conteúdos no idioma de fluência de seus professores, que nem sempre apresentavam pleno domínio do italiano instituído como oficial.

2.5 Considerações sobre as escolas elementares italianas em território brasileiro

Pôde-se verificar que a intenção do governo italiano com relação aos emigrados, durante os anos posteriores à Unificação, foi difundir a cultura italiana, utilizando-se principalmente da língua, por meio das escolas elementares. A língua italiana contribuiu com a preservação da cultura do país aos indivíduos que haviam emigrado e que não tinham perspectivas de retorno à terra natal.

Essa atuação envolveu, a princípio, as classes menos privilegiadas, com a difusão das escolas elementares subsidiadas. Reiterando a necessidade de difusão da língua italiana como instrumento de cultura, Palozzi (1993) afirmou que:

³¹ Do original: “[...] considerando che l’educazione e l’istruzione sono tali interessi d’ordine superiore che non possono essere lasciati unicamente alle cure di una sola classe di cittadini, per quanto rispettabile e degna di considerazione, ma essere necessario invece far convergere in loro favore tutti gli sforzi dei cittadini privati e delle associazioni nelle colonie, del Governo Italiano, della *Dante Alighieri* e di quante istituzioni si propongono la diffusione della cultura, della lingua e dell’istruzione italiana all’estero” (FANFULLA, 1906, p. 822).

O italiano não pode aspirar à função de língua veiculada como outras línguas vivas: o inglês, o francês e o espanhol. Mas assume um papel insubstituível como língua de cultura, por valorizar um patrimônio artístico e científico muito rico e suscetível a abrir perspectivas de ações culturais, econômicas e sociais. O ajuste linguístico na Europa e no mundo é de grande importância e ocorre para assumir medidas incisivas para uma generalização e difusão da língua e da cultura italiana (PALOZZI, 1993, p. 14, tradução nossa³²).

Como se verifica no trecho citado, o autor compactua com o discurso do governo italiano sobre a necessidade de difusão da língua e da cultura italianas. Mas admite que outras línguas são mais utilizadas que o italiano, apesar de seu incomparável valor cultural.

O que não se pode negar é o papel primordial que as escolas elementares assumiram, a partir daquele momento, na divulgação do idioma instituído pela Unificação. Os programas de ensino visavam à leitura, à escrita e aos rudimentos do cálculo, e os professores das escolas deveriam ministrar suas aulas no idioma oficial. A escola foi o instrumento de propagação da língua e da cultura italianas, no novo país denominado *Itália* e nas escolas localizadas nas colônias de emigrados, nas várias localidades brasileiras e nas muitas outras dispersas pelo mundo.

Referências

BALDUZZI, G.; TELMON, V. *Storia della scuola e delle istituzioni educative*. Milano: A. Guerini, 2005.

BALLESIO, G.; MAYNERI, G. C.; PASQUET, S. *Universités des chèvres: l'istruzione primaria tra i Valdesi della Valli Pellice, Chisone e Germanasca*. In: PISERI, M. (A cura di). *L'alfabeto in montagna: scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milano: F. Angeli, 2012. p. 183- 197.

³² Do original: “L’italiano, però, non può aspirare alla funzione di lingua veicolare al pari altre lingue vive come l’inglese, il francese e lo spagnolo, ma assume un ruolo insostituibile come lingua di cultura che può valorizzare un patrimonio artistico e scientifico assai ricco e suscettibile di aprire prospettive di rapporti culturali, economici e sociali. L’assestamento linguistico in Europa e nel mondo è di grande importanza e occorre compiere passi incisivi per una sempre più generalizzata diffusione della lingua e della cultura italiana” (PALOZZI, 1993, p. 14).

BARBOSA, R. *Pensamento e ação de Rui Barbosa*. Brasília: Senado Federal, 1999.

Disponível em:

<www.senado.gov.br/publicacoes/conselho/asp/pdfS.asp?COD_PUBLICACAO=55>.

Acesso em: 11 abr. 2013.

BIONDI, L. Imigração italiana e movimento operário em São Paulo: um balanço historiográfico. In: CARNEIRO, M. L. T.; CROCI, F.; FRANZINA, E. (Org.) *História do trabalho e história da imigração: trabalhadores italianos e sindicatos no Brasil (séculos XIX e XX)*. São Paulo: Edusp, 2010. p. 23-48.

CARDUCCI, G. Ricordo ai licenziandi delle scuole italiane all'estero. In: SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI. Comitato Mantovano. *Sono italiano!* Mantova: Tip. A. Mondov e Figlio, 1907.

CIVRA, M. *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*. Torino: M. Valerio, 2002.

CUAZ, M. La scuola elementare in Valle d'Aosta: acquisizioni, problemi e prospettive di ricerca. In: PISERI, M. (A cura di). *L'alfabeto in Montagna: scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milano: F. Angeli, 2012. p. 149-158.

FANFULLA. *Il Brasile e gli italiani*. Firenze: R. Bemporad & Figlio, 1906.

FORT, E. de. *La scuola elementare: dall'Unità alla caduta del fascismo*. Bologna: Il Mulino, 1996.

FRANZINA, E. *A grande emigração: o êxodo dos italianos do Vêneto para o Brasil*. Trad. Edilene Toledo e Luigi Biondi. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006.

LUCHESE, T. A. As escolas étnico-comunitárias italianas no Rio Grande do Sul: o olhar dos cônsules e agentes consulares. In: LUCHESE, T. A.; KREUTZ, L. (Org.). *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 309-331.

LUCHESE, T. A.; KREUTZ, L. Educação e etnia: as efêmeras escolas étnico-comunitárias italianas pelo olhar dos cônsules e agentes consulares. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 14, n. 30, p. 227-258, jan./abr. 2010.

LUCHESE, T. A.; KREUTZ, L. Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 45-76, maio/ago. 2012.

MANZONI, C. La nascita della Scuola pubblica nel Canton Ticino dell' Ottocento e l' influsso sull' alfabetismo. In: PISERI, M. (A cura di). *L'alfabeto in Montagna: scuola e alfabetismo nell' area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milano: F. Angeli, 2012. p. 91-108.

MASCHIO, E. C. F. Educação, mutualismo e nacionalização: aspectos de uma escola étnica italiana no Paraná (1905-1918). *Roteiro*, Joaçaba, v. 32, n. 2, p. 167-181, jan./mar. 2007.

MASCHIO, E. C. F. Iniciativas escolares públicas entre imigrantes italianos no Paraná do século XIX. In: LUCHESE, T. A.; KREUTZ, L. (Org.). *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 221-238.

MASCHIO, E. C. F. A infância contadina nas colônias italianas de Curitiba no Paraná. In: MIMESSE, E. (Org.). *Bambini brasiliani: a infância das crianças italianas e ítalo-brasileiras*. Jundiaí: Paco, 2013. p. 55-92.

MIMESSE, E. *A educação e os imigrantes italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar*. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2010.

MIMESSE, E. A questão da nacionalização do ensino: escolas italianas na cidade de São Paulo no início do século XX. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 12, n. 48, p. 286-295, dez. 2012.

MIMESSE, E.; MASCHIO, E. C. F. The education of Venetian girls in Brazil: a study of colonial centers in São Caetano and Alfredo Chaves between 1883 and 1912. *History of Education & Children's Literature*, Macerata, v. 8, n. 1, p. 289-301, giugno 2013.

MONTANELLI, I. *Storia d'Italia: L'Italia dei notabili (1861-1900)*. Milano: Rizzoli, 2011.

OTTO, C. *Catolicidades e italianidades: tramas e poder em Santa Catarina (1875-1930)*. Florianópolis: Insular, 2006.

OTTO, C. A educação de imigrantes italianos em Santa Catarina. In: LUCHESE, T. A.; KREUTZ, L. (Org.). *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 265-283.

PALOZZI, L. *Il personale della scuola all'estero: istruzioni scolastiche e culturali italiane, nuove procedure selettive e utilizzazioni, status giuridico-economico, norme coordinate e guida operativa*. Roma: Bonacci, 1993.

PISERI, M. (A cura di). *L'alfabeto in Montagna: scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milano: F. Angeli, 2012.

SALVETTI, P. *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società "Dante Alighieri"*. Roma: Bonacci, 1995.

SÃO PAULO (Estado). *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo: publicação organizada pela Inspectoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado*. São Paulo: Typ. Siqueira & C., 1914.

VADAGNINI, L. Nascita e sviluppo delle istituzioni scolastiche nel Principato Vescovile di Trento in Antico Regime. In: PISERI, M. (A cura di). *L'alfabeto in Montagna: scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milano: F. Angeli, 2012. p. 65-86.