



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MANUELA CICONETTO BERNARDI

**Práticas de escrita e leitura por imigrantes e
descendentes, da península itálica à Região
Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (1875 -
1920)**

CAXIAS DO SUL

2025



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES**

MANUELA CICONETTO BERNARDI

**Práticas de escrita e leitura por imigrantes e
descendentes, da península itálica à Região
Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (1875 -
1920)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora Prof^ª: Dr^a Terciane Ângela Luchese

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B523p Bernardi, Manuela Ciconetto

Práticas de escrita e leitura por imigrantes e descendentes, da península itálica à Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (1875 - 1920) [recurso eletrônico] / Manuela Ciconetto Bernardi. – 2025.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Terciane Ângela Luchese.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - Rio Grande do Sul - História. 2. Escrita. 3. Leitura. 4. Italianos - Rio Grande do Sul - História. 5. Imigrantes - Rio Grande do Sul - História. I. Luchese, Terciane Ângela, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37(816.5)(091)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

TÍTULO: Práticas de escrita e leitura por imigrantes e descendentes, da península itálica à Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (1875 - 1920)

Autora: Manuela Ciconetto Bernardi

Bacharel em Biblioteconomia – UCS (2018); Mestre em Educação - UCS (2020)

Av. Independência, 2368 AP 302 - Panazzolo

Fone: (54) 999673559

E-mails: manucbernardi@gmail.com; mcbernardi1@ucs.br

Bolsista PROSUC/CAPES

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Natureza da pesquisa: Doutorado

Orientador: Prof^ª Dr^ª Terciane Ângela Luchese

“Práticas de escrita e leitura por imigrantes e descendentes, da península itálica à Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (1875-1920)”

Manuela Ciconetto Bernardi

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 30 de abril de 2025.

Banca Examinadora:

Dra. Terciane Ângela Luchese (presidente – UCS)

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (UCS)

Dra. Cassiane Curtarelli Fernandes (Secretaria de Educação – Farroupilha)

Participação por parecer

Dra. Eliana Relá (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Ana Maria Galvão (UFMG)

Participação por videoconferência

Dra. Cláudia Panizzolo (UNIFESP)

AGRADECIMENTOS

Outrora, em meu mestrado, iniciei os agradecimentos expressando minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul pela concessão da bolsa integral, viabilizada pelos recursos do Programa PROSUC/CAPES. Nesta tese, inicio da mesma forma. Foram dois anos de mestrado e quatro anos de doutorado em que estive vinculada ao Programa e à produção científica com bolsa. Nesse período, busquei, da melhor forma possível, alcançar um bom nível de aprofundamento, realizar produções relevantes e participações para que o benefício contemplado fizesse jus. Findo este ciclo com gratidão e desejo que eu possa ver tantos outros estudantes, que não dispõem de condições financeiras, tendo acesso aos estudos e ao meio acadêmico graças às bolsas e verbas concedidas.

À Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, a quem vejo como uma mãe em minha trajetória acadêmica, agradeço pelo acolhimento carinhoso e diversos conhecimentos compartilhados. Obrigada por todo o auxílio, reflexões e pelas problematizações que contribuíram de forma decisiva para a construção deste estudo e das demais produções realizadas ao longo do percurso. Minha eterna gratidão. Aos professores do Programa, deixo meu muito obrigada. Cada um, com seu conhecimento e convivência nas disciplinas, ficam todos na minha lembrança, e a minha constituição como pesquisadora reflete o que experienciei com cada um de vocês.

Às professoras que participaram da banca de qualificação e de defesa - Profa. Dra. Eliane Falcade Maschio, Profa. Dra. Eliana Rela, Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, Profa. Dra. Cassiane Curtarelli Fernandes, Profa. Dra. Claudia Panizzolo, Profa. Dra. Ana Maria Galvão-, expressei minha sincera gratidão. As sugestões, críticas que emergiram da qualificação, permitiram que eu olhasse com outros olhos o que vinha produzindo e refletisse sobre os caminhos a seguir na segunda etapa da pesquisa. O resultado deste trabalho foi impactado pelas trocas que tivemos, e por isso, agradeço por todas as considerações.

Às duas amigas especiais que o doutorado me trouxe, Andressa Abreu da Silva e Mariane Fruet de Mello, meu carinho e reconhecimento. Aos meus pais, Celita Ciconetto Bernardi e Bento Bernardi, e ao meu esposo, Caio Vinícius Torques, agradeço pelo incentivo constante, pelo estímulo, pelas opiniões sobre a construção do trabalho e escritas, por me ouvirem sobre as alegrias e as dores vividas dentro e fora do meio acadêmico. Minha mãe e meu esposo sabem bem que não sou a única pesquisadora da casa - apesar do título -, somos todos apaixonados por história e genealogia. Gratidão por compartilharem do mesmo interesse e por estarmos juntos nessa caminhada.

Um agradecimento especial à pessoa que surgiu nesse percurso: meu filho, Valentino. Gestar, parir, cuidar e, ao mesmo tempo, escrever uma tese não é uma tarefa fácil, mas é uma fase marcante que transforma. Valentino me transformou, e certamente deixou as suas marcas neste estudo desde muito cedo. Obrigada por me proporcionar essa alegria, meu filho!

A nossa paixão nos leva a lugares inimagináveis. No meu caso, o meu amor pela genealogia moldou minha trajetória de vida e me trouxe a este estudo. Agradeço à vida e às possibilidades que tive até aqui. Jamais imaginei chegar ou atuar em tantos campos e experiências como já vivi – e ainda viverei.

RESUMO

A presente tese investiga as práticas de escrita e a leitura realizadas por imigrantes da península itálica e descendentes na região colonial italiana do Rio Grande do Sul (RCI/RS) no recorte temporal de 1875 a 1920. O estudo é vinculado à linha de pesquisa “História e Filosofia da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). O recorte temporal de 1875 refere-se ao início do estabelecimento de imigrantes na região e a década de 1920 corresponde ao final da Primeira República a uma configuração histórica escolar/educacional que passa a ter outras especificidades. Os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa advêm da História Cultural e da História da Educação, além da cultura escrita, a partir das contribuições de Graff (1995), Mortatti (2000, 2004), Ferraro (2002, 2004, 2009, 2014), e em especial, as obras de Chartier (1990, 1991a, 1991b, 2001a, 2001b), Castillo Gómez (2003a) e (2003b), Castillo Gómez e Sáez (2016) e Magalhães (2001), bem como pesquisadores que dialogam com as temáticas. As principais categorias analisadas foram práticas de escrita e de leitura. A análise documental foi a metodologia empregada, como fonte principal foram mensuradas a presença/ausência de assinaturas dos sujeitos em registros civis para a quantificação de parte do grupo investigado, além de documentos como: jornais, livros, registros do governo da chegada de imigrantes, registros de agentes escolares, entrevistas de descendentes, entre outros. Defendo a tese de que entre o período de estabelecimento de imigrantes e a década de 1920 houve um incremento da escrita e da leitura, impactados pela expansão das colônias, posteriormente municípios; ampliação de acesso à escolarização que entre professores particulares, escolas italianas, confessionais e iniciativas públicas, corroboraram para oportunizar rudimentos do aprender a ler e a escrever. Com a organização municipal, as escolas públicas foram expandidas. Além disso, no decorrer do período, percebe-se a circulação de jornais e livros em português e italiano, bem como requerimentos de pais para instalação de escolas, melhores condições de bens e serviços, desenvolvimento que repercutiu na demanda por utilização da escrita e da leitura no cotidiano e mundo do trabalho da RCI. Também foram evidenciadas *práticas* relacionadas à religião, aos costumes e aos hábitos familiares que fizeram com que a escrita e a leitura fossem utilizadas, difundidas e expandidas. A pesquisa permitiu a compreensão de algumas *práticas* sociais e culturais de escrita e leitura no ambiente escolar e além da escola, mostrando que os sujeitos as utilizavam no cotidiano, ao contrário da compreensão comum que seriam analfabetos e/ou que não se importavam com a educação. Os resultados sinalizaram também para a história da escrita e da leitura das mulheres, que neste estudo mostraram percentuais aquém dos homens. Entre as inúmeras possibilidades para continuidade fica a análise caligráfica de registros de assinaturas, estudos aprofundados de casos de sujeitos e de investigações geracionais e de gênero, além de demais fontes mobilizadas que podem ainda ser esmiuçadas e contribuir para a compreensão da escrita e da leitura em imigrantes italianos e descendentes na RCI.

Palavras-chave: práticas de escrita e leitura; história da educação; imigrantes italianos; região colonial italiana; Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

This thesis investigates writing and reading practices among immigrants from the Italian Peninsula and their descendants in the Italian colonial region of Rio Grande do Sul (RCI/RS) during the period from 1875 to 1920. The study is part of the research line "History and Philosophy of Education" of the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul (UCS). The year 1875 marks the beginning of immigrant settlement in the region, while the 1920s represent the end of the First Republic and a shift in the historical and educational configuration toward new specificities. The theoretical and methodological framework is based on Cultural History and the History of Education, with an emphasis on written culture, drawing on the contributions of Graff (1995), Mortatti (2000, 2004), Ferraro (2002, 2004, 2009, 2014), and especially the works of Chartier (1990, 1991a, 1991b, 2001a, 2001b), Castillo Gómez (2003a, 2003b), Castillo Gómez and Sáez (2016), and Magalhães (2001), as well as other scholars engaged with these topics. The main categories analyzed were writing and reading practices. Document analysis was the chosen methodology, with civil registry records—specifically the presence or absence of signatures—used to quantify part of the group under study. Other sources included newspapers, books, government immigration records, reports from school agents, interviews with descendants, among others. This thesis argues that from the initial settlement period to the 1920s, there was an increase in writing and reading practices, influenced by the expansion of colonies that later became municipalities, and by the increased access to schooling, through private, Italian, religious, and public initiatives, which helped provide the basics of literacy. With the establishment of municipalities, public schools were expanded. Additionally, throughout the period, newspapers and books in both Portuguese and Italian circulated, and parents submitted requests for school openings, better goods and services, indicating a growing demand for the use of writing and reading in daily life and work within the RCI. Religious practices, customs, and family habits also promoted the use, dissemination, and expansion of writing and reading. The research provided insight into some social and cultural practices of writing and reading within and beyond the school environment, showing that individuals used them in everyday life, countering the common belief that they were illiterate and/or uninterested in education. The results also highlight the history of women's writing and reading, which showed lower percentages than those of men. Among the many avenues for future research are the calligraphic analysis of signatures, detailed case studies of individuals, generational and gender-based investigations, and other sources that may still be explored to deepen our understanding of writing and reading among Italian immigrants and their descendants in the RCI.

Keywords: practices of writing and reading; history of education; italian immigrants; italian colonial region; Rio Grande do Sul.

RIASSUNTO

La presente tesi indaga le pratiche di scrittura e lettura tra gli immigrati della penisola italiana e i loro discendenti nella regione coloniale italiana del Rio Grande do Sul (RCI/RS) nel periodo compreso tra il 1875 e il 1920. Lo studio si inserisce nella linea di ricerca "Storia e Filosofia dell'Educazione" del Programma di Post-Laurea in Educazione dell'Università di Caxias do Sul (UCS). Il 1875 segna l'inizio dell'insediamento degli immigrati nella regione, mentre gli anni Venti del Novecento corrispondono alla fine della Prima Repubblica e a una nuova configurazione storica e scolastico/educativa con caratteristiche differenti. I presupposti teorico-metodologici che guidano la ricerca provengono dalla Storia Culturale e dalla Storia dell'Educazione, con particolare attenzione alla cultura scritta, a partire dai contributi di Graff (1995), Mortatti (2000, 2004), Ferraro (2002, 2004, 2009, 2014), e in particolare le opere di Chartier (1990, 1991a, 1991b, 2001a, 2001b), Castillo Gómez (2003a, 2003b), Castillo Gómez e Sáez (2016) e Magalhães (2001), oltre ad altri studiosi che dialogano con tali tematiche. Le principali categorie analizzate sono state le pratiche di scrittura e lettura. L'analisi documentale è stata la metodologia impiegata, utilizzando come fonte principale i registri civili per rilevare la presenza/assenza di firme, allo scopo di quantificare parte del gruppo studiato, oltre a documenti come giornali, libri, registri governativi dell'arrivo degli immigrati, rapporti degli agenti scolastici, interviste a discendenti, tra altri. La tesi sostiene che, tra il periodo di insediamento e gli anni Venti, vi sia stato un incremento della scrittura e della lettura, influenzato dall'espansione delle colonie che successivamente divennero comuni, e dall'ampliamento dell'accesso alla scolarizzazione, tramite scuole private, italiane, confessionali e iniziative pubbliche, che contribuirono a offrire i rudimenti del leggere e scrivere. Con l'organizzazione municipale, le scuole pubbliche furono ampliate. Inoltre, durante il periodo, si osserva la circolazione di giornali e libri in portoghese e in italiano, così come richieste da parte dei genitori per l'apertura di scuole, migliori condizioni di beni e servizi, segno di uno sviluppo che rifletteva una crescente domanda di uso della scrittura e lettura nella vita quotidiana e nel mondo del lavoro dell'RCI. Sono state evidenziate anche pratiche legate alla religione, ai costumi e alle abitudini familiari che hanno portato all'uso, diffusione e ampliamento della scrittura e della lettura. La ricerca ha permesso di comprendere alcune pratiche sociali e culturali di scrittura e lettura all'interno e al di fuori dell'ambiente scolastico, mostrando che i soggetti le utilizzavano nella vita quotidiana, contrariamente alla convinzione diffusa che fossero analfabeti e/o disinteressati all'istruzione. I risultati hanno evidenziato anche la storia della scrittura e lettura delle donne, che in questo studio hanno mostrato percentuali inferiori rispetto agli uomini. Tra le numerose possibilità di continuità della ricerca vi sono l'analisi calligrafica delle firme, studi approfonditi di casi individuali, indagini generazionali e di genere, oltre ad altre fonti già mobilitate che possono essere ulteriormente esplorate per contribuire alla comprensione della scrittura e lettura tra gli immigrati italiani e i loro discendenti nella RCI.

Parole chiave: pratiche di scrittura e lettura; storia dell'Educazione; immigrati italiani; regione coloniale italiana; Rio Grande do Sul.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização da península itálica.....	18
Figura 2 – Localização do Rio Grande do Sul e da RCI/RS dentro do RS	19
Figura 3 – Mapa dos locais escolhidos para a mensuração das assinaturas	40
Figura 4 – Mapa estatístico de imigrantes entrados no RS.....	43
Figura 5 - Mapa da Itália de 1815 a 1859, 1870 e 1919	50
Figura 6 - Regiões mais representativas na emigração para a RCI/RS em escala descendente	61
Figura 7 - Divisão de parte dos municípios do RS que compõem a RCI/RS (1900)	69
Figura 8 - Crianças indo à escola em Garibaldi.....	107
Figura 9 – Síntese dos nove grupos documentais da tese.....	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Localidades estudadas para a escolha da mensuração das assinaturas.....	39
Quadro 2 – Sistematização dos capítulos e das fontes	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatística de emigrantes da Itália para o Brasil.....	59
Tabela 2 - Estatística de emigrantes da Itália para o Rio Grande do Sul	59
Tabela 3 - Colônias e população de parte da RCI/RS - 1897	71
Tabela 4 - População estimada das localidades investigadas	72
Tabela 5 - Analfabetismo entre a população adulta (6 anos ou mais) por região (%) para o ano de 1871	80
Tabela 6 - Quantidade de indivíduos analisados para a mensuração das assinaturas.....	95
Tabela 7 - Cronologia do declínio do “analfabetismo” entre cônjuges nos diversos países europeus.....	113
Tabela 8 - Porcentagem de assinantes por profissão	118
Tabela 9 - Porcentagem de agricultores/lavradores que assinaram em comparação com outras profissões	122
Tabela 10 - Diferenças entre os sexos para agricultores (as) /lavradores (as) que assinaram o registro	126
Tabela 11 - Porcentagem de alfabetização de imigrantes em Caxias de 1875 a 1886	127
Tabela 12 - Diferenças entre os sexos para registros entre 1889 e 1921 em Caxias	129
Tabela 13 - Diferenças de assinaturas entre os sexos (até 1921).....	129
Tabela 14 - Porcentagem de pessoas (por sexo) acima de 12 anos que declararam saber ler e escrever.....	133
Tabela 15 - Declarações quanto a escrita e leitura de parte de imigrantes chegados no RS ..	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caxias: assinantes por década de nascimento	96
Gráfico 2 - Nova Trento: assinantes por década de nascimento.....	99
Gráfico 3 - Antônio Prado: assinantes por década de nascimento	103
Gráfico 4 - Garibaldi: assinantes por década de nascimento.....	105
Gráfico 5 - Bento Gonçalves: assinantes por década de nascimento	109
Gráfico 6 - Combinação dos resultados obtidos dos assinantes por décadas de nascimento .	111
Gráfico 7 - Média geral de assinaturas por localidade até 1921	114
Gráfico 8 - Porcentagem dentre os agricultores (as) e lavradores (as) que assinaram	125
Gráfico 9 - Porcentagem de imigrantes e filhos cimbros que assinaram os registros	138
Gráfico 10 - Porcentagem de assinaturas entre sexos.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEC	Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento
AHMJSA	Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de alfabetização, leitura e escrita
COPAG	Companhia Paulista de Artes Gráficas
ECIRS	Elementos Culturais da Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul
IMHC	Instituto de Memória Histórica e Cultural
LBCA	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
RCI/RS	Região Colonial Italiana (do Rio Grande do Sul)
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SIAN	Sistema de Informações do Arquivo Nacional
UCS	Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

1	UMA PESQUISA HISTÓRICO-EDUCACIONAL: INTRODUÇÃO	16
1.1	QUESTÕES NORTEADORAS, RECORTES E ESCOLHAS DE ESTUDO	22
1.2	ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DA INVESTIGAÇÃO	25
1.3	PERCURSO TRILHADO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
2	UM PANORAMA HISTÓRICO E DE PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA: ITÁLIA E A REGIÃO COLONIAL ITALIANA DO RIO GRANDE DO SUL	48
2.1	A ITÁLIA: FORMAÇÃO, UNIFICAÇÃO E EMIGRAÇÃO	48
2.2	(E) IMIGRANTES NA RCI/RS: DE COLÔNIAS A MUNICÍPIOS	62
2.3	A ESCRITA E A LEITURA: AÇÕES, POLÍTICAS E DISCURSOS NA ITÁLIA E NA RCI/RS	75
3	(DES) MONTAR E PRODUZIR SENTIDOS: ASSINATURAS E DECLARAÇÕES DE ESCRITA E LEITURA NA RCI/RS	94
3.1	IMIGRANTES E DESCENDENTES ASSINANTES DE CAXIAS, NOVA TRENTO, ANTÔNIO PRADO, GARIBALDI E BENTO GONÇALVES	94
3.2	PRÁTICAS DE ESCRITA: UM OLHAR PARA AS PROFISSÕES E AS MULHERES	116
3.3	ANÁLISE GERACIONAL DAS PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA	135
4	ESCREVER E LER, INDÍCIOS NO AMBIENTE ESCOLAR E NÃO ESCOLAR DE IMIGRANTES DA PENÍNSULA ITÁLICA E DESCENDENTES NA RCI/RS (1875-1920)	153
4.1	PRÁTICAS E MATERIAIS DE ESCRITA E LEITURA EM ESCOLAS PÚBLICAS E ÉTNICAS	154
4.2	ESCREVER E LER PARA ALÉM DA ESCOLA: ENTRE JORNAIS E LIVROS	165
4.3	DIMINUINDO A ESCALA, PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA DE ALGUNS IMIGRANTES ITALIANOS E DESCENDENTES NA RCI/RS	187
5	CONCLUSÕES	197
	REFERÊNCIAS:	206



PARTE 1
CAPÍTULOS 1 E 2

1 UMA PESQUISA HISTÓRICO-EDUCACIONAL: INTRODUÇÃO

Início a escrita da tese com um convite, a partir do seguinte excerto de Cipolla ([1969]/2012, p. 43, tradução da autora): “Apesar de tantas dificuldades, a instrução progrediu. E esta, embora raramente celebrada, foi uma [...] saga que merece ser contada”. Sob essa perspectiva, esta pesquisa tem como foco contribuir com parte dos estudos históricos da alfabetização, ao investigar e analisar as *práticas* culturais e sociais relacionadas à escrita e à leitura. A proposta é apresentada em dois grandes eixos: o primeiro, por meio da mensuração de assinaturas e declarações dos sujeitos (presentes, em especial, no capítulo 3); o segundo, pela análise da emergência e difusão da escolarização, circulação de jornais e materiais de leitura, bem como as *práticas* de escrita e de leitura de alguns imigrantes e descendentes (explorada no capítulo 4). O recorte temporal compreende o período temporal de 1875 a 1920, tendo como espaço de investigação a Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (RCI/RS).

A mensuração — isto é, a contagem da presença ou ausência de assinaturas e declarações — foi realizada com base em registros civis de matrimônios, abrangendo a análise de 20.915 indivíduos em cinco locais da RCI/RS. Também foi feita a mensuração comparativa entre a Itália e da RCI/RS, considerando um grupo de 49 pais e 28 filhos pertencentes à comunidade *cimbra*. Além disso, foram analisadas declarações (saber ler e escrever) referentes a 15.009 entradas de imigrantes no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1889 e 1910.

No que diz respeito ao segundo eixo das *práticas* de escrita e leitura, foram analisados e selecionados 40 periódicos que circularam na RCI/RS, bem como 15 entrevistas com descendentes realizadas pelo projeto Elementos Culturais da Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul (ECIRS/UCS) na década de 1980. Também foram utilizadas fontes documentais que corroboraram para a compreensão da circulação de materiais como jornais, folhetos e *práticas* culturais e sociais associadas à escrita e à leitura. Essas práticas foram construídas no ambiente escolar e não escolar. A análise ainda incluiu a mobilização de alguns sujeitos do estudo por meio da abordagem da micro-história, que implica em uma redução do nível de escala de observação, visando olhar para alguns dos imigrantes e descendentes e, com isso, compreender e articular as múltiplas dimensões do objeto de estudo: a história de *práticas* culturais e sociais de escrita e leitura (Chartier, 2001b).

Esta investigação é fundamentada na História da Educação, História Cultural e estudos sobre a cultura escrita, escolhidos em virtude das possibilidades de mobilização de novos documentos e de novos olhares sobre as fontes. O estudo emergiu da constatação da ausência de investigações que tenham como objeto principal as *práticas* de escrita e a leitura por imigrantes da península itálica e descendentes na RCI/RS. Embora alguns trabalhos apresentem trechos e capítulos que se aproximam dessa proposta, não foram localizados estudos que a abordem como foco central. Destaco estudos de referências, ainda que desenvolvidos em outras regiões, Morais (2009), Matias (2015) e Jesus (2015).

Para compor a base teórica desta pesquisa, foram utilizados estudos referentes à alfabetização, com fundamentação em autores como Graff (1995), Mortatti (2000, 2004) e Ferraro (2002, 2004, 2009, 2014). De modo especial, cujas reflexões sobre escrita e leitura dialogam diretamente com a proposta, foram mobilizados Chartier (1990, 1991a, 1991b, 2001a, 2001b), Castillo Gómez (2003a), (2003b), Castillo Gómez e Sáez (2016) e Magalhães (2001).

O Brasil recebeu um fluxo elevado de imigrantes provenientes da península itálica no século XIX (Frosi; Mioranza, 2009; Filippon, 2007). O mapa seguinte (Figura 1) apresenta a localização da região pesquisada:

Figura 1 – Localização da península itálica



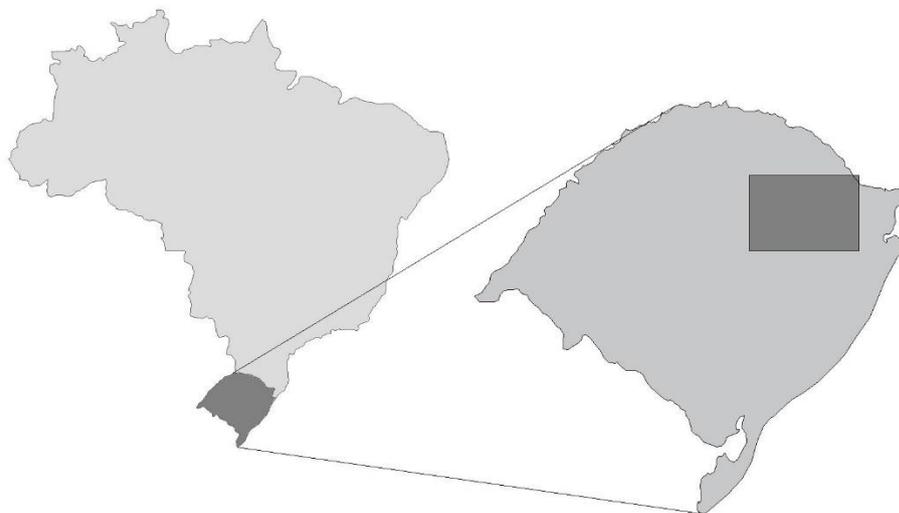
Fonte: <https://atlas.fgv.br/marcos/do-escravo-ao-imigrante/mapas/italia-1872-1920>. “Atlas históricos”.
Produzido pela Fundação Getúlio Vargas.

Localizada no centro-sul do continente europeu, a Península Itálica é conhecida por seu formato semelhante ao de uma bota. Hoje seu território inclui, além da Itália, os Estados de San Marino e Vaticano. A opção por utilizar, neste estudo, o termo “península itálica” ao contrário de apenas me referir à Itália deve-se às diversas modificações ocorridas na divisão política do território de proveniência dos imigrantes. Compreendo que muitos indivíduos estabelecidos na RCI/RS são de locais limítrofes do que hoje seria a “Itália”, com denominações diferentes. E sob esse, também é proposto pensar na diversidade desses sujeitos, tendo em vista que emigraram de diversos locais da península.

Uma das áreas de estabelecimento desses imigrantes, a partir do ano de 1875, é situada na Encosta Superior do Nordeste da província de São Pedro do Rio Grande do Sul¹. A Figura 2, a seguir, mostra a localização dessa região:

¹ Atual estado do Rio Grande do Sul.

Figura 2 – Localização do Rio Grande do Sul e da RCI/RS dentro do RS



Fonte: produzido por Caio Vinícius Torques.

Vemos à esquerda, o Estado do Rio Grande do Sul destacado em relação ao Brasil; à direita, a localização aproximada² da RCI/RS, espaço territorial deste estudo. As primeiras colônias criadas por imigrantes na RCI/RS foram, ao longo do tempo, se desmembrando, e desde então³ mais de 50 municípios compõem a região.

Quanto aos motivos que me fizeram chegar aqui e ao meu percurso, reflito que me apresentar implica, de certo modo, dar à luz ao leitor (e se o faz significa que realiza a *prática* de leitura e espero que a possua em seu cotidiano, já que essa reflexão é o meu foco – apesar de aqui a nível histórico). Apresentar-me é, também, oferecer uma identidade que você, leitor, ainda não conheças. E pergunto-me: seria eu capaz de revelá-la em todas as suas minúcias como propõe Angelini (2017)? O que posso, no entanto, é compartilhar uma trajetória que considero essencial para compreender quem sou como pesquisadora, cheguei até aqui e por que motivo escolhi investigar essa temática. Afinal “Somos um pouco como os outros lembram-se de nós. Somos um pouco como nós lembramo-nos de nós mesmos num tempo que já foi.” (Angelini, 2017, p. 192).

² O mapa com o detalhamento pode ser conferido na Figura 7.

³ Vide Apêndice C.

Nasci e cresci em Antônio Prado – RS, um município com elevado número de descendentes de imigrantes da Península Itálica. No dia a dia, utilizávamos o *Talian*⁴. Sou filha, neta e bisneta de fotógrafos, e desde jovem atendia turistas curiosos pela história do local. Foi assim que minha trajetória de pesquisa iniciou, há cerca de 14 anos, com investigações genealógicas. Sou encantada por qualquer tipo de investigação histórica. Desde então, escrevi e/ou colaborei na produção de livros⁵ sobre famílias e realizo pesquisas para localizar a proveniência delas na Itália e em outros países. Atualmente, atuo como voluntária na conferência de indexação⁶ de registros do Brasil e da Itália do *FamilySearch*.

Apesar de já estar inserida em pesquisas, assumo as palavras de Nóvoa (2014, p. 14), “Deixem-me fazer uma confissão: vim parar às coisas da Educação por acaso. Mas, nesse dia, voltei-me para mim, procurei perguntas e respostas, e aprendi habitar este lugar”. Concluí a graduação em Biblioteconomia em 2018, guiada pelo meu amor ao tema da documentação, e ingressei no mestrado como bolsista PROSUC/CAPES⁷ de 2019 a 2020⁸. Foi nessa época que tive o primeiro contato com a temática desta pesquisa, por meio das fontes do agente consular Luigi Petrocchi (1904), que retratava o alto índice de analfabetismo em Antônio Prado/RS. Diversos autores o seguiam na inferência e, curiosa, measurei a quantidade de indivíduos que sabiam assinar no local. E, para a minha surpresa, concluí que a maioria sabia grafar seu nome. Esse dado foi um marco inicial que impulsionou meu ingresso no doutorado, orientando o percurso investigativo que apresento nesta tese.

Já na minha *dimensão afetiva*, tomando emprestadas as palavras⁹ de Cunha (2019), um dos fios condutores que me constituíram como pesquisadora, ao pensar na problemática deste estudo, foi a memória de minha avó Adelaide Lavarda. Antes do seu falecimento, ensinei-lhe a reconhecer os números e dar os primeiros passos na escrita. No entanto, não houve tempo para que eu a ensinasse a grafar o próprio nome. Lembro, com carinho, do contato diário.

⁴ *Talian* é uma fala comum, um *Koiné*, originado de vários dialetos e utilizada nos estados do Sul do Brasil. O *Talian* é parte do patrimônio imaterial brasileiro, com especial sentido para o RS, conforme <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/183/>.

⁵ Alguns recentes foram: “Donazzolo: histórico da família de Cismon del Grappa – Vicenza para Antônio Prado – Rio Grande do Sul (1600-1950)”; e como supervisão das obras de: “Torques/Thorkelsson: 150 anos da imigração islandesa (1873-2023)” de Caio Vinícius Torques e “Giovanni Fontanari: resgate de uma história esquecida” de Alceli Maria Fontanari Estrela Brasil.

⁶ A indexação consiste na transcrição de informações dos registros e conferentes verificam se há divergências para que os lotes sejam disponibilizados ao público.

⁷ PROSUC - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior; CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁸ A dissertação chama-se “Processo de escolarização em Antônio Prado – RS (1886-1920): culturas e sujeitos” realizada sob orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese. Nela investiguei as primeiras formas de escolarização, a emergência das escolas, measurei as assinaturas e dei ênfase aos sujeitos e às culturas escolares.

⁹ Palestra *Constituir-se pesquisador em educação: entre fios e desafios* proferida por Maria Teresa dos Santos Cunha na Universidade de Caxias do Sul, em março de 2019.

Elase comunicava apenas em *Talian*, e essa vivência marcou minha relação com a linguagem, a oralidade e, especialmente, com o valor simbólico e prático da escrita.

Problematizo, então, o alfabetismo, ou a ausência dele, a partir do meu contato com Adelaide. Entendo a complexidade em delimitar o que seria ou não alfabetizada, especialmente porque minha análise parte do local em que estou e das experiências que vivi. Assim, se torna apropriado, para esta pesquisa, compreender o escrito e a leitura por meio da capacidade de assinar e da investigação sobre a circulação de meios de leitura e demais elementos associados, sem necessariamente definir *ser ou não ser* alfabetizado. Essa abordagem se alinha à perspectiva da história das *práticas* culturais, ao entender que as capacidades possuem matizes (Chartier, 2001b) e diferentes formas de expressão. Por isso, ao longo do estudo, opto por indicar se os sujeitos são ou não assinantes e se seriam ou não potenciais leitores.

De certo modo, este estudo reflete um período da minha vida e das experiências que vivi. Ele nasce da inquietação quanto à distância que o senso comum estabelece entre os imigrantes e as *práticas* de escrita e leitura, de ouvir, repetidamente, que os antepassados não se importavam com escolarização. Além de algumas narrativas serem contraditórias, tanto no meio acadêmico quanto fora dele ao tratar da temática. Corazza (2007, p. 109) diz que “toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido. [...] Somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações”, assim este estudo inclui essas perspectivas e insatisfações pessoais.

Proponho pensar nesta tese como a base de uma árvore: a partir de suas seções, ou de trechos, os trabalhos se ramificam pelo meio acadêmico. São aprofundamentos que realizei e que no início de cada seção, subseção ou trechos referencio, para que possam ser consultados na íntegra. É o caso, por exemplo, da metodologia empregada para a mensuração das assinaturas, que foi explicada melhor em um artigo previamente publicado¹⁰. Esta dinâmica foi pensada com o intuito de evitar que a tese se tornasse excessivamente extensa e, que ao mesmo tempo, busquei garantir que cada tema pudesse ser analisado com atenção e profundidade.

¹⁰ Vide Bernardi e Luchese (2024).

1.1 QUESTÕES NORTEADORAS, RECORTES E ESCOLHAS DE ESTUDO

Neste subcapítulo, abordo os problemas, o objetivo geral, os objetivos específicos, as escolhas e os recortes para a delimitação do estudo. Considerando o processo histórico-educacional constitutivo da península itálica e RCI/RS entre os anos de 1875 e 1920, inspirada no arcabouço teórico de Castillo Gómez (2003a e 2003b) e Chartier (1990, 1991a, 1991b, 2001a, 2001b), problematizo:

- Os imigrantes e seus descendentes sabiam ler e escrever (eram capazes de assinar o nome e sobrenome)?
- Havia jornais, livros e outros materiais em circulação na região?
- Houve incremento dos processos de escrita e leitura?
- Foram desenvolvidas *práticas* de escrita e leitura na comunidade investigada?

Com essas problematizações, o **objetivo geral** desta pesquisa se constitui por: investigar e analisar as *práticas* culturais¹¹ e sociais da escrita e leitura, construídas em nível escolar e não escolar, em imigrantes da península itálica e seus descendentes na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul.

A partir disso, quatro **objetivos específicos** foram traçados:

São eles: 1) Elaborar por meio de fontes coletadas, construídas e produzidas, mensuração de assinaturas de um grupo de indivíduos em registros civis e um panorama da circulação da escrita e leitura na RCI/RS; 2) Pesquisar a emergência e difusão da escolarização e indícios referentes às dimensões de escrita e leitura vivenciadas a nível escolar da RCI/RS; 3) Investigar suportes materiais para a compreensão das *práticas* culturais e sociais que evidenciam a escrita e leitura a nível não escolar; 4) Realizar estudos de casos de alguns imigrantes e descendentes para pensar nas *práticas* de escrita e leitura da comunidade investigada.

Ciente de que recortes e escolhas são necessários em qualquer pesquisa, exponho os motivos pelos quais optei pelo recorte territorial “Região Colonial Italiana (RCI)”, pelo período temporal entre os anos de 1875 a 1920 e pela investigação a respeito de “imigrantes da península itálica e descendentes”. Por RCI/RS, ainda que a problemática desta tese se situe nas *práticas* culturais e sociais de escrita e leitura do que nas fronteiras territoriais propriamente ditas, foi necessário definir um “local” de fala e de análise. A escolha justifica-se, sobretudo, pelo lugar de onde escrevo, o que fortalece o vínculo entre minha trajetória pessoal, minha inserção no campo de pesquisa e o objeto investigado. Uma vez que

¹¹ Dou ênfase no plural tal como alerta de Graff (2016).

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que não poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos (Costa, 2007, p. 92).

Dessa forma, busquei contribuir falando do lugar de onde nasci, cresci e ainda habito. No que se refere ao recorte temporal entre os anos de 1875 a 1920, ressalto que “[...] quando circunscrevemos um fenômeno a uma periodização, sabemos bem o quanto somos arbitrários, o quanto nos são inalcançáveis a emergência e as repercussões ou extensão no tempo” (Stephanou, 2018, p. 4), o quanto a minha temática traz de outros tempos e o quanto ela reverbera no tempo atual, afinal “múltiplos tempos estão em jogo, assemelham-se a infovias em profusas intersecções e atravessamentos” (Stephanou, 2018, p. 4).

Com isso, o marco inicial do recorte adotado se refere ao estabelecimento¹² de imigrantes da península itálica na RCI/RS enquanto o término do período, está associado à proximidade do final da Primeira República e a configuração de educação que passa por transformações sociais e circulação de ideias a partir de 1920. Nesse contexto, destaca-se a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), o advento do movimento da Escola Nova e o processo de nacionalização do ensino. O recorte escolhido contempla, portanto, o início do fluxo de imigrantes na RCI/RS, seu pico, e os descendentes de primeira e segunda geração já estabelecidos no Brasil, recorte que visa a inclusão das transformações, já que “a história de curto prazo é incapaz de apreender e explicar as permanências e as mudanças” (Le Goff, 1990, p. 45).

Quanto à escolha de investigar “imigrantes da península itálica e descendentes”, justifico-a pelo mesmo argumento de Le Goff (1990), ao reconhecer que a análise de um curto período se limitaria à relação entre a saída e a chegada dos imigrantes. A investigação de curto período estaria em um eixo “península itálica, vinda e anos iniciais”, e não as mudanças de algumas décadas na RCI/RS para demais gerações. Ao ampliar o recorte para abarcar algumas décadas de vivência na RCI/RS, assumo uma perspectiva fundamentada também na noção de gerações de Karl Mannheim (1993), permitindo considerar os processos formativos e transformados entre diferentes grupos geracionais.

¹² Ao longo deste estudo, optei por evitar a utilização da palavra “colonização”. Em seu lugar, prefiro “estabelecimento de imigrantes/migrantes” apesar de ter ciência que o termo era e é utilizado. Penso nos estudos decoloniais e julgo estar na hora de assumirmos outro discurso. Para aprofundamento, Azevedo (1982, p. 96) discute sobre o conceito e a opção pelos sujeitos do período pela referência à “colonização”.

Ademais, optei por não trabalhar com a expressão “imigrantes e filhos”, uma vez que, como genealogista, tenho consciência de que, em alguns casos, há informações disponíveis também sobre netos(as) dos(as) imigrantes. Além disso, por “filhos” poderia cair em uma ideia fixa e limitar as dinâmicas e os deslocamentos dos indivíduos dentro da região analisada. Então, uso da “descendência”, baseada em Barros (2007a) entendendo-a como uma cadeia de ramificações: Casais que tiveram filhos, que por sua vez geraram outros filhos, constituindo assim uma espécie de árvore genealógica dos indivíduos estudados.

Outro elemento determinante na escolha de “imigrantes e descendentes” reside na própria História Cultural, que deslocou o olhar das conquistas de grandes sujeitos como antes, e hoje da luz à “História dos homens, de todos os homens [seres humanos], não unicamente dos reis e dos grandes. História das estruturas, não apenas dos acontecimentos. História em movimento, [...] não história estática, história quadro” (Le Goff, 1990a p. 38). Se torna possível descortinar uma versão¹³ da história de alguns sujeitos que permaneceram à margem, além do mais “passar de uma época de pioneiros a uma época de produtores nada tem de desonroso nem de frustrante” (Le Goff, 1990, p. 3). Pelo contrário, traz à tona a história de sujeitos comuns, de uma história à margem e com muitas interpretações, e assim como Silva (1998, p. 42) afirma “não se pretende demarcar territórios [...] mudar, superar ou anular a história em favor dos vencidos, mas antes, desconstruir certas evidências para que possam emergir tantas outras histórias-interpretações quantas a História comportar”.

Quanto às escolhas e ao olhar que assumo neste estudo, destaco que até então as investigações produzidas até então, a nível de mestrado e doutorado sobre educação e imigração, concentram-se majoritariamente em questões de âmbito nacional e/ou têm como objeto uma instituição específica, um conjunto delas ou ainda um único município. São estudos profícuos, fundamentais para destacar as especificidades. Contudo, uma análise de caráter mais horizontal — que observe as *práticas* em circulação sob uma perspectiva social e cultural — é interessante. É, nessa perspectiva que este estudo se situa, com uma visão social e cultural dos fluxos das *práticas* da escrita e da leitura.

Barausse e Luchese (2019) sinalizam que o diálogo transnacional da educação ainda se constitui como lacuna, mas também como uma potência investigativa. Nessa direção, Vera e Fuchs (2019, p. 2, tradução da autora) ao explicarem o transnacional frisam que “nós não estamos simplesmente descrevendo algo que existe; nós estamos tornando uma experiência da

¹³ Trata-se de “uma versão”, pois não existe uma história única que seja capaz de transmitir os acontecimentos passados, é uma das possíveis histórias, um ponto de vista, nem menos verdadeiro do que as escolhas e temáticas que deixou de abordar.

realidade intangível e, simultaneamente, construindo uma abstração dessa realidade”. Pensar a alfabetização como um fenômeno que extrapola fronteiras — marcado por interconexões, deslocamentos, impermanências e adaptações — implica considerá-la como fluxo. Um fluxo migrante, que transita entre duas regiões (em termos territoriais), ajustando-se à realidade da RCI/RS em um período permeado por marcas do passado e que também reverbera no futuro.

Cabe esclarecer que esta não é uma história comparada¹⁴ da educação, ao menos não nos moldes clássicos e críticos do campo., Reconheço o potencial e a pertinência desse tipo de abordagem, mas, por uma questão de delimitação temática e escopo analítico, optei por priorizar algumas nuances específicas da alfabetização e das práticas culturais de escrita e leitura na RCI/RS. Escolhas e recortes são inevitáveis. Ainda assim, procurei, na medida do possível, abordar as interconexões e dinâmicas transnacionais que permeiam o objeto investigado.

No subcapítulo seguinte, dedico-me à exposição dos aspectos teóricos, conceituais e das apropriações realizadas ao longo do trabalho.

1.2 ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DA INVESTIGAÇÃO

Neste subcapítulo, elucido alguns conceitos centrais mobilizados: “*escrita*”, “*leitura*”, “*alfabetismo*” e “*analfabetismo*”, “*práticas*” e “*colono/colônia*”, bem como no percurso de escrita utilizo o embasamento teórico de alguns conceitos como “*identidade*” e “*representação*”. Além disso, neste subcapítulo, explico as escolhas por determinados termos como “*imigrantes da península itálica*”, “*descendentes*” e a motivação para tal. Por fim, penso em autores que iniciaram os estudos da mensuração de assinaturas.

Ressalto que dialogar com determinadas obras e autores não significa necessariamente concordar com todos os seus pressupostos. O diálogo, conforme compreendido aqui, também se constrói no confronto de ideias, divergências e contrapontos, pois, como afirma Rojo (1998, p. 9), ele se dá no “debate, confronto de opiniões e posições divergentes”.

Olhando um pouco para a história da *escrita* e sem a pretensão de oferecer uma síntese da história cultura escrita, é importante lembrar que a utilização de sinais gráficos iniciou quando o ser humano sentiu a necessidade de colocar em um suporte as suas ideias. Essa etapa deriva de um processo humano iniciado por complexos mentais e utilização da fala e comunicação articulada (Loiola, Ximenes, 2021), e “a escrita alfabética e a sua difusão

¹⁴ Algumas reflexões sobre estudos comparados na área foram feitas por Saviani (2001), para aprofundamento indico a leitura.

inscrevem-se entre os acontecimentos mais importantes da humanidade” (Barreiros, 2017, p. 380), utilizada inclusive para marcar a separação entre a Pré-História e a História.

Apesar da divergência entre teorias do porquê da emergência da escrita, o mais provável é que serviu, entre os povos antigos, para a contabilização de produtos e registro de atividades comerciais, sobretudo pelo sistema numérico. Alguns dos vestígios mais antigos remontam ao período de 3.100 a.C. a 5.500 a.C. Já a alfabetização no Ocidente teria ocorrido por volta de 600 a.C., sendo que, séculos depois, a imprensa de Gutenberg viria a transformar a circulação do escrito, a partir do ano de 1.450 d.C. (Graff, 1995)

Com o passar do tempo, “a leitura, a escrita e a contagem, que durante séculos constituíram uma questão gnoseológica, convertem-se numa questão histórica, sociológica e política” (Magalhães, 2001, p. 9), então “a alfabetização torna-se um dos elementos-chave na parcela mais ampla de características e processos que transformaram um mundo tradicional, pré-moderno, no Ocidente moderno.” (Graff, 1995, p. 39) e possibilitou a fixação da linguagem oral em objetos materiais e além da “marca” ela se tornou uma ferramenta de memória, de transmissão de símbolos e de informações entre gerações e ao longo dos séculos.

A análise da *escrita* em suportes materiais como uma forma de registro é o objeto de estudo da Paleografia (Loiola, Ximenes, 2021) já o estudo da cultura escrita teve início na década de 1960 (Castillo Gómez; Sáez, 2016). Atualmente, a história da cultura escrita possui três dimensões de análise: *discursos, práticas e representações* (Jesus, 2015). Essa perspectiva se reconstrói ao longo das décadas, em especial, por pensar na cultura escrita compreendo-a como: histórica, dinâmica, transmitida via oral e escrita, coletiva e individual, variável, com continuidades e mudanças, contradições e resistências (Graff, 2016, p. 247, *passim*).

Dentre essas dimensões de análise o que fica evidência são as *práticas* relacionadas à religião, aos costumes e hábitos familiares. De forma que é possível ver o caráter social e cultural pois “sabemos que escrita e sociedade são elementos que não se podem separar, já que todas as relações que envolvem o homem constituem práticas culturais” (Jesus, 2015, p. 32). À luz da cultura escrita como uma categoria de análise, buscamos compreender os usos e significações atribuídos pela sociedade que dela se utilizou (Castillo Gómez, 2003a), considerando as circunstâncias, os meios de produção, o acesso, os processos de preservação e aspectos como idade/geração (Graff, 2016, p. 248, *passim*).

A *leitura*, por sua vez, se institui como *prática* e as análises da temática foram se modificando ao longo da história em virtude das mudanças de suporte (Almeida; Espíndola, 2009; Castillo Gómez; Sáez, 2016). Ao contrário de análises generalistas de alguns estudos,

Chartier (1999) instiga que pesquisadores priorizem especificidades, como a materialidade¹⁵, o suporte e os veículos de leitura, que às vezes podem estar vinculados à escola — mas nem sempre. A leitura estaria inserida em um momento posterior da cultura escrita, visto corresponder não apenas à decodificação das mensagens, mas também à construção de sentido (Magalhães, 2001).

Dentre as *práticas* de leitura, algumas definições podem ser buscadas, de acordo com Chartier (1999): a *apropriação* a partir das possibilidades semânticas do texto; por outro lado, a interpretação operada pelo próprio indivíduo e à construção de uma realidade. Têm-se ainda que levar em conta que as mudanças históricas consolidaram diferentes formas do ser humano se relacionar com o ato de ler. Essas mudanças vão desde leituras oralizadas e silenciosas, realizadas com fins religiosos, até, com a emergência da imprensa, a leitura como forma de passatempo — muitas vezes envolvendo obras proibidas, que trariam conflitos com os poderes e colaboravam com a difusão de ideias (Almeida; Espíndola, 2009).

Pensar em *escrita* e *leitura* remete ao processo de *alfabetização*, que pode ser analisado tanto em crianças quanto em adultos, considerando a aquisição de habilidades, entre outras dimensões (Soares, 1989). No entanto, nesta pesquisa olhemos enquanto fenômeno social e cultural, à luz das noções de *representações, práticas e apropriações* (Magalhães, 2001). *Representação*, nesse sentido, refere-se à aproximação com o código linguístico; *práticas*, à articulação das dimensões e sua efetivação no contexto e nos grupos sociais; e *apropriação*, como processo de ensino/aprendizagem (Magalhães, 2001).

Meu foco está na investigação de indícios das *práticas* de escrita e leitura, em nível escolar e não escolar. Defendo que, entre o período de estabelecimento de imigrantes e a década de 1920, houve um incremento das *práticas* de escrita e da leitura, que podem ser conferidos pela expansão das colônias, pelo incremento da escolarização, na circulação de jornais, livros e demandas cotidianas. Apesar disso, a temática articula também questões da *representação* e algumas reflexões sobre a *apropriação*, sem, todavia, focar nestes últimos dois aspectos. Nesse ponto, lembro Graff (2016, p. 244), e em troca de correspondências com Ana Maria de Oliveira Galvão, explica que os termos “alfabetização” e “letramento” remetem, muitas vezes, ao ensino da leitura e escrita às crianças. Seria, então, possível pensar na *apropriação* dos códigos escritos, enquanto a noção de cultura escrita no Brasil tende a

¹⁵ “Esta materialidade geralmente é um objeto, um manuscrito ou um impresso, mas também pode ser uma forma de representação do texto sobre o palco, uma forma de transmissão vinculada às práticas da oralidade: recitar um texto, lê-lo em voz alta, etc” (Chartier, 2001b, p. 30).

ênfatisar aos “aspectos sociais, culturais e históricos” e é sob este olhar que sigo nesta pesquisa.

A *alfabetização*, portanto, é aqui mobilizada como um fenômeno histórico, o que explica também a verificação da escrita e da leitura e não apenas um dos dois (Graff, 1995). As múltiplas possibilidades de estudo da alfabetização refletem na vasta produção acadêmica sobre o tema. A exemplo, apenas no banco de dados ABEC do Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE/UFMG) há mais de 1.200 teses e dissertações dedicadas à temática. O que demonstra uma variedade de significações pelas quais a escrita e a leitura também podem ser observadas.

Ler; ler e escrever; ler, escrever e contar; comprovação de frequência escolar; decodificar e construir pequenas mensagens orais e escritas; utilizar com propriedade as capacidades de leitura e de escrita na resolução das necessidades do cotidiano, são algumas acepções distintas do conceito de alfabetizado que correspondem a diferentes épocas históricas (Magalhães, 1994, p. 84).

Em se tratando de definições do *alfabetismo*, Mortatti (2004) realizou uma extensa investigação em diversos dicionários da língua portuguesa. Segundo a autora é possível definir que o termo se refere às relações do saber escrever e ler, isto é, alfabetizado seria aquele que detém os saberes. Pelo dicionário italiano Treccani, de forma semelhante, é possível obter a definição de alfabetismo para “saber ler e escrever”, definições que se ligam ao processo de escolarização em virtude da universalização dos saberes (Magalhães, 2001).

Entretanto, é preciso considerar que *práticas* de escrita e leitura ocorriam (e ocorrem) fora da escola, ao longo da vida do indivíduo (Galvão, 2001). Dessa forma, é relevante estabelecer que escolarização é distinto de alfabetização e do saber ler e escrever. Embora a escola seja uma das mediadoras do processo, as aprendizagens do ler, escrever e contar estariam situadas previamente à escolarização (Almeida; Espíndola, 2009) no processo de *apropriação* cultural. Para Cipolla ([1969]/2012), alfabetização se dá de modo complexo e contínuo, não apenas envolvendo a *apropriação* da escrita e a leitura, mas de cultura, *práticas* sociais e de comunicação que envolvem a interpretação do mundo e habilidades, “O conceito de alfabetização é historicamente evolutivo e socialmente diferenciado” (Magalhães, 2001, p. 12).

Nas primeiras décadas do século XX, a alfabetização esteve ligada ao ensino da escrita e da leitura. A partir de 1951, contudo, essa concepção passa a ser ampliada e são relacionadas “habilidades” para a inserção no contexto e realização de atividades cotidianas (Mortatti, 2004). Alterações que podem ser observadas até mesmo nos censos demográficos,

passando a definição de alfabetizado da assinatura do nome, uma *apropriação* dos conhecimentos para uma escrita mais elaborada e, por fim, aquele que conseguiria utilizar da língua escrita no cotidiano.

Já o termo *analfabeto* é utilizado desde o início do século XVIII, tendo sido registrado no dicionário da língua portuguesa em 1813 e mencionado no Decreto n. 510 de 22 de junho de 1890 – Constituição Provisória, copilado na Constituição de 1891 (Teixeira; Galvão, 2022). A sua utilização emerge no final do século XIX (Mortatti¹⁶, 2004) e a etimologia deriva de “alfabeto”, acrescido do prefixo e sufixo “an- (a-)” para negação/privação, uma condição anterior do alfabetismo (Silva, 1998; Mortatti, 2004).

Ao buscar o termo na Itália, o dicionário Treccani apresenta definições que indicam, entre outras acepções, que ser analfabeto indicaria que a pessoa não tem vergonha de confessar que mesmo tendo aprendido a ler e escrever perdeu essa capacidade; ou ainda aquela que demonstra ignorância no saber ler, escrever e contar. Por certo que “para além de um analfabetismo básico, as questões passavam então a situar-se num critério de funcionalidade” (Magalhães, 2001, p. 10). Ou seja, mesmo havendo certa apropriação a ausência de *prática* poderia resultar na incapacidade de aplicar o conhecimento no cotidiano.

Existirão divergências entre autores e da escolha de mobilização para compreender os termos alfabetismo e o/ou analfabetismo (Braga, 2015; Ferraro 2002; Ferraro e Kreidlow, 2004), Cipolla ([1969]/2012) explica que essa dificuldade conceitual se agrava em trabalhos históricos, especialmente porque, em alguns casos possuem informações escassas sobre o conhecimento do indivíduo em relação à escrita e à leitura. Luchese e Tedesco (2014) refletem que

Alfabeto, analfabeto, alfabetizado, letrado, iletrado são conceitos históricos, com diferentes concepções e empregos. Novas terminologias surgiram para tentar dar conta dos novos entendimentos e desafios atuais. Analfabetismos: funcionais, digitais, políticos, sociais... **são perspectivas próprias dos tempos em que vivemos.** (Luchese; Tedesco, 2014, p. 135, grifo meu)

Cipolla ([1969]/2012, p. 23, tradução da autora) explica que “o que tentamos identificar com um único termo está, de fato, sujeito a contínuas mudanças de natureza em um contexto social e cultural em constante mudança”. Elementos que embasam minha decisão quanto a não adotar definições fixas, pois reforçariam representações sociais cristalizadas

¹⁶ Mortatti (2004) analisou os termos analfabeto e letramento. A autora verificou que ambos se encontram em verbetes de dicionários como (*Grande Dicionário de língua portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva, com edições entre 1789 e 1949, *Novo Dicionário da língua portuguesa*, de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, entre 1975 e 1999 e *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, de 2001.

(Batista, Galvão, 2002). Além disso, em virtude do recorte deste estudo, uma única definição se tornaria limitadora.

Meu foco, neste estudo, é utilizar da assinatura (como *prática* de escrita), associar a difusão da escolarização (pensada pelo acesso à escrita e à leitura, e não necessariamente pela *apropriação*). Também levo em conta a circulação de materiais de leitura como jornais e livros (evidenciando *práticas* de escrita e leitura), independente da classificação de *ser ou não ser* alfabetizado, evidencio elementos para compreender as *práticas* culturais e sociais da escrita e da leitura, entendendo-as como partes das premissas básicas para a compreensão da alfabetização (Graff, 1995). Nesse sentido, tomo como base que ele não pende à demarcação de um conceito fixo, especialmente em um contexto bilíngue. Por conseguinte, falarei nesse estudo que os sujeitos são assinantes, não assinantes, declararam ler e escrever, ou conforme a forma que a fonte base referenciar, sem demarcações rígidas.

Problematizo que se o indivíduo souber apenas ler, ele também seria considerado analfabeto? Lembro de Chartier (2001b), ao explicar que mesmo para pessoas consideradas “analfabetas” existem mediações de leitura e de texto, ou seja, de escrita e leitura das mais diversas formas bem como inúmeras apropriações. Adiciono à imigração, o estabelecimento, a emergência das colônias e dos municípios, e demais fatores sociais e culturais do grupo e período analisado. De qual ponto de vista¹⁷ posso classificar alguém como alfabetizado ou analfabeto? Na língua portuguesa, no italiano, em *Talian*? Seria adequado considerar analfabeto quem recém se estabeleceu tendo outra fala em comum? Essas são questões que atravessam esta análise e que reforçam a escolha por não adotar critérios classificatórios rígidos.

Será que uma definição exata não deveria ser questionada, sobretudo quando, ainda hoje, ou ontem (no caso de décadas recentes), verificam-se autores que o fazem olhando para o passado à luz do presente? Não seria essa uma maneira de hoje assumir um “desenvolvimento” linear, posicionando o presente como ponto culminante em comparação ao passado? Quiçá daqui algumas décadas nós mesmos sejamos considerados analfabetos, pensemos no analfabetismo funcional. Estaríamos, de fato, capacitados para todas as possibilidades do cotidiano? Ainda que os índices de mestrado e doutorado, tenham aumentado na população, bem como a habilidade de interpretar e de fazer operações, será que acompanhamos esses avanços? São pontos de vistas para a reflexão de uma análise da história de *práticas* culturais e sociais de escrita e leitura imbricadas de matizes (Chartier, 2001b).

¹⁷ Inspirada em Histórias (2022).

Nesse sentido, cabe elucidar que *práticas*, nesta pesquisa, são ligadas a “um conjunto de ações cultural e historicamente aprendidas, que criam as identidades de um grupo e lhes permite assumir o seu lugar das relações sociais enraizadas em suas condições de produção” (Bortolazzo, 2019, p. 30)

Assumo a noção de *região* como um espaço de relações, trocas e representações simbólicas, conforme propõe Certeau (1998), pensando além das fronteiras físicas, em um espaço em rede. E “É importante perceber que a delimitação de ‘região’ é feita pelo homem e não é algo natural, ela é criada para atender a decisões políticas ou de outra ordem. A ‘região’ será entendida se vista simplesmente como um conjunto de relações e realidades que se estabelecem dentro de um limite de espaço social” (Pegoraro, 2013, p. 35, grifo da autora), e é neste sentido que utilizo o termo.

O termo *colônia* sofreu modificações ao longo do tempo, em virtude das transformações socioeconômicas da história brasileira. Em certos momentos, a colônia já representou o próprio país; tê-la como posse simbolizava status social e, então, separadas pelo Governo, passam “a significar terras despovoadas, para as quais são trazidos imigrantes estrangeiros para a produção agrícola” (Giron; Bergamaschi, 1996, p. 20). Esses movimentos contribuíram para a configuração de um conceito de *colônia* e de terras com valor de troca e de uso “um instrumento de controle do Estado sobre os estrangeiros [...], bem como uma espécie de estado dentro do Estado no qual os colonos, cidadãos de segunda categoria, passariam por um período de adaptação à nova pátria” (Giron; Bergamaschi, 1996, p. 8). Assim, neste estudo¹⁸, *colônia* neste estudo se trata do vazio demográfico no qual os imigrantes, estabelecidos na RCI/RS foram assentados.

A desvinculação da *colônia* pelo espaço geográfico específico faz emergir também a sua representatividade simbólica e cultural, bem como a utilização do termo *colono*, “os habitantes da região eram, na época do povoamento regional, conhecidos como colonos” (Giron, 2007, p. 40). Pode-se dizer, conforme Zanini (2009, p. 1), que a utilização “extrapola a condição de trabalhador de terra, num sentido convencional, sendo constituinte de negociações identitárias amplas”, isto é, podemos pensar que o termo colono está atrelado a *representação*.

Tem-se ciência de que “dizer colono, além de dizer trabalhador da terra, significava um indivíduo honesto, porém ingênuo, de pouca instrução e condições econômicas e sociais inferiores” (Toscan, 2005, p. 73). Essa perspectiva também analisada por Zanini (2009), que

¹⁸ Com base em Perotti (2007).

conclui que a utilização do termo seria “polissêmico e contraditório”, pois remete tanto a uma narrativa de história de imigrantes empreendedores, de “desbravadores” ao pensar na representação, como ao seu uso de forma estigmatizadora. Do primeiro “Deste olhar, muitas vezes, decorre uma tendência triunfalista, na qual o imigrante é exaltado como um herói que, ao enfrentar grandes desafios, consegue sempre sair-se vitorioso.” (Iotti, 2001, p. 21). Frosi (1987), entre outros autores, frisam que o termo *colono* foi utilizado de forma pejorativa na RCI/RS. Já Silva (2001) explica que o marco do Centenário da Imigração Italiana, em 1975, foi o ponto inicial da reinvenção desta visão.

Ser *colono*, portanto, permite pensar em associações às discussões identitárias. Nesse sentido, assumo quando expõe-se o termo “fala-se aqui de um determinado tipo de trabalhador rural que orienta sua conduta produtiva e social de acordo com lógicas internas (familiares e grupais) e externas (estatais e até globais)” (Zanini, 2009, p. 2). Esses aspectos devem ser considerados na construção e constituição da *identidade* dos sujeitos. Ademais “há toda uma forma de vida que perpassa o trabalho com a terra, na qual se inter cruzam preceitos religiosos, de gênero, enfim, trocas entre natureza e cultura que implicam numa determinada forma de ‘estar no mundo’” (Zanini, 2009, p. 5), e se identificar com ele.

E, já que adentro na *representação*, assim como Nunes e Carvalho (1993) salientam, a redefinição e o deslocamento dos pesquisadores da história das ideias para a história das representações não configuram uma mera troca de palavras, a representação “como prática cultural desloca qualquer tentativa de historiar ‘ideias’ ” (Nunes; Carvalho, 1993, p. 49). Segundo as autoras, poderiam ser trabalhadas “representações que agentes determinados fazem de suas práticas, das práticas de outros grupos, da escola, dos agentes escolares, da sociedade...” (p. 48). Ainda, “etimologicamente, ‘representação’ provém da forma latina ‘*repraesentare*’ - fazer presente ou apresentar de novo. Fazer presente alguém ou alguma coisa ausente, inclusive uma idéia, por intermédio da presença de um objeto. [...]” (Makowiecky, 2003, p. 3).

Para Chartier (1991b, p. 184), *representação* corresponderá a dois sentidos: “por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa”. Na primeira acepção, a representação substituirá a ausência por uma imagem simbolicamente produzida.

A *representação* possui a capacidade de construir o mundo e os grupos sociais por meio de suas múltiplas configurações, estabelecendo classificações, divisões, valores e normas (Pesavento, 2014). Tal capacidade entende-se também à ideação acerca da escrita

(Castillo Gómez, 2003a), uma vez que busca “decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo” (Pesavento, 2014, p. 42). E considerando ainda que “toda história quer se diga econômica, social ou religiosa, exige o estudo dos sistemas de representação e dos atos que eles geram. Por isso, ela é cultural.” (Chartier, 2011, p. 16, *apud* Machado, 2016, p. 16). Nesta perspectiva mostra-se a potencialidade de analisar as “representações” para uma investigação histórica. Ainda, é possível pensar que:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (Woodward, 2000, p. 17)

Sob essa compreensão, os conceitos de “*identidade*” e “*identidade étnica*” são particularmente interessantes para este estudo. Hall (2006, p. 8) observa que conceituar identidade é “demasiadamente complexo”, uma vez que esta é dinâmica e formada no âmbito coletivo, então corresponderá a uma significação cultural que irá envolver o conceito de representação do grupo (Silva, 2000; Chartier, 1991b), o que também remete às identidades marcadas pelas diferenças entre grupos.

Poutignat e Streiff-Fenart (1998) explicam que, por meio de critérios de inclusão e exclusão, o sujeito pertence ou não ao grupo. Contudo Woodward (2000) expõe que esta poderia ser uma visão essencialista, na medida em que a classificação de pertencer ou não a um grupo traria às identidades uma noção delas como fixas e imutáveis. Isso não significa, no entanto, que tal compreensão esteja errada, “é pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (Woodward, 2000, p. 41), mas ela prima pela adoção de analisá-las de forma dinâmica, sim.

As *identidades* são construções relacionais, construídas de forma simbólica (Woodward, 2000). Poutignat e Streiff-Fenart (1998) explicam que elencar o repertório de identidades é, em essência, investigar a etnicidade e o sentimento do pertencimento étnico fará surgir o “processo identitário étnico” além da representação dele, como é o caso da “italianidade” por parte dos imigrantes. É fundamental, no entanto, compreender que “a consciência do pertencimento do eu a um grupo deriva do sentimento de pertencer simultaneamente a vários meios” (Menin; Rela, 2015, p. 901), soma-se à questão das

identidades não serem unificadas, com diferenças entre o coletivo e o individual (Woodward, 2000). A mesma autora acrescenta o elemento migratório na discussão, já que a “dispersão das pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares” (p. 21).

Quero explicitar a decisão por determinados termos para a discussão neste estudo. Ascenzi *et al.* (2019, p. 228) explicam que a utilização “*imigrante italiano*” facilitaria uma discussão, prefiro pensar nesse grupo como “*imigrantes da península itálica*”, para não demarcar o pertencimento étnico dos sujeitos e utilizar a região geográfica de proveniência, o que muitas das vezes me fez utilizar “imigrantes” para facilitar o entendimento.

Para o termo “*descendentes*”, recorro às bases da sociologia, em especial a noção de geração, passou por três momentos históricos: 1920, 1960 e 1990 (Feixa; Leccardi, 2010). Passo à aceção de Karl Mannheim que, conforme os autores supracitados, foi “um divisor de águas na história sociológica do conceito” (p. 189). Para Mannheim (1993), exige considerar as mudanças sociais que se estabelecem independente da cronologia das gerações. Trata-se de enxergar os processos vivenciados e compartilhados pelas gerações, marcados por mudanças e por discontinuidades — em oposição a uma visão linear do conceito, anteriormente assumida (Feixa; Leccardi, 2010).

Além disso, faço essa escolha para este estudo, pois essa noção é a que corrobora com a história da escrita e da leitura ao assumir uma perspectiva cultural e social, voltada para a busca da existência humana com mudanças — atravessadas e construídas em permanências e rupturas — em diferentes contextos. Essa abordagem permite compreender as *práticas* de escrita e leitura a nível transnacional e geracional. Assim, como propõe Le Goff (1990), trata-se de demolir a ideia do tempo linear e construir uma noção temporal que data do período entre o “aqui” e o “ali”, mais orientada pelas dinâmicas sociais vividas pelos sujeitos, mais do que o ciclo de vida e morte das gerações.

Compreendo “*imigração*” como um fenômeno de deslocamento de pessoas entre países, de forma voluntária ou não, com a finalidade de residência, inspirada na definição de Iotti (2001). *Imigrantes* são os sujeitos da ação migratória e, neste estudo, referem-se àqueles que migraram da Península Itálica, independente da identificação étnica, confrontando-se com o outro, o diferente e sendo nomeados por outrem como ‘italianos’. A migração, nesse estudo, é vista “[...] para além dessa perspectiva individual, implica uma modificação coletiva, no sentido da interação daqueles que deslocam para o meio em que chegam” (Neves; Ribeiro, 2018, p. 257).

Quanto à utilização de assinaturas para a análise da escrita —seja pelo nível de caligrafia ou pela presença/ausência delas —, investigações anteriores foram promovidas por governos de estados para mensurar porcentagens e utilizá-las para a aplicação em campanhas de alfabetização (Vincent, 2014). Da genealogia no meio acadêmico, Michel Fleury e Pierre Valmary¹⁹ abriram as pesquisas em 1957, seguidos por Roger Schofield e Lawrence Stone, oportunizando a reflexão sobre a importância da assinatura como um indicador de alfabetização, o mesmo se aplica a Furet e Ozouf (1977)²⁰.

Novos estudos²¹ emergiram nas décadas seguintes na Europa (Langeli, 1991), em especial na Espanha, França e Inglaterra (Silva, 1986). Na mesma época, algumas pesquisas são desenvolvidas na América do Norte. Alguns estudos semelhantes e inspiradores a este trabalho, são Magalhães (1994), Silva (1986, 1991), Jesus (2015) e Morais (2009). O que chama atenção, porém, é a ausência de investigações similares na RCI/RS.

[...] para a generalidade das pessoas, o que resta como prova das suas marcas no domínio da literacia, para o período pré-estatístico é a chancela ou a assinatura com que firmaram a sua presença e participação em actos comunitários. A assinatura é portanto praticamente o único elemento objectivo que permite uma aproximação ao grau de alfabetismo para a generalidade das situações [...] Aliás a assinatura não deixa de ser também um indicador extremamente útil no período estatístico, dadas as suas características de universalidade e uniformidade. (Magalhães, 1994, p. 85)

A história do alfabetismo é, em grande parte, uma história quantitativa e serial. Há questionamentos e complexidades envolvidas na tentativa de determinar uma divisão entre quem sabe e quem não sabe escrever, nos diferentes níveis de escrita, e na dualidade *alfabetismo versus analfabetismo* (quaisquer que sejam as acepções). No entanto, também existe um meio termo (Langeli, 1991). Compreender os extremos exige reconhecer a complexidade do fenômeno e considerar possibilidades que vão além das demarcações fixas, pois tratam-se de diferentes graus de alfabetismo.

Pesquisadores moldam o material para o fim que desejam (Febvre, 1989). Ou seja, a partir de fontes produzidas para determinados fins, é possível olhá-las, analisá-las e construir soluções para os respectivos problemas de pesquisa. Essa abordagem se aproxima do que Burke (1992) descreve como ler fontes de outras maneiras.

Apesar de os registros com assinaturas em matrimônios/nascimentos serem considerados fontes oficiais, sua análise deve ser conduzida de forma crítica, pois expressam

¹⁹ Cf: Fleury e Valmary, 1957, Schofield e Stone (1968).

²⁰ Para Piseri (2012), esta é uma das obras fundamentais para a compreensão da alfabetização.

²¹ Os recortes que utilizei, em virtude da extensão, para essa breve explicação, excluem muitos trabalhos importantes da temática. Dominique Julia e Jacques Revel, em homenagem a Jacques Ozouf, explicam e refletem sobre a historiografia da leitura e da escrita. Cf: Julia e Revel (2009).

um ponto de vista (Burke, 1992). Ainda assim, essas fontes apresentam indícios relevantes sobre *práticas* de escrita e leitura já que “a única fonte global que permite estudos quantitativos de longa duração é a que oferecem as assinaturas” (Chartier, 2001b, p. 74).

Ademais, a utilização de fontes diversificadas para entender a temática “permitem elaborar uma série *de conclusões ou generalizações sobre a história da alfabetização*, mais ou menos provisórias e circunscritas a um espaço, sociedade e tempo dados” (Viñao Frago, 1993, p. 37). Em se tratando às abordagens estatísticas nos estudos sobre alfabetização, Burke (1997) faz um alerta:

A abordagem quantitativa da história em geral, ou da história cultural, em particular, pode ser criticada, obviamente, como reducionista. [...] Os historiadores quantitativos podem contar as assinaturas nos registros de casamentos, os livros em bibliotecas particulares [...] etc. O problema que permanece é o de saber se essas estatísticas são indicadores seguros de alfabetização [...]. Alguns historiadores levantaram dúvidas quanto à validade desses números, outros aceitaram-na. Alguns fizeram uso de outros tipos de evidência para tornarem as estatísticas significativas; outros não. (Burke, 1997, p. 93)

Com base no alerta, recorro a Chartier (1991a, p. 144), que também aborda a produção por assinaturas com uma ressalva, são “indicadores culturais macroscópicos, compósitos, que não medem exatamente nem a difusão da capacidade de escrever, mais restrita do que os números indicam, nem a da leitura, que é mais extensa. “Por este estudo, busco um quantificador amplo, vestígios que dão uma ideia “do nível de familiaridade de uma sociedade com a cultura escrita” (Chartier, 2001b., p. 75), ainda que se trate apenas de conhecimentos fundamentais²², sem pretensão de demarcar as capacidades específicas.

Magalhães (1994) também problematiza e, referindo-o como base, utilizo a mensuração de forma prudente, validando-a como um indicador²³ que não deve ser tomado como dado absoluto, mas como estatística mobilizada enquanto “objeto de investigação, de questionamento, e não simplesmente como algo dado” (Ferraro, 2009, p. 15). Essa perspectiva permite uma discussão entrelaçada com outras fontes construídas. Ademais, neste estudo, as assinaturas são pensadas como uma *marca que resta*²⁴ de uma *prática* de escrita do indivíduo.

O próximo subcapítulo se refere aos procedimentos metodológicos, nos quais abordo a produção e a mensuração das assinaturas, bem como as buscas realizadas em acervos e fontes

²² Fato que mostra uma inserção do indivíduo na capacidade de escrever, mesmo estando em uma sociedade de cultura escrita. Já pontuei a capacidade de escrever como “conhecimentos rudimentares” em trabalhos anteriores, todavia ao pensar nas reflexões de Chartier e Hébrard (1996), utilizo o termo fundamentais dos autores.

²³ Termo utilizado tanto nos estudos de Chartier quanto de Magalhães.

²⁴ Denominação de Magalhães (1994)

documentais. Parte essa análise deu origem aos seguintes trabalhos e artigos: Bernardi (2021b), Bernardi (2022d).

1.3 PERCURSO TRILHADO: PROCEDIMENTOS²⁵ METODOLÓGICOS

No percurso de investigação o pesquisador recolherá vestígios, montará, desmontará e cruzará elementos para a produção.

Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (Certeau, 1982, p. 80).

Neste subcapítulo, apresento os procedimentos metodológicos como relatos do percurso da pesquisa. Explico como realizei a produção, a coleta dos dados e com quais ferramentas organizei as fontes. Para Pimentel (2001, p. 184) isso significa “processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio” dos materiais mobilizados.

Esta é uma pesquisa empírica e a construção ocorreu com as fontes que coletei e construí, sendo parte delas por tratamento quantitativo. Isso exige do pesquisador a mobilização de diferentes fontes, tais como cartas, relatórios entre outros (Ascenzi, *et al.*, 2019). Ao refletir sobre o meu objeto, priorizei a constituição de um *corpus* vasto, bem por procedimentos metodológicos específicos para o seu processamento. Diante do volume expressivo de dados, evidencio a preocupação com o detalhamento dos procedimentos aplicados, os quais parcialmente resumidos, mas que podem ser conferidos na íntegra em Bernardi e Luchese (2024).

Este subcapítulo está dividido em três discussões: 1) levantamento bibliográfico e a organização dos materiais coletados; 2) a explicação da mensuração das assinaturas e sua construção por: décadas de nascidos, níveis de profissões, grupo da Itália, do Brasil, divisão por sexos, indícios da chegada dos imigrantes no Rio Grande do Sul e, por fim, 3) demais buscas realizadas em acervos investigados, físicos e digitais.

²⁵ Utilizo para o nomear este capítulo o termo “procedimentos” baseada em Pesavento (2014) ao explicar que o pesquisador se transforma em médico, “em busca de sintomas, dos fenômenos paralelos que emitem sinais e dão a ver sentidos” (Pesavento, 2014, p. 64).

1) O levantamento bibliográfico foi composto por materiais provenientes da minha dissertação²⁶, novas buscas realizadas posteriormente e organização desses materiais em um *software*. Para uma pesquisa ampla, foram verificadas diversas bases e repositórios:: Academia.edu; Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (ABEC); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); CRL - Center for Research Libraries; ERIC – Institute of Education Sciences; HECL; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Google livros; JSTOR; Microsoft Academic Search; Portal de Periódicos da CAPES; Repositório Institucional da Universidade de Caxias do Sul (UCS); Scientific Electronic Library Online (SciELO); Scopus; Repositório Institucional da UFSC. A escolha ocorreu em virtude da visibilidade deles.

Os descritores escolhidos para as buscas foram: “leitura” e/ou “escrita”, “leitura” e/ou “escrita” e “imigrantes italianos”, “ler”, “escrever” e “imigração italiana”, “imigrante” ou “colono”, “imigrantes” e “alfabetização”, “instrução” e “imigrante/italiano”, “analfabetismo” e “italianos”, “processo escolar de imigrantes”, “escolas étnicas”, “analfabeto/analfabetismo”, “imigrantes” e “RCI”. Os descritores foram adaptados com o uso de estratégias como operadores booleanos, sinais de pontuação e truncagem, além de adequações para que a busca e a recuperação das informações fossem efetivas.

Os materiais selecionados foram arquivados em pastas digitais referentes à tipologia documental, com exceção de jornais/manuscritos. Após, foram repassados para controle no *software* Mendeley²⁷, realizado fichamento e os trabalhos foram *tagueados* para classificação por assunto. A partir dessa organização, foi possível estabelecer três grandes categorias para auxiliar na construção do estudo: 1) escrita e leitura, alfabetização (tema central); 2) imigração e educação (quem pesquiso, sujeitos relacionados ao tema); 3) historiografia da imigração (contexto).

2) “O que é uma escala de assinaturas? Que pressupostos lhe subjazem? O que sugere e o que ignora? Como se validam?” (Magalhães, 2001, p. 100). Essas foram algumas das questões norteadoras da mensuração das assinaturas. A leitura dos documentos teve por objetivo verificar se os imigrantes e seus descendentes sabiam ou não assinar o próprio nome e sobrenome, sendo a análise realizada a partir da contagem (presença/ausência) de assinaturas nos registros civis de matrimônios e, em alguns casos, de nascimentos.

²⁶ Vide Bernardi (2020a).

²⁷ Gerenciador gratuito de referências, usado para gerenciar, compartilhar e criar referências. Porém, a sua utilização ocorreu com a finalidade de organização dos arquivos.

O início dos registros civis na RCI/RS pode ser associado à expansão das colônias. A primeira localidade que iniciou os registros de matrimônios foi Caxias, em 1879²⁸, seguida por Bento Gonçalves, em 1889. Para a seleção dos locais analisados, uma lista das localidades que compõem a RCI/RS foi produzida, indicando o início dos matrimônios e até que ano estariam disponíveis²⁹, quais incluiriam os registros de outras localidades que, embora atualmente desmembradas, estavam vinculadas a esses núcleos. O quadro a seguir se refere a sistematização:

Quadro 1 - Localidades estudadas para a escolha da mensuração das assinaturas

Colônias	Incluiriam³⁰ registros de matrimônios de e a partir:
Caxias (1889-1921)	Sede (Caxias); Nova Trento ³¹ (até 1896); Nova Pádua (até 1904); Parte de São Marcos (até 1916); Parte de Farroupilha (até 1903), Galópolis (até 1914) e Criúva (até 1916).
Dona Isabel (1889-1921)	Sede (Bento Gonçalves); Monte Belo (até 1893); Pinto Bandeira e Santa Tereza; Parte de Farroupilha (até 1903).
Conde d’Eu (1905-1935)	Sede (Garibaldi desde 1905); Carlos Barbosa (até 1910); Coronel Pilar (até 1898); Imigrante (até 1919).
Antônio Prado (1895-1935)	Sede e Nova Roma (até 1923).
Alfredo Chaves (1889-1935)	Sede (Veranópolis), Vila Flores, Fagundes Varela (até 1907) e Cotiporã (até 1904)

Fonte: elaboração da autora (2021).

A partir do Quadro 1, que apresenta o agrupamento das localidades, ficou visível a necessidade de estabelecer recortes, já que não seria viável fazer a mensuração em toda a extensão da RCI/RS, dada a quantidade de dados. As escolhas foram: exclusão da mensuração Alfredo Chaves, já que ela possui algumas especificidades; manutenção de Antônio Prado, em virtude da taxa já produzida anteriormente; Caxias, inclusa por ser um “núcleo” da RCI/RS; Nova Trento foi selecionada tanto por registros iniciarem ainda em 1896 quanto de uma perspectiva territorial, pensando no eixo Caxias - Nova Trento - Antônio Prado; Também foram adicionadas Garibaldi e Bento Gonçalves, por sua relevância geográfica.

Pesou na escolha das localidades a classificação feita pela Secretaria do Interior e Justiça do Rio Grande do Sul, que na década de 1930, referia-se à Região Italiana como

²⁸ Há um livro de matrimônio referente ao período de 1879 a 1883, porém em grande parte dele o noivo se apresenta e faz a declaração que os cônjuges haviam casado na Igreja, após esse período há falta de livros que são retomados padronizados com a presença de ambos cônjuges e assim a medição para este estudo ocorreu com o recorte inicial de 1889 em diante.

²⁹ De forma remota, sendo os documentos digitalizados em microfílm, o que por Lei são aceitos e produzirão efeitos legais como documentos originais (Brasil 1968). Apesar de forma jurídica a análise em microfílm estar amparada, é preciso levar em conta as subjetividades, por Farge (2009) reflito que faltou o sabor de folhear os arquivos, mas foi o possível durante a pandemia.

³⁰ Incluiriam, pois, apesar de confirmações, em outras não é possível afirmar de fato a localidade em que os registros estariam antes da criação do registro civil. Por pertencerem a outros locais, os registros estariam arquivados nas sedes de onde pertenceriam

³¹ Em 1935 a localidade alterou a denominação para Flores da Cunha.

Caxias, Garibaldi, Bento Gonçalves, Alfredo Chaves, Prata, Antônio Prado e Nova Trento (Giron, 2017). Assim a escolha foi definida em cinco locais: Caxias, Nova Trento, Antônio Prado, Bento Gonçalves e Garibaldi. Conforme é possível verificar na imagem a seguir:

Figura 3 – Mapa dos locais escolhidos para a mensuração das assinaturas



Fonte: Produzido por Caio Vinícius Torques com base na divisão de Moraes e Cunha (2018, p. 25/26) para o ano de 1900³².

Na alteração deste mapa, entendi que fizeste a escolha em destacar os municípios correspondentes ao teu levantamento documental. Mas nesse caso, não seria bom diferenciar as colônias – Conde d’ Eu, Dona Isabel e Caxias, por exemplo?

As localidades destacadas na Figura 3 referem-se às colônias das quais foram coletadas e mensuradas as assinaturas dos imigrantes e descendentes. A seleção dessas colônias possibilitou reunir indícios de uma parcela significativa de residentes na RCI/RS, uma vez que foram coletados dados sobre 20.915 indivíduos. Este número corresponde apenas a uma parte da população, já que se refere aos indivíduos casando, mas que, por representar uma quantidade substancial, serve como um relevante indicador e como uma fonte ampla construída para este estudo, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto pela inclusão de diversas colônias da RCI/RS, conforme vê-se na imagem.

³² Foi mantida a nomenclatura dos municípios para o período.

O início dos registros não ocorreu na mesma data em todas as localidades, mas o recorte final utilizado foi o mesmo quando as mensurações foram entrelaçadas, para que existisse parâmetro. No caso de Caxias e Bento Gonçalves, os registros puderam ser consultados até 1921, já a coleta para as demais localidades foi estabelecida até 1935³³ pela disponibilidade. Das localidades selecionadas para a medição, duas — Caxias e Nova Trento — pertencem à antiga Colônia Fundos de Nova Palmira; Garibaldi à colônia Conde d’Eu; Bento Gonçalves à Dona Isabel, e, por fim, Antônio Prado pertence as colônias da segunda fase de povoamento da RCI/RS.

Quanto aos procedimentos³⁴, em virtude da disponibilidade de registros *online* pelo *site FamilySearch*³⁵, a coleta dos dados ocorreu de forma remota. Foram verificados, um a um³⁶, os matrimônios civis das localidades selecionadas, com a leitura das informações constantes nos documentos. A partir dos registros, foram compilados dados referentes ao ano do registro, sexo, nacionalidade, idade, profissão e se o indivíduo assinou ou não assinou o documento.

As informações foram transcritas em um programa de gerenciamento de planilhas, separadas pelas cinco localidades. Em seguida, uma segunda cópia dessas planilhas foi utilizada para a organização dos dados por “décadas” de nascimento. Essa organização por ordem de nascimentos resultou em um gráfico com as porcentagens de acordo com cada década de nascidos e localidade.

Para a construção dos níveis relacionados às profissões que assinaram³⁷, a inspiração foi a escala de funções socioprofissionais de Justino Magalhães (1994, p. 326), a fim de compreender de forma abrangente as relações entre as categorias profissionais e a capacidade de assinar. O recorte temporal considerado foi o ano de 1921, e na mensuração foram obtidos dados de 84 diferentes profissões.

³³1935 nos locais que foram possíveis, para obter informações de nascidos no máximo em 1915, o que justifica um estudo que compreenda as primeiras décadas do século XX.

³⁴A metodologia é baseada em estudo similar realizado na minha dissertação “Processo de escolarização de Antônio Prado – RS (1886-1920): culturas e sujeitos” e também divulgada na Revista Educação em Questão (*Qualis A2*) pelo artigo “A taxa de alfabetização de Antônio Prado, Rio Grande do Sul (1895-1920)”. Cf. Bernardi e Luchese, 2020a.

³⁵Todos os registros estão online e podem ser acessados por meio de uma conta gratuita no *site*: <https://www.familysearch.org/search/catalog/263342?availability=Family%20History%20Library>.

³⁶Sendo transcritas apenas informações de imigrantes da península itálica e descendentes já que há a menção nos registros para essa separação.

³⁷ *Vide* Tabela 6.

Para a construção da separação por sexos³⁸, com o objetivo de adentrar na história da educação das mulheres, utilizei o recorte até o ano de 1921 nas medições. O cuidado em evidenciar a presença feminina ocorreu associado a outros procedimentos metodológicos, como a elaboração do quadro³⁹ de agricultores (as) /lavradores(as) que assinaram os registros. Outro procedimento voltado à análise das mulheres foi realizado⁴⁰ com base nos dados dos “cimbros”⁴¹, evidenciando as imigrantes mulheres e as filhas, assim como as suas porcentagens. Também foram considerados os livros de declarações de entrada de imigrantes na Província, o que possibilitou a geração⁴² de porcentagens para homens e mulheres de cada um dos livros analisados.

Para a mensuração dos “cimbros”⁴³, utilizei como base uma lista das famílias emigradas, disponibilizada⁴⁴ por Sérgio Marangoni de Rotzo - VI, realizada a partir de um levantamento realizado pelo pároco local em meados dos anos 2000. O recorte temporal abrangeu os anos de 1880 a 1891⁴⁵, e a documentação para a produção da lista é oriunda dos livros paroquiais⁴⁶ de Rotzo denominados *Stato d'Anime*⁴⁷.

Os registros são nomeados como “*L'emigrazione Rotzese verso il Brasile nel período 1880-1891*” e apresentam duas seções, totalizando 64 pais e mães emigrados, acompanhados de 75 filhos(as), com idade de cada um. A partir de pesquisa genealógica, foram verificados⁴⁸

³⁸ A utilização do termo “sexo” advém da própria fonte. Não adentro na discussão de gênero, já que a fonte indica o “sexo” do cônjuge, assim me refiro apenas à diferenciação biológica para esta discussão.

³⁹ Vide Tabelas 8.

⁴⁰ Vide Gráfico 10.

⁴¹ Os habitantes do território do Altopiano são conhecidos pela denominação *cimbras/cimbros*, mesma denominação da língua que falam (que possui raízes germânicas) e que no final do século XX foi reconhecida como patrimônio linguístico e cultural. Desde o século XVIII vários estudiosos investigam a proveniência da comunidade (Tolin, 2012), uma das obras que indico para aprofundamento é Dal Pozzo (1820). Em Antônio Prado, a denominação permaneceu a mesma, sendo a comunidade de São Roque conhecida como a região de fixação da comunidade *cimbra* (Barbosa, 1980). Sobre essa diferenciação, cabe problematizar pensando em Hall (2006) quanto a construção de uma comunidade/identidade e a representatividade, pertencimento em *ser cimbro*.

⁴² Vide Tabela 13.

⁴³ Outra explicação metodológica que pode ser conferida em forma de trabalho completo em Bernardi (2021b).

⁴⁴ O documento foi fornecido em formato PDF por Sérgio Marangoni e possui 10 páginas.

⁴⁵ Por ser o período em que as famílias emigraram da localidade.

⁴⁶ Ao utilizar esse tipo de eixo, lembro Magalhães (1994, p. 23) ao explicar que “a paróquia converte-se em categoria historiográfica através da reconstituição demográfica que, em resumo, permite a identificação de todos os sujeitos naturais e residentes, organizados em cadeias genealógicas informatizadas e o estabelecimento das datas que marcam todos os seus actos existenciais. A Reconstituição Demográfica das Paróquias é nesse sentido uma metodologia fundamental, aberta à inovação e potencialmente geradora de abordagens interdisciplinares e de múltiplos cruzamentos de informação”.

⁴⁷ “Estado das Almas”, como chamados no Brasil, são registros paroquiais em que o padre produzia uma espécie de censo da localidade, nele constam o nome dos componentes da família, idade, informações de nascimento, casamento e outras observações. No caso de Rotzo, o padre que realizou os *Statos* informou a data que a família emigrou e o destino deles e a partir dessas informações que o atual padre produziu a lista dos emigrantes de Rotzo.

⁴⁸ Os registros se encontram disponíveis para consulta no *site* <http://www.antenati.san.beniculturali.it/>, repositório que inclui registros civis da Itália com a finalidade de corroborar com pesquisas genealógicas. Eles foram

os registros civis disponíveis — tanto italianos quanto brasileiros — sendo coletadas informações dos matrimônios (quando civil) de cada indivíduo e/ou o nascimento do filho do imigrante, afim de verificar se o pai da criança assinou ou não o registro. O resultado final corresponde a 77 indivíduos em virtude da falta de documentação para os demais.

Para a mensuração dos livros de chegada de imigrantes na Província, em que constam declarações se cada indivíduo sabia ler e escrever, me inspirei em Giron (1977), que utilizou os mapas estatísticos das chegadas dos imigrantes em Caxias do Sul, e em Luchese (2007), que analisou o recenseamento das Colônias Conde d’Eu e Dona Isabel. Com base nessas referências, elenquei no *FamilySearch* os seguintes livros para a análise:

Entrada e destino de imigrantes: Livro-C236 (1895-1898); Mapas do Movimento de Imigrantes: Livro-Sa067 (1902-1907), Livro-Sa068 (1905-1910); Registro de Colonos: Livro-C202 (1898-1899); Registro de Imigrantes: Livro-C184-a (1889-1891), Livro-C184-b (1889-1891), Livro-C199 (1893), Livro-C344-a (1896-1899), Livro-C344-b (1896-1899), Sa80, 1892.

Esses documentos foram utilizados para a mensuração declarada dos imigrantes ao chegarem na Província. É possível visualizar um trecho de um dos mapas estatísticos de imigrantes na Figura 4:

Figura 4 – Mapa estatístico de imigrantes entrados no RS

Mappa estatístico dos immigrants entrados no Estado de

Numero de familias	N O M E S	Idade	Estado	Nacionalidades	Sabe ler e escrever	Religião
1	Bigolin Giovanni Battista	69	Lucado	Italianna	Sim	Catholica
2	Paula	61	"	"	"	"
3	Angela	20	Solteiro	"	"	"
4	Bigolin Angelo	34	Lucado	"	"	"
5	Rosa	26	"	"	"	"
6	Romano	5	Solteiro	"	Não	"
7	Emilio	3	"	"	"	"
8	Olympia	2	"	"	"	"

Fonte: disponível por *FamilySearch*, livro denominado “Registro de imigrantes, Livro-C344-a, 1896-1899”.

Conforme a Figura 4, é possível verificar que os registros incluíam informações como nome, idade, estado civil, nacionalidade, se o indivíduo sabia ler e escrever, e religião. Vários

microfilmados e em parceria com a Igreja dos Santos dos Últimos Dias são disponibilizados de forma gratuita. Para acesso aos registros de Rotzo é necessário acessar a seção que se refere ao Archivio di Stato di Vicenza e após a seção de Bassano del Grappa onde Rotzo e demais *comunes* estão listados.

dos livros, no entanto, não se encontram em boas condições de conservação e, por vezes, as informações não foram discriminadas. Nesses casos, a coleta foi realizada apenas com base nos registros que continham as informações completas.

Foram elaboradas planilhas específicas para a coleta e gerenciamento de informações de cada livro. A separação dos documentos-base seguiu um padrão que incluía: data de entrada / idade ou em alguns casos “tem menos de 12 anos?”⁴⁹/ Sexo / Declarou saber ler e escrever? / e destino. Da mesma forma, esses dados foram coletados para após compreender a quantidade total coletada; a porcentagem média de alfabetizados com a inclusão das crianças; a quantidade de imigrantes com destino a RCI/RS; a porcentagem com saída para a RCI/RS que saberia ler e escrever acima de 12 anos e a porcentagem que saberia ler e escrever acima de 12 anos (independente do destino). Sempre que possível, optei por separar os imigrantes com destino à RCI/RS, a fim de permitir uma análise mais específica. Ao final desse processo, obtive informações provenientes de dez livros, os quais registram a entrada no Rio Grande do Sul de 15.009 imigrantes oriundos da península itálica, no período temporal entre os anos de 1889 a 1910.

3) Sobre livros, jornais, e materiais do cotidiano no espaço-tempo investigados:, foram analisadas diversas fontes documentais e impressas, visando identificar indícios do material que circulava no cotidiano da comunidade estudada. Entre elas, destacam-se: jornais disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional; documentos do Centro de Memória da Câmara Municipal⁵⁰ de Caxias do Sul e documentos do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRs), acessados de forma remota pelo *FamilySearch*; também foram consultados o Arquivo Histórico João Spadari Adami, Instituto de Memória Histórica e Cultural da UCS (IMHC/UCS) e a coleção de obras raras da Biblioteca Central da UCS. Além das fontes escritas, foi realizada também a verificação em fontes orais disponíveis no projeto ECIRS, arquivadas no IMHC/UCS. As entrevistas utilizadas são provenientes de gravações da década de 1980, transcritas e disponibilizadas para pesquisa pela transcrição.

Neste subcapítulo, explico como foi realizado o levantamento bibliográfico, indicando as bases consultadas e como os documentos foram organizados para possibilitar a posterior recuperação das informações; detalho também o processo de mensuração das assinaturas, como os registros utilizados emergiram, o padrão que seguem, os recortes e as escolhas utilizadas para a produção de dados referentes à RCI/RS. Quantifiquei ainda os resultados da

⁴⁹ O recorte de 12 anos utilizado foi escolhido em virtude de alguns livros especificarem “tinha 12 anos ou mais? Sim/Não”, independente do possível vínculo entre uma possível introdução à escrita e leitura pela escolarização.

⁵⁰ Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/portalliquid>

produção e, em cada subcapítulo, descrevi os procedimentos para a produção dos dados por décadas de nascidos, os níveis por profissões, a separação por sexos, o grupo dos cimbros, e à construção da taxa pelos livros de fluxos de imigrantes no Rio Grande do Sul.

Encerro este capítulo apresentando a sistematização da pesquisa, elaborada em duas partes, cada uma composta de dois capítulos, e esses, por sua vez, divididos em três subcapítulos. No Quadro 2, busco sintetizar a estrutura do estudo, o objetivo de cada capítulo e as fontes mobilizadas em cada uma das construções.

Quadro 2 – Sistematização dos capítulos e das fontes

PARTE 1		
Capítulo 1		
Objetivo: delinear a pesquisa, objetivos, escolhas teóricas e metodológicas		
1.1 Objetivos, questões norteadoras, recortes e escolhas realizadas para o estudo	1.2 Aspectos teóricos e conceituais da pesquisa	1.3 Aspectos metodológicos da pesquisa
PARTE 1		
Capítulo 2		
Objetivo: compreender o contexto histórico da Itália, unificação e processo migratório; contexto da RCI/RS, formação das colônias e municípios; buscar ações, políticas, discursos e <i>práticas</i> de escrita e leitura em ambos os locais.		
2.1 Análise do contexto histórico da Itália, unificação e processo migratório.	2.2 (E) migrantes na RCI/RS: de colônias a municípios. Chegada de imigrantes, estabelecimento e primeiras décadas nas colônias.	2.3 Ações, políticas e discursos na Itália e na RCI/RS no que tange a leitura e escrita
PARTE 2		
Capítulo 3		
Objetivo: com base na produção das assinaturas das colônias e declarações “saber ler/escrever” analisar a escrita e leitura dos imigrantes e descendentes		
3.1 Assinantes de Caxias, Garibaldi, Bento Gonçalves, Nova Trento e Antônio Prado Fonte/foco: resultados das mensurações das assinaturas por registros civis e demais fontes documentais localizadas	3.2 Um olhar para as profissões e as mulheres nas práticas de escrita Fonte/foco: resultados dos registros civis e demais fontes documentais localizadas para pensar nas mulheres e nas profissões	3.3 Análise geracional das <i>práticas</i> de escrita e leitura Fonte/foco: resultados das assinaturas por pesquisa genealógica do grupo de imigrantes e descendentes <i>cimbros</i> e declaração de chegada de imigrantes na província quanto a saber ler e escrever.
PARTE 2		
Capítulo 4		
Objetivo: Análise das <i>práticas</i> escrita e leitura no ambiente escolar e não escolar da RCI/RS		
4.1 <i>Práticas</i> de escrita e leitura vivenciadas no ambiente de escolas públicas e étnicas Fonte/foco: documentos de criação de escolas na RCI/RS, <i>práticas</i> de escrita e leitura introdutórias escolares, escolas étnicas, língua, ensino da escrita e leitura, livros utilizados para	4.2 <i>Práticas</i> de escrita e leitura no ambiente não escolar Fonte/foco: circulação de materiais de leitura na RCI/RS: jornais da RCI/RS. Oferta de materiais e incentivo de <i>práticas</i> de escrita e leitura aos adultos.	4.3 <i>Práticas</i> de escrita e leitura em alguns imigrantes e descendentes Fonte/foco: pela micro-história análise de alguns imigrantes e suas <i>práticas</i> escrita e leitura.

o ensino e redes de abastecimento de materiais.		
5. Conclusões		

Fonte: elaboração da autora (2025).

É possível perceber que a estrutura da tese foi organizada em duas grandes partes: na primeira, eu exponho as informações da pesquisa e traço um panorama histórico; na segunda, exploro o tema, as fontes que me propus a coletar e produzir, bem como os resultados obtidos.

Nesta introdução, apresentei a introdução, mencionei de forma breve os autores mobilizados para o diálogo com o estudo e finalizei com a minha apresentação e motivação pessoal. No segundo subcapítulo, expus as questões norteadoras do estudo, problema de pesquisa, os objetivos, os recortes realizados, os aspectos teóricos e os conceitos que dialogam com o estudo. Já no terceiro subcapítulo, percorri o trajeto metodológico da mensuração das assinaturas, bem como as revisões e buscas por fontes de pesquisa.

No segundo capítulo, me dediquei a olhar o contexto histórico com o intuito de construir um panorama histórico da Itália e do Brasil, em especial, da RCI/RS. No primeiro subcapítulo, investiguei a configuração da Península Itálica, a formação da Itália e as demais questões que relacionadas à escrita e à leitura. No segundo subcapítulo, voltei a olhar para o Brasil e para o RCI/RS, considerando as iniciativas de escolarização e alfabetização. No terceiro subcapítulo, dei ênfase à imigração, em especial ao estabelecimento dos imigrantes e à emergência das colônias e municípios da RCI/RS.

O terceiro capítulo foi dedicado à análise dos dados produzidos. No primeiro subcapítulo, apresentei os resultados da mensuração das taxas de assinaturas em cada uma das colônias. No segundo, busquei a compreensão entre as assinaturas e profissões, além de evidenciar aspectos da história da educação das mulheres. No terceiro subcapítulo, analisei as porcentagens de assinaturas do grupo “cimbros” na Itália e na RCI/RS, além das análises das declarações se os imigrantes sabiam escrever e ler, obtidas pelos registros de chegada no RS.

No quarto capítulo, busquei por indícios da escrita e leitura em nível escolar e não escolar, e para isso, no primeiro subcapítulo dei ênfase ao processo de escolarização, com foco na emergência das escolas públicas e étnicas. No segundo subcapítulo, olhei para formas de circulação de escrita e leitura além da escola, como nos jornais e livros. No terceiro subcapítulo, diminuí o nível de escala e busquei investigar *práticas* de escrita e leitura de imigrantes e seus descendentes. Por fim, após os quatro capítulos, realizei as conclusões da tese, seguida pelas referências utilizadas.

A seguir, dou início ao segundo capítulo e convido você a percorrer comigo os caminhos que tracei. Boa leitura!

2 UM PANORAMA HISTÓRICO E DE *PRÁTICAS* DE ESCRITA E LEITURA: ITÁLIA E A REGIÃO COLONIAL ITALIANA DO RIO GRANDE DO SUL

Neste capítulo, busco abordar o contexto histórico italiano e a Região Colonial Italiana (RCI) do Rio Grande do Sul (RS), considerando os aspectos territoriais, políticos, administrativos, culturais, bem como o processo migratório e a própria formação da RCI/RS. O objetivo é traçar um panorama histórico que permita a compreensão das *práticas* de escrita e de leitura tanto na Itália quanto na RCI/RS.

No primeiro subcapítulo, dedico-me à compreensão do contexto italiano, dissertando acerca da formação e da unificação da Itália, além do processo migratório que motivou a saída de milhares de italianos. No segundo subcapítulo, examino o estabelecimento dos imigrantes na RCI/RS, com atenção à formação das colônias e constituição dos municípios. No terceiro subcapítulo, volto-me às *práticas* de escrita e leitura, buscando por ações, políticas e discursos relacionados a esse tema, tanto na Itália quanto na RCI/RS.

2.1 A ITÁLIA: FORMAÇÃO, UNIFICAÇÃO E EMIGRAÇÃO

A geografia de um país permite compreender peculiaridades das culturas e civilizações, condições que repercutem diretamente na história⁵¹ da localidade, especialmente no que se refere à formação cultural, aos assentamentos⁵² e às formas de trabalho (Bertonha, 2008). Por esta tese ter como tema a imigração italiana, torna-se relevante iniciar com a constituição histórica e geográfica da Itália.

A Itália é um país localizado no centro-sul da Europa. Ao norte, faz fronteira com Suíça e Eslovênia; já a oeste, com França e Áustria. Em termos geológicos, a península itálica possui predominância de terras altas, sendo o norte formado pela cadeia dos Alpes, formando uma barreira natural que separa o território do restante da Europa; já as demais partes do continente são banhadas por mares, como o Adriático, o Jônico, o Tirreno e o Mediterrâneo.

Para resultar no que hoje conhecemos como Itália, há um longo processo de fragmentação política (Iotti, 2001), iniciado ainda na época do Império Romano e estendido até o século XV. Esse processo envolveu a invasão e o encontro de diferentes povos, um breve controle romano oriental e sucessivas guerras. Ao final do século XVIII, existiam

⁵¹O início deste subcapítulo foi inspirado em Bertonha (2008). Para um aprofundamento do tema, sugiro a leitura integral da obra do autor. Por questões de delimitação e foco, esse tema é abordado de maneira sintética nesta tese, no entanto, tenho ciência da vasta bibliografia nacional e internacional sobre o contexto histórico e os diversos períodos da história da península itálica.

⁵²As regiões que compõem a Itália serviram de passagem, cruzamento e estabelecimento de diversos povos, como latinos, umbros, samnitas, sabinos, volscos, entre outros (Bertonha, 2008).

“quatro ducados (Milão, Toscana, Parma e Módena), quatro repúblicas (Gênova, Veneza, Lucca e San Marino) e três reinos (Sardenha-Piemonte, Nápoles-Sicília e os estados papais) haviam substituído os micro-Estados do período medieval” (Bertonha, 2008, p. 36). Na Figura 5, é possível verificar algumas das divisões territoriais ocorridas na Itália entre os séculos XIX e XX.

Figura 5 - Mapa da Itália de 1815 a 1859, 1870 e 1919



Fonte: Exposto no Museo della Scuola Paolo e Ornella Ricca. MUDESC, Editora Vallardi.

No século XIX, em decorrência da divisão territorial, a península itálica passava por expansão do capitalismo e uma crise agrária, que se intensifica entre os anos de 1860 a 1870 (Herédia, 2022). Apesar de possuir diversos locais comerciais e áreas economicamente prósperas, “a economia italiana estava entre as mais pobres e atrasadas da Europa [...] Isso se refletia, claro, nos níveis de vida” (Bertonha, 2008, p. 121). A maior parte da população era camponesa e vivia condicionada a situações precárias de trabalho e de sobrevivência. Nesse cenário, o local se encaminhava para a unificação, influenciado pelos princípios do liberalismo, autogoverno e nacionalismo (Bertonha, 2008).

Na época, a península itálica era constituída por reinos, e surgiram tentativas de união desses territórios para a criação de um Estado, no início do século XIX circulavam “ideias nacionalistas de uma Itália unida” (Frosi; Mioranza, 2009. p. 19). O início efetivo da unificação⁵³ iniciou com as tentativas ocorridas a partir de 1848⁵⁴ ao final da revolta do Piemonte⁵⁵ contra os austríacos (Frosi; Mioranza, 2009). Com a vitória do Piemonte em 1860, os territórios da Toscana e da Emília-Romanha foram anexados à causa. Com a chegada e auxílio de Giuseppe Garibaldi⁵⁶, o Reino das Duas Sicílias⁵⁷ passaram a fazer parte e em 1866 anexou-se o Vêneto (Romanato, 2003), Friuli-Veneza-Julia em 1870 completa a unificação com a conquista de Roma⁵⁸ e logo após esse período inicia a emigração. Vannini (2016, p. 87) explica que:

Vale lembrar que a unificação italiana perante as potências europeias iria se consolidar muito tardiamente, somente em 1871, quatro anos do início da imigração para o Brasil. O país lutava para se inserir no grupo das potências europeias, acenando com a bandeira da industrialização. Contudo, de modo geral, as massas camponesas do norte estavam de fora dos planos do governo italiano, pois os investimentos da indústria concentravam-se no sul do país.

Percebe-se a unificação tardia e movimentos que tiveram início ainda nas primeiras décadas do século XVIII (Luchese, 2007), conforme alega Vannini (2016), tratou-se de um

⁵³ Acrescenta-se o *Risorgimento*, iniciado em 1815, que amadureceu as ideias de unificar o país e resultou no objetivo proposto; disso ocorre “a idéia de que a Itália devia ser unificada em torno de um Estado único, liberal e moderno era muito forte em boa parte das elites italianas e cresceu de modo acentuado no decorrer do século XIX” (Bertonha, 2008, p. 49). O *Risorgimento* caracterizou-se como um período diferente do Renascimento no campo das ideias e práticas (Herédia, 2022).

⁵⁴ Bertonha (2008) expõe que a revolta de 1848 foi importante pois serviu como um motor para o sentimento nacionalista. A revolta “representa, assim, a manifestação, em território italiano, de um nacionalismo típico da primeira metade do século XIX europeu, ou seja, aquele que associava a luta pela nacionalidade com a defesa da democracia e de direitos sociais e políticos, em território italiano” (Bertonha, 2008, p. 49).

⁵⁵ O Piemonte era o centro das lutas liberacionistas (Frosi; Mioranza, 2009).

⁵⁶ Figura relevante nos conflitos ocorridos durante a unificação.

⁵⁷ Ao qual pertencia todo o sul da Península Itálica.

⁵⁸ Todavia, uma parte do que hoje conhecemos como Itália, sobretudo a região do Trentino-Alto Ádige, permaneceu sob domínio austríaco até o fim da Primeira Guerra Mundial, momento em que também foi anexada à Itália.

momento complexo da constituição do Reino da Itália, marcado por um contexto em que algumas populações estariam excluídas de políticas e dos investimentos estatais. Sobre esse aspecto, Iotti (2001, p. 29) explica que a unificação da península “apresentou características diferentes das demais ocorridas na Europa. Foi resultado de uma aliança política entre as forças detentoras do poder econômico, que excluíram do processo a massa de trabalhadores pobres e a pequena burguesia”.

Assim, a unificação, “ao invés de dar solução aos problemas socioeconômicos, veio agravá-los” (Frosi; Mioranza, 2009, p. 20), em especial no que se refere às atividades agrícolas, que passava por um período de crescimento entre 1860 e 1870, mas que com uma crise agrária afetando a Itália, só se recupera ao final do século XIX (Herédia, 2022). O País possuía no período de unificação regiões simultaneamente desenvolvidas e atrasadas e os contratos agrícolas eram heterogêneos (Herédia, 2022).

Sobre isso, Bertonha (2008) alega que, apesar do avanço dado para a formação do Estado, a construção da identidade coletiva era marcado por heterogeneidade, sobretudo entre os camponeses, que pouco haviam participado da unificação. Para esses grupos, a consciência de pertencimento não iria além dos limites territoriais em que viviam⁵⁹. Além disso, é preciso considerar que:

Em tal contexto, o período moderno teria visto o surgimento de uma “Itália”? É pouco provável. Os cidadãos dos Estados italianos continuavam a se identificar centralmente com suas cidades e, cada vez mais, com regiões de origem, com a religião católica e, no caso das elites educadas, com a cultura europeia como um todo. Os ‘italianos’ falavam dialetos diferentes⁶⁰ e muitas vezes incompreensíveis entre si e tinham desconfianças e rivalidades uns com os outros (Bertonha, 2008, p. 38)

Dessa forma, o processo de constituição da identidade da nação⁶¹ foi vagaroso e contínuo (Iotti, 2001; Hall, 2006), concomitante os processos migratórios do período. O sentimento de identidade dos emigrantes, portanto, não viria na bagagem, mas sim, algo construído em solo brasileiro, em grande parte, fomentado pelo Estado italiano nas décadas

⁵⁹ Para um período pré e durante a unificação: “Ali, não viviam italianos, mas habitantes e cidadãos de dúzias de repúblicas e reinos cujas identificações eram mais amplas (cristãos, ocidentais) ou mais restritas (milaneses, venezianos, toscanos) do que a definição de ‘italiano’ requereria” (Bertonha, 2008, p. 34).

⁶⁰ Bertonha (2008) explica que a língua é o resultado de uma fragmentação da Itália Medieval, sendo o latim utilizado para as classes cultas enquanto a população criava dialetos oriundos do latim, do toscano, do romano, entre outros.

⁶¹ “A nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *idéia* da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica [...]” (Hall, 2006, p. 49).

seguintes, por meio de ações voltadas à manutenção da identidade⁶². Bertonha (2008) destaca que a língua, a cultura e a literatura seriam os principais elementos — o “cimento” — capazes de fazer dos “italianos” e da Itália uma nação. Através desses elementos, seria possível sustentar o Estado-nação que emergia. Tendo apresentado uma breve noção do contexto histórico de formação e início de sua unificação, no que tange à emigração⁶³, é relevante esclarecer que:

Cada grupo trouxe para esse novo contexto as suas experiências, expectativas e projetos de alguma forma relacionados com o campo educacional e a sociedade de origem; muitas vezes, também continuaram estabelecendo relações com os mesmos, embora tão distantes. O que queremos destacar aqui é que, ao refletirmos sobre educação, somos muitas vezes tentados a homogeneizar ou simplificar as leituras com relação a determinados períodos e a determinados contextos, quando, em realidade, as situações se apresentaram como extremamente complexas, exigindo de nossa parte investigações detalhadas e problematizadoras (Demartini, 2004, p. 218-219).

Cada local e período é constituído por características próprias, o que exige um cuidado de análise e problematização do contexto e dos sujeitos investigados. É preciso ter ciência que, entre ideias distintas sobre o ato de emigrar, prevaleceu a ideia que “para esses pequenos camponeses, o governo italiano planejava uma saída, a emigração, o que diminuiria a pressão demográfica e aliviaria a tensão deplorável dos despossuídos” (Vannini, 2016, p. 87).

Manfroi (1975) explica que o governo italiano flutuava a favor da emigração para o equilíbrio e para uma política de prestígio nacional para eliminar a miséria instalada. Consoante, Herédia (2022, p. 82) afirma que: “A emigração, em certos casos, é uma solução plausível de uma dificuldade social”. Associada a outros fatores⁶⁴, como o aumento da população⁶⁵, a extinção de terras comuns, o início da industrialização e a ascensão de grandes sociedades agrícolas (Villa, 1997), emergiram as políticas imigrantistas⁶⁶, que fariam da

⁶² Mas sobre o cuidado do Estado italiano com emigrados nas primeiras décadas, Iotti (2001, p. 59) alerta que, “por trás do discurso de tutelar o emigrante e mantê-lo ligado à pátria-mãe, estiveram presentes os interesses econômicos das elites italianas”, e a concretização de uma necessidade “fisiológica” do Estado italiano, termo que utiliza embasada na primeira edição do trabalho de Giron (2017).

⁶³ Os estudos migratórios da RCI/RS iniciaram há décadas com pesquisas vinculadas à Universidade de Caxias do Sul e suas linhas de pesquisa, as quais estão entrelaçadas também às comemorações do Centenário da Imigração Italiana no Rio Grande do Sul (Radünz; Herédia, 2022). Em decorrência da vasta produção, optei por trazer apenas alguns pontos para compreensão histórica.

⁶⁴ Azevedo (1982) explica que um deles seria o fracionamento da terra. De acordo com, Herédia (2016, p. 16-17), seria possível elencar “miséria, pobreza, dificuldades de sobrevivência, catástrofes ocasionadas pelo clima, doenças endêmicas, impostos e taxas cobradas às classes que atuavam na agricultura são fatores que justificam o êxodo dos italianos para a América do Norte e para a América do Sul”.

⁶⁵ Iotti (2001), com base em Giron (1980) e Ianni (1979), critica a ênfase que alguns pesquisadores deram à questão demográfica para explicar o fluxo migratório italiano. Para a autora, não seria possível dissociar outros fatores; a miséria teria vindo primeiro, antes da superpopulação, que servia também como forma de comoção para que demais países recebessem os imigrantes.

⁶⁶ Existiram imigrantes antes do pico migratório (Trento, 1989).

emigração um fio condutor para a estabilidade econômica do país (Fachin, 2016). O fenômeno da grande migração pode ser conferido a partir de 1876⁶⁷ (Monaco, 2012). Sobre o assunto, Iotti (2001, p. 40) afirma que:

Risorgimento, capitalismo, industrialização e emigração são elos de uma mesma corrente. A consolidação do capitalismo na Itália, através da industrialização, foi uma decorrência do movimento de unificação que tornou possível sua realização, contribuindo para elevar, progressivamente, o número de excluídos do processo produtivo nacional. A emigração pode ser considerada como produto da ação política e econômica dos grupos dirigentes, preocupados em empurrar a sociedade italiana na direção de formas capitalistas mais avançadas. [...] A massa de trabalhadores pobres, expulsos do processo de produção capitalista italiano, tornou-se parte importante para o desenvolvimento deste mesmo processo.

Iotti (2001) ainda lista que, entre os objetivos da emigração italiana, tem-se: a possibilidade da saída de parte da população como forma de equilíbrio socioeconômico; a obtenção de recursos por meio de ações emigratórias; e a possibilidade de tornar-se uma potência. Os fatores que explicam a emergência do processo migratório italiano não são os mesmos a depender do autor, afinal, são perspectivas de quem analisa, “em função disso, a historiografia da emigração registra diferentes formas de interpretação que variam de acordo com a época e as circunstâncias em que foram escritas” (Iotti, 2001, p. 24). Ou seja, neste estudo, são sintetizadas e construídas a partir do meu olhar de investigadora.

Para Iotti (2001), apesar de pesquisadores e historiadores pertencem a diversas correntes e elenquem diferentes motivos da migração daquilo que hoje consideramos como “o povo italiano”, as obras demonstrariam que:

o movimento emigratório tem suas raízes fundadas no processo de implantação do capitalismo na Europa. Sob esta ótica, superpopulação, pauperismo, desemprego, baixos salários e miséria passam a ser encarados como parte do fenômeno, cuja essência encontra-se na análise da expansão mundial das relações capitalistas de produção (Iotti, 2001, p. 27).

Ao pensar nas famílias que emigraram nesse período, torna-se importante reforçar algumas de suas características: “monogâmica, endogâmica, cristã, patrilinear, patrilocal (ou neolocal) e que se reproduzia, especialmente no meio camponês, pela força da organização do trabalho orientado pela autoridade paterna (ou masculina)” (Zanini, 2022, p. 355). O deslocamento surgia como uma alternativa pela situação do contexto devido à carência de

⁶⁷ Monaco (2012) explica que o ano se refere às estatísticas oficiais, mas, apesar disso, os movimentos da emigração já existiam em anos anteriores.

recursos e/ou de meios para a subsistência. Assim, procurar oportunidades em outros lugares⁶⁸, tornava-se uma forma de lutar pela sobrevivência (Zanini, 2009).

A emigração e o assentamento de grupos da mesma localidade e com características similares propiciariam a manutenção de um modo de vida “baseado na autoridade paterna, na união, no trabalho familiar e no catolicismo” (Zanini, 2009, p. 3-4), elementos que caracterizariam uma representação do imigrante italiano em solo brasileiro. Sob esse, conforme Luchese (2015, p. 84), para esse povo, “do nascer ao morrer, o cultivo dos laços familiares, a transmissão de valores e princípios, a divisão de tarefas masculinas e femininas, a preservação de hábitos alimentares, os rituais do batizado, da crisma, do casamento e do funeral, que demarcavam as mais importantes etapas da vida, ocorriam na família”.

Embora a família ocupasse um papel central na cultura italiana, Vannini (2016) alerta para uma tentativa de modificação demográfica, dado que a Itália necessitava de redução⁶⁹ da dimensão da família, oposto⁷⁰ do que ocorreu na RCI/RS com a explosão demográfica de imigrantes. Para as alterações do domínio social no ato migratório, compreende-se que

A imigração foi elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista. Este fato vai explicar o aparecimento de novos sentimentos, idéias e valores no processo de integração social [...] (Nagle, 2001, p. 37).

A emigração teria corroborado com diversas mudanças, tanto em termos agrários pelas relações de proprietários e trabalhadores, quanto pela passagem de atividades artesanais para industriais, acelerando, assim, processos de urbanização e industrialização⁷¹ (Nagle, 2001).

⁶⁸ No que se refere ao deslocamento, é importante frisar conforme Azevedo (1982), já existia uma migração sazonal, anterior à emigração para o exterior ou mesmo migrações de diferentes ordens, no caso do vêneto, ainda no período austríaco (Romanato, 2003). Assim é relevante compreender a existência de fluxos de indivíduos indo e vindo, característica em especial do norte e por chefes de família em virtude da escassez dos trabalhos. Dessa forma, reflito e problematizo sobre as trocas que ocorriam em virtude desses deslocamentos.

⁶⁹ Azevedo (1982) explica que o Vêneto registrava, em 1871, uma das taxas mais altas de natalidade da Itália, porém, frisa que a superpopulação não explica por si só a emigração, apesar de existir uma crença coletiva da necessidade de ir embora. Nesse ponto, retomo as reflexões de Iotti (2001), ao pensar na questão demográfica como fator de emigração.

⁷⁰ Conforme Vannini (2016) explica, cabe refletir que o rápido preenchimento do território se opôs às ações na Itália, apesar de seguir um molde cristão, dependente do trabalho. A rápida ocupação e a alta natalidade revelam práticas e estabelecimento de um modelo familiar adotado na RCI/RS que dele dependia, inclusive, a questão econômica e o “sucesso” dos indivíduos, ao obter mais mão de obra familiar, maior quantidade de lotes e expansão territorial.

⁷¹ Que no caso do Vêneto, de acordo com Romanato (2003), passa a ser uma realidade durante o século XIX, sendo a industrialização concentrada em algumas áreas específicas.

No que tange à Itália, “o movimento emigratório representou um importante elemento na história do desenvolvimento capitalista italiano, reduzindo o excedente populacional e tornando-se uma fonte de lucros, através das remessas de poupança dos emigrantes” (Iotti, 2001, p. 27). Assim, ao invés de um problema inicial, os sujeitos imigrantes foram um instrumento para o desenvolvimento da Itália.

Em 30 de dezembro de 1888, foi sancionada a lei de emigração na Itália, regulamentada no ano seguinte. Essa lei “permitiu a liberdade para emigrar e reconheceu, oficialmente, a função dos agentes de emigração, normatizando a atividade, ao mesmo tempo em que instituiu uma Seção Especial para a Emigração, com a tarefa de tutelar os emigrantes antes da partida e durante a viagem” (Iotti, 2001, p. 51).

Existiu, sim, a perseverança e o esforço do imigrante italiano. No entanto, conforme Luchese (2007), o Brasil também ofereceu condições para o desenvolvimento desse povo, como lotes que, em alguns casos, eram negados⁷² para famílias brasileiras⁷³. Apesar de impactados pelas circunstâncias previamente mencionadas, cabe frisar a problemática feita por Pozenato e Giron (2004a, p. 19), com base em trechos de Casarin (1990, p. 132),

Os miseráveis não tinham condições nem de partir. Os pobres que partiam para a aventura americana traziam algumas idéias novas de igualdade social e de liberdade; partiam aqueles que desejavam tornar-se capitalistas. Partiam os que tinham as informações necessárias para aventurar-se em nova e brutal mudança. Partiam, enfim, aqueles que desejavam tornar-se senhores de terras, sonho e objetivo de todo agricultor.

Nesse sentido, é possível vincular a ânsia encontrada no senso comum “*Andiamo in Mérica, em busca da cucagna*”⁷⁴, Os emigrantes, ainda que desprovidos de recursos, não estavam completamente desinformados: havia, de um lado, a dor da partida, e de outro, a expectativa de novas possibilidades. Por outro lado, a expectativa, além de “códigos culturais [que] foram trazidos e aqui, (re)inventados” (Thoen, 2011, p. 41), coexistiam propagandas⁷⁵, fluxos de informações, tanto de quem ansiava por partir, quanto dos familiares no Brasil e na Itália. As ideias em circulação, como evidenciadas no excerto mostram que havia trocas de informações nessa camada da população. Consoante isso, Holanda (1941, p. 9, grifo do autor) afirma que:

⁷² Em alguns relatórios da RCI/RS arquivados no AHMJS, a divisão e a distribuição dos lotes serviam apenas para o estabelecimento dos imigrantes. Com isso, em alguns casos, ocorreram retiradas de famílias brasileiras desses locais.

⁷³ Considero como brasileiros pessoas com sobrenome de origem portuguesa e/ou espanhola, nascidos ou residentes no Brasil antes dos imigrantes da região itálica chegarem.

⁷⁴ Fortuna.

⁷⁵ No sentido da informação circulante, independentemente da veracidade.

A primeira idéia que um mundo novo oferece ao emigrante é frequentemente a de uma esfera de possibilidades infinitas e onde a capacidade de ação não encontra estôrvio. A aptidão para emigrar envolve, sem dúvida, tal capacidade [...] mas envolve também uma capacidade de idealizar em excesso a terra procurada, ‘terra prometida’, criando imagens falsas e ilusórias. Certa dose de fantasia e credulidade, por pequena que seja, certo definhamento do senso de crítica, existiu sempre à origem de tôdas as migrações em grande escala.

Assim, a ânsia diante da perspectiva de uma nova terra possibilitou ideias, narrativas e representações acerca do período migratório — tanto entre aqueles que não emigraram, mas vivenciaram o contexto de emigração, quanto entre os que efetivamente deixaram sua terra natal. Barausse e Luchese (2017, p. 33-34) explicam que:

As migrações são consideradas um dos acontecimentos mais relevantes da recente história contemporânea e expressa os movimentos de caráter transnacional que marcam os últimos dois séculos. As dinâmicas de caráter mais educativo, que acompanharam esses processos, representam um espaço de pesquisa que se demonstra muito fértil e pelo qual verificamos como foram desenvolvidas as sociedades multiculturais contemporâneas.

Em meio à constituição da identidade da nação recém-formada e, posteriormente, do processo migratório, pensar é necessário refletir, também sobre a identidade dos sujeitos daquele período. Zanini (2009, p. 4) explica que os indivíduos “não se consideravam italianos num sentido genérico, pois a Itália como um Estado Nacional somente se unificara em 1870. Eram, antes, habitantes de um *paese*, de uma localidade ou região”. A ideia de “italianidade”, portanto, elencaria a representação de um território comum de proveniência dos imigrantes (pensando no direito de solo), nesse caso, da Itália.

Considerando as múltiplas identidades existentes, cabe reconhecer que existiam diferenças entre lombardos, vênnetos, trentinos, entre outros, inclusive variações dentro de cada uma dessas regiões. Para a construção de uma representação nacional, cabe estabelecer que “não importa quão diferentes seus membros possam ser [...] uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família” (Hall, 2006, p. 59). Ou seja, buscar-se-ia o sentimento de pertencimento comum, isto é, de uma identidade cultural que visa explicar o ser, uma sociedade que se apresentaria pelo “nós” (Hall, 2006); nesse caso, daquilo que se passou a denominar como “italianidade”.

Quanto à identidade, Silva (2011, p. 26) afirma que “o sentimento de pertença a um determinado grupo étnico e cultural une os indivíduos que formam esse grupo, na busca e na

vivência dos mesmos princípios e na prática dos próprios valores, que os identificam entre si, opondo-os a outros que lhes são dissimilares”. Esse fenômeno é experimentado na RCI/RS nas décadas seguintes à imigração, a título de exemplo, pode-se citar as dinâmicas relativas ao próprio ato migratório e ao período, em que o espaço da RCI/RS teve que se ajustar à presença de diversos fluxos migratórios, às especificidades de línguas distintas no cotidiano⁷⁶, aos processos de adaptação, à junção, ao silenciamento, às identidades e à necessidade de novos conhecimentos.

Assim como a Itália incentivou a emigração, o Brasil tinha interesse em receber emigrantes; dentre os motivos, destaca-se: as terras “devolutas”⁷⁷ a serem habitadas para o preenchimento de núcleos urbanos (Giolo, 1997), sendo este um dos principais motivos⁷⁸ relacionados à RCI/RS; outro motivo foi o branqueamento da população, “buscando desse modo fugir às características que haviam marcado o Brasil durante o período colonial” (Possamai, 2005, p. 33); para além desses motivos, a ótica positivista do período, pois o incremento da população traria “novas formas de pensar” (Tambara, 1995, p. 115-117).

Azevedo (1982) explica que a tendência pela substituição da escravidão e da monocultura ganadeira pela pequena propriedade e agricultura, no Rio Grande do Sul, favoreceu a opção pela imigração. Essa mudança se deu em função das condições locais, transformações sociais e novas formas de produções, que permitiram o incremento do processo migratório (Rech; Luchese, 2018). Com a adoção dessas ações⁷⁹, foi possível “retomar o fio de uma política desde cedo adotada pelo Governo imperial, a qual encontrava no Rio Grande dois fortes pontos de apoio: as condições objetivas da Província e a adesão das administrações gaúchas” (Azevedo, 1982, p. 93).

No que concerne aos processos migratórios, cabe destacar que: “Histórias de imigrações permeiam a história da humanidade [...] Constituem objetos de pesquisas nas mais diferentes áreas do conhecimento, nos diferentes aspectos que as compõem, pois são histórias dos homens e de suas relações sociais” (Rodrigues, 2009, p. 20). Ou seja, investigar o passado migratório permite-nos compreender a própria história da humanidade. No caso dos imigrantes italianos que se instalaram no Rio Grande do Sul, tema desta tese, nos

⁷⁶ Pensemos no pluralismo linguístico-cultural presente no solo brasileiro: há diferentes culturas e identidades que se cruzaram, línguas e dialetos que se moldaram e tornaram-se instrumentos de comunicação, constituindo cada um como um ser social com características do meio.

⁷⁷ O termo *terras devolutas* era usado na época para se referir às terras brasileiras não ocupadas. No entanto, esse termo chama a atenção, pois, naquela época, havia povoadores nativos nessas terras.

⁷⁸ Explico que apesar de vários motivos, em virtude da necessidade de cada região, cada qual tinha a tendência de priorizar alguns deles. No caso da RCI/RS, como não haviam formações de núcleos urbanos, este se torna o principal motivo para corroborar com a chegada dos imigrantes, diferente de parte do Rio Grande.

⁷⁹ Para aprofundamento indico o capítulo “As metas de colonização” em Azevedo (1982, p. 93-99).

possibilita analisar uma série de aspectos significativos — culturais, religiosos, linguísticos, escolares — tanto pelo contingente envolvido quanto pelo contexto específico da RCI/RS.

Com base em pesquisas já realizadas, estima-se que um terço da população italiana emigrou. Um registro diplomático feito por Pantano (1904, p. 18, tradução da autora)⁸⁰ explica que “em 1901, o número de italianos residentes no exterior era de cerca de três milhões e meio. Mas provavelmente esse número é inferior à realidade, tendo sido obtido de cálculos aproximados ou de censos oficiais”. O período de maior fluxo emigratório é entre 1881 a 1901 (Franzina, 1995), sendo o Brasil um dos países que mais recebeu imigrantes italianos (Trento, 1989).

Cabe ressaltar que os dados variam de acordo com autores e as fontes consultadas, dado que não há um consenso definitivo. A Tabela 1 apresenta uma estatística do número de emigrações.

Tabela 1 - Estatística de emigrantes da Itália para o Brasil

Período de emigração	Quantidade de emigrantes para o Brasil
1878-1886	71.802
1887-1895	107.649
1896-1902	198.040
1903-1920	306.652

Fonte: Trento (1989, p. 39,60).

Para Trento (1989), as estatísticas italianas registram, entre os anos de 1836 e 1902, um total de 936.981 emigrados. No entanto⁸¹, pelas estatísticas brasileiras, o número seria de 1.129.265 emigrados no mesmo período. Ainda assim, é possível ver em outras fontes italianas proximidade dos números brasileiros na quantidade de emigrados, como no *Annuario Statistico dell'Emigrazione Italiana dal 1876 a 1925*, em que 1.243.633 indivíduos seriam emigrados (*Annuario 1926 apud Soares et al.*, 2011, p. 173). No que diz respeito aos dados do Rio Grande do Sul, o número de emigrantes é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Estatística de emigrantes da Itália para o Rio Grande do Sul

Período de estabelecimento	Imigrantes da península itálica
----------------------------	---------------------------------

⁸⁰ Do original: “Nel 1901, il numero degli Italiani residenti all'estero era di circa tre milioni e mezzo. Ma verosimilmente questa cifra è inferiore al vero, essendo stata ricavata da calcoli approssimativi o dai censimenti ufficiali” (Pantano, 1904, p. 18).

⁸¹ Ocasionado em virtude da falta de fontes na Itália e de documentos-base para a contagem diferentes dos usuais (Trento, 1989).

1875-1914	Entre 74.000 e 100.000 (Rech, 2009)
1882-1914	66.000 (Alvim, 2000)
1882-1914	66.901 (Anuário ⁸² 1911-1915 <i>apud</i> Filippon, 2007, p. 25)

Fonte: Rech (2009), Alvim (2000) e (Anuário 1911-1915 *apud* Filippon, 2007, p. 27).

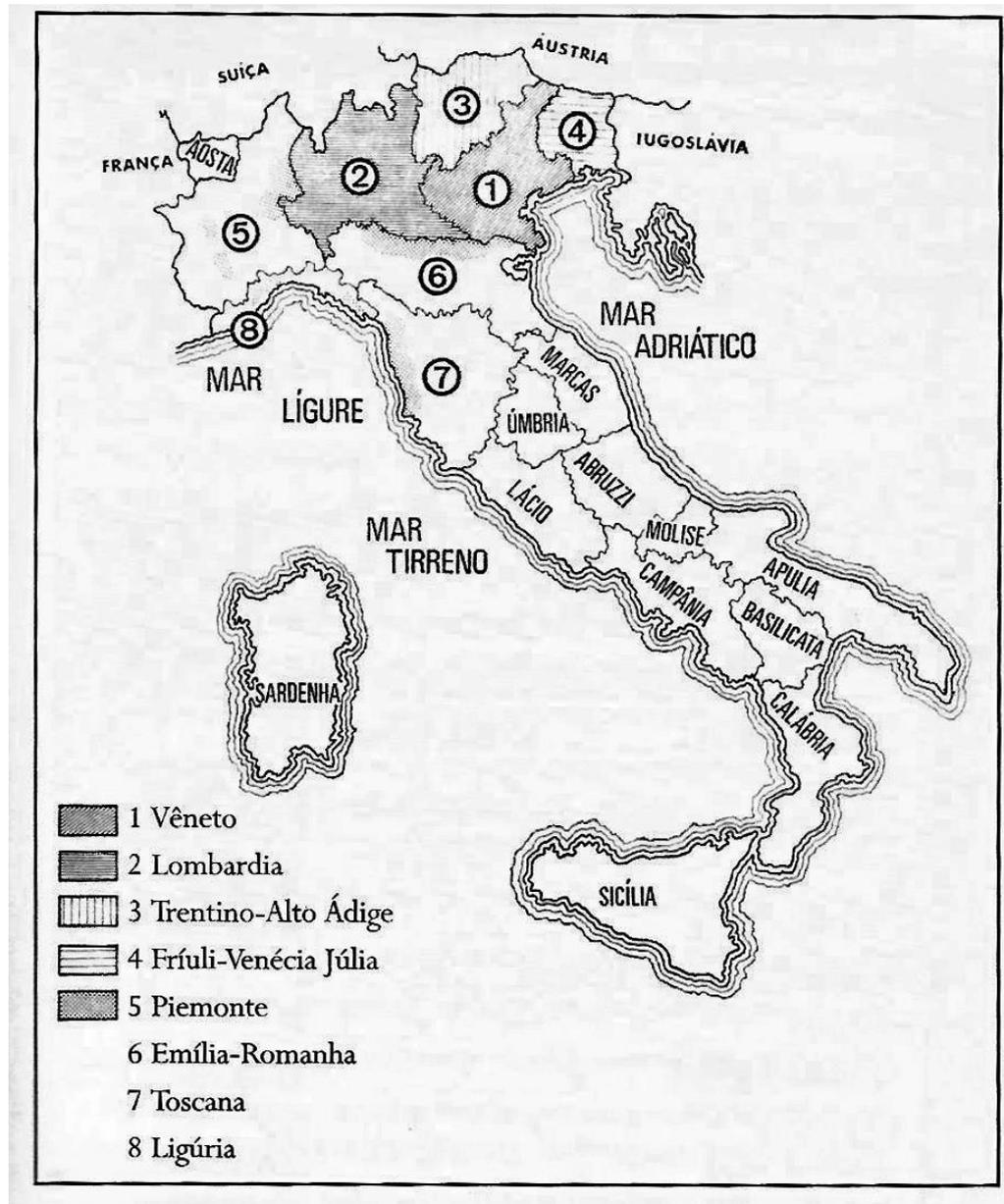
Com base nos dados dos referidos autores, seria possível mensurar a quantidade entre 60.000 a 100.000 imigrantes estabelecidos no Rio Grande do Sul no período que corresponde a “grande emigração”. Esse número corresponderia, aproximadamente a 10% do total de emigrados italianos com destino ao Brasil. Para os municípios de Alfredo Chaves, Antônio Prado, Caxias, Conde d’Eu, Dona Isabel e São Marcos, de acordo com Pozenato e Giron (2004a, p. 18), haveria disponibilidade de terras para assentamento de cerca de 170.000 famílias, “o que significa que, em poucos anos, a região deveria abrigar mais de 400.000 pessoas”. Com esses dados, pode-se ter noção da proporção que o movimento migratório teve.

O fluxo migratório proveio de várias regiões da Itália (Pantano, 1904), contudo, é interessante frisar que, a depender do arco cronológico e do destino no Brasil, os dados dos imigrantes variam conforme a procedência geográfica. Azevedo (1982, p. 59) explica que: “Por diversas razões, a parte setentrional da Itália, ao Norte dos Apeninos, era na época uma região fortemente emigrantista. [...] Tudo contribuía para expulsar a população, sobretudo a camponesa, em busca de melhores condições de vida”.

No que concerne a isso, sabe-se que existiu uma forte emigração do Vêneto com destino ao Brasil (Monaco, 2012; Soares *et. al.*, 2011), os quais se estabeleceram, em especial, na RCI/RS, conforme é possível ver na Figura 6.

⁸² Estatístico do Rio Grande do Sul 1911-1915.

Figura 6 - Regiões mais representativas na emigração para a RCI/RS em escala decrescente



Fonte: Frosi e Mioranza (2009, p. 33).

O fluxo migratório para a RCI/RS corresponde, em sua maioria, aos sujeitos provenientes da região norte do território italiano, em especial do Vêneto e da Lombardia, emigração essa que é semelhante aos percentuais de emigrados da península itálica ao Brasil (Strangio, 2022), com exceção do expressivo contingente de indivíduos provenientes do sul da península, que se estabelecem, em grande parte, na região sudeste do Brasil.

Neste subcapítulo, busquei investigar o processo de formação e a unificação da Itália, abordando também os desdobramentos da emigração, a fim de compreender os aspectos históricos que envolvem os sujeitos imigrantes. No próximo subcapítulo, abordarei o processo de estabelecimento dos imigrantes na RCI/RS e a formação das colônias.

2.2 (E) IMIGRANTES NA RCI/RS: DE COLÔNIAS A MUNICÍPIOS

A ocupação do território que hoje conhecemos como o Estado do Rio Grande do Sul (RS) ocorreu nos séculos XVII e XVIII. Até então habitado por populações indígenas, o espaço passou a contar com a presença de jesuítas espanhóis, bandeirantes paulistas e militares portugueses (Cunha, 2022). Devido à sua posição fronteiriça, “foi integrado tardiamente ao Brasil colonial” (Belusso, 2020, p. 49).

É importante salientar que no fim do século XVIII, ocorrem movimentos e modificações legais a fim de dividir territorialmente o Estado. Essas ocorrências estão nas bases para a formação e para o desmembramento dos futuros municípios, iniciadas nas áreas de campo, e realizadas por luso-brasileiros (Moraes; Cunha, 2018), motivadas pela preocupação do governo brasileiro em proteger as fronteiras e aumentar a produção agrícola (Cunha, 2022). No que se refere às divisões municipais, por meio da Real Resolução de 27 de abril de 1809, foram elevadas à categoria de vila⁸³ as localidades de Porto Alegre, Rio Grande, Rio Pardo e Santo Antônio da Patrulha (Moraes; Cunha, 2018); e, em 1821, foi criada⁸⁴ a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Quanto aos períodos⁸⁵,

No contexto gaúcho, a política de colonização foi marcada por três momentos distintos. Primeiro, houve a promoção da colonização (1808-1830); segundo, o sistema escravocrata estabiliza-se e a colonização foi suspensa (1830-1848); terceiro, o incentivo à imigração (1848-1889), para substituir a mão de obra escrava (Belusso, 2020, p. 49).

Quanto ao período da promoção da colonização, este foi amparado por legislações e decretos. A título de exemplo⁸⁶, entre as primeiras ações⁸⁷, tem-se a promoção da colonização de estrangeiros entre 1820 e 1830 (Luchese, 2009). Diante disso, há movimentações no que se refere ao estabelecimento de imigrantes alemães na depressão central do Estado, em colônias como São Leopoldo e Novo Hamburgo, entre os anos de 1824 e 1830 (Manfroi, 1975), que foram assentados nas terras “devolutas” e se dedicaram à produção agrícola.

⁸³ Efetivadas pela Provisão Real em 07 de outubro de 1809 (Moraes; Cunha, 2018).

⁸⁴ A partir da divisão territorial e administrativa das capitanias do Brasil.

⁸⁵ Periodização que segue a ideia de De Boni (1984).

⁸⁶ Prefiro não me estender em discussões fora do meu recorte temporal, mas quando o faço, justifico que é para compreender alguns elementos importantes a se pensar na formação do contexto.

⁸⁷ O primeiro momento refere-se a 1808, quando Dom João promulgou um Decreto que permitiu o direito à propriedade territorial à população estrangeira (Azevedo, 1982). De acordo com Manfroi (1975), esse seria um marco para a história do povoamento, já que propiciou a emergência de leis e decretos sucessivos.

Durante os anos que seguem, a emigração ocorria de forma gradual. No entanto, a eclosão da Revolução Farroupilha⁸⁸ ocasionou a diminuição da entrada de imigrantes entre os anos de 1835 a 1845 (Luchese, 2009; Azevedo 1982; Santos, 2017), período de suspensão das políticas migratórias e, inclusive, época em que ocorreram medidas isoladas de corte de verbas e de transferência de competências (Azevedo, 1982; Cunha, 2022). Passado esse período, seguem-se os anos com a criação de decretos⁸⁹ voltados à regulamentação das colônias, como aquele que orientou a execução da demarcação das colônias e estabeleceu a competência da Província sobre esses territórios, além do que determinou a organização da Inspetoria Geral de Terras⁹⁰.

Entre as leis, destaca-se a “Lei de Terras” n. 101. Segundo Filippon (2007, p. 21), “essa legislação modificou o modo de posse da terra, que antes era feita por necessária concessão do império e que após podia ser adquirida, portanto, se tornando mercadoria”. Consta, na regulamentação que bens públicos poderiam se tornar privados, legitimando a posse das terras por outrem. Destaca-se também o Decreto n. 3784, de 19 de janeiro de 1876, dividido em quatro capítulos, o qual orientava questões referentes às colônias Conde d’Eu, Dona Isabel e Caxias⁹¹, e fornecia diretrizes para a divisão, medição, venda dos lotes, fundação das colônias, recebimento de imigrantes, estabelecimento, entre outros (Brasil, 1867).

Esse último decreto, de acordo com Azevedo (1982), foi distribuído na Itália para corroborar com as condições que os imigrantes achariam no Brasil, como o longo prazo para o pagamento do lote, a viagem gratuita até a colônia, além do auxílio e da assistência do governo. No entanto, vale dizer que “a colonização, em forma de pequenas propriedades, reproduziu o modelo de campesinato europeu, assim como, também, seus problemas: escassez de terras e migração constante em busca de novas frentes agrícolas” (Santos, 2017, p. 237).

Para Manfroi (1975, p. 36): “Todas as leis, regulamentos e promessas, em matéria de colonização, visavam, na realidade, o estabelecimento de uma corrente importante de imigração”. Em virtude disso, há um incremento⁹² de políticas migratórias a partir da metade do século XIX em diante, inicialmente por meio da destinação de terras “devolutas”, seguido pela organização de repartições, secretarias e Inspetoria Geral de Terras.

⁸⁸ Conflito regional dos republicanos contra o governo imperial.

⁸⁹ Luchese (2009) elencou algumas das leis e decretos importantes desse período, no apêndice D pode ser conferida uma síntese das normativas.

⁹⁰ Em ordem de citação, *vide* Brasil (1854; 1867; 1876).

⁹¹ Atuais municípios de Garibaldi, Bento Gonçalves e Caxias do Sul.

⁹² Imigrantes que migraram da península itálica em períodos anteriores a “grande emigração” para o Brasil, em sua maioria, estabeleceram-se no Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Pernambuco; no ano de 1871, correspondiam a, aproximadamente, 15 mil pessoas (Censimento, 1874).

Sobre o assunto, Maestri (2010, p. 1) explica que:

A distribuição parcelar de terras para famílias camponesas em regiões impróprias ao latifúndio pastoril e agrícola, primeiro em forma gratuita, financiada a partir da Lei de Terras de 1850-4, constituiu o mais ambicioso processo de reforma da estrutura latifundiária da terra realizada até hoje no Brasil.

Para o estabelecimento de imigrantes, dois núcleos do Estado foram escolhidos: a região Nordeste (RCI/RS), caracterizada por terras acidentadas na Encosta Superior da Serra; e a região próxima de Santa Maria, na Depressão Central e Planalto Médio do Estado (Frosi; Mioranza, 2009). Para agilizar o fluxo migratório, foram contratadas companhias⁹³ pelo Governo do Estado: Caetano Pinto e Irmão e Holtzweissig e C.

O estabelecimento dos imigrantes que chegaram à RCI/RS era pautado pelo Regulamento de 1867, em vigor até meados de 1880⁹⁴. Nesse período inicial, os imigrantes eram subsidiados, como forma de incentivo. No entanto, os que chegaram após essa data não dispunham desses benefícios⁹⁵ (Luchese, 2009). Na chegada, “os lotes e os eventuais subsídios governamentais – transporte no RS; estadia; ferramentas; sementes, etc. – deviam ser pagos em cinco a dez anos” (Iotti, 2011, p. 78).

Sobre os investimentos, Rech (2009, p. 11) esclarece que a “organização da empresa imigratória colonizadora exigiu grandes investimentos públicos. Tais investimentos foram, em parte, cobertos pelo pagamento das dívidas dos colonos” referentes ao valor da terra, acrescido de 20% sobre o total gasto do governo com a localização e a manutenção inicial dos colonos (Giron, 2017).

Os imigrantes contavam apenas com a força do trabalho familiar para o auxílio na produção agrícola e, assim, incrementara renda com o objetivo de quitar as dívidas. Dessa forma, aumentar mais braços para a produção era uma opção para quitá-las (Giron, 2017). E, “ao construírem para si o lugar de pioneiro, colonizador e civilizador, os imigrantes europeus

⁹³ Em São Paulo, por exemplo, foi criada a Sociedade Promotora da Imigração, em 1886. Nos três primeiros anos de sua formação, promoveu a introdução de mais de 100.000 pessoas na província (Trento, 1989). As companhias eram, também, responsáveis pelas propagandas de atração, e as que eram subvencionadas pelo governo, “em contrapartida, teriam de trazer um número, estipulado em contrato, determinado de imigrantes” (Giron, 2017, p. 48). Além delas, foi necessário o contrato com companhias de navegação italianas para o transporte dos imigrantes.

⁹⁴ “Esse regulamento durou por doze anos e foi suspenso em 1879. Com sua suspensão, o governo imperial, por meio do Ministério da Agricultura, avisava aos representantes do governo, na Europa, que não haveria mais subsídios aos colonos por parte do império” (Herédia, 2016, p. 15).

⁹⁵ Há de se ter em mente que: “A legislação brasileira foi modificada constantemente e foram muitas as oscilações entre conceder e retirar vantagens aos imigrantes” (Luchese, 2007, p. 54). Por isso, é necessário atentar para o período que discutimos, já que a RCI/RS recebe fluxos de imigrantes de forma contínua de 1875 em diante.

e seus descendentes determinaram também o lugar dos demais residentes da terra” (Santos, 2017, p. 238), criando representações e divisões.

Em 1870, João Sertório, então presidente da província de São Pedro do Rio Grande do Sul, criou as colônias Conde d’Eu e Dona Isabel, momento em que agrimensores foram contratados para demarcar e delimitar as terras (Rech; Luchese, 2018). Na época, 37 lotes iniciais foram ocupados. Quanto às colônias, cabe esclarecer que as “colônias Conde d’Eu, Dona Isabel, Caxias e Silveira Martins são considerados os quatro centros principais da colonização italiana no Rio Grande do Sul” (Rech, 2009, p. 11). Em 1872, a população da Província correspondia a 446.926 habitantes, sendo 41.406 estrangeiros (Rech, 2009). Três anos depois, havia aproximadamente, 7.500 lotes para distribuição, e os contratos firmados com as companhias responsáveis pela vinda dos imigrantes garantiam a entrada de, ao menos, 2.000 pessoas por ano (Giron, 2017).

Mioranza (2009) distingue cinco fases⁹⁶ de estabelecimento de imigrantes entre 1875 e a década de 1910. Esse processo teve início nos Fundos de Nova Palmira⁹⁷, seguido pelas colônias Conde d’Eu, Dona Isabel e Silveira Martins. Com um contingente ainda elevado e com as altas taxas de natalidade⁹⁸, foram sendo criadas colônias nos entornos, núcleos como: “Silveira Martins (1877), Alfredo Chaves (1884), Antônio Prado (1887), Barão do Triunfo (1888), Mariana Pimentel (1888), Jaguari (1889), Guarani (1889), Ijuí (1890) Marquês do Herval (1891), Guaporé (1892), além de diversas outras” (Rech; Luchese, 2018, p. 19).

Sobre a vinda, os emigrantes embarcavam no porto de Gênova, na Itália, em viagens que duravam cerca de um mês. A terceira classe dos navios era marcada por aglomerações e, algumas viagens eram atingidas por surtos de epidemias (Iotti, 2001). Pozenato e Giron (2004a) observam que, após a Proclamação da República, em 1889, aumentou o número de imigrantes que vinham de forma espontânea, isto é, pagavam pela própria passagem, o que demonstraria razoáveis condições econômicas.

⁹⁶ Na primeira fase (1875-1884), há as colônias: Nova Milano, Caxias, Dona Isabel e Conde d’Eu; na segunda (1884-1894): Antônio Prado e Alfredo Chaves; na terceira: migração interna para Guaporé (1892-1900); na quarta (1880-1920): migrações internas e expansionismo; na quinta (1910 em diante): migrações internas da RCI/RS para outros Estados, em especial Santa Catarina e Paraná (Frosi; Mioranza, 2009).

⁹⁷ Fundos de Nova Palmira é o antigo nome de Caxias (1875), que também passou pelas denominações de Barracão, Colônia Caxias (1877), de modo informal Campo dos Bugres (alusão aos índios). Na década de 1880, a sede era designada como Sede Dante ou Sede Principal, Freguesia de Santa Tereza de Caxias (Silva, 2011).

⁹⁸ Possamai (2005, p. 156) indica alguns indícios para este incremento: “quanto maior o número de filhos, maior a força de trabalho disponível. O alto nível de natalidade era francamente incentivado pela Igreja. [...] famílias mais numerosas contavam com mais auxílio divino, crença que permaneceu entre as famílias italianas por longo período”. Essa característica mostra-se interessante ao passo que a taxa de natalidade do vêneto sempre se manteve acima da média italiana, ao menos até a entrada do século seguinte (Romanato, 2003).

A maioria dos imigrantes que chegava ao Estado passava pelo porto do Rio de Janeiro. Grande parte permanecia alguns dias⁹⁹ nas hospedarias e seguiam em paquetes¹⁰⁰ para o Rio Grande do Sul, viagem essa que “era feita em melhores condições, mas o número de imigrantes era superior à capacidade dos paquetes, e viajavam abrigados apenas por um toldo de lona” (Luchese, 2009, p. 44). O trajeto durava em torno de uma semana (Pozenato; Giron, 2004a) e, “depois de enfrentarem uma longa, sofrida e difícil viagem, eles encontram o ‘novo mundo’. A ruptura ao sair da Itália não foi apenas física, mas deu-se também em termos identitários. Nesse momento, criou-se uma nova identidade: a identidade do imigrante italiano” (Silva, 2011, p. 28).

De acordo com Luchese (2009), em 1885, com base em relatórios oficiais do governo, a província contava apenas com dois agentes de imigração: um em Rio Grande e outro em Porto Alegre. Esses agentes eram responsáveis por atividades de recebimento de imigrantes e por registros gerais desse fluxo migratório. As condições da hospedaria de Porto Alegre eram precárias: faltavam dependências, acomodações e existem denúncias¹⁰¹ do tratamento dado aos imigrantes (Luchese, 2009; Clemente; Ungaretti, 1993). Após alguns dias de estadia, os imigrantes seguiam por São Sebastião do Caí (RS) ou São João do Montenegro, realizando o trajeto a pé e com auxílio de carretas para chegar aos destinos.

É preciso pensar, ainda, que a migração diz respeito a um processo de composição étnica, com modificações de ordem social, de trabalho e de mercado (Cunha, 2022). Segundo Giron (2017), parte dos colonos recebia lotes com menos de 10 hectares, e os terrenos mais próximos dos núcleos eram fracionados em áreas menores. Já os terrenos localizados próximos aos vales possuíam entre 10 a 12 hectares e, em virtude da localização, os preços variavam entre 300 a 800 mil-réis.

Kanaan (2009, p. 1) afirma que: “Como a distribuição de lotes nas colônias obedecia à ordem de chegada, não houve formação de núcleos que agregassem grupos de mesma procedência. Isto ocasionou uma relativa heterogeneidade entre os primeiros imigrantes”. No entanto, se verificarmos listas de vapores e mapas estatísticos, embora se observe

⁹⁹ É possível acessar as relações dos vapores entrados tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo, além dos registros de cada hospedaria pelo *site* Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), a partir da realização de cadastramento gratuito no site: <https://sian.an.gov.br/>.

¹⁰⁰ “Paquetes” eram antigos vapores, menores em tamanho e mais rápidos. Eram utilizados, especialmente, para levar os imigrantes do Rio de Janeiro ou São Paulo para outros estados, como o Rio Grande do Sul (RS).

¹⁰¹ Situação que parece ser recorrente, já que, em 1857, com a chegada de alemães, há registros do agente intérprete da imigração explicando que colonos estavam morrendo de fome (AHRS, n. 4, 27 nov. 1857) e conforme Luchese (2009) investigou as denúncias permaneceram nas décadas de 1870 e 1880.

heterogeneidade¹⁰², não se pode afirmar que não há núcleos da mesma procedência. Há registros de famílias que emigravam da mesma região e eram estabelecidos em conjunto. Como exemplo, pode-se citar a formação de alguns núcleos¹⁰³ na RCI/RS, como o de pessoas advindas de Rotzo, província de Vicenza (Itália), para Antônio Prado (RS); de Schio – VI, Vêneto, para Galópolis¹⁰⁴; e o estabelecimento de grupos oriundos de diversas localidades do Trento em determinados lugares de Bento Gonçalves. Sobre isso, é relevante esclarecer que:

O lote era a unidade de base da economia familiar colonial. Praticava-se uma divisão etária, sexual e familiar das tarefas. [...] A qualidade dos solos, a abundância relativa das terras e a escassez de mão-de-obra determinavam que a agricultura colonial se assemelhasse bastante à coivara¹⁰⁵ indígena. Sobretudo nos primeiros tempos, os métodos de cultivo eram rústicos. Em verdade, viveu-se uma verdadeira involução tecnológica em relação aos métodos e técnicas praticados no Norte da Itália (Iotti, 2001, p. 79).

A partir da fala de Iotti (2001), pensar é possível refletir sobre as diferentes formas de produção entre Itália e Brasil, além da necessidade de adaptação ao novo contexto e de uma configuração que se estabelece na vida do colono tendo como base o lote. Aqui, cabe esclarecer que o grupo investigado no estudo de Iotti (2001) era composto, principalmente, por agricultores e moradores do interior. Assim, não é possível desconsiderar a influência do meio, já que este também reflete no acesso à escola, a fontes de informação e à circulação da leitura e escrita. No que concerne ao impacto da ida para o meio rural no conhecimento, especialmente nas *práticas* de escrita, tema desta tese, Galvão (2001, p. 83, grifos meus) diz:

Outro fator que se revelou muito significativo é o que se refere aos níveis de inserção na cultura urbana. Viver na cidade, embora originário da zona rural, imerso em um mundo onde o impresso se encontra em todos os lugares, parecia fundamental, naquele momento, para os **processos gradativos de aquisição de uma maior familiaridade com a cultura escrita.**

Nesse aspecto, é importante a análise do espaço e das relações que se estabelecem entre os indivíduos da colônia e o processo de leitura e escrita. Pelos relatórios consulares sobre a formação e o desenvolvimento dos núcleos coloniais na RCI/RS, constata-se que, aos

¹⁰² É preciso levar em conta que mesmo no espaço de uma província, existiam diferenças consideráveis, como, por exemplo, a língua; a fala dialetal é um indício interessante para compreender as diferenças culturais.

¹⁰³ Mesmo não formando núcleos, se forem analisadas as listas de vapores, há uma grande quantidade de imigrantes da mesma região que se estabeleceu na RCI/RS, é o caso do ano de 1876 e da quantidade de famílias chegadas de Mântua em Caxias do Sul. *Vide*: mapas estatísticos da Colônia de Caxias (AHMJS, 1875-1886).

¹⁰⁴ Distrito de Caxias.

¹⁰⁵ Técnica que prepara a terra para o cultivo por meio da queima da vegetação, limpeza e adubo do solo com as próprias cinzas.

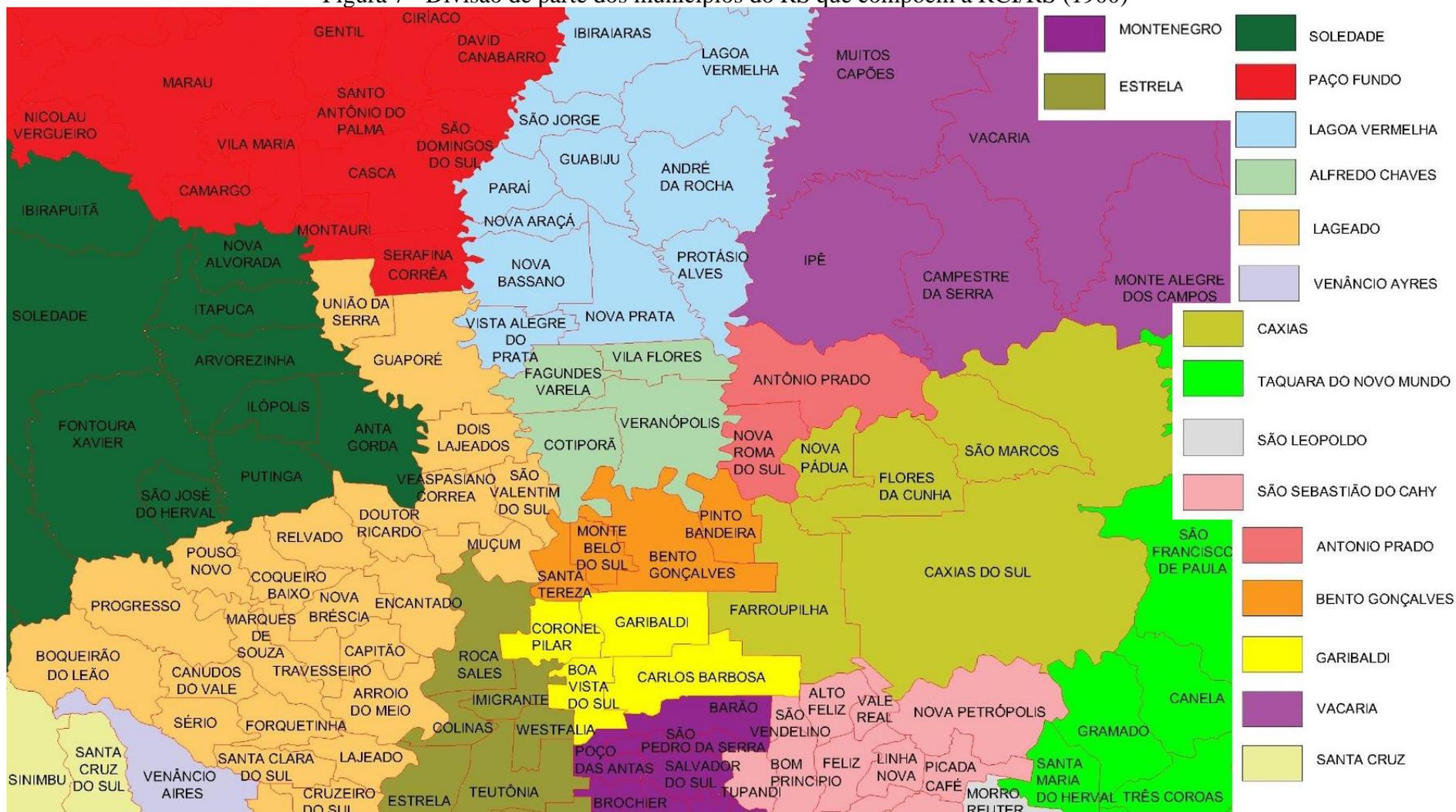
poucos emergiram vários produtos, como vinhedos, trigo, feijão, criação de gado e outros animais, que, além de abastecer o próprio consumo familiar, começaram a ser comercializados pelas casas de comércio instaladas nas sedes das localidades.

Os imigrantes estabelecidos no Sul, como no Rio Grande do Sul, ao contrário dos estabelecidos no Sudeste do Brasil – que corresponderam, em parte, à condição de colonos, trabalhando nas fazendas de cafés (Filippon, 2007) – não foram conduzidos a substituir a força de trabalho escravo, nem o trabalho nas lavouras; eram levados a se estabelecer em territórios considerados “desabitados” (Saquet, 2001; Rech; Luchese, 2018; Luchese, 2009), em um processo de construção de comunidades baseado na pequena propriedade.

Essa condição modifica de forma simbólica a trajetória desses sujeitos, porque os que iam para o Sudeste eram, em geral, *trabalhadores*; já os que iam para o Sul, *proprietários* (Zanini, 2009). No caso destes últimos, o estabelecimento deles no território “representou um desafio aos imigrantes devido a total inexistência de estrutura física nas colônias” (Bertholdo, 2020, p. 46). Todavia, por conta das dificuldades encontradas, não é possível sustentar uma representação do colono pela atuação heroica ao “desbravarem” matas, pelo “árido” trabalho de erigir municípios, representação encontrada¹⁰⁶ em algumas das pesquisas já realizadas sobre a imigração na RCI/RS, conforme exposto por Luchese (2009). A Figura 7 refere-se à divisão de parte dos municípios do Estado que compõem a RCI/RS para o ano de 1900.

¹⁰⁶ Luchese (2009, p. 15) explica: “Concordar que as condições oferecidas para os imigrantes não foram as melhores é plenamente possível, mas, as formas desses colonos reagirem perante as dificuldades ainda merecem esclarecimento. Reagir com trabalho, fé e pacificidade – são explicações que prevaleceram em muitas obras da bibliografia sobre a imigração italiana”.

Figura 7 - Divisão de parte dos municípios do RS que compõem a RCI/RS (1900)



Fonte: produzido por Caio Vinícius Torques com base na divisão de Moraes e Cunha (2018, p. 25/26) para o ano de 1900.

O mapa da Figura 7 mostra tanto a localização quanto as divisas dos atuais municípios da RCI/RS. Pelas cores, vemos a configuração referente ao ano de 1900, isto é, a exemplo, da região de Garibaldi, representada em amarelo, pertencia, em meados do século XX, aos atuais municípios de Garibaldi, Carlos Barbosa, Boa Vista do Sul e Coronel Pilar. Da mesma forma Antônio Prado, que além do atual território, incluía a região de Nova Roma do Sul, na época seu 2º distrito. Além disso, permite-nos ter a ideia do quão fragmentada é a região em comparação a mais de 120 anos atrás; em adição, penso na geografia que também pode servir como base para pertencimento e memória das comunidades do local (Tedesco, 2022).

Minha designação de RCI/RS está embasada em Giron (2017). A autora utilizou a divisão feita pela Secretaria do Interior e Justiça do Estado do Rio Grande do Sul que, em 1927, considerava a 2ª região do Estado como a Região Italiana, sendo a sede Caxias. Essa região era formada pelos municípios de Caxias, Garibaldi, Bento Gonçalves, Alfredo Chaves, Prata, Antônio Prado e Nova Trento. Após isso, muitas das localidades passaram a ter outras designações e, inclusive, a fragmentar-se. Diante disso, optei por trazer informações dos atuais municípios, já que muitos deles estariam anexos no meu recorte temporal.

Pozenato e Giron (2004a, p. 24) afirmam que: “O período que cada região permanecia como colônia, ou área de ocupação, era curto, apenas o tempo necessário para a venda dos lotes e a instalação dos colonos em suas novas propriedades”. As autoras ainda explicam que a Comissão de Terras solicitava ao governo a anexação da colônia a um município, iniciando, assim, a fase distrital, para que, posteriormente, alguns deles pudessem se tornar municípios¹⁰⁷.

Sob essa temática, Iotti (2001, p. 79) diz que: “Os núcleos urbanos eram erguidos no centro da colônia¹⁰⁸, se possível em um terreno plano e elevado [...] Deve-se ao mesmo padrão de fundação dos diversos núcleos coloniais, a semelhante paisagem urbana das cidades da região”. Nesse contexto, é preciso compreender que a maioria dos núcleos das colônias contava com recursos comerciais na sede, e que a vida do interior girava entorno dos lotes, dos travessões, das capelas e da comunidade que se constituía¹⁰⁹ por uma igreja, um salão de festas, um cemitério e uma escola (Iotti, 2001) como parte do cotidiano dos sujeitos.

¹⁰⁷Para a compreensão da divisão administrativo-política e datas de emancipação dos atuais municípios, sugiro conferir o apêndice C; e para aprofundamento sobre os desmembramentos territoriais, ler Moraes e Cunha (2018).

¹⁰⁸ Conforme a mesma autora explica, a área urbana era dividida em formato de xadrez.

¹⁰⁹ “As ‘capelas’ não constituíam apenas uma organização ligada ao culto religioso ou social; representavam também uma organização econômica. As capelas ricas ou pobres, com torres e sinos maiores e menores

Garibaldi passou, em 1884, ao 2º distrito de Bento Gonçalves; e, em 1890, foi elevado à condição de município Caxias. Na época, havia 2.938 lotes rurais e urbanos (Giron, 1977) e por volta de 10.000 habitantes; nesse período, Farroupilha (antiga Nova Vicenza) e Flores da Cunha (antiga Nova Trento) ainda pertenciam ao município. Farroupilha é desmembrado de Caxias, Bento Gonçalves e Montenegro apenas em 1935, e Nova Trento se emancipa em 1924, passando a chamar-se de Flores da Cunha, em 1935. Dona Isabel passou a se chamar Bento Gonçalves, em 1890; e, em 1900, Garibaldi, recebendo o nome atual por homenagem a Giuseppe Garibaldi (Clemente, Ungaretti, 1993).

Antônio Prado, colônia de 1886 a 1899, pertenceu à Vacaria e foi emancipada em 1899, contando com Nova Roma como 2º distrito (Bernardi, 2020). Quanto à Alfredo Chaves, pertencente à Lagoa Vermelha, há maior fluxo de imigrantes a partir de 1888, após a transferência da sede da Comissão de Terras e Colonização (Matiello, 2013). A emancipação ocorre em 1898, e, em 1943, passa a ser denominada de Veranópolis. Quanto aos dados demográficos da região, a Tabela 3 apresenta os dados.

Tabela 3 - Colônias e população de parte da RCI/RS - 1897

Colônia	População
Alfredo Chaves	19.449
Antônio Prado	6.550
Caxias	21.927
Garibaldi	13.054
Bento Gonçalves	19.983
Total	83.552

Fonte: adaptado de Pozenato e Giron (2004b, p. 538) com base em dados da Secretaria de Agricultura.

Os números evidenciam os movimentos de três décadas de assentamentos de imigrantes e da emergência das colônias. Os maiores núcleos se encontravam em Caxias, com pouco mais de 25% da população, seguido por Bento Gonçalves e Alfredo Chaves, ambas com aproximadamente 23% cada. Quanto ao comércio, Caxias “em 1890, já contava com 120 pequenas empresas industriais e 38 casas comerciais” (Pozenato; Giron, 2004a, p. 37).

Ainda, em termos demográficos, a população era de pouco mais de 10 milhões de pessoas, com uma pequena minoria de estrangeiros. Cerca de meio milhão de pessoas moravam na Província de São Pedro do RS (Anuário, 1948). Nagle (2001), sobre os censos,

representavam a riqueza ou a pobreza da comunidade ou também a organização que unia os colonos” (Giron, 2017, p. 86).

explica que a quantidade pequena de estrangeiros permanece até 1920, tanto no que se refere ao estabelecimento quanto ao incremento da população de nacionais. Pelos dados da Tabela 4, é possível ter uma noção da população de parte das localidades investigadas.

Tabela 4 - População estimada das localidades investigadas

	1872	1890	1900	1920
Antonio Prado		1.500	8.331	7.789
Bento Gonçalves			17.920	21.442
Bento Gonçalves (região)		27.276		
Caxias			24.997	33.773
Caxias (região)		18.506		
Garibaldi			12.178	15.875
Rio Grande do Sul	446.962 com 41.406 estrangeiros	897.455	1.149.070	2.182.713

Fonte: Brasil (1898; 1905; 1926).

Na Tabela, procurei dar ênfase a todo o arco temporal investigado. Ao analisá-la, percebemos que, de fato, Nagle (2001) está correto, em termos percentuais do total, ao afirmara baixa quantidade de estrangeiros. Todavia, para a RCI/RS, cabe refletir que a região não tinha estabelecimentos anteriores; assim, contar com aproximadamente 100.000 residentes representa um valor expressivo, o que, ao contrário da reflexão anterior mostra um incremento grande da população na RCI/RS ao longo dos anos. Para esse período, é interessante pensar que,

no Rio Grande do Sul, muitas cidades nesse período se renovaram e, além de exercerem uma grande atração sobre imigrantes pela diversificação das atividades profissionais que podiam oferecer, representaram lugares de interesse cultural e tornaram-se mais dinâmicas e cosmopolitas; mudaram os próprios traços, se ampliaram e participaram de uma alteração na estrutura da sociedade e até da mentalidade (Ruggiero, 2015, p. 163).

Esse contexto se modifica ao longo do recorte temporal investigado nesta tese e, por isso, seria possível analisá-lo sob diferentes perspectivas. No que se refere ao cenário político-social, é pertinente também citar a ocorrência da Revolução Federalista¹¹⁰. Apesar da datação do curto período, as disputas ideológicas permaneceram (Giolo, 1997; Ermel, 2011; Giron, 2017). Isso “causou tal impacto na história política do Rio Grande que seus resultados, ao

¹¹⁰Conflito ocorrido entre 1893 e 1895, emergido de divergências políticas em que consolidou o Partido Republicano Rio-Grandense no Estado.

dividir a população em duas facções inconciliáveis, permaneceram até, pelo menos, 1930” (Giolo, 1997, p. 96).

De acordo com Pozenato e Giron (2004a), os imigrantes católicos vinculavam-se aos federalistas, enquanto uma minoria maçon, aos republicanos. As autoras explicam que, durante o período da Revolução, a “luta entre católicos e maçons chegou a atingir níveis grotescos. Atentados eram forjados [...] [em ambos os lados], Festividades dos maçons eram interrompidas pelos católicos” (Pozenato; Giron, 2004a, p. 56). Disso resulta, segundo Giron (2017), a formação de três grupos: maçons¹¹¹, católicos¹¹² e austríacos¹¹³.

Após o período de estabelecimento, nas décadas seguintes, acontece um fluxo do interior em direção aos centros urbanos. Com lotes já ocupados, muitas famílias procuram locais mais distantes, como novas colônias, ou vão para a cidade, e “a evasão rural proletarizava parte dos antigos colonos e fornecia mão-de-obra barata para as indústrias regionais. A própria região rural fornecia não só capital como também mão de obra para a industrialização regional” (Giron, 2017, p. 61). Já aos que permaneciam no interior, exerciam a agricultura, o trabalho era vendido ou trocado por outros produtos, e os comerciantes enviavam os produtos coloniais para comércios nos grandes centros (Luchese, 2007).

Abro parênteses para esclarecer que “a geografia das práticas de leitura [...] [e escrita] está ligada, em primeiro lugar, às evoluções históricas que inscrevem as relações com a cultura escrita em conjunturas de alfabetização, em escolhas religiosas, [e também] em ritmos da industrialização [...]” (Cavallo; Chartier, 2002, p. 24). Com base em Cipolla ([1969]/2012), ao abordar a industrialização, observa-se que o processo ampliou a disponibilidade de emprego, mas também fez com que a necessidade social por leitura e escrita aumentasse, e, assim, a demanda de escolas e de meios de informação.

Seguindo numa análise cronológica, durante os anos da Primeira Guerra Mundial, isto é, de 1914 a 1918, de acordo com Pozenato e Giron (2004a), a região do RS teria prosperado, com destaque para a produção agrícola e indústria. Empresas de maior porte emergiram para suprir a necessidade local em virtude da interrupção de serviços externos (Iotti, 2001; Giron, 2017). A título de exemplo, aproximadamente 25 cooperativas de produção de uva foram

¹¹¹“Constituíam grupo muito reduzido, porém foram os que melhor conseguiram adaptar-se à política regional, associando-se não só à administração municipal, como também à estadual” (Giron, 2017, p. 71).

¹¹²“Eram defensores do Papa, contrários à unificação italiana e viam nos maçons o símbolo do demônio e da heresia” (Giron, 2017, p. 72).

¹¹³“Não compartilhavam das lutas travadas entre *maçons* e *católicos*, apesar de aderirem à postura religiosa dos segundos” (Giron, 2017, p. 71).

estabelecidas¹¹⁴ na região. Sobre isso, Giron (2017) explica que a produção passou de 7 milhões para 10 milhões de litros de 1910 a 1913, e as indústrias teriam bloqueado as atividades cooperativistas dos colonos, reduzindo, por fim, a produção.

Quanto às empresas regionais e à origem do capital, Giron (2017, p. 65)¹¹⁵ as divide em três tipos: originadas pelo comércio como as madeireiras; do capital comercial, associada à técnica derivada do artesanato; da associação de pequenos produtores com a integralização do capital. Dessa forma, de acordo com a autora, “foi o comércio ao fator de acumulação do capital empregado na criação de empresas” (Giron, 2017, p. 64).

No que se refere à Caxias, é importante frisar que a “população da zona colonial cresceu consideravelmente, e as indústrias dessa zona acompanharam esse mesmo ritmo de crescimento” (Herédia, 2003, p. 84). Esses processos, de certa forma, estão também no cerne das questões de escrita e de leitura da RCI/RS. De 1914 a 1918, a RCI/RS:

Participara com destaque do impulso agrícola e industrial regional permitido pela I Guerra Mundial. A guerra acrescera o valor dos produtos primários exportados pelo Rio Grande e a militarização da indústria européia e estadunidense abria espaço à expansão da produção industrial regional, através do processo de substituição de importações. A expansão industrial sufocara parcialmente o artesanato regional e ensejara que a hegemonia social e econômica na RCI se encontra, em 1925, sob o controle dos capitais comerciais e industriais da região (Maestri, 2010, p. 2).

Conforme Herédia (2003), as condições propícias ao desenvolvimento econômico fizeram, por exemplo, de Caxias de núcleo colonial. Com isso, a cidade transformou-se em uma zona industrial. Esse mesmo contexto também propiciou mais acesso à informação, às escolas, aos meios de leitura e de escrita.

Neste subcapítulo, discorri acerca do estabelecimento dos imigrantes no RCI/RS e sobre a constituição das colônias que, após se transformarem em municípios e passaram por diversas transformações. Com base nisso, é possível compreender o contexto histórico da RCI/RS e as modificações nas primeiras décadas após a grande emigração. Dito isso, no próximo subcapítulo, abordo a escrita e a leitura, tanto no que se refere à Itália quanto ao Brasil.

¹¹⁴Entre elas, destaco a emergência da Cooperativa em Antônio Prado, em 1911, conforme consta em Bernardi (2020a, p. 67-68). Tanto em Antônio Prado, quanto em demais locais, os colonos foram liderados por Stefano Paternò, com o crédito cortado e contrato não renovado; com isso, a indústria vinícola sofreu a redução da produção (Giron, 2017).

¹¹⁵ Adaptado e resumido da explicação da autora.

2.3 A ESCRITA E A LEITURA: AÇÕES, POLÍTICAS E DISCURSOS NA ITÁLIA E NA RCI/RS¹¹⁶

Este subcapítulo se refere às ações, políticas e discursos relacionadas à escrita e à leitura, ocorridos tanto na Itália e quanto na RCI/RS. De modo especial, busco, por meio de legislações dos locais e discursos em prol da escolarização, do combate ao analfabetismo e das *práticas* que envolvem a leitura e escrita, compreender a difusão destas, bem como a circulação de livros, jornais e outros elementos que compõem as compõem. Algumas discussões perpassam as décadas estabelecidas para este estudo, mesmo considerando um recorte temporal menor de estudo. O meu olhar, assim como o de Ferraro (2009), está voltado para o longo prazo, uma vez que as *práticas* culturais e sociais têm raízes em épocas anteriores e reverberam em épocas posteriores.

Ferraro (2009) e Magalhães (2001) explicam que a ampliação e o movimento de instrução, na Europa iniciaram com o desenvolvimento comercial e as migrações nos séculos XI e XII. No que se refere ao que hoje é a Itália, Cipolla ([1969]/2012), a partir da análise de um documento datado de 1313, oriundo de Firenze, mostra que um artesão deveria saber *scrivere, legger e far di conto*¹¹⁷. O autor conclui ainda que, aproximadamente, 40% das crianças iriam para escolas, porém, essa situação variava a depender do local. No caso de Veneza, a maioria da população era considerada analfabeta na metade do século XV (Cipolla, [1969]/2012), “no início do século XIV em Chioggia (Veneza) um juiz ainda assinava com uma cruz, a partir de 1332 isto já não mais se admitia” (Ferraro, 2009, p. 37)¹¹⁸.

Para a compreensão da difusão da escrita e leitura no mundo ocidental, cabe destacar a emergência da imprensa (1487), que, no século XV, passou a dispor condições para transformar a cultura oral em escrita e possibilitou a sua disseminação (Magalhães, 2001). Em seguida, impulsionada pela Revolução Industrial¹¹⁹, pela Independência dos Estados Unidos e pela Revolução Francesa, o ato educativo passa por um novo sistema de lógica,

¹¹⁶As ações perpetradas antes do meu recorte temporal não são aqui analisadas, entre os estudos para aprofundamento do período temporal e temática indico Lopes, Faria Filho e Veiga (2000) e Vidal e Faria Filho (2005).

¹¹⁷ Escrever, ler e saber fazer as contas (aritmética).

¹¹⁸ Esse mesmo exemplo se encontra em Cipolla ([1969]/2012, p. 49).

¹¹⁹“A Revolução industrial provocou uma ruptura com o passado. Em uma sociedade industrial, somos forçados a operar em um nível completamente novo e diferente, e o setor educacional não escapa a esse destino” (Cipolla, [1969]/2012, p. 113, tradução da autora). Do original: “La Rivoluzione industriale provocò una rottura con il passato. In una società industriale si è costretti ad operare su un piano del tutto nuovo e diverso, e il settore dell’istruzione non sfugge a questo destino”.

com uma formação calcada em princípios para uma “nova sociedade”. A educação e o liberalismo, mantiveram uma relação conflituosa, apesar de necessária, pois despertava o temor dos que estavam no poder (Ferraro, 2009).

Outro aspecto a se considerar é o papel que a Igreja¹²⁰ assumiu, cujos saberes que se situavam mais na leitura, memorização e preparação de meninos e meninas para o exercício da religião (Chartier, 2020), e que também utilizava da alfabetização, dos saberes básicos de leitura e de escrita para a transmissão da “salvação”, da libertação espiritual dos que assim a aprendiam.

A escolarização, bem como a escrita e leitura, são *práticas* utilizadas historicamente para servir às funções políticas e cívicas (Graff, 1995), e “cada política educativa estava plenamente convencida disso: o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são o seu alvo” (Hébrard, 2001, p. 35). Sobre isso, Cipolla ([1969]/2012, p. 52, tradução da autora)¹²¹, esclarece que,

A partir do século XII houve um notável desenvolvimento de novos institutos e formas de educação sem a oposição da Igreja. Por um lado, a própria Igreja era incapaz de atender à crescente demanda de educação. Por outro lado, a instrução que agora era cada vez mais solicitada não era aquela tradicionalmente oferecida pela Igreja.

Tal difusão não se ocorreu com linearidade na Europa, dado que existiam diferenças significativas entre os locais e, inclusive, a escrita foi conquistada de forma mais morosa do que a leitura (Almeida; Espíndola, 2009).

A antiga didática de aprendizagem passou por mudanças com a introdução de silabários, novos métodos de ensino e, em alguns casos, a utilização simultânea da leitura e da escrita (Chartier, 2020). A escolarização sobrepôs-se ao processo de alfabetização, tendo em vista um projeto social com a “conversão” dos analfabetos em indivíduos escolarizados (Magalhães, 2001). Mas, os motivos que contribuíram para a difusão da escrita e da leitura na população vão além da escola e podem ter componentes, por vezes, simples, como o tempo livre após a colheita, ou as estações do ano, que possibilitava tempo livre e momentos de lazer e, conseqüentemente, oportunidades para o contato com *práticas* de leitura em algumas comunidades.

¹²⁰Não somente a católica, mas também ao protestantismo que teve um papel relevante na expansão da alfabetização.

¹²¹Do original: “Dal secolo XII in poi vi fu un notevole sviluppo di nuovi istituti e forme di istruzione senza una sostanziale opposizione da parte della Chiesa. Da un lato, la Chiesa stessa non era in grado di soddisfare da sola la crescente domanda di istruzione. D’altro lato, l’istruzione che veniva ora sempre più richiesta non era quella tradizionalmente offerta dalla Chiesa.” Cipolla ([1969]/2012, p. 52)

Sabe-se que a circulação de jornais e livros expandiu-se rapidamente na Europa, alcançando grande público no século XIX (Cavallo; Chartier, 2002). Cipolla ([1969]/2012) explica que o progresso da alfabetização não foi linear após 1620, em especial quando se trata da instrução elementar na Itália. Segundo o autor, algumas regiões italianas tiveram avanços, outras possivelmente regrediram. Em 1774, Gian Rinaldo Carli lança o livro *Nuovo metodo per le scuole pubbliche d'Italia*¹²², no qual propôs um reordenamento da instrução pública, com a oferta de uma educação comum para crianças de 4 a 12 anos, frisando ser dever do Estado garantir a formação cultural e civil da população (Carli, 1774).

No que se refere à escolarização na região correspondente à atual Itália— como Trento e Áustria —, em 1774, foi instituída a obrigatoriedade de frequência escolar (Ferrari; Nicolini, 2017) para ambos os sexos, a partir dos 6 anos de idade (Cipolla, [1969]/2012). Luchese (2007) esclarece que os territórios Lombardo e Vêneto já possuíam uma política de escolarização ainda em 1827, com o *Codice Scolastico Imperial Regio*, que regulamentava ações do ensino, como o tempo escolar, as regras de convivência, o currículo e o período letivo.

A partir do século XVIII, a escola passou a ser associada à ideia de progresso, sendo considerada fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade. A alfabetização tornou-se essencial diante do avanço tecnológico e das novas formas de trabalho que se difundiam pela Europa (Chiosso, 2003). Assim, saber ler e escrever passou a ser visto como uma habilidade indispensável para o desenvolvimento social e econômico, enquanto a ausência dessas competências passou a ser considerada uma limitação (Cipolla, [1969]/2012).

Ao referir-se aos modelos educacionais na França dos séculos XVIII e XIX, Hébrard (2001, p. 36) explicam que:

As políticas de alfabetização, quaisquer que sejam, guardam um otimismo pedagógico inabalável: elas conhecem apenas uma modalidade, universal, da leitura, aquela que, por sua transparência, permite ao livro, pura mensagem, transformar a cera mole que imaginamos ser o leitor. Nesse sentido, ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresenta-lo ao poder, com direito infinito, do livro. Apenas ele, pensamos, poderá destruir os modelos antigos, crenças ou superstições, no próprio coração dos quadros sociais que asseguram sua permanência.

Esse pensamento pode ser estendido tanto para a Itália quanto para o Brasil, no que se refere à difusão da escrita e da leitura. Porém, muitas regiões no interior da Itália ainda sofriam com a falta de escolas, dado que, até então, os movimentos para a expansão das instituições de ensino não atingiam grande parte da população.

¹²² Novo método para as escolas públicas da Itália.

No que se refere à representação do analfabetismo, cabe frisar que, após 1850, a “Itália assume um decisivo passo para a alfabetização” (Chiosso, 2011, p. 7, tradução da autora)¹²³, construída de forma gradual até fins do século XIX, constituída por diversos elementos. Entre eles, destaca-se a dimensão do homem civilizado, idealizado como aquele que possuía o mínimo de instrução e intelecto. Aos que não dispunham essas características eram considerados inaptos para viver na sociedade moderna (Chiosso, 2011). O autor esclarece que:

O modelo de "homem bom" de 50 a 60 anos anteriormente educado, principalmente por experiência e sem a escola é invertido. No centro da incivilidade, por sua vez, não há mais o ignorante genericamente entendido, mas o analfabeto que não foi à escola (Chiosso, 2011, p. 16, tradução da autora).¹²⁴

Cipolla ([1969]/2012, p. 63, tradução da autora)¹²⁵, ao buscar sintetizar seus achados, conclui: “estou certo de que, considerando o fato de que a educação progrediu durante o século XVIII, o leitor ficará surpreso ao saber que por volta de 1850, cerca de metade da população adulta europeia não sabia ler nem escrever”. Em 1850, a Itália pertencia ao grupo de países europeus que tinham as mais elevadas taxas de analfabetismo, equiparando-se à Bósnia-Herzegovina, Bulgária, Grécia, Portugal, Sérvia e Espanha. Em consonância, Iotti (2001, p. 34) afirma que: “O analfabetismo, a mortalidade infantil e as doenças infecciosas apresentavam altas taxas de incidência em todo o país. Nem o objetivo de levar todos os povos de língua italiana debaixo de uma só bandeira estava completamente alcançado”.

É preciso compreender que a constituição do sistema escolar italiano, ao longo do tempo, “não se relaciona apenas ao combate do analfabetismo, mas em especial, outorgou-se à escola a tarefa de auxiliar na invenção / criação do sentimento de identidade nacional, expandindo especialmente um idioma comum” (Luchese, 2007, p. 108). Para o período anterior, durante e após a unificação — finalizada em 1871 —, era necessário criar uma identidade e uma língua nacionais, que seriam, em parte, difundidas às crianças por meio da escolarização. Esse processo já se manifesta no território a partir de 1840 (Soldani, 2010), conforme discutido nos subcapítulos anteriores. Situação parecida ocorria também em países

¹²³Do original: “l’Italia compì un decisivo passo verso l’alfabetismo” (Chiosso, 2011, p. 7).

¹²⁴Do original: “Il modello dell’ “uomo dabbene” di 50-60 anni prima istruito principalmente dall’esperienza e senza scuola è ribaltato. Al centro dell’inciviltà, a sua volta, non sta più l’ignorante genericamente inteso, ma l’analfabeta che non è andato a scuola.” (Chiosso, 2011, p. 16).

¹²⁵Do original: “Sono sicuro che, considerando il fatto che durante il Settecento l’istruzione fece ulteriori progressi, il lettore rimarrà stupito nell’apprendere che ancora attorno al 1850, circa la metà della popolazione adulta europea non sapeva né leggere né scrivere.” (Cipolla, [1969]/2012, p. 63)

próximos; na França, por exemplo, a educação primária gratuita e universal só passa a ocorrer após os anos de 1880 (Lyons, 1999).

Voltando à Itália, em 1850, o Vêneto contava com 813 *comunes* e com 1615 escolas de educação elementar masculinas, além de 118 femininas (Le scuole..., 1856). E em 1856, possuía 16 bibliotecas, sendo que a principal localizada em Veneza possuía 100.000 de exemplares de livros e um número equivalente de manuscritos (Le scuole..., 1856). As demais se situavam em centros e estavam, em sua maioria, vinculadas a universidades (Cipolla, [1969]/2012) e/ou instituições religiosas. Esses dados indicam – em especial aos moradores do interior, aos “imigrantes e colonos” –, a situação difícil no que tange à escolarização e ao acesso a materiais de leitura.

Na luta contra o analfabetismo, diversos obstáculos emergiriam, como a precariedade econômica, a pobreza da população, a diferença territorial na distribuição das escolas e da escolarização em massa e mesmo uma única língua em comum para a difusão do conhecimento (Chiosso, 2011; Soldani, 2010). Essa batalha torna-se evidente na segunda metade do século XIX, quando emergem diversas normativas para dar conta de tais obstáculos, como é o caso da Lei Casati¹²⁶, de 1859, que foi precursora ao instituir a escola elementar bienal obrigatória, constituindo classes a 1ª e a 2ª (instrução inferior), bem como disposições para a escola elementar de 3ª e 4ª classe (instrução superior).

O ingresso da criança ocorria aos 6 anos de idade, com dois anos de estudos obrigatórios. As turmas eram divididas entre masculinas e femininas. Quanto aos conteúdos, foram introduzidos saberes voltados à vida comum. Dessa forma, emergem escolas que priorizam o aprendizado de trabalhos que, à época, destinavam-se às mulheres, como os saberes ligados ao lar; para os homens, os conteúdos enfatizavam geometria e matemática.

Pela Lei Casati, tanto a escola como o salário dos professores (que variava entre escolas da área urbana ou rural) eram administrados por cada *comune*, sendo que a instalação e as necessidades seriam proporcionais às demandas locais. A formação de professores ocorria nas Escola Normal, com duração de três anos, e seu ingresso ocorria aos 15 anos para as mulheres e aos 16 para os homens. Já o ensino do segundo grau seria só era instituído em localidades com mais de 4.000 habitantes.

¹²⁶ Em novembro de 1859, é liberada a organização. Já no ano seguinte, em setembro de 1860, é realizado o regulamento de aplicação e a programação; e, em novembro de 1860, é liberada a instrução aos professores e divulgação dos programas.

A Reforma Coppino, de 1867, introduziu os ideais de um ensino laico, tendo em vista a exclusão da obrigatoriedade do ensino religioso¹²⁷. Bertholdo (2020, p. 27) considera essa reforma como “um ‘retoque’ à Lei Casati”. Ademais, com a anexação territorial, percebe-se que esse foi um período para “proporcionar mecanismos de promoção de uma educação mais efetiva e mais rápida” (Bertholdo, 2020, p. 27).

Assim o período mostrou-se propício para a educação e com rápidas mudanças, mas vejamos que “após a Unificação, somente os homens maiores de 25 anos podiam ser eleitores e detentores do título universitário, ou representantes de profissões liberais superiores, e aqueles que pagavam mais de 40 libras de impostos ao ano” (Herédia, 2022, p. 77). Logo, o exercício de algumas atividades era condicionado ao poder aquisitivo ou à posição profissional do indivíduo. A Tabela 5, mostra a porcentagem de analfabetos na população italiana para o ano de 1871 com base no censo italiano de 1871.

Tabela 5 - Analfabetismo entre a população adulta (6 anos ou mais) por região (%) para o ano de 1871

Região	Masculino	Feminino	Média
Piemonte	34	51	42
Ligúria	49	64	56
Vêneto	54	76	65
Emília	67	77	72
Toscana	62	75	68
Marche	73	85	79
Úmbria	74	86	80
Lazio	62	74	68
Abruzzo	76	93	85
Campanha	73	87	80
Apúlia	79	90	84
Basilicata	81	95	88
Calábria	79	95	87
Sicília	79	91	85
Sardenha	81	92	86

Fonte: elaboração minha, com base em Cipolla ([1969]/2012, p. 93).

Os índices de analfabetismo variavam de acordo com a região. O menor percentual foi registrado em 42% para Piemonte, e o maior, em 86%, para a Sardenha. Porcentagens que, apesar de diferirem, mostram que aproximadamente metade da população era “analfabeta”, conforme aponta Cipolla ([1969]/2012). Soldani (2010) destaca que, se levarmos em conta as mulheres, os índices ficavam na marca de 80 a 90 % de analfabetismo.

Chiosso (2011) explica que, durante a segunda metade do século XIX, o país caminhava em processo de transição do analfabetismo para a alfabetização, momento

¹²⁷ O que também sinaliza a ruptura entre ensino e Igreja Católica (Bertholdo, 2020).

concomitante à criação do Reino da Itália, em 1861 (Chiosso, 2019). Esse panorama dialoga com os movimentos educacionais que ocorriam no Brasil no mesmo período, “a pessoa analfabeta era normalmente aceita, e o julgamento social expresso sobre os indivíduos não dependia da capacidade de leitura, escrita e cálculo” (Chiosso, 2011, p. 8, tradução da autora)¹²⁸, uma concepção que muda ao longo dos anos, em especial no que se refere à representação negativa dos que não eram alfabetizados.

Segundo Romanato (2003), no Vêneto, para o ano de 1871, aproximadamente 64% das pessoas eram analfabetas; enquanto no Piemonte os números se situam em 42%. Esses dados evidenciam uma significativa disparidade regional no que tange à alfabetização na recém-unificada Itália. Em décadas posteriores, a marca chegaria a 40% a menos nos índices do Sul em contraponto aos do Norte (Cipolla, [1969]/2012). Essa disparidade educacional reflete não apenas desigualdades históricas e estruturais entre as regiões italianas, mas também o modo como o processo de unificação nacional, iniciado em 1861, implicou desafios concretos à universalização do ensino e à construção de uma identidade nacional baseada na alfabetização e no domínio da língua italiana.

Em 1877, foi promulgada a *Lei Coppino*, que elevou para cinco anos a duração da escola elementar, sendo os 1º, 2º e 3º anos escolares referentes à instrução inferior obrigatória, e o 4º e 5º à instrução superior. Essa lei ainda promoveu a concessão de subsídios aos municípios que não conseguiam arcar com os custos, e cada município tinha a obrigatoriedade de ter, ao menos, uma escola elementar inferior em seu território. Também definiu penalidades para os pais que não enviassem seus filhos às escolas. Essa medida contribuiu para conter a taxa de evasão e reduzir os índices de analfabetismo (Chiosso, 2011).

Quanto à formação de professores, Bertholdo (2020, p. 29) observa que “o governo tentava suprir essa crescente demanda de professores com a contratação de pessoal com pouca formação ou mesmo sem licença, que se submetiam a baixos salários e às péssimas condições de trabalho, em lugares distantes das cidades”. O que chama atenção, pois “colonos” não receberiam uma educação igualitária em comparação aos residentes das zonas urbanas.

Já no que concerne ao direito ao voto, ou seja, exercício da cidadania, até 1822 apenas pessoas alfabetizadas e homens podiam votar. A partir de então, esse direito foi estendido a todos os homens que completassem 21 anos ou mais, em 1882. Contudo, Bertholdo (2020, p. 34, grifo da autora), aponta que “exceção do norte, mais da metade dos italianos eram analfabetos em 1901. Considerando que a escola era pública e obrigatória havia mais de 40

¹²⁸Do original: “la persona analfabeta era normalmente accettata e il giudizio sociale espresso sugli individui era indipendente dalle loro capacità di lettura, scrittura e calcolo.” (Chiosso, 2011, p. 8).

anos (maior parte desse tempo com 3 anos de ensino), os resultados eram desanimadores”. Outros países vizinhos apresentavam índices mais baixo: para a Áustria, a média era de 23% de analfabetos nos adultos em 1900 (Cipolla, [1969]/2012).

Em 1904, emerge a *Lei Orlando*, que promulgou a obrigatoriedade da escolarização até os 12 anos e “coincidiu com a lei protetiva que proibia o trabalho de crianças com menos de 12 anos em fábricas e nas minas” (Bertholdo, 2020, p. 34). Essa lei também estabeleceu que os municípios pequenos deveriam manter escolas ao menos até a 4ª turma, aumentando os subsídios para os que necessitavam cumpri-la. Houve, ainda, uma ênfase na promoção de uma educação voltada para a aprendizagem da língua italiana, educação moral e da cidadania. Nessa época, a formação dos professores era realizada pela Escola Normal com três anos de duração. Essa Lei foi importante, pois garantiu a permanência das crianças na escola até os 12 anos.

Tendo sido discutidos aspectos relacionados à escrita e à leitura na Itália, passo a falar sobre esses aspectos relacionados ao contexto brasileiro. A Constituição de 1824 previu direitos civis e políticos¹²⁹e, no artigo 179, determinou que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos¹³⁰ (Brasil, 1824), além de defender a expansão no número de escolas. Apesar desses movimentos legais, a escolarização no período imperial foi caracterizada pela falta de incentivos sendo o acesso privilégio restrito a poucos, em especial para os indivíduos do meio urbano (Rech; Luchese, 2018; Ferraro, 2009).

Ainda que a perspectiva de que o Estado seria responsável pela educação pública tenha emergido já no Primeiro Império, nem mesmo no Segundo é possível identificar ações efetivas nesse sentido (Souza, 2015). Sobre isso, Bordignon e Paim (2017, p. 54) concluem que, “ao retomar a análise sobre parte da história da educação no Brasil, percebe-se que o acesso à educação até o final do século XIX era restrito a poucos indivíduos, sendo privilégio de alguns”.

As memórias sobre a educação emergem envoltas *de representações negativas*, conforme Schueler e Magaldi (2009), marcadas pela precariedade e ineficiência do sistema escolar (Rech, 2009; Nofuentes, 2008). Nesse sentido, Castanha (2006) esclarece que é preciso considerar as condições materiais e sociais do período, em vez de responsabilizar a falta de universalização da educação pública para sujeitos específicos, pois essas seriam

¹²⁹Também é importante pontuar que, pela Constituição, foi instituído o voto censitário, isto é, baseado na renda, além de não ser secreto.

¹³⁰ Pela própria constituição nem todos eram considerados cidadãos brasileiros na época, a exemplo das pessoas em estado de escravidão.

condições históricas de “uma sociedade conservadora, escravocrata e essencialmente rural” (Castanha, 2006, p. 192).

A situação da escolarização não teria sido resultado da falta de discursos voltados à elaboração de projetos educacionais, mas sim da falta de efetiva aplicação, uma vez que esses projetos foram relegados a debates e às leis criadas, além de enfrentarem a desorganização e os mecanismos ineficientes do sistema público escolar (Giolo, 1997).

A Constituição de 1824, outorgada por Dom Pedro I, embora sucinta em relação à educação, estabeleceu no Artigo 179, inciso XXXII, que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Esse dispositivo marcou o início do compromisso legal do Estado com a educação pública, ainda que de maneira limitada e sem regulamentação prática imediata. Todavia, o sistema educacional ainda era bastante elitista, com baixa cobertura e estrutura precária.

Já a Lei Geral de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827) definiu que todos os locais “populosos” deveriam ter escolas de primeiras letras para a alfabetização, bem como garantiu o direito de as mulheres frequentarem as escolas. No Período Regencial, por meio do Ato Adicional de 1834, ocorre a descentralização da educação¹³¹, em que a responsabilidade do ensino elementar passa do Governo para as províncias, mudando a dinâmica na gestão da educação. Para a habilitação de professores, foi necessária a criação de escolas normais, que emergiram no início no sudeste e nordeste do país, mas também é possível pensar que a atribuição aos poderes locais pode ter criado “desigualdades regionais que bem conhecemos até nossos dias” (Souza, 2015, p. 3).

Em 1837, foi promulgada a *Lei de Instrução Primária* na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, que trouxe orientações sobre as escolas, professores, alunos e demais disposições, tanto para o ensino público, quanto para o privado. Já nesse contexto de descentralização, observam-se movimentos¹³² da província voltados ao controle e à regulamentação interna. Essa legislação inaugurou um movimento mais sistemática para regulamentar a educação, ainda que muito dependente de avanços isolados pelas condições locais e pelo sistema educacional fragmentado.

¹³¹“Para a maioria dos historiadores a descentralização fragmentou os poucos projetos e recursos existentes, contribuindo para a proliferação de leis contraditórias, e na prática pôs por terra a instrução elementar no Brasil imperial. O Ato Adicional é visto como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar ao seu modo” (Castanha, 2006, p. 171).

¹³²Para conhecimento, o ensino, nesse período, ocorria em 3 níveis não escalonados¹³²: elementar, secundário e superior. O secundário funcionava como um curso propedêutico para o ingresso no ensino superior, do qual este último se caracterizava por cursos superiores isolados.

Nas décadas seguintes, destacar destaco¹³³ a promulgação do *Regulamento para as Escolas Públicas de Instrução Primária*, de 1842, o *Regulamento para a Instrução Primária e Secundária da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul* e a lei para contratação de professores particulares para o ensino de Primeiras Letras nas colônias. Tais normativas delineavam com clareza as atribuições dos professores, as normas de disciplina e de conduta, os comportamentos esperados dos estudantes, e os procedimentos a serem adotados em caso de transgressões, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes. Esses regulamentos também orientavam sobre os materiais didáticos a serem utilizados, estabeleciam diretrizes para a aplicação de exames e disciplinavam os processos de inspeção escolar. Com isso, procurava-se instituir uma certa uniformização no ensino, mesmo diante das marcantes desigualdades regionais e das limitações estruturais que caracterizavam o sistema educacional do período.

É importante destacar que esse período foi marcado por desafios significativos, como a escassez de recursos, dificuldade de acesso à educação nas áreas rurais e os efeitos da Revolução Farroupilha, ocorrida entre 1835 e 1845, que prejudicou o ensino. Entre 1850 e 1870, a província continuou ampliando sua legislação educacional, mas os efeitos concretos ainda eram desiguais. Havia iniciativas para criar escolas normais (formadoras de professores), além de um maior envolvimento do poder público com a instrução feminina e a ampliação das escolas em áreas urbanas.

É nesse contexto que percebo o surgimento e a consolidação de novas tendências pedagógicas, marcadas por uma orientação positivista¹³⁴ e pela valorização do método intuitivo. Em 1876, é publicada em Portugal a *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, de João de Deus, obra que cerca de uma década depois, passa a ser divulgada no Brasil por Antonio da Silva Jardim¹³⁵. Essa ação dá início às discussões sobre as reformas do ensino da época, suscitando debates em torno da modernização dos métodos de alfabetização.

Ao me aprofundar nesse momento histórico, percebo, com base na análise de Mortatti (2000, p. 25) que, apesar do pequeno acolhimento oficial, é moldada uma concepção e introdução que ficou conhecido como “‘método João de Deus’ como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social”. Em minha investigação empírica,

¹³³ Nessa discussão, assim como explico no Apêndice B, baseio-me nos estudos de Arriada e Tambara (2004).

¹³⁴ A tendência positivista trazia a razão como elemento e conhecimento científico principal. Apesar de a sociedade continuar elitista, a educação agora passa a ser vista com mais cuidado e como fator importante ao desenvolvimento da nação.

¹³⁵ Nascido em 16 de agosto de 1880, em Capivari (RJ), foi um advogado que atuou em movimentos abolicionistas e republicanos. Realizou contribuições na área da leitura e da escrita com um pensamento positivista de formação e civilização do povo (Pasquim, 2020).

identifiquei a presença desse mesmo método em diversos contextos escolares da RCI/RS, sendo possível perceber sua influência a partir da fala de alguns descendentes. Rosa (1984), por exemplo, afirma que, na sua época, a escola alfabetizava por esse método, e o considera eficaz: “no tempo ele era bom, se eu me alfabetizei com ele é porque era bom”.

Ainda em 1876, o *Regulamento da Instrução Pública Primária do Rio Grande do Sul* estabeleceu disposições para o ensino na Província. Entre elas a criação das escolas, o regime das aulas, os concursos públicos para o magistério, os deveres dos professores, bem como questões relacionadas as licenças, vencimentos e jubilação.

Em 1879, a *Reforma Leôncio de Carvalho*¹³⁶ (Brasil, 1879) marca um momento significativo ao defender um modelo de ensino mais flexível, que permitia a cada escola aplicar seus próprios métodos pedagógicos. Além disso, essa reforma tem relevância histórica por assegurar, ainda que de maneira incipiente, o direito de pessoas escravizadas à educação formal — um avanço simbólico diante do contexto de exclusão social da época.

Dois anos depois, em 1881, emerge o *Regulamento da Instrução Pública da Província* dispondo sobre o ensino público e primário. No mesmo ano, porém, a *Lei Saraiva* (1881) reformula a legislação eleitoral brasileira e coloca restrições aos votos dos analfabetos¹³⁷ (Ferraro, 2004). Essa medida, embora justificável à época sob o argumento da racionalidade política, perpetuava a exclusão de amplas camadas da população do exercício pleno da cidadania. Para breves relações, é preciso ter ciência que, concomitante, na Itália, era exigência a alfabetização para votar, resultando que “em 1882, menos de 7% da população italiana era eleitora” (Gomes, 2020, p. 23).

E na “falta de escolas e a exclusão do direito de voto da esmagadora maioria da população por não saber ler e escrever representaram, para as elites, inclusive as liberais, elemento tranquilizador quanto ao futuro” (Ferraro, 2009, p. 192). A lentidão com que a escolarização se desenvolveu no Brasil deve ser compreendida em relação às dinâmicas políticas, sociais e econômicas da época.

Com base no primeiro censo brasileiro, realizado em 1872, foi registrada uma elevada taxa de analfabetismo: 82,5% das pessoas com mais de 5 anos eram analfabetas, e 78% das pessoas com 10 anos ou mais não sabiam ler e escrever - taxa três vezes superior à da França e cinco vezes maior que a da Prússia (Ferraro, 2009, p. 50). Segundo o mesmo autor: “É

¹³⁶ Nome advindo do Ministro dos Negócios do Império: Carlos Leôncio de Carvalho.

¹³⁷ Apesar de diversas tentativas de reestabelecimento de voto aos analfabetos, o banimento dos votos perdurou por quase um século quando, em 1985, foi promulgada a Emenda Constitucional n. 25 à Constituição de 1967 (Brasil, 1985).

inegável o fato de que a imensa maioria da população, tanto do Brasil colonial como do Brasil imperial, não sabia ler e escrever” (Ferraro, 2009, p. 47).

A descentralização e autonomia dada aos estados e municípios geravam especificidades e diferentes formas de desenvolver a escolarização primária, variando conforme a jurisdição a que pertenciam, além de acentuarem as desigualdades entre as Unidades Federativas (Ferraro, 2009). Em 1883, destaca-se a emergência de um ato que classificava as escolas públicas de ensino primário da província e aprovava o Programa de Ensino Público, que estabelecia um programa geral para cada curso.

Embora tivessem ocorrido todos esses movimentos anteriores, “no final do século XIX, a situação da educação no Brasil era precária. A província do Rio Grande do Sul não representava uma exceção no contexto educacional do País” (Giron, 2017, p. 91). A constituição da escola, dos métodos e do projeto educacional do País foi sendo moldada – antes e – ao longo da Primeira República (Schueler; Magaldi, 2009).

Na RCI/RS, circulavam discursos como o seguinte: “Todos esperam da escola a renovação moral e social desta decrépita sociedade, porque nos bancos (da escola) se formam novas consciências e gerações se preparam para lutar pelos ideais humanos: e cada um desses alunos é um futuro soldado [...]” (Stella D’Italia, 1908, p. 3). Esse trecho evidencia a situação da escolarização e o que se esperava dela no período, ao menos sob uma perspectiva discursiva.

Contudo, ao considerar a realidade das colônias italianas no Rio Grande do Sul, constato que a efetividade dessas normativas encontrava limitações significativas. A precariedade das estruturas escolares, a dispersão populacional e a escassez de professores qualificados (Luchese, 2007) dificultavam a implementação plena dos regulamentos oficiais. Além disso, as *práticas* educativas nas colônias eram marcadas por tensões entre o modelo de ensino prescrito pelo Estado e as vivências culturais dos imigrantes, que muitas vezes preservavam formas próprias de socialização e transmissão de saberes, oriundas da tradição italiana (Tambara, 1995; Piazza; Ribeiro, 2005). Nas colônias da RCI, mesmo com a presença de normas regulamentadoras e iniciativas públicas, como a contratação de professores particulares e a concessão de subvenções, a organização do ensino dependia amplamente da articulação entre o poder local, a comunidade e, não raramente, instituições confessionais. Como demonstra Luchese (2007), a presença das escolas paroquiais, o envolvimento da Igreja e o protagonismo de lideranças comunitárias foram fundamentais para a sustentação da *prática* educativa, especialmente em um contexto onde o Estado ainda se mostrava ausente ou incipiente.

Retornando a reflexão sobre a importância da escolarização, compreende-se que ela vai para além das aprendizagens de escrita e de leitura. O processo de escolarização serviria para preparar o aluno para a vida em sociedade e para a incorporação de questões morais e civis que a “nação” almejava. Silva (1998, p. 23) nos explica que:

O espaço social, com a República, abria-se e delimitava-se, observo: abria-se para a participação através do sufrágio universal e delimitava-se para aqueles que podiam ou não exercer sua cidadania, sem que a possibilidade de votar e ser votado, pouco ou nada significa. Sou cidadão, mas não possuo condições de sê-lo; a cidadania me é concedida, mas não disponho de meio para praticá-la; não sou titulado – como eleitor – para fazer uso dela em uma sociedade cartorial, organizada e sustentada por leis e procedimentos escritos [...] A **escrita**, assim, passa a ser um critério de seleção e exclusão dos indivíduos de nossa sociedade, adquirindo estatuto jurídico. O analfabeto adquire **visibilidade** e a **escrita** traz a possibilidade de uma solução nova para a manutenção de antigas desigualdades, para homogeneidade e a diferença em uma ordem burguesa, urbana e industrial, que se contrapõe/ajusta-se a uma sociedade oligárquica, rural e agrícola.

As mudanças produzidas possuíam objetivos claros: “repensar e esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação” (Bencostta, 2005, p. 68). No que concerne às altas porcentagens de analfabetismo:

Transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da ‘moderna civilização’. Tanto antes quanto agora, firma-se o princípio de que a educação popular ‘é a pedra angular sobre que repousa a estrutura toda da organização social’ [...] Por isso mesmo, a alfabetização do povo continuou o problema mais importante da nacionalidade (Nagle, 2001, p. 149).

Em 1890, é criado o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. Veiga (2007) assinala que, na época da Proclamação da República, em 1889, cerca de 85% da população do país era analfabeta. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003), no início do século XX, 65,3% de jovens e adultos ainda eram analfabetos. Os índices permaneceram elevados após o Início da Primeira República (Souza, 2018), pois “havia-se proclamado a República quase de forma concomitante com o fim da escravidão [...]. Ao ‘abrir os olhos’, o que a ‘geração nascida com a República’ tinha diante de si era a necessidade urgente de se criar a Nação brasileira” (Nofuentes, 2008, p. 23).

Nagle (2001) explica que a emergência das escolas foi resultado do entusiasmo pela educação, impulsionado pelos ideais liberais e positivistas¹³⁸. Esse otimismo pedagógico, além de favorecer a criação de instituições escolares, permitiu um debate curricular e pedagógico, promovendo mudanças no modelo de escola vigente. Nesse período, também surgiram campanhas para erradicação do analfabetismo (Souza, 2018). Nofuentes (2008) expõe a ocorrência de movimentos político-intelectuais na década de 1910 que surgiram para buscar soluções a se pensar, em âmbito nacional, a utopia do processo civilizatório e da construção da nação pela educação, momentos que estão atrelados ao contexto da Primeira Guerra Mundial e a proximidade do Centenário da Independência¹³⁹.

Na última década do século XIX, o índice de analfabetismo da província era de 80% (Kreutz, 2000). De acordo Ferraro e Kreidlow (2004), de 1890 a 1920, o Estado do Rio Grande do Sul foi um dos que apresentou uma das maiores quedas na taxa de analfabetismo. Em relação aos imigrantes, alguns autores destacam que: “Apesar do baixo nível de escolaridade entre os imigrantes não se deve exagerar a existência do analfabetismo entre eles” (Possamai, 2005, p. 74). Giolo (1997) explica que o aumento da população escolar se deveu ao esforço conjunto do poder público e da iniciativa particular. A redução no analfabetismo também foi observada em outras regiões do Brasil, segundo análises dos censos demográficos, porém, de forma gradativa (Ferraro, 2002).

O Rio Grande do Sul, junto com outros estados, apresentou os índices mais baixos de analfabetismo do período (Ferraro; Kreidlow, 2004). No entanto, conforme Ermel (2017), durante a Primeira República, apesar das melhorias nos índices de analfabetismo, a diminuição não foi tão significativa. A expansão das escolas seguiu as diretrizes da política educacional dos dirigentes republicanos, configurando a escola pública de acordo com seus interesses (Corsetti, 1998). Sobre isso, Luchese (2007, p. 137) afirma que “as políticas públicas educacionais estaduais estiveram intrinsecamente relacionadas à influência positivista”.

Souza (1998, p. 15) explica que “os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança da consolidação do novo regime, mas

¹³⁸“A segunda década do século XX representa um período de fértil desenvolvimento e estruturação de ideias nacionalistas no Brasil, que se multiplicarão nas direções mais variadas no decorrer da década de 1920. As primeiras manifestações nacionalistas apareceram, de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar, com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico ou, melhor, de acentuada nota patriótica” (Nagle, 2001, p. 64).

¹³⁹ Nofuentes (2008) problematiza que o momento serviu como um balanço para a reflexão se o país teve progresso ou regrediu no decurso dos 100 anos, com a conclusão que o país não havia cumprido o seu papel, a educação seria um dos elementos chaves para resolver a questão.

a regeneração da Nação”. Essa influência positivista¹⁴⁰, aliada a “outras, pertencentes a grupos e instituições civis de diversas matizes (católico, protestante, maçom, anarco-sindicalista, socialista), esteve na base da significativa expansão tida pelo sistema escolar gaúcho, durante a Primeira República” (Giolo, 1997, p. 20). Em registros do período, esse elo é localizado:

Ora, o primeiro dever de um republicano é difundir a educação por todos os meios possíveis. [...]. Ao contrário dos monarquistas que precisam de um povo ignorante para poder enganá-los e conduzi-los à sua maneira, os republicanos exigem e sempre exigiram educação para o povo (O Caxiense, 1897, p. 1, tradução da autora)¹⁴¹.

O trecho do jornal *O Caxiense* evidencia o discurso pedagógico republicano ao apresentar a educação como base para o progresso da nação — ideia que se contrapunha à dos opositores do regime. A educação tornar-se-ia um instrumento de modernização e dela partiram algumas ações como a expansão do ensino público, verbas e subvenções escolares (Corsetti, 1998).

Esses movimentos mostram-se ainda mais interessantes quando adicionamos a questão da migração italiana e da representação dos imigrantes e filhos. Conforme Tambara (1995, p. 315), “no caso dos italianos, é preciso ter em mente que vindos ao Brasil apresentavam um índice de analfabetismo bastante elevado”. Piazza e Ribeiro (2005, p. 11) complementam: “Os primitivos contingentes migratórios de italianos, formados quase exclusivamente por analfabetos, teriam sua vida social, comunitária e, principalmente, sua linguagem marcada pelas condições de vida na nova terra”. Dessa forma, é possível estabelecer que as condições impactaram significativamente nas *práticas* de escrita e leitura no início das colônias.

Muitos foram os discursos em prol das políticas públicas ocorridos no fim do século XIX e início do século XX no Rio Grande do Sul, tanto em nível nacional quanto estadual e local. Nas ex-colônias, foco deste estudo, observa-se a implementação de conselhos escolares, inspeção, subsídios e incremento de escolas, conforme será abordado a seguir. Nesse período, no que se refere à RCI/RS, pode-se ver um número crescente de instituições escolares; participação ativa de escolas confessionais; a presença de escolas italianas; a subvenção do Estado até 1910, bem como a implementação de colégios elementares (Luchese, 2007).

¹⁴⁰O positivismo é uma corrente filosófica que se opõe ao racionalismo e idealismo. Surgiu na França e foi idealizada por Augusto Comte e John Stuart Mill. Chegou ao Rio Grande do Sul em 1899, com a fundação do Centro Positivista (Giolo, 1997).

¹⁴¹Do original: “Ora il primo dovere d’un republicano è di spandere l’istruzione per tutti i mezzi possibili. [...] Alla differenza dei monarchici che hanno bisogno di un popolo ignorante affine di poterlo ingannare e di condurlo a loro guisa, i repubblicani reclamano ed hanno sempre reclamato l’istruzione per il popolo.” (O Caxiense, 1897, p. 1)

No âmbito nacional, em 7 de setembro de 1915 emerge, no Rio de Janeiro, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo (LBCA)¹⁴², que visava a chegar ao centenário da Independência, em 1922, declarando o país sem as amarras¹⁴³ do analfabetismo (Nofuentes, 2008). O lema era: “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro” (Braga, 2015, p. 50).

Entre os objetivos, estava a defesa da obrigatoriedade do ensino. Nofuentes (2008) explica um duplo movimento da LBCA, sendo a mobilização em nível nacional pela criação de escolas com o apoio de instituições religiosas, da imprensa e da população; e por outro, a busca por ações efetivas do Estado pela responsabilidade quanto à educação. Mas esse entusiasmo, infelizmente, não chegou a consolidar uma ruptura das desigualdades de acesso e permanência na escola, mesmo a primária.

Dessa forma: “Mediante o entusiasmo e as influências destes grupos, vão surgindo escolas primárias chamadas Escolas Modernas ou Escolas Racionalistas [...]. Este ensino defendia quatro ideais: integral, racional, mista e solidária” (Braga, 2015, p. 51). As ações da LBCA tomaram proporções nacionais, sendo fundadas ligas locais e estaduais (Nofuentes, 2008). Um traço comum entre elas foi a “crença de que a educação seria instrumento essencial da civilização e da unidade nacional” (Souza, 2015, p. 45).

No Rio Grande do Sul, a LBCA estabeleceu filiais, uma delas foi a Liga Jaguariense contra o analfabetismo, que fundou escolas locais. Essas iniciativas refletiam a mobilização da sociedade do Estado em prol da educação. Apesar da ausência de registros diretos que comprovem a existência formal de uma filial da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA) na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (RCI/RS), é possível identificar a presença de suas influências nos movimentos educacionais locais. A mobilização em torno da expansão da escolarização, o surgimento de novas escolas, inclusive com financiamento estadual, e a atuação de instituições religiosas e leigas no combate ao analfabetismo revelam uma consonância com os princípios defendidos pela Liga.

Esses debates, que ganharam força ainda na década de 1910, culminaram na fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE)¹⁴⁴ em 1924, configurando-se como um marco na consolidação de um projeto de reforma educacional de base nacionalista e modernizadora.

¹⁴²A Liga Brasileira contra o analfabetismo foi o objeto de estudo de Nofuentes (2008). Para um aprofundamento, indico o capítulo produzido por Souza (2015, p. 44).

¹⁴³Souza (2018, p. 19) assinala que a Liga “tratava a questão do analfabeto como uma estratégia de guerra, vinculando o problema a expressões negativas e pejorativas”.

¹⁴⁴Grupo que se propôs a pensar na instrução como solução ao país, promovendo campanhas educacionais e métodos para erradicação do analfabetismo (Souza, 2018). Segundo Braga (2015, p. 51), a “ABE deu corpo para os movimentos dos renovadores, através das conferências, que posteriormente atingiram grande abrangência”.

A ABE agregava intelectuais, professores, médicos, engenheiros e políticos, comprometidos com a renovação da escola e a valorização da educação como elemento estruturante do progresso social e econômico do país. Nesse cenário, a Escola Nova surge como uma proposta crítica ao modelo tradicional de ensino.

Como destaca Nagle (2001, p. 145), a escolarização era percebida como o “problema vital”, cuja solução se colocava como condição indispensável para o enfrentamento dos demais desafios da nacionalidade. Assim, a Escola Nova se articula diretamente com os anseios das elites intelectuais pela construção de um Estado moderno, capaz de formar cidadãos aptos a atuar em uma sociedade industrial em desenvolvimento.

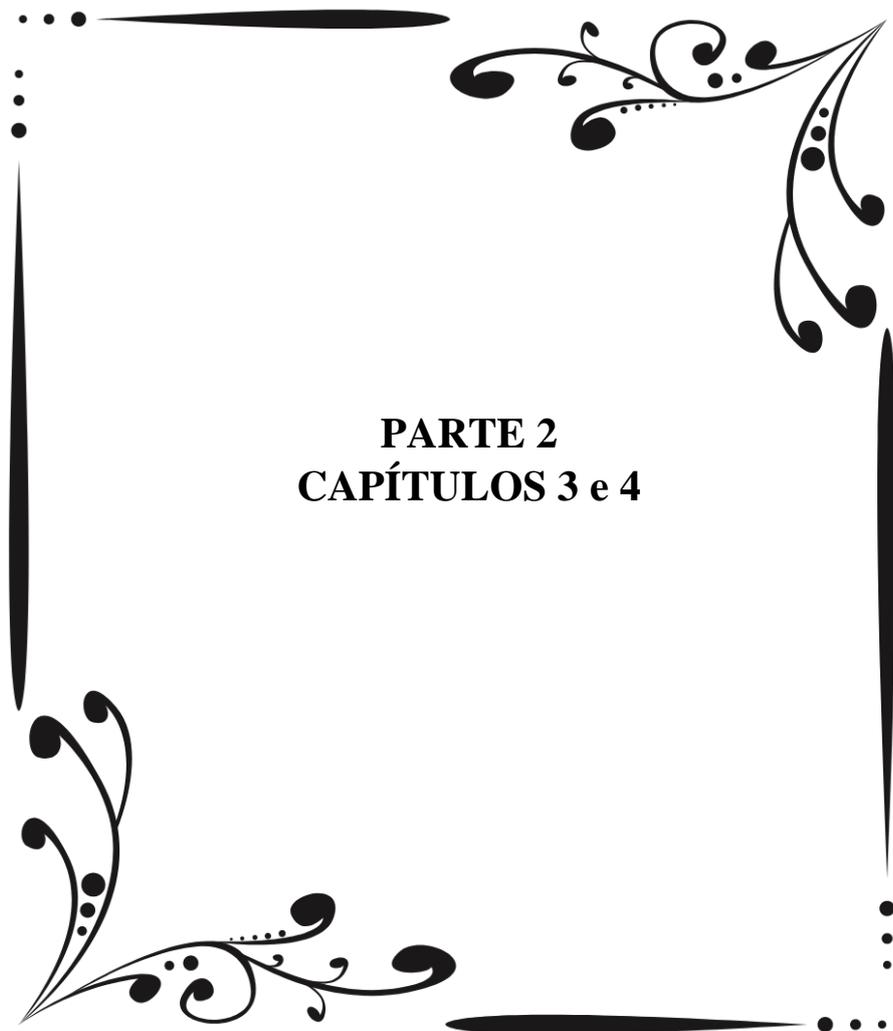
Ao refletirmos sobre o panorama histórico da Itália e do Brasil, compreendemos questões territoriais, políticas, administrativas e culturais que compõem a análise do contexto das *práticas* de escrita e de leitura. Da configuração da Itália em prol da unificação, desencadearam-se movimentos que culminaram em crises econômicas e de dificuldades de sobrevivência para muitos sujeitos, o que contribuiu para o incremento do fluxo migratório, incentivado tanto pelo local de saída quanto de destino. Na RCI/RS, vinculada às ações governamentais do Brasil, percebe-se uma organização para estabelecimento de imigrantes, com o início das colônias e, posteriormente, emancipação dos municípios.

Os processos de leitura e escrita estão atrelados às diversas mudanças ocorridas ao longo do tempo, como, por exemplo, a produção, expansão e ampliação de materiais de leitura e de escrita, tais como livros, folhetos, jornais, as diversas formas de educação, informal e formal. O início do século XIX representou discursos e movimentos que não tiveram efetividade para a difusão da alfabetização, porém, da segunda metade do século em diante, destaca-se uma nova configuração e ampliação na difusão e formas de escolarização, elementos que impactaram na escrita e na leitura dos indivíduos, tanto na Itália quanto na RCI/RS.

Observa-se a existência de lacunas no acesso e na circulação dos meios de escrita e leitura na região, visto que, o foco era prover meios de subsistência básicos aos imigrantes recém-estabelecidos. As primeiras décadas se constituíram como fundamentais para compor a estrutura inicial e para o avanço das colônias rumo à formação dos municípios. O início do século XX foi marcado pelo desenvolvimento da industrialização na região¹⁴⁵, um fator importante para a compreensão das *práticas* de escrita e de leitura dos imigrantes e de seus descendentes, evidenciando como essas *práticas* passaram a estar cada vez mais inseridas no

¹⁴⁵ E no mundo (Maschio; Oliveira, 2015)

cotidiano da comunidade. No próximo capítulo, aprofundarei a análise das *práticas* de escrita e de leitura, com foco na RCI/RS.



PARTE 2
CAPÍTULOS 3 e 4

3 (DES) MONTAR E PRODUZIR SENTIDOS: ASSINATURAS E DECLARAÇÕES DE ESCRITA E LEITURA NA RCI/RS

Neste capítulo, conforme já mencionado, volto meu olhar para o objeto de estudo: a escrita e a leitura. O foco é entrelaçar o objeto com o resultado da mensuração das assinaturas, das declarações quanto a “saber ler e escrever” dos imigrantes e seus descendentes. Relembro que foram coletados dados referentes a 20.915 assinaturas com base nos registros civis e 15.009 declarações quanto ao domínio de “saber ler e escrever” na chegada de parte dos imigrantes ao Rio Grande do Sul

A estrutura deste capítulo está dividida em três subcapítulos, tendo como base os resultados da mensuração das assinaturas. Para movimentá-las, exponho os gráficos referentes a cada colônia, comparativos entre elas e médias totais. Em seguida, dou ênfase à condição profissional, pensando sobre como as profissões se relacionam com a educação, bem como evidencio a educação das mulheres. Na sequência, abordo a análise geracional do grupo *cimbro* e, por fim, analiso as declarações quanto a escrita e leitura de uma parte de imigrantes chegados no RS.

3.1 IMIGRANTES E DESCENDENTES ASSINANTES DE CAXIAS, NOVA TRENTO, ANTÔNIO PRADO, GARIBALDI E BENTO GONÇALVES

Neste subcapítulo, apresento os resultados obtidos a partir da mensuração das assinaturas das colônias Caxias, Garibaldi, Bento Gonçalves, Nova Trento e Antônio Prado. A separação das colônias foi mantida, considerando a diferenciação dos grupos (Hébrard; Craidy, 2001), entendendo que cada um deles possui devido ao contexto e às trocas, suas maneiras de se relacionar com a escrita e leitura. Ao fim do subcapítulo, combinei os resultados em um só gráfico para comparativo entre as colônias. Quanto às assinaturas, vale esclarecer que:

Tomando por indicador autográfico fundamental a assinatura para a partir dela inferir níveis de alfabetismo, privilegiam-se as fontes históricas que apresentem a evolução de conjuntos abrangentes e sistemáticos de assinaturas a fim de constituir séries de dados [...] Índicio de alfabetismo, a marca autográfica da assinatura converte-se em instrumento epistémico sobre as capacidades, níveis e processos de

alfabetização através da aplicação criteriosa de uma escala de assinaturas. Instrumento de análise, a escala de assinaturas, quando aplicada a situações e contextos históricos definidos e depois de devidamente testada, permite conhecer e explicar os diferentes usos e processos de apropriação das capacidades e práticas literárias (Magalhães, 1994, p. 24).

Ao considerar a mensuração das assinaturas como um indicador amplo, são exequíveis as escalas produzidas pela “marca que resta” da assinatura para compreender determinados usos, *apropriações* e *práticas* de escrita, a depender dos objetivos do estudo. A título de exemplo, nas investigações de Magalhães (1994) e Marchesini (1983), foram realizadas análises do nível da grafia dos indivíduos. Por sua vez, este estudo se dá pela presença/ausência de assinaturas, o que limita a compreensão das *apropriações* da escrita. Essa escolha justifica-se tendo em vista a quantidade de indivíduos analisados e pela abrangência territorial da investigação. Ainda assim, quando articulada a outras fontes, essa análise permite olhar para a introdução no mundo da escrita e inferir que a capacidade de assinar, por serem adultos, indica *práticas* de escrita no cotidiano. A Tabela 6 mostra a quantidade de indivíduos analisados para a mensuração das assinaturas:

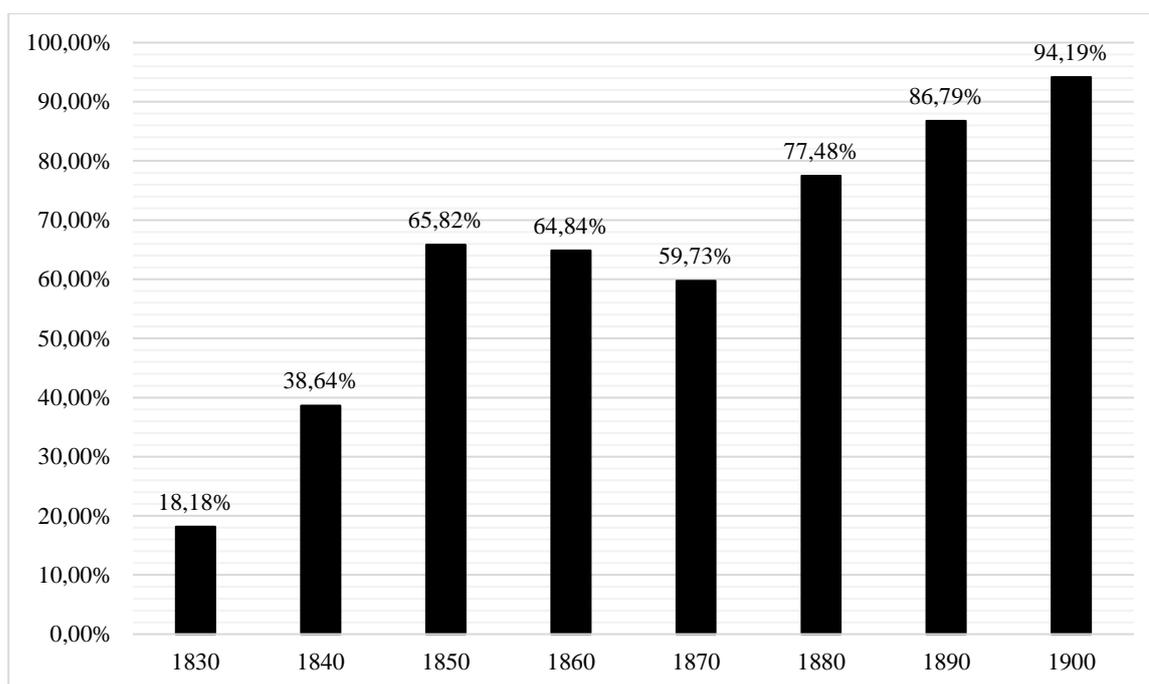
Tabela 6 - Quantidade de indivíduos analisados para a mensuração das assinaturas

Localidades	Indivíduos	Período
Antônio Prado	4.110	1895-1935
Bento Gonçalves	5.674	1889-1921
Caxias	5.682	1889-1921
Nova Trento	2.996	1896-1935
Garibaldi ¹⁴⁶	2.453	1905-1935

Fonte: elaboração minha (2024) com base nos registros civis coletados para a produção da taxa (2021).

Dos 20.915 indivíduos analisados, foi selecionada a colônia de Caxias (Gráfico 1) como ponto de partida da análise (Gráfico). Apesar da data de início de recorte dos registros, no que se refere ao ano de nascimento dos indivíduos, obtive 11 pessoas nascidas na década de 1830. Situação semelhante se observou em outras colônias. Por esse motivo, tais períodos com amostras muito pequenas não foram considerados na análise interpretativa, embora sejam informados previamente à apresentação dos gráficos. Os resultados para Caxias podem ser visualizados no Gráfico 1.

¹⁴⁶Em 27 de maio de 1909, um incêndio no Cartório de Garibaldi culminou na perda de parte do acervo. O livro mais antigo arquivado inicia em março de 1905 e corresponde ao livro núm. 4 de registros.

Gráfico 1 - Caxias: assinantes por década de nascimento¹⁴⁷

Fonte: elaboração minha (2021).

Os resultados referentes à década de nascidos em 1840¹⁴⁸ para a colônia de Caxias indicam baixas porcentagens de assinantes em comparação com as décadas seguintes. É possível inferir que esses indivíduos já estariam na idade adulta quando se estabeleceram em Caxias, sendo, em sua maioria, pais e mães que migraram. Isso não significa, por sua vez, que essa geração termina, a outra surge e as condições mudam (Mannheim, 1993). Ao contrário, trata-se de períodos sobrepostos, compostos por diferentes grupos e dinâmicas históricas que precisam ser considerados. A média desses imigrantes é a mais baixa encontrada em toda a série cronológica, e é perceptível um incremento nas assinaturas ao longo das décadas, com exceção de nascidos em 1870. E isso pode-se hipnotizar uma atribuição ao contexto anterior à Unificação Italiana, caracterizado pela escassez de políticas públicas de escolarização, pela limitação das condições de circulação de saberes e pelos reduzidos processos formais de leitura e escrita.

A introdução à leitura e à escrita para indivíduos nascidos até a década de 1840 pode ter ocorrido na década de 1850 e meados de 1860 (levando-se em conta a escolarização). De acordo com as normativas italianas, em 1859, o ensino elementar seria obrigatório dos seis aos oito anos de idade. No entanto, os índices de analfabetismo teriam atingido 80% na Itália

¹⁴⁷Para conhecimento, a quantidade de indivíduos aumenta ao longo das décadas: em 1840, com 44; 1850, com 79; 1860, com 401; e o aumento segue com o decorrer dos anos.

¹⁴⁸Para nascidos na década de 1840, notei que vários deles já eram viúvos e viúvas de 40 a 50 anos e em grande parte se declararam como agricultores e agricultoras.

no período (Bertonha, 2008). Um contexto turbulento, de crise econômica, acompanhado pelo crescente debate sobre as questões migratórias, acompanhado do movimento pela obrigatoriedade do ensino, com a finalidade de incremento dos índices de alfabetização, mostram uma configuração histórica complexa no período.

Por outro lado, ao se considerar que muitos desses indivíduos assinaram registros ao se casarem com 40 ou 50 anos, é possível inferir que *práticas* de escrita estavam presentes em seu cotidiano, sendo adquiridas ao longo da vida por meio de processos formais ou informais.

Nas décadas seguintes, nota-se entre 1850 e 1860 que a porcentagem de assinantes praticamente dobra. Nesse caso, a totalidade dessas décadas pode ser pensada como grupo¹⁴⁹ e uma comunidade que possui conexões temporais (Mannheim, 1993), por exemplo, poderiam ter realizado a escolarização e/ou desenvolvido *práticas* e processos de leitura e de escrita no período de 1860 e 1870, pouco antes da imigração.

O incremento dessas duas décadas refletido nesses dados poderia ser o resultado do início de políticas públicas para a expansão das escolas. Esses dados podem revelar indícios de que a Lei Casati de 1859 passou a ser aplicada, mas também que os meios de comunicação e a difusão da leitura aumentaram. Diante disso, Possamai (2005, p. 74) diz: “Há que se considerar que, entre os mais jovens o analfabetismo era menos elevado [...] Muitos imigrantes sabiam ler, pois na Itália o semiletrado nunca deixava de ter contato por mínimo que fosse com a cultura e língua oficiais”; e/ou que essas crianças passaram a ter mais acesso à escola aos jornais, livros e folhetos.

Se os nascidos nas décadas de 1850 e 1860 demonstravam indícios de *práticas* de escrita, esse resultado muda para os nascidos de 1870, dado que há um declínio de assinaturas. Não tão substancial, mas veremos a mesma característica em outras colônias analisadas. Poderia ser um reflexo do contexto com vistas à subsistência, período migratório e/ou do estabelecimento de imigrantes, pois a situação não corroboraria para o desenvolvimento de *práticas* de escrita e leitura.

No que tange à escolarização, também é preciso levar em conta o déficit de escolas. Consoante Cipolla ([1969]/2012), explica que o próprio pagamento pelo ensino já seria um motivo suficiente para desencorajar famílias de baixa renda a mandarem os filhos para a escola., Mesmo após o ensino ser gratuito, “quando está na escola o menino não trabalha,

¹⁴⁹Mannheim (1993) alerta para a diferenciação entre conexões geracionais e grupos, comunidades, tendo em vista que nem sempre as gerações estabelecem vínculos, podendo, com isso, formar outras comunidades.

consume mas não produz” (Cipolla, [1969]/2012, p. 38, tradução da autora)¹⁵⁰, nesse sentido, é compreensível que em um contexto de início de colônias na Região Colonial Italiana (RCI) do Rio Grande do Sul (RS), qual seria a motivação dos indivíduos para frequentar a escola? É o caso de relatos como o de Tisott (1987), em que destaca a necessidade de instrução, mas, ao mesmo tempo, a prioridade pelo trabalho. O custo-oportunidade, termo cunhado por Cipolla ([1969]/2012), valeria a pena para esses indivíduos? Se torna necessário levar em conta essas questões.

Para nascidos até a década 1870, a mensuração reflete um contexto no qual o grupo estava ainda na Europa. A partir de então, é necessário pensar em uma configuração de uma Caxias-colônia que emerge, ou seja, há o surgimento de escolas particulares¹⁵¹ e públicas, além de todas as outras mudanças, como industrialização, núcleo urbano e outras características do cotidiano no interior das colônias. Além dos imigrantes chegando, a alta natalidade¹⁵² é outro ponto interessante para pensar no aumento da população, porque em 1878, a população italiana da colônia correspondia a 2.315, em 1884 passou a 8.282 e após um ano, 10.353 (Rech, 2009). Dessa forma, o contexto, para nascidos na década de 1870, pode explicar o declínio nas porcentagens de assinantes por diversos fatores, que, em síntese, seriam: prioridade na subsistência da família, baixo nível econômico, ausência de escolas, acesso dificultado a depender do estabelecimento da família e custo-oportunidade já mencionado.

Para os nascidos na década de 1880, observa-se que o número de assinaturas aumenta. Com a colônia em expansão, as crianças do período têm mais acesso a escolas públicas e a trocas culturais. circulara circulação de jornais e livros e outros meios de comunicação, bem como indústrias e o comércio local, contribuem para a inserção mais efetiva da leitura e da escrita no dia a dia. Retomo que essa configuração cruza com o processo de industrialização, com o crescimento da localidade e com a urbanidade aumentando os índices de educação (Cipolla, [1969]/2012).

Pensando no fluxo de imigrantes, destaca-se que os estados do Rio de Janeiro (RJ), Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC) “tiveram mais facilmente acesso à terra na forma de propriedades familiares, evidenciaram tendência de queda do analfabetismo desde o primeiro período intercensitário (1872-1890)” (Ferraro, 2009 p. 141). O referido autor faz

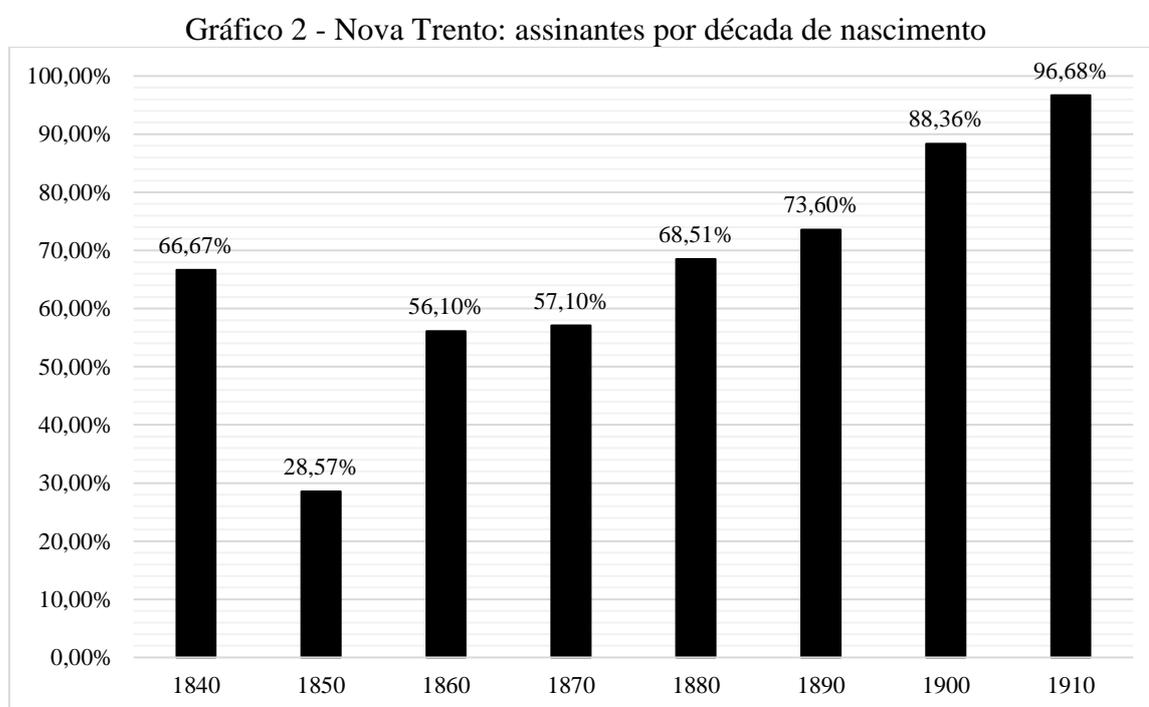
¹⁵⁰ Do original: “quando è a scuola il ragazzo non lavora, consuma ma non produce” (Cipolla [1969]/2012, p. 38).

¹⁵¹ A exemplo de relatos de aulas (*vide* Formolo, 1988).

¹⁵² Este número também resultou na quantidade de indivíduos casando. Para os nascidos em 1870, o número de casamentos triplica em comparação com as décadas anteriores, contribuindo para o aumento da taxa de matrimônios.

uma associação entre analfabetismo e latifúndio, dizendo que “as taxas mais baixas de analfabetismo verificam-se sistematicamente nas regiões ditas coloniais, onde predomina a pequena propriedade familiar” (Ferraro, 2009, p. 141). Considerando o foco desta pesquisa, os imigrantes se estabeleceram nessas colônias, e é plausível inferir que essa condição impactou diretamente no aumento do número de assinantes.

Seguindo para a análise dos registros, o Gráfico 2 mostra a porcentagem de assinantes da colônia Nova Trento. Assim como no Gráfico 1, observei que o número de nascidos nas décadas de 1840 e 1850 é de 3 e 7 indivíduos, respectivamente, e, por isso, desconsidero esses dados para a discussão. Já para os nascidos na década de 1860, o total é de 41 pessoas, número que aumenta sucessivamente nas décadas seguintes.



Fonte: elaboração minha (2021).

O Gráfico 2 referente à Nova Trento, revela um padrão semelhante ao de Caxias, ou seja, nos primeiros anos, as porcentagens de assinaturas são baixas. No entanto, apesar de algumas variações, os números aumentam com constância, sendo, inclusive, maior do que Caxias por não sofrer o declínio referente à década de 1870, que conforme explicado pode ter acontecido em decorrência do período migratório e do contexto.

Cabe elucidar que, na análise da cidade de Nova Trento, são considerados os nascidos na década de 1910 em virtude de o *corpus* documental estar disponível para coleta e análise, diferentemente de Caxias, que os dados não estavam disponíveis.

A localidade de Nova Trento recebeu imigrantes a partir de 1876. Para a análise de nascidos nas décadas de 1860 e de 1870, uma parte deles pode ter tido o primeiro contato com a escrita e a leitura ainda na península itálica ou na emergência da colônia. Já quanto à similaridade de dados entre as colônias Nova Trento e Caxias, vale dizer que a primeira pertencia a Caxias. Com isso, é possível que muitos dos imigrantes tenham tido um estabelecimento posterior em Nova Trento, o que pode explicar o fato de ambas as colônias terem dados parecidos. Como não há declínio de assinaturas nas décadas de 1860 e de 1870, a princípio, não existiu impacto negativo do período migratório/estabelecimento inicial neste resultado.

Ao analisarmos os dados das colônias Caxias e Nova Trento, observa-se um aumento progressivo de assinantes. Se levarmos em conta a escolaridade italiana, por conta das imigrações, de acordo com Cipolla ([1969]/2012, p. 102, tradução da autora)¹⁵³, no caso italiano “a taxa média de analfabetismo entre a população adulta (6 anos ou mais) diminuiu de 69 por cento em 1871 para 62 por cento em 1881, a 48 por cento em 1901, a 38 por cento em 1911”. Algo semelhante ocorre em Nova Trento, dado que o número de registros assinados aumenta com o passar dos anos.

Cipolla ([1969]/2012) ainda explica que, quanto maior o progresso da localidade, maior é a diferença da educação entre os jovens e os mais velhos. De acordo com o autor, existiam pessoas que aprenderam a ler e a escrever na escola, todavia, por não praticarem essas habilidades ao longo da vida, acabaram “perdendo-as”, com isso, entraram no grupo de não assinantes. O contrário também ocorria: pessoas não alfabetizadas assinavam os registros, porque só sabiam escrever o próprio nome. Nesse sentido, há influência do contexto social e de diversos elementos já mencionados, como a industrialização, o meio urbano, a difusão de jornais e livros, as mudanças sociais, econômicas e culturais que impactam na difusão da escrita e da leitura.

Do ponto de vista histórico-escolar, em Nova Trento, Adami (1981) afirma que, em 1890, existia uma aula mista¹⁵⁴, ministrada pelo professor Jacintho Targa¹⁵⁵, posteriormente transformada em aula exclusivamente masculina. Em 1892, dois professores atuavam em

¹⁵³Do original: “il tasso medio d’analfabetismo tra la popolazione adulta (6 anni e più) diminuì dal 69 per cento nel 1871 al 62 per cento nel 1881, al 48 per cento nel 1901, al 38 per cento nel 1911” (Cipolla [1969]/2012, p. 102).

¹⁵⁴Aulas mistas são “espaços que comportavam estudantes do sexo masculino e feminino, tendo à frente apenas um professor, e era de sua responsabilidade a administração e o cuidado com o espaço.” (Pinheiro, 2021, p. 57)

¹⁵⁵ Imigrante instalado na Colônia Dona Isabel, agrimensor e que a partir de 1898 exerce o magistério. (Pinheiro, 2021)

Nova Trento¹⁵⁶: Jacintho Targa e Ildegonda Minella. A presença de dois professores mostra um movimento em prol da ampliação do acesso à educação formal, embora, na época, houvesse consideráveis financeiras e materiais, não apenas em Nova Trento, mas na RCI/RS (Luchese; Vendramin; Ghellere, 2022).

Um exemplo emblemático dessa precariedade, pode ser encontrado em uma carta datada de 1891, em que Jacintho cobra a Intendência de Caxias pelo atraso de meio ano no fornecimento de livros para a sua escola (AHMJSA, 1891). Um ano depois, em outra carta, Jacintho explica que o material fornecido foi insuficiente (AHMJSA, 1892a). Esses registros não são casos isolados,¹⁵⁷ outros professores da RCI/RS também manifestaram queixas semelhantes com relação aos materiais. Mostrando a dificuldade quanto à difusão da escolarização nos primeiros anos das colônias.

Pinheiro (2021) explica que, na década de 1890, foram criadas aulas mistas em Nova Trento, contando com quatro professores atuantes. Já os dados das décadas seguintes mostram que houve um aumento do número de aulas e professores, o que pode impactar no número de assinantes nos registros. A título de exemplo, a partir dos dados de Caxias, referentes à virada do século XX, há evidências de que nascidos nesse período, na quase totalidade, sabiam assinar os documentos. Fato que mostra que tanto a mensuração das assinaturas quanto as demais fontes localizadas refletem um incremento na *apropriação* da escrita, mesmo que essa, por vezes, não nos mostre o nível.

Para traçar um panorama da colônia em meados do século XX, seria possível sintetizar que “o ensino ao núcleo de Nova Trento foi, dessa forma, deixado para a iniciativa privada, assumido pelas congregações religiosas, e as áreas mais distantes compostas pelas aulas mistas ou isoladas” (Pinheiro, 2021, p. 61). Em 3 de outubro de 1901, foi fundado o Colégio São José. Em 1917 o mesmo já tinha 168 alunos (Luchese, 2007) e, com a chegada das Irmãs de São José Moûtiers, o Colégio tornou-se “a única instituição escolar que fornecia o ensino primário em sua completude.” (Pinheiro, 2021, p. 62).

As instalações dos Colégios das Irmãs de São José na RCI/RS permitiriam a muitos alunos o acesso ao ensino, sobretudo nas sedes das colônias. Carpegiani (1989) relata que, nos primeiros anos, o idioma de instrução nas escolas era o italiano. Para conhecimento, o mesmo colégio é instalado em Garibaldi em 1899, em Antônio Prado 1900, em Bento Gonçalves em

¹⁵⁶Até o presente carece de pesquisas históricas, em especial do período da emergência da colônia a história da educação de Nova Trento.

¹⁵⁷ AHMJSA, 1892b.

1907, em Veranópolis em 1917, o que, em certa medida, propiciou a introdução das crianças na escrita e na leitura.

A relevância desses colégios ficou registrada na memória de alguns entrevistados do projeto Elementos Culturais da Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul (ECIRS), como Manfron (1988), que relatou que a mãe frequentou o Colégio das Irmãs em Garibaldi e que, mesmo na vida adulta, tinha o hábito de ler e escrever. Bodini (1985), por sua vez, destaca sua passagem pelos Irmãos Maristas de Garibaldi, corroborando a importância dessas instituições no processo ensino de escrita e leitura.

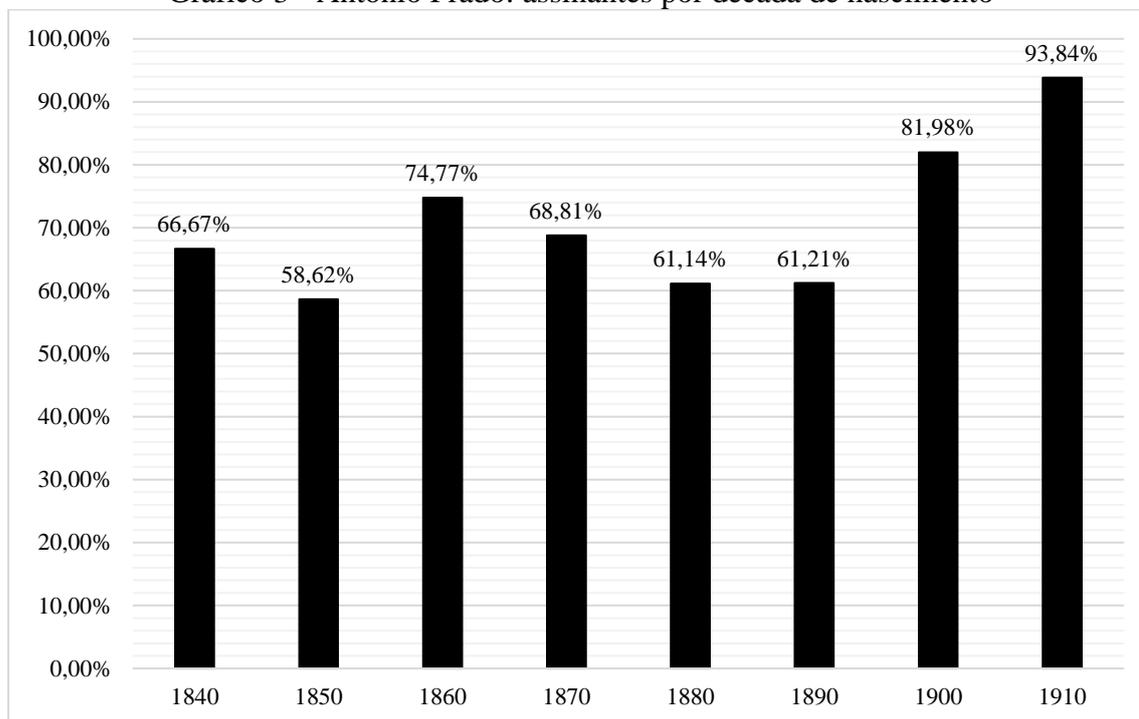
A partir de 1907, a educação de Nova Trento ganhou destaque, com o envio sistemático de professores e professoras (Pinheiro, 2021). Ao menos, 22 professores atuaram na localidade (sede e interior) entre 1907 e 1920¹⁵⁸. Esse movimento evidencia um esforço em ampliar a oferta educacional e, conseqüentemente, o acesso das crianças à escolarização. A presença de grupos escolares inicia em meados da década de 1920¹⁵⁹, o que propicia maior acesso à escolarização das crianças, além da própria configuração de escola, da padronização e dos métodos de ensino (Ermel, 2017; Pinheiro, 2021).

Na sequência, exponho o resultado da porcentagem de assinantes de Antônio Prado. Para os registros da década de 1840, obtive apenas 6 indivíduos; todavia, os números aumentam para 29 na década de 1850 e 107 para a década de 1860, incremento sucessivo conforme as décadas seguintes. Por conta do baixo número de assinantes na década de 1840, desconsidero os nascidos para a discussão.

¹⁵⁸ Pinheiro (2021, p. 63-64).

¹⁵⁹ Porém, a emergência dos Grupos no Rio Grande do Sul iniciou ainda em 1909, “marcando um novo modelo de escola primária” (Pinheiro, 2021, p. 38), influenciados pelos Grupos já existentes em São Paulo.

Gráfico 3 - Antônio Prado: assinantes por década de nascimento



Fonte: elaboração minha (2021).

Os nascidos na década de 1850, em Antônio Prado, apresentam porcentagens compatíveis com os dados de Caxias, embora esta última registre cerca de 7% a mais de assinantes no mesmo período. A década de 1860 merece destaque, os dados de Antônio Prado revelam um número bastante elevado de assinantes, o que não se mostra igual nas demais colônias analisadas. Ou seja, podem existir motivos para essa elevada porcentagem, entre eles, às distintas províncias de origem dos imigrantes.

Se forem analisados estudos como os de Costa (2007), inferimos que da proveniência, em sua maioria, os imigrantes de Antônio Prado eram vênets¹⁶⁰ e há uma presença considerável de imigrantes da Lombardia¹⁶¹, além de outros, como é caso do grupo de *cimbros*, o que pode ter influenciado nos resultados devido à homogeneidade. Para efeito comparativo, muitos *belluneses*¹⁶² se estabeleceram em Nova Trento; muitos mantovanos, milaneses e cremoneses estabeleceram-se em Caxias, pelo menos num primeiro momento.

Contudo, é preciso levar em consideração que Antônio Prado emerge como colônia em 1886. Antes disso, parte dos imigrantes estavam em Caxias e Nova Trento (Bernardi, 2020a). Dessa forma, a geração nascida na década de 1860 não deve ter sido introduzida na

¹⁶⁰A própria história do território vênets já é complexa, tanto territorialmente quanto socialmente (Romanato, 2003).

¹⁶¹De acordo com Frosi e Mioranza (2009), esta proveniência também é similar na RCI/RS.

¹⁶²Oriundos da província de Belluno, na região do vênets na Itália.

escrita em Antônio Prado e, sim, em demais colônias¹⁶³ ou mesmo ainda na península itálica. Ademais, deve-se considerar que muitas das famílias foram para Antônio Prado oriundas de outras colônias por isso as proveniências não são tão heterogêneas como as colônias de estabelecimento iniciais. A diversidade de proveniências só se torna mais evidente a partir do início do século XX.. A esse respeito, Pozenato e Giron (2004a) explicam que, nos mapas estatísticos de Caxias para o ano de 1884, o número de alfabetizados entre os trentinos era superior a 87%, o que reforça a importância de se atentar à região de saída dos imigrantes ao analisar os índices da assinatura.

Para nascidos após a década de 1870, observa-se, em Antônio Prado, um declínio nas porcentagens de assinaturas, fenômeno semelhante ao ocorrido em Caxias, perceptível nas décadas de 1880 e de 1890. Da investigação realizada em minha pesquisa de mestrado sobre a escolarização de Antônio Prado, inferi que existia falta de aporte escolar público para as crianças no início da colônia, o ensino familiar, particular e/ou subvencionado pelo Governo Italiano foram algumas das alternativas (Bernardi, 2020a), Essas estratégias também são identificadas em outras localidades e confirmadas por fontes como Formolo (1988) e Rosa (1984), que relatam o costume da família ensinar o ensino da escrita e da leitura às crianças.

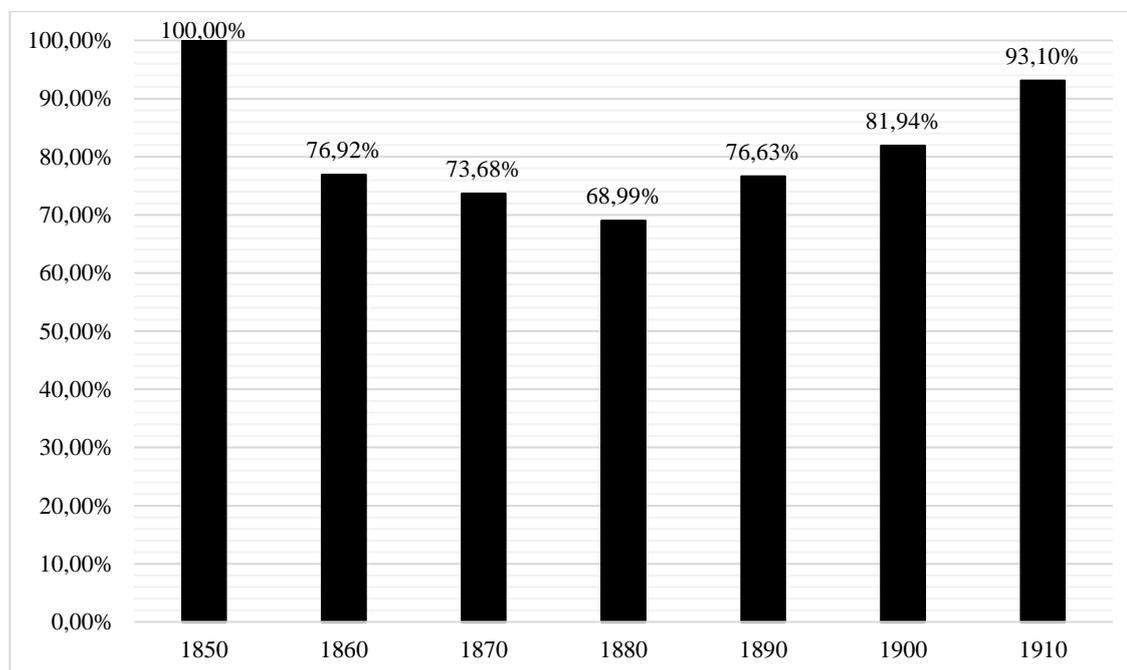
Tais modalidades de escolarização – familiar, particular e subvencionada – são comuns até meados do século XX. Contudo, a partir de 1900, vemos um aumento gradativo no número de assinantes, concomitante as escolas públicas passaram pela tentativa¹⁶⁴ de expansão. A análise dos dados permite identificar uma terceira fase, que é de nascidos nas décadas de 1900 e de 1910, quando os números aumentam de forma gradativa, o que segue a expansão da escolarização pública em Antônio Prado (Bernardi, 2020a).

O Gráfico 4 refere-se à cidade de Garibaldi. Para a análise, foram obtidos apenas três registros de nascidos na década de 1850 e 13 para 1860. Devido à insuficiência amostral, essas duas décadas foram excluídas da discussão.

¹⁶³ Se nascidos no fim da década de 1860 e emigrados em meados de 1870.

¹⁶⁴ Por vezes infrutífera, no entanto, a partir de 1910, apesar das sinuosidades, é perceptível o incremento de escolas públicas distribuídas pelo território.

Gráfico 4 - Garibaldi: assinantes por década de nascimento



Fonte: elaboração minha (2021).

Na década de 1870, Garibaldi apresentava um expressivo índice de 73,68% de registros assinados, o maior entre todas as colônias analisadas para esse período. Tal resultado merece atenção, especialmente quando comparado aos percentuais mais baixos observados nas demais localidades. Diante disso, é pertinente questionar: quais fatores explicariam um índice tão elevado de assinaturas?

Garibaldi foi uma das primeiras colônias da RCI/RS, todavia, ela possui algumas peculiaridades que podem ter influenciado diretamente nesse indicador. Uma delas é o assentamento de outras nacionalidades já nos primeiros anos da colônia, como alemães, suíços, franceses, austríacos e poloneses. Embora essas etnias não estejam no escopo deste estudo, é relevante reconhecer que essa composição multicultural pode ter favorecido a circulação de *práticas* de leitura e escrita na localidade, seja no cotidiano, seja no âmbito religioso, especialmente considerando a possível influência protestante advinda de parte desses grupos.

Em relação aos nascidos na década de 1880, há uma queda nas porcentagens de assinaturas, semelhante aos dados de Antônio Prado. Para Caxias, há um declínio em 1870, assim como em Bento Gonçalves, na mesma década, como será discutido a seguir. Esse padrão sugere que a queda esteja relacionada aos primeiros anos de estabelecimento das colônias, marcados por comunicação limitada, ausência de *práticas* consolidadas de leitura e

escrita, e déficit de instituições escolares. Tais fatores, ainda que com variações locais, evidenciam o impacto do processo migratório e das condições iniciais de assentamento sobre a *apropriação* da escrita nas diferentes comunidades.

Os índices elevados de Garibaldi (antiga Colônia Conde d'Eu) não se mostram compatíveis com a pesquisa de Luchese e Tedesco (2014). Ao fazerem a medição da colônia, levando em consideração a declaração quanto a saber ler para italianos e austríacos, as autoras obtiveram a média de 43,93% para residentes e 49,70% para recém-chegados no ano de 1887. Esses números chamam a atenção, pois, como veremos a seguir, ao comparar os resultados da mensuração de Bento Gonçalves, obtidos pelas autoras, com os desta pesquisa, observa-se uma compatibilidade entre os dados.

No caso específico de Garibaldi, a trajetória histórica da escolarização oferece alguns indícios que podem auxiliar na compreensão desses resultados. Ainda em 1877, iniciou o funcionamento de uma escola particular sob o comando do professor Basílio Turatti, e, dois anos depois, foi aberta a Escola de São Luís de Castro¹⁶⁵. Se compararmos com outras colônias, os processos de escolarização em Garibaldi parecem ser um dos mais antigos.

Nas décadas seguintes, “de 1880 e 1890, foram criadas escolas masculina e mista esporadicamente por professores oriundos de outros pontos do Rio Grande do Sul” (Clemente; Ungaretti, 1993, p. 35). A partir desse período, as porcentagens de assinantes aumentam, o que pode indicar um dos motivos dos elevados índices de assinantes em Garibaldi, quando comparado ao histórico das demais colônias, como o de Antônio Prado, que até 1900 enfrentava sérias limitações quanto ao investimento público em educação refletidas em seus baixos índices de assinaturas.

No que concerne à intenção dos sujeitos quanto ao estudo, Manfron (1988), em entrevista, responde que

E – E lá na comunidade achavam importante ter escola, ali em Garibaldi? I – Sim, pelo amor de Deus! E – Achavam? I – Ninguém faltava a aula. E – Todos os pais mandavam? I – Sim, mandavam todos. E – O que que eles esperavam da escola? I – Que filhos aprendessem, pra um dia ser gente, um bom cidadão, uma boa mãe, de família, um bom pai.

Pozenato e Giron (2004a, p. 28) afirmam que “Garibaldi tornou-se um centro educacional na região colonial. Apresentava a maior porcentagem de alunos em relação à população”, então, nessa colônia, houve movimentos para a escolarização das crianças desde

¹⁶⁵Hoje denominada de Escola Estadual de 1º Grau Marcellino Champagnat.

o início de sua formação, o que resultou em ter mais sucesso do que em outros locais. Sobre esse tema, Pozenato e Giron (2004a, p. 28) explicam que:

Duas escolas eram mais importantes: a dos Irmãos Maristas e a das Irmãs de São José [...] Havia também um noviciado e um asilo¹⁶⁶ para crianças. O ensino de italiano era realizado com subvenção da Itália. Na vila, isso era realizado pela Sociedade Operária Estrela da Itália; na zona rural havia escolas subsidiadas pelo consulado italiano, das quais as principais eram a da Linha Boa Vista, com quase 100 alunos, e a Azevedo Castro, com 50.

Movimentos que indicam um panorama favorável à escolarização. Em 1904, tiveram início as aulas ministradas pelos Irmãos Maristas no Colégio Santo Antônio, fruto da mobilização de um grupo de moradores que, desde 1899, vinha atuando em prol da criação de instituições de ensino na localidade (Clemente; Ungaretti, 1993). A Figura 8 mostra crianças indo à escola.

Para nascidos em meados do século XX, as porcentagens passam para mais de 90% de assinantes. Esses números, a partir de então, corroboram com as localidades analisadas – como Nova Trento e Antônio Prado – que possuíam altas porcentagens de nascidos de 1910.

Figura 8 - Crianças indo à escola em Garibaldi



Fonte: Pesciolini (1914, p. 283).

¹⁶⁶ Instituição de assistência para as crianças.

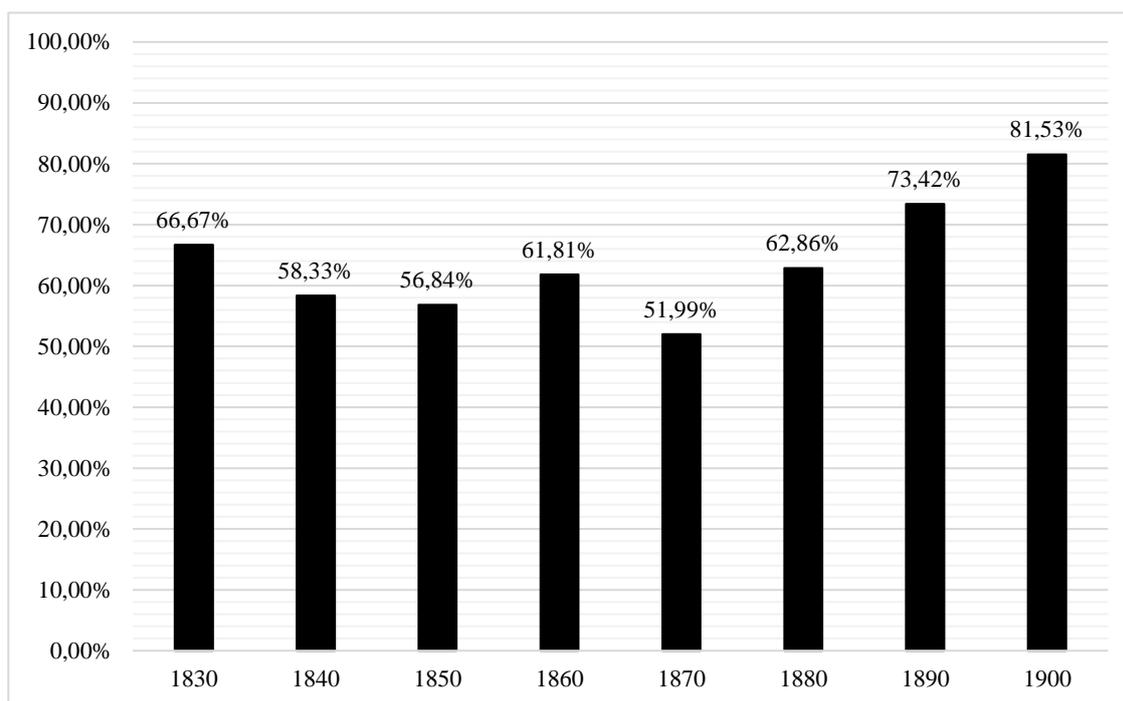
Como pode ser observado na Figura 8, à época, o meio de transporte para ir à escola eram cavalos. Todavia, sabe-se que, muitas vezes as crianças iam a pé e sem calçados, além de terem poucos materiais escolares, conforme é sugerido na imagem. As dificuldades aumentavam proporcionalmente a distância entre a casa do aluno e a escola, fazendo com que muitas vezes os alunos desistissem de estudar. Um exemplo é o relato de Foppa (1988), que frequentou a escola apenas por um mês devido à distância superior a um quilômetro entre sua casa e a escola. Soma-se o clima da região, com invernos frios, geada e chuva, o que agrava ainda mais esse cenário.

Ainda quanto a análise da fotografia, é preciso “considerar que a imagem representa o olhar do fotógrafo em um determinado tempo e sob um ponto de vista específico, portanto, o cenário da fotografia é composto por recortes e posições que compõem escolhas e que expressam preocupações de uma época” (Panizzolo, 2021, p. 442). Nesse sentido, a fotografia em questão nos convida a refletir sobre as condições enfrentadas pelas crianças no contexto escolar daquele período.

No que se refere às *práticas* de leitura, destaca-se a existência de um jornal semanal de grande circulação, *Il colono Italiano* (Pozenato; Giron, 2004a), fato interessante para pensar na quantidade de leitores. Nas últimas décadas de análise, Garibaldi alcança as mesmas porcentagens de outras colônias, acima de 80% a 90% por cento de assinantes. Tal dado pode indicar que houve uma transformação no contexto histórico-educacional e na difusão da escrita e da leitura nas colônias analisadas, resultando em um crescimento contínuo nas mensurações de assinaturas.

Outra cidade contemplada na análise quanto ao número de assinantes é Bento Gonçalves, como demonstrado no Gráfico 5. Na análise, observa-se que apenas 3 pessoas nasceram na década de 1830. Esse número aumenta para 36 na década de 1840, com quantidades progressivamente maiores nas décadas seguintes.

Gráfico 5 - Bento Gonçalves: assinantes por década de nascimento



Fonte: elaboração minha (2021).

Na medição realizada para Bento Gonçalves, ao contrário das demais colônias, observa-se constância quanto aos nascidos nas primeiras décadas, sobretudo para 1840 e 1850, dado que para algumas colônias não foi possível¹⁶⁷ coletar as informações de pessoas de décadas antigas. Destacam-se os nascidos na década de 1860, que elevam ligeiramente os índices das décadas anteriores. Vale lembrar que aqueles nascidos nesse período foram introduzidos à leitura e à escrita ainda na Península Itálica.

Há queda da porcentagem em nascidos na década de 1870 e um incremento gradual até a década de 1900. Se comparado com as demais localidades, Bento Gonçalves permanece aquém na média e nos demais lugares analisados. Contudo, é possível ver que nas demais colônias os cônjuges não chegam a gerações mais antigas¹⁶⁸, ademais merece destaque a quantidade de pessoas que são das três primeiras décadas em Bento. A análise revela que, em determinados períodos, o número de indivíduos registrados em Bento Gonçalves era até três vezes superior ao de outras localidades, o que pode ter contribuído para a média ligeiramente

¹⁶⁷Não foi possível ter acesso aos documentos de Bento Gonçalves, assim como de Garibaldi. Isso advém das especificidades de cada colônia e também da idade que cada cônjuge casava, permitindo ou não um número elevado de nascidos em determinada década para podermos analisar. No caso de Bento Gonçalves, os registros iniciaram em 1889 o que possibilitam a presença de nascidos antes que os registros de Garibaldi iniciassem, que foi em 1905.

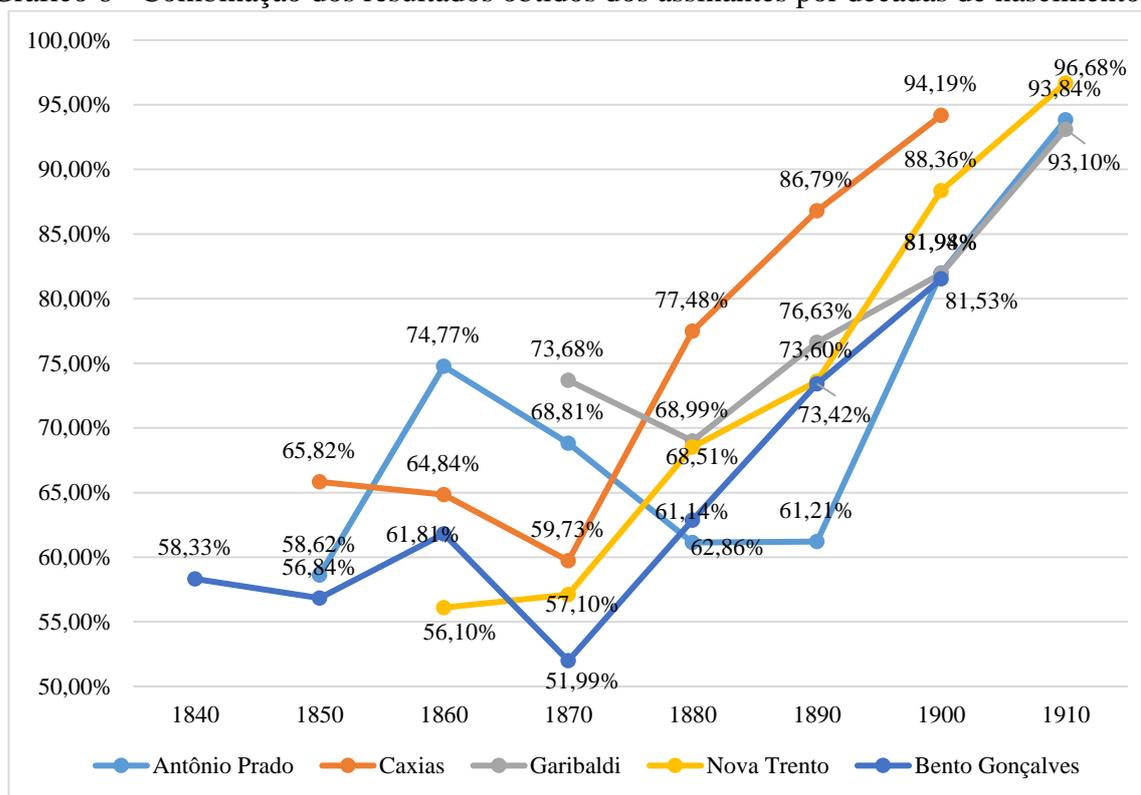
¹⁶⁸ Para visualização, *vide* o Gráfico 6 de combinação dos resultados.

mais baixa de assinaturas, especialmente se considerarmos a idade mais avançada dos cônjuges.

Da história da escolarização, em 1887, a então colônia Dona Isabel tinha 8 escolas, sendo 7 mistas e 1 masculina; 2 delas públicas e 6 particulares, com o total de 253 alunos (Luchese; Tedesco, 2014). Ainda, consoante as autoras Luchese e Tedesco (2014), baseadas no mapa estatístico da colônia, 54,56% dos adultos declararam saber ler, dessa forma, podemos ver que os dados são compatíveis com a mensuração construída resultantes de 50 a 60% de assinantes, já que corresponderiam aos nascidos de 1850 a 1870. Lembro que aqui são mescladas informações tanto a escrita e a leitura.

A partir da década de 1880, as porcentagens de assinantes aumentam quase 10% a cada década. Nascidos na virada do século XX, assinavam, em média, em 81,53% dos documentos, número que para as demais colônias também permanece na mesma dezena, ou seja, as médias equiparam-se. Já no caso de Bento Gonçalves, percebe-se uma constância baixa na porcentagem de assinantes no início da colônia e uma presença marcante de gerações mais antigas, no entanto, com o passar das décadas, chega a 1900 o número de assinantes, o que mostra uma equidade com demais colônias.

Concluída a análise individual de cada colônia, passo, à discussão dos resultados de forma conjunta. O Gráfico 6 é a combinação dos resultados obtidos da mensuração de assinaturas inspirado nos resultados das medições de alfabetização, de Furet e Ozouf (1977). Os locais foram: Antônio Prado, Caxias, Garibaldi, Nova Trento e Bento Gonçalves. Foi realizada uma junção para discutir a RCI/RS como um *todo* mas também para comparação de cada localidade.

Gráfico 6 - Combinação dos resultados obtidos dos assinantes por décadas de nascimento¹⁶⁹

Fonte: elaboração minha (2021/2022).

A partir do Gráfico 6, observa-se um padrão relativamente uniforme entre as colônias analisadas. A porcentagem inicia acima de 50% de assinantes nas três primeiras décadas, ocorrendo uma variação nos nascidos de 1870. Há um incremento de assinaturas para todas as colônias a partir de nascidos de 1880, sendo que os nascidos no início do século XX chega, em alguns casos, acima de 90%. Com base nesses dados, infere-se que a mensuração de assinaturas dos imigrantes na RCI/RS revela um crescimento significativo ao longo do tempo. A cada nova década de nascimento, a capacidade (e a *prática*) de assinar o próprio nome tende a aumentar, refletindo na consolidação de *práticas* sociais e culturais relacionadas à leitura e à escrita entre os imigrantes e descendentes.

O incremento nas porcentagens de assinantes pode indicar processos que vão além da assinatura do próprio nome e sobrenome: pode ser que alguns sujeitos tenham aprendido a assinar apenas o nome e sobrenome; outros podem ter utilizado da escrita além da leitura no cotidiano; ademais, “a assinatura constitui o último estágio de sua aprendizagem cultural, ou porque a falta de prática os fez perder o domínio da escrita que aprenderam outrora e cujo

¹⁶⁹ Deste gráfico, ao contrário dos anteriores de cada colônia, foram excluídos resultados que tinham menos de 13 pessoas.

resquício é a assinatura” (Chartier, 1991a, p. 114). Dessa forma, a assinatura deve ser considerada um indício entre diversas possibilidades de *apropriação* da cultura escrita.

Em uma das entrevistas localizadas do projeto ECIRS, Francisco Foppa (1988), filho de imigrantes e natural de Coronel Pilar, relatou que seu pai sabia escrever, ao contrário de sua mãe, e que ele próprio apenas aprendeu a grafar o nome, conhecimento que teria adquirido com apenas um mês de frequência na escola. Outros relatos, como de Formolo (1988), Benini (1988), Carpegiani (1989) e Araldi (1989), permitem-nos compreender¹⁷⁰ que alguns imigrantes eram escolarizados antes da vinda ao Brasil e que a *apropriação* dos conhecimentos de escrita e leitura já existia antes de chegar na RCI/RS.

Do Gráfico 6, para comparativo, o censo italiano de 1871¹⁷¹ para imigrantes estabelecidos no Brasil evidencia uma porcentagem de 53,43% que saberiam ler, levando em conta que eles teriam nascido entre 1840 e 1850. De forma semelhante, para o Rio Grande do Sul em se tratando de estrangeiros, os números¹⁷² para imigrantes listados em 1900 são próximos a 45% de analfabetismo.

No que se refere especificamente às assinaturas, Bento Gonçalves lidera as menores porcentagens da década de 1870; já as maiores, ao analisar todo o arco temporal, apesar de não obter informações da década de 1910, seguem uma linha indicativa para Caxias, o que faz sentido já que “em toda a parte, as cidades apresentam taxas de alfabetização muito superiores às dos meios rurais” (Silva, 1991, p. 455). Embora houvesse moradores do interior, grande parte dos residentes de Caxias estava em território “urbano”, com indústrias e fluxo comercial elevado. Diferenças entre as colônias que correspondem a 10% de porcentagens, sendo que as demais localidades ficam no limiar entre Bento Gonçalves e Caxias.

Na década de 1870, observa-se uma clara redução nos registros assinados em todos os locais analisados, exceto em Garibaldi. Neste há uma diminuição de assinantes entre os nascidos em 1880. Essa queda geral pode estar relacionada a diferentes fatores, entre eles os impactos dos processos migratórios. Entre os imigrantes, mantém-se uma constância de 50 a 60% de assinantes; contudo, os nascidos na década de 1870 apresentam uma redução de cerca de 5 a 10% em relação à década anterior. Tal decréscimo pode ter sido causado pelo movimento migratório e pelo processo de adaptação, que influenciaram na escolarização, na

¹⁷⁰ A exemplo: “E – Seu pai contava alguma coisa como é que era? I – Ele contava que ele aprendeu um pouco na Itália, e o resto ele aprendeu aqui. Meu pai lia o jornal tão fácil, que era italiano sempre. E – Seu pai estudou um pouco na Itália? I – Estudou um pouco lá, depois com o pai dele ensinou mais um pouco” (Formolo, 1988).

¹⁷¹ Sugiro consultar Censimento (1874).

¹⁷² Sugiro consultar Fundação (1981).

ausência de meios de comunicação e leitura, ou, conforme discutido, no custo-oportunidade (Cipolla, [1969]/2012).

As porcentagens refletem o período de transição entre a Península Itálica, o deslocamento e os anos de estabelecimento, uma vez que cada família emigrou em momentos distintos. Os sujeitos analisados são filhos recém-nascidos que emigraram ou indivíduos nascidos logo após a chegada às colônias da RCI/RS, o que coloca o grupo – pelo menos parte deles – no período de *apropriação* da escrita e da leitura nas colônias para o fim da década de 1870 e início da década de 1880. Nesse sentido, torna-se relevante considerar tanto o contexto histórico da imigração quanto possíveis reflexos do próprio panorama educacional vigente na Itália à época, que pode ter impactado os níveis de alfabetização dos imigrantes e, por consequência, de seus descendentes.

O Gráfico 6, ao reunir a combinação dos resultados de diferentes localidades da RCI, permite visualizar um panorama geral da presença da escrita. Embora sejam dados quantitativos, eles revelam dinâmicas mais amplas, indicando fluxos e descontinuidades que transcendem a simples dicotomia entre imigrantes e descendentes. Evidenciam também continuidades e especificidades locais que se desdobram nas *práticas* de escrita. Entre os nascidos de 1870 a 1900, há um aumento significativo de assinantes, os descendentes possuem porcentagens maiores, tiveram condições de acesso e/ou criaram condições para a expansão da escrita.

Apesar da queda identificada entre os nascidos na década de 1870, o período que vai de 1875 a 1920 pode ser compreendido como crucial para a expansão da escrita nas colônias da RCI/RS. Identificar e evidenciar essas mudanças é o foco deste estudo.

Para comparativo com os dados, exponho o levantamento de Cipolla ([1969]/2012) em que explica a porcentagem de cônjuges que assinaram com uma cruz por não saber ler em alguns países da Europa, como consta na Tabela 7.

Tabela 7 - Cronologia do declínio do “analfabetismo” entre cônjuges nos diversos países europeus

País	Porcentagem de cônjuges que assinaram com uma cruz	Ano em que a taxa foi atingida
Escócia	10 %	1859
	30 %	1853-1855
Inglaterra e Gales	20 %	1868-1870
	10 %	1886
	30 %	1860
França	20%	1875
	10%	1888
	20%	1890
Irlanda	10%	1901

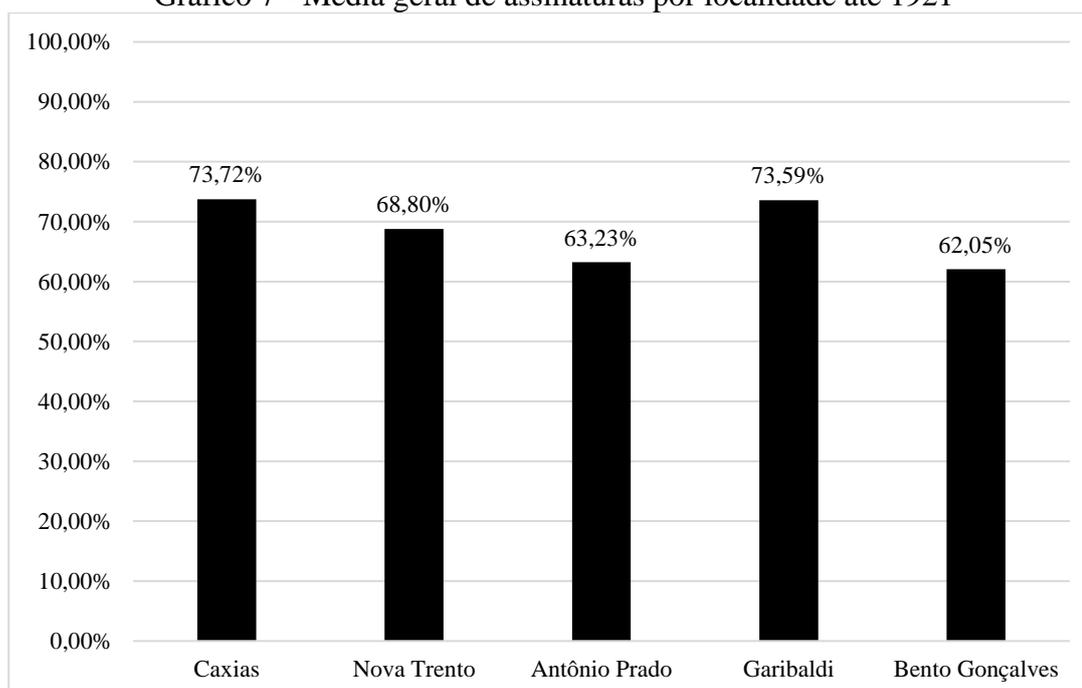
Itália	50%	1877-1878
	40%	1892
	30%	1905
	20%	1919
	10%	1925

Fonte: adaptado e trechos de Cipolla ([1969]/2012, p. 101).

Analisando a Tabela 7, pode-se inferir que a Escócia estava na vanguarda da alfabetização entre os países europeus analisados, enquanto a Itália apresentava as menores porcentagens de cônjuges capazes de assinar seu nome. Porém, em todos eles, assim como os dados obtidos na RCI/RS, a segunda metade do século XIX e início do século XX se caracteriza como um período relevante para a difusão da alfabetização e da diminuição das taxas de analfabetismo.

Para a Itália, comparando os dados construídos pelas assinaturas de imigrantes e descendentes na RCI/RS, vemos números semelhantes: nascidos por volta de 1850 tendem a ter uma porcentagem de 50% de assinantes. Essa convergência é particularmente notável, uma vez que se trata de dois contextos, – o da Itália (ainda na Europa) quanto o do Brasil (já no contexto de imigração e colonização), o que se mostra surpreendente a levar em consideração as dificuldades iniciais para a difusão da escrita e da leitura nas primeiras décadas de estabelecimento. Ainda assim, os dados demonstram uma resiliência e continuidade nos níveis de escrita básica, mesmo diante de barreiras estruturais. O Gráfico 7 mostra a média de assinaturas por localidade até o ano de 1921.

Gráfico 7 - Média geral de assinaturas por localidade até 1921



Fonte: elaboração minha (2021).

A partir dos dados apresentados, os índices não mostram variações relevantes entre as colônias quanto à média de assinaturas. Caxias apresenta um número ligeiramente superior ao de Garibaldi. Ao buscar compreender a média pelos demais gráficos dessas duas colônias, Caxias, por ter um número elevado de imigrantes nascidos em gerações anteriores, baixou a média, enquanto Garibaldi permanece com altas porcentagens pelas décadas seguidas, com isso, equiparam-se em médias gerais.

Bento Gonçalves, conforme já evidenciado no Gráfico 5, tem média menor do que demais colônias, o que, associado ao Gráfico 6 de nascidos e da combinação dos resultados, mostra que há uma característica dessa colônia, um grande número de imigrantes nascidos entre 1840 e 1870, o que impacta diretamente na média geral, reduzindo-a. Apenas a partir dos nascidos na década de, é que os índices de Bento Gonçalves passam a se aproximar da média das demais colônias, o que justifica sua posição inferior no conjunto. É preciso levar em consideração também que a análise é de um grupo específico de indivíduos e não de toda a população residente nas colônias. Sobre a reflexão entre assinantes e não assinantes, de acordo com Cavallo e Chartier (2002, p. 6):

A divisão, essencial, porém grosseira, entre alfabetizados e analfabetos não esgota as diferenças em relação ao escrito. Todos aqueles que podem ler os textos não os lêem da mesma forma e, em cada período, é grande a distância entre os grandes letrados e os menos hábeis dos leitores.

Da mesma forma, a média produzida serve de parâmetro geral, mas não deve ser interpretada de maneira absoluta. Existem especificidades relevantes em cada localidade analisada. Em outras palavras, o fato de um indivíduo assinar não garante que ele fosse plenamente alfabetizado, tampouco que fosse um leitor habitual. Cada colônia apresenta sua própria configuração quanto à alfabetização, leitura, escrita cotidiana e construção de sentidos atribuídos a essas *práticas*.

Segundo Cavallo e Chartier (2002), esses elementos compõem um conjunto complexo de usos, de construções culturais, de rituais sociais que devem ser considerados para entender que, por mais que a média de assinatura mostre um grupo em sua maioria de assinantes, há indivíduos que não assinaram, mas que liam; ou que assinaram e utilizavam em seu dia a dia a escrita; assim como o contrário.

Diante disso, cabe perguntar: qual é, afinal, a utilidade da média? A média funciona como um indicativo, um ponto de partida. Ela fornece pistas para a composição de um quadro mais amplo sobre as *práticas* de escrita que circularam em determinado tempo e espaço –

neste caso, a RCI/RS. Trata-se, portanto, de um primeiro passo dentro de uma temática que permanece aberta a múltiplas possibilidades investigativas e que convida a novos olhares.

Apresentados esses dados, o próximo subcapítulo busca enfatizar o que a mensuração das assinaturas poderia indicar sobre a relação da condição profissional e a localização geográfica. Além disso, será proposto uma breve análise sobre a história da educação das mulheres, tema que emergiu de maneira significativa ao longo desta pesquisa e que merece uma discussão específica.

3.2 PRÁTICAS DE ESCRITA: UM OLHAR PARA AS PROFISSÕES E AS MULHERES

Neste subcapítulo, considerando a mensuração de assinaturas, busco¹⁷³ dissertar sobre três tópicos distintos, mas que se inter-relacionam: a condição profissional dos sujeitos, o espaço geográfico por eles ocupado, e a história da educação das mulheres. A abordagem conjunta desses temas permite uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais, culturais e educacionais presentes na RCI/RS.

No que concerne à condição profissional, a análise das ocupações desempenhadas pelos imigrantes e seus descendentes é fundamental para compreender também os desdobramentos do processo de escrita e leitura na região e “para considerarmos também o processo educacional da região, já que tal diversificação de empreendimentos não teria sido possível se não houvesse um número significativo de imigrantes com certo grau de conhecimento” (Luchese, 2007, p. 76).

Para construir a análise da dimensão profissional, baseio-me nas contribuições de Magalhães (1994) e Hébrard (2001), que elaboraram a escala de funções sócio-profissionais dos grupos e a relacionaram ao nível de alfabetismo dos sujeitos. Vale mencionar também a análise realizada por Morais (2009), que estudou a relação entre assinaturas em documentos e ocupações profissionais, revelando padrões significativos entre determinadas atividades e o domínio da escrita.

Ademais, entendo que “não há alfabetização fora de contexto, não há alfabetização em abstracto. É para resolver problemas do seu quotidiano, é para dar sentido à sua existência que os indivíduos se alfabetizam” (Magalhães, 1994, p. 265). Essa perspectiva permite compreender o ato de ler e escrever como *práticas* sociais vinculadas às necessidades e

¹⁷³Nos estudos anteriores a esta produção, foram construídas mensurações semelhantes, como em Bernardi (2020a) e Bernardi e Luchese (2020a), mas não foram incluídas as profissões.

experiências concretas dos sujeitos. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre o elo entre a escrita, as ocupações profissionais, o cotidiano vivido e os espaços geográficos ocupados pelo *colono*. As *práticas* culturais e os costumes dos imigrantes, nesse contexto, fornecem pistas relevantes sobre as dinâmicas de apropriação da leitura e da escrita. Sobre os costumes dos imigrantes, tem-se que:

Porque o colono italiano que tem mil réis para uma boemia no Domingo, ou cinquenta mil réis para o *arreio prata* do filho ou para o vestido da moda para a filha... porque ele não reserva vinte florins por ano para uma escola séria onde possa mandar os queridos filhos para se educarem!... Fiquei imensamente satisfeito ao ouvir um dia um bom colono me dizendo: meus camaradas deixam as colônias para seus filhos... analfabetos... e eu em vez disso, deixo uma colônia só para meus seis filhos, mas esses sabem ler, escrever, fazer contas, e quando estão no trabalho me mandam aquelas cartas tão bem-feitas que me consolam. Os colonos com essas ideias são tão raros quanto as moscas-brancas. *Niripo* (Il colono italiano, 15 jul. 1911, p. 1, grifos do autor, tradução da autora¹⁷⁴).

A partir desse excerto, podemos refletir sobre costumes, as possíveis prioridades e os pontos de vista predominantes à época. O autor enfatiza que os colonos possuíam outras predileções do que o gasto com a escolarização dos filhos. A crítica, veiculada em um jornal de ampla circulação, levanta uma questão provocativa: o que seria de um periódico sem leitores? A sátira dirige-se, possivelmente, aos pais leitores do jornal e pode servir para que reflitam sobre as decisões quanto ao futuro educacional dos filhos. Todavia, para um não “colono”, tal discurso pode contribuir para a perpetuação de uma imagem estigmatizada dos imigrantes e descendentes, reforçando a ideia de que seriam contra a escolarização e marcados pelo analfabetismo.

Esse excerto abre possibilidade para diferentes interpretações. Porém, nesta pesquisa, vamos dar ênfase à visão que está por trás desses trechos, como a crença do analfabetismo na RCI/RS. Segundo Cipolla ([1969]/2012, p. 49, tradução da autora)¹⁷⁵, ainda nessa época, “as pessoas começaram a atribuir uma conotação negativa ao analfabetismo e, com o passar do tempo, os analfabetos foram cada vez mais considerados inadequados para um número cada vez maior de atividades sociais e econômicas”. Tal perspectiva revela-se relevante para pensar

¹⁷⁴ Do original: “Perchè il colono italiano che ha il mil reis per la sbornia alla Domenica, o la carta da cinquanta milreis per il *zarreio emplateado* del figlio o per l’abito di nuova moda per la figlia... perchè non riserva venti fiorini all’anno per una scuola seria nella linea ove possa mandare i cari figli per istruirsi!... Mi piacque immensamente udir un giorno un bravo colono che mi diceva: I miei compari lasciano colonie ai figli loro... analfabeti... ed io invece lascio una colonia sola ai miei sei figlioli, ma essi sanno leggere, scrivere, far conti, e quando si trovano sui lavori, mi mandano di quelle letterine così ben fatte che mi consolano. I coloni di questa idea sono rari come le... mosche bianche. *Niripo*” (Il colono italiano, 1911, p. 1).

¹⁷⁵ Do original: “La gente cominciò ad attribuire un connotato negativo all’analfabetismo e in prosiegua di tempo gli analfabeti furono sempre più considerati inadatti ad un numero sempre crescente di attività sociale ed economiche” (Cipolla [1969]/2012, p. 49).

a articulação entre a condição profissional, o domínio da escrita e da leitura e a inserção dos indivíduos no tecido social e produtivo.

A aplicação da escala na mensuração de assinaturas tem como base a escala de funções socioprofissionais elaborado por Justino Magalhães (1994, p. 326). Para conhecimento, foram identificadas 84 profissões distintas dentro do grupo analisado¹⁷⁶. Com as porcentagens de cada profissão, foram agrupados níveis e realizada a média de acordo com cada colônia investigada.

A elaboração permitiu a obtenção dos seguintes resultados: *nível 1*: profissões que, em geral, não precisariam saber ler e escrever para o exercício da função, como é o caso de agricultores; *nível 2*: profissões que podem, em alguns momentos, utilizar da escrita e da leitura, ainda que de forma limitada, a exemplo de trabalhos manuais e físicos. Como pedreiro e sapateiro; *nível 3*: profissões que requerem um certo conhecimento de leitura e escrita para o desempenho das funções, como negociantes e comerciantes; *nível 4*: profissões que pressupõem formação escolar e utilizam da escrita e da leitura no cotidiano, como professores. Os resultados são mostrados na Tabela 8.

Tabela 8 - Porcentagem de assinantes por profissão

Local	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4 ¹⁷⁷
Caxias	76,36%	93,42%	99,73%	100%
Bento Gonçalves	73,90%	97,81%	99,47%	100%
Antônio Prado	81,70%	97,04%	99,25%	100%
Nova Trento	62,94 %	96,15 %	98,91%	100%
Garibaldi	83,38%	99,44%	97,80%	100%

Fonte: elaboração minha (2021).

Verifica-se que a estruturação sócio-profissional está diretamente relacionada à porcentagem de assinantes, já que, quanto maior o nível de exigência de escrita e leitura para o exercício da profissão, maior a probabilidade de o sujeito assinar. No nível 4, por exemplo,

¹⁷⁶ As profissões que estavam presentes em todas as localidades analisadas foram: agricultor, alfaiate, carpinteiro, curtidor, doméstica, ferreiro, funileiro, lavrador, negociante, ourives, pedreiro, professor, sapateiro e seleiro. A diversidade de profissões também chama a atenção em outros trabalhos investigados da região, como o “quadro de atividade comerciais e manufatureiras das colônias”, produzido por Luchese (2009, p. 57-58) oriunda de Luchese (2007) onde são listadas 42 profissões e essas informações também “são fundamentais para que se possa vislumbrar o crescimento dos núcleos coloniais” (Luchese, 2007, p. 75-76).

¹⁷⁷ Para a análise, destaco que o grupo do nível 4 é menor em quantidade; a maior parte dos imigrantes e descendentes se encontram no nível 1 ou 2.

observou-se 100% de assinaturas em todas as colônias analisadas. A partir dos resultados, percebe-se que “certas profissões apresentam tradicionalmente elevados índices de alfabetização [...]. Mas, na maior parte dos ofícios, coexistem pessoas alfabetizadas e pessoas não alfabetizadas, embora uma minoria relativa se deva colocar no primeiro grupo” (Silva, 1991, p. 458). Cipolla ([1969]/2012, p. 28, tradução da autora)¹⁷⁸ explica que:

Intuitivamente somos levados a relacionar o nível de educação com o grau de urbanização, a estrutura de ocupação e os níveis de renda e ninguém se surpreende se geralmente constata que há mais analfabetos no campo do que nas cidades, nos locais pobres do que nos ricos, entre os camponeses que entre os artesãos.

Para o autor, porém, é preciso levar em conta que outros fatores¹⁷⁹ estão envolvidos, tais como: estratificação social, oportunidade de emprego, religião, teorias de controle social, estruturas familiares e demográficas, organização e recursos econômicos, teoria política e instituições, não sendo simples analisar os motivos determinantes.

Se considerarmos o conceito de “custo-oportunidade”, apresentado por Cipolla ([1969]/2012), percebemos que, para a época, valia mais a pena ver uma pessoa trabalhando do que vê-la frequentando a escola — ao menos no início das colônias. Entretanto, como o número de assinantes aumenta com o passar do tempo, podemos pensar que a mudança de olhar do imigrante para a escolarização e para a *apropriação* de escrita e de leitura pode ter ocorrido na medida em que não foi mais necessário pensar somente na subsistência.

Com a industrialização, o imigrante passou a considerar seriamente o valor da educação. A título de exemplo, Poletto (1986) conta que o seu pai, ferreiro, sabia ler e escrever, se defendia bem “com as escritas que tinha que fazer com os negócios da ferraria”.

Percentuais semelhantes ao da escala apresentada podem ser encontrados em resultados de pesquisas de outros períodos e espaços territoriais, como na de Hébrard (2001), que evidencia os resultados da investigação de Marie-Laurence Netter em assinaturas de matrimônios do fim do século XVII e início do século XIX na França. Nesse estudo, as cifras mostram porcentagens crescentes a depender da profissão. Cipolla ([1969]/2012), ao analisar a Inglaterra do século XV, também encontra características semelhantes, em que há mais comerciantes alfabetizados do que agricultores. Ainda,

¹⁷⁸ Do original: “D’intuito si è portati a collegare il livello di istruzione con il grado di inurbamento, la struttura dell’occupazione e i livelli di reddito e nessuno si sorprende se in genere si trova che ci sono più analfabeti in campagna che nelle città, nei paesi poveri che in quelli ricchi, tra i contadini che tra gli artigiani” (Cipolla [1969]/2012, p. 28).

¹⁷⁹ Baseado em *Literacy and Education*, de Lawrence Stone (1969).

Em Lyon, em torno de 1720, no mundo assalariado, o trabalhador que se casa tendo mil libras é capaz de assinar seu contrato em 80% dos casos. O ceifeiro ou o tarefeiro que possuem apenas cem libras na ocasião do casamento assinam em uma proporção bem menor. Esse critério, na maior parte dos casos, confirma o de que o trabalho oferece os meios de uma integração urbana mais ou menos fácil e fornece a hierarquia das especializações. (Roche, 2001, p. 181)

Apesar das diferenças temporais e espaciais, é possível inter-relacionar os resultados desta pesquisa com o do contexto francês. Em ambos os casos, a profissão é um componente importante para entendermos a dinâmica e a *apropriação* da escrita e da leitura. Porém, conforme Giovanni Vigo, consultado em Cipolla ([1969]/2012), não basta fazer o elo entre a profissão e o baixo percentual de alfabetização tendo em vista que, em alguns casos, a própria pobreza é uma mola para a alfabetização. A exemplo, muitas famílias residentes em regiões montanhosas se deslocaram para outros locais e, nesses novos contextos, buscaram se alfabetizar.

Problematizo se os sujeitos analisados já sabiam escrever e por isso conseguiram alcançar as profissões de nível 3 ou 4. Ou, ao contrário, para poder ingressar nos trabalhos aos que não sabiam, optaram por desenvolver as habilidades de leitura e de escrita. Em outras palavras: o letramento precedeu a profissionalização ou foi a ela subsequente? E de que forma se deu esse processo?

Giovanni Vigo, em Cipolla ([1969]/2012), pondera que, caso essas relações tenham se transformado ao longo do tempo, é possível que a própria natureza do fenômeno da alfabetização tenha se modificado. São fluxos que se entrecruzam em determinados contextos históricos e sociais, exigindo uma análise mais ampla e sensível às camadas sociais envolvidas. Sobre isso, Viñao Frago (1993, p. 41) argumenta que:

A história da alfabetização desvela, para cada momento e lugar, sua graduação e correspondência com a estrutura sócio-ocupacional. Mostra sua distribuição desigual entre os diferentes estamentos, classes, categorias e grupos sociais. [...] Uns grupos avançam e outros estancam ou retrocedem comparativamente, mas a generalização do processo sempre ocorre, em suas linhas gerais, das camadas sociais superiores para as inferiores. [...] Num determinado período ou categoria social, ocorre uma difusão quantitativa da capacidade de ler e escrever e, em outros períodos ou categorias, um aperfeiçoamento e uso mais habitual de uma ou ambas aptidões. Mesmo quando os dois processos (como comumente sucede) estão conectados no espaço e no tempo, é útil analisá-los e tê-los em conta separadamente.

De fato, nos resultados da análise, vê-se o elo entre saber assinar e as profissões exercidas. No caso da RCI/RS, as diferenças entre as profissões colocam em evidência a difusão da escrita (e, por extensão, leitura) nos que exerciam o nível 4 da escala e que tendiam em sua totalidade a escrever. Esse período também abre lacunas para uma possível

verificação, para compreender se os níveis 1, 2 e 3 de profissões aumentaram as porcentagens de assinantes. Ademais, no que concerne às diferenças entre as colônias, podemos questionar se, por exemplo, um indivíduo do nível 1 tanto de Nova Trento quanto de Antônio Prado teriam as mesmas condições de acesso à escrita.

Consoante Magalhães (1994, p. 264), a escrita (e também a leitura) podem ser vistas como “instrumentos básicos”, inscrevendo-se em três níveis: pessoal, privado e social. A utilização da escrita, ainda que básica, como a assinatura do próprio nome, configura-se como uma capacidade que reflete o cotidiano desses indivíduos, bem como revela o nível de inserção deles em práticas sociais mediadas pela escrita. Os resultados da Tabela 6 mostram padrões tanto no que se refere à profissão como às desigualdades entre o mundo urbano e rural, já que, em sua maioria, o nível 1 é composto por agricultores.

De acordo com Lyons (1999), havia variações entre as porcentagens da cidade com o campo no século XVIII. O autor afirma que, no início do século XIX, porcentagens tão altas de alfabetização ocorriam apenas nas maiores cidades da Europa, e que, com a chegada do século XX, desaparecem as diferenças. Reflexão semelhante podemos fazer com base em Cipolla ([1969]/2012), que alega que algumas profissões requeriam cada vez mais o desenvolvimento da escrita e da leitura no cotidiano, como a de artesão.

Nessa perspectiva, para a RCI/RS, é possível pensar em uma configuração semelhante, tendo em vista que, no nível 1, constam, em sua maioria, residentes na zona rural. Em alguns indícios localizados, é possível pensar no acesso à educação dos colonos. Sobre isso, destaca-se um trecho de um ofício da Comissão de Terras e Medição de Lotes de Antônio Prado:

Para as escolas das colônias não se precisa professores sábios nem normalistas, desde que o filho do colono pode aprender a ler uma carta e escrever outra, e a fazer quatro operações aritméticas está feliz. Se os pais tiverem condições de mandá-los aprender mais alguma coisa têm o direito de colocá-los na escola de Caxias ou outro lugar onde poderão melhor instruir (AHMJSA, 1890b).

O excerto evidencia a necessidade da uma *apropriação* básica de escrita, da leitura e da matemática, em contraste com um conhecimento mais duradouro e aprofundado. Esse nível básico atenderia às demandas imediatas do espaço geográfico, ou seja, serviria¹⁸⁰ para os colonos residentes no interior. Esse pensamento pode estar relacionado às representações sociais do “colono”, naquele período, reforçando a ideia de que, para esse grupo, a escola, a leitura e a escrita não teriam grande importância nas prioridades cotidianas. Em se pensando

¹⁸⁰Mesmo relato encontrado nas entrevistas de Tisott (1987): “eles gostavam só que ensinasse ler e escrever e fazer contas só. Não precisava outra coisa diziam sempre, né”. E, também, de Araldi (1989), que diz que esperava aprender, na escola, a “assinar o nome, ler algum jornal que aparece, livro, jornal e assinar o nome. Para poder ler as rezas, as orações e pra se defender como diziam na época. Pra se defender nesse sentido”.

em outros espaços geográficos, ao analisar as *práticas* de escrita em cidades francesas, Roche (2001, p. 179) explica que:

O campo alcança a cidade sem, no entanto, ultrapassá-la jamais, e esta última não escapa das características determinantes da área regional de onde retira suas forças demográficas e econômicas. A alfabetização e seus progressos estão ligados ao tamanho e à capacidade de crescimento das cidades.

Ou seja, as *práticas* de leitura e escritas estão diretamente associadas ao desenvolvimento de uma região. Diante disso, voltei a atenção ao nível 1 da escala, com o objetivo de verificar o impacto dessas *práticas* em profissões que, em princípio, não demandariam habilidades formais. A Tabela 9, apresenta dados referentes a um panorama demográfico da porcentagem de agricultores e lavradores que assinaram os registros, em comparação com outras profissões declaradas. Os dados contemplam todo o período de coleta referente à mensuração de assinaturas.

Tabela 9 - Porcentagem de agricultores/lavradores que assinaram em comparação com outras profissões

Local	Agricultores e lavradores	Agricultores/lavradores + dona de casa/doméstica
Caxias	39,23%	56,78%
Bento Gonçalves	82,53%	87,05%
Antônio Prado	41,99%	91,05%
Nova Trento	41,56%	74,20%
Garibaldi	38,74%	67,54%

Fonte: elaboração minha com base nos registros coletados (2021).

Disparidades na denominação das ocupações foram identificadas entre Garibaldi e Bento Gonçalves. Enquanto em Garibaldi, nenhuma mulher é registrada como agricultora e/ou lavradora, sendo identificadas como domésticas. Já em Bento Gonçalves, esses termos foram mais utilizados, com poucas mulheres sendo designadas como donas de casa ou domésticas. Esse fato pode refletir a visão do escrivão quanto a visão da época sobre as representações do papel da mulher nesse período. Além da questão da escrita, cabe ressaltar que o trabalho na agricultura estipulava uma vivência particular: o pai geralmente era o principal responsável pelas decisões sobre o uso da terra, o cultivo e a colheita. Esse papel era relevante para as representações sociais das crianças e para a definição das funções de cada indivíduo nas tarefas cotidianas (Maschio; Oliveira, 2015).

De acordo com as porcentagens obtidas, a única variação não crescente dos resultados advém de Garibaldi, em que o nível 2 apresentou uma porcentagem um pouco maior de

assinantes do que o nível 3. Essa variação, no entanto, não parece ser substancial. Ao analisar cada uma das profissões, notei que o nível resulta das informações da média de negociantes, tendo Garibaldi 91,18% deles assinado, fato que baixou a média final do nível. Já para o nível 2 da mesma colônia, destaco que todos os padeiros, pedreiros, ferreiros, queijeiros, sapateiros assinaram o registro, assim, a média subiu, por isso a diferença. No entanto, é preciso ter ciência de que a declaração da profissão pode refletir apenas um dado momento da vida do indivíduo, como explicado por Giron (2017), porque, além de agricultores, nos períodos entre safra, os colonos atuavam como sapateiros, marceneiros ou procuravam outros trabalhos para complementar a renda familiar.

Os dados dos registros mostram que, com exceção de Caxias – onde pouco mais da metade das pessoas eram agricultores, lavradores, donas de casa e domésticas – as demais colônias tinham um percentual considerável de indivíduos que desempenhavam atividades do nível 1, como professores e negociantes. Isso se deve ao fato de que, embora cada colônia tivesse uma sede, muitos imigrantes residiam na zona rural e desenvolvia atividades agrícolas.

Se forem observados os resultados da Tabela 8 de níveis de profissões, Nova Trento é a colônia que tem o índice mais baixo de indivíduos exercendo atividades do nível 1. Esses dados podem parecer contraditórios, já que, a exemplo, Bento Gonçalves permanece com média e índices baixos de décadas em comparação com outras colônias, mas é preciso levar em consideração que dentro de cada nível de profissão o percentual e a quantidade de indivíduos varia. Com exceção de Nova Trento, as demais colônias permanecem com uma porcentagem similar para o nível, tendo Garibaldi porcentagem mais elevada, superando inclusive Caxias.

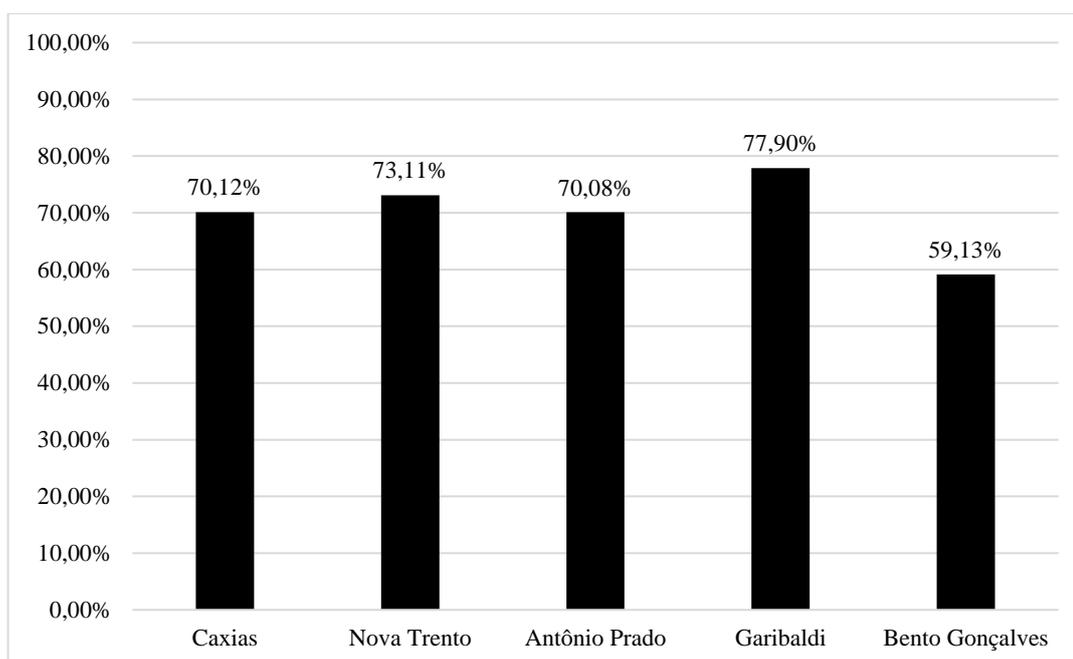
Nessa perspectiva, cabe destacar que, embora Caxias fosse considerada um centro urbano, o número de assinantes do nível 1 de profissões era inferior à observada em Garibaldi. Isso sugere que o abismo entre o urbano e o rural se manifesta mais intensamente pela ocupação profissional e pela localização da residência dos indivíduos do que pelos limites territoriais formais. Dessa forma, mesmo residindo em Caxias, se o indivíduo exercia atividades rurais ou vivia em áreas mais afastadas da sede, tendia a seguir o mesmo padrão observado em outras localidades rurais da RCI/RS. Assim, os índices mais baixos de assinaturas no nível 1 ocorrem de forma relativamente uniforme, independentemente da colônia, sendo influenciados sobretudo pelas condições materiais e sociais ligadas à ocupação e à moradia.

Outra questão a ser levada em conta quanto à escolarização, tendo como base Cipolla ([1969]/2012), é pensar se as escolas estavam adaptadas¹⁸¹ às necessidades e exigências da vida rural. Isso implica não apenas refletir sobre a compatibilidade entre o calendário letivo e o ciclo agrícola, como, por exemplo, se o trabalho na roça convergia com o período de colheita, mas também sobre a pertinência dos conteúdos ensinados. Nesse contexto, é necessário perguntar: qual era a finalidade da escolarização para as crianças do meio rural? Os conhecimentos básicos de leitura, escrita e aritmética eram suficientes para atender às demandas cotidianas? Em muitos casos, a escola servia à lógica do “ler, escrever e contar” — uma formação funcional, voltada para resolver questões práticas da época.

Como já explicado, o nível 1 corresponde a profissões que não precisariam necessariamente saber ler e escrever para o exercício da função. No entanto, os dados analisados revelam um resultado relevante: mesmo excluindo informações relativas às ocupações de donas de casa e domésticas, foi possível constatar que várias mulheres residentes no interior sabiam assinar. Esse achado contribui para repensarmos generalizações sobre o analfabetismo feminino, indicando que, em certos contextos, a escrita básica, como a assinatura, estava mais difundida do que se poderia supor. Apresento, agora, mais um resultado que exclui informações sobre donas de casas e domésticas¹⁸², evidenciando que aquelas que residiam no interior sabiam assinar.

¹⁸¹Em termos de adaptação, Cipolla ([1969]/2012), em verificações da Escócia no fim do século XVIII, explica que existem diferenças a depender da estação do ano, e no caso da “França em 1830, a cada 100 estudantes que frequentavam a escola no inverno, apenas cerca de 53 frequentavam a escola no verão” (Cipolla, [1969]/2012, p. 40).

¹⁸²Não é possível saber se a dona de casa e a doméstica moravam no centro urbano ou no rural. Apenas por esse motivo as porcentagens foram excluídas, o que, infelizmente, exponho tendo em vista querer evidenciar a história da educação das mulheres.

Gráfico 8 - Porcentagem dentre os agricultores (as) e lavradores (as) que assinaram¹⁸³

Fonte: elaboração minha (2021).

Pelos resultados do Gráfico 8, revelam que, em sua maioria, os imigrantes e descendentes que desenvolviam atividades agrícolas sabiam assinar o nome e o sobrenome. Trata-se de um dado significativo, pois evidencia que, mesmo inseridos em um contexto predominantemente rural e em profissões do nível 1 da escala sócio-profissional, esses indivíduos estavam, de alguma forma, inseridos no mundo da escrita. A média elevada de assinaturas nesse grupo sugere que, apesar das limitações estruturais e do acesso restrito à escolarização formal, havia um movimento por parte dessas famílias em direção à *apropriação de práticas* de escrita.

Tal comportamento pode ser interpretado como um esforço consciente de não se deixar enganar ou ser passado para trás nas interações cotidianas, especialmente nas relações comerciais. Esse aspecto é ilustrado na entrevista de Araldi (1989), ao ser questionado se era em relação as contas: “Nas contas [...]. Depois fui professor lá era aquela insistência, aquela mentalidade permaneceu muitos anos. Eu quero mandar meu filho, mas quero que ele aprenda fazer contas, ler e escrever e fazer contas. O restante não interessa, história, geografia, isso não interessava”.

Esse depoimento reforça a ideia de que a alfabetização, para essas famílias, tinha uma finalidade prática e funcional: aprender o essencial para administrar o cotidiano, proteger-se de e conduzir pequenos negócios ou trocas. Ler, escrever e fazer contas eram, portanto,

¹⁸³Com exceção das domésticas.

saberes valorizados, mesmo quando outras áreas do conhecimento escolar fossem consideradas supérfluas ou de pouca utilidade imediata. Essa mentalidade revela muito sobre as prioridades e os valores que permeavam a formação das comunidades coloniais na RCI/RS.

Dados que vão ao encontro das variáveis ao se pensar no processo histórico de alfabetização (Magalhães, 2001). Outro fator importante a ser analisado é a diferença entre os sexos, conforme a Tabela 10.

Tabela 10 - Diferenças entre os sexos para agricultores (as) /lavradores (as) que assinaram o registro

Localidade	Masculino	Feminino
Caxias	75,47%	37,85% e 81,14% (dona de casa)
Nova Trento	75,99%	52,53% e 64,67% (dona de casa)
Antônio Prado	70,11%	Mulheres constam como domésticas: 52,61%
Garibaldi	77,90%	Mulheres constam como domésticas: 60,50%
Bento Gonçalves	71,25%	46,84% e 91,02% (doméstica)

Fonte: elaboração minha (2021).

Dos resultados obtidos, observa-se que aproximadamente 70% dos homens assinavam. No caso das mulheres, duas informações merecem destaque: a primeira refere-se a declaração de agricultoras e lavradoras; a segunda é que mesmo que elas trabalhassem na lavoura ou ajudassem o esposo em atividades do comércio ou quaisquer outras atividades, eram identificadas apenas como “donas de casa” ou como “domésticas”, apesar de que as “mulheres sempre trabalharam. Elas nem sempre exerceram ‘profissões’” (Perrot, 2005, p. 251). Esse padrão de classificação evidencia não apenas o silenciamento das mulheres nos registros oficiais, mas também o lugar subordinado que elas ocupavam na hierarquia social do período (Zanini, 2022).

No que se refere às porcentagens das mulheres, chama a atenção os números menores do que os homens. Por conta disso, creio ser necessário pensar e evidenciar¹⁸⁴ um pouco mais a respeito delas, principalmente devido ao apagamento e silenciamento. Consoante Perrot (2005, p. 14):

É o olhar que faz a História. No coração de qualquer relato histórico, há a vontade de saber. No que se refere às mulheres, esta vontade foi por muito tempo inexistente. Escrever a história das mulheres supõe que elas sejam levadas a sério, que se dê à relação entre os sexos um peso, ainda que relativo, nos acontecimentos ou na evolução das sociedades.

¹⁸⁴ Parte desta investigação foi utilizada para compor o resumo expandido de Bernardi (2022b).

Ou seja, a historicidade das mulheres ainda carece de estudos aprofundados e do devido reconhecimento, após séculos de apagamento e obscurantismo¹⁸⁵. Em grande parte das narrativas, as mulheres são incluídas nas histórias dos homens, da sociedade e o pouco que se fala sobre elas evidencia vazios e silêncios¹⁸⁶ significativos. No que se refere à educação, há um misto de representações, discursos e costumes próprios de cada época que fizeram muitas não ter acesso pleno à escola, à circulação de informações, à leitura e à escrita.

O silenciamento histórico apaga como essas mulheres se viam, o que faziam no cotidiano, se costumavam ler e escrever. Ainda assim, mesmo diante desse silêncio¹⁸⁷ encontram-se indícios de uma parte de vozes que não falaram na época, mas que ecoam nos resultados de pesquisas atuais. Como pontua Burke (2008), é preciso verificar a contribuição feminina para a história. Tantos autores têm se debruçado sobre essa tarefa nas últimas décadas e graças a essas investigações, emergem evidências que possibilitam, nesta pesquisa, construir uma contribuição para o resgate dessa memória silenciada.

Dessa forma, ao evidenciar esses dados, este estudo também se propõe como um gesto de restituição — um esforço para dar visibilidade àquelas que, mesmo apagadas dos registros oficiais, exerceram papéis fundamentais na construção da sociedade da RCI/RS. No que diz respeito às estatísticas de alfabetização, a Tabela 11 apresenta os índices conforme os dados de Giron (1977), permitindo uma análise mais ampla da presença e da ausência da educação entre homens e mulheres nesse contexto.

Tabela 11 - Porcentagem de alfabetização de imigrantes em Caxias de 1875 a 1886

	Homens	Mulheres
Alfabetizados	63%	37%
Analfabetos	37%	63%

Fonte: Giron (1977, p. 39).

Giron (1977) registrou medições da alfabetização de imigrantes na região de Caxias, e os dados servem de alerta, pois há um abismo entre os sexos. A diferença entre os índices de

¹⁸⁵Dala Zen e Machado (2020) investigaram o protagonismo feminino na escrita de história das mulheres da mesma região desta pesquisa. As autoras evidenciaram o quão inexpressivo são estudos sobre as mulheres, corroborando para que pesquisadores, assim como eu, percebam a importância de investigá-las.

¹⁸⁶Conforme Perrot (2005, p. 11): “As mulheres não estão sozinhas neste silêncio profundo. Ele envolve o continente perdido das vidas tragadas pelo esquecimento em que se aniquila a massa da humanidade”.

¹⁸⁷Apesar de me referir ao silêncio, é preciso separá-lo de uma representação da mulher submissa. As mulheres trabalhavam, muitas se destacavam.

alfabetização de homens e mulheres evidencia uma desigualdade que extrapola os números e aponta para a exclusão histórica da educação das mulheres.

Perrot (2005) mostrou a importância da estatística em se tratando da história das mulheres, explicando que “outro exemplo de opacidade, mais contemporâneo: o das estatísticas. Elas são na maior parte das vezes assexuadas” (Perrot, 2005, p. 11). Essa “assexualização” dos dados estatísticos mascara a desigualdade ao invisibilizar a presença — ou ausência — feminina nas medições sociais.

Com efeito, na maioria das vezes, as mulheres não são recenseadas e os números se referem às medições produzidas com dados de homens e/ou que “refletiriam” a sociedade, mas que, na verdade, não as incluem, dado que partem de fontes que são obtidas pelos dados de homens. Conforme Perrot (2005, p. 11):

A MULHER. A falta de informações concretas e circunstanciadas contrasta com a abundância dos discursos e com a proliferação de imagens. As mulheres são mais imaginadas do que descritas ou contadas, e fazer a sua história é, antes de tudo, inevitavelmente, chocar-se contra este bloco de representações que as cobre e que é preciso necessariamente analisar, sem saber como elas mesmas as viam e as viviam, como fizeram.

A tarefa de reconstruir essa história é árdua, justamente por conta do apagamento sistemático das mulheres nos registros e estatísticas. Pela média de Giron (1977), nos mapas estatísticos de Caxias, as porcentagens dos indivíduos residentes no início da colônia chegam à metade de alfabetizados. Dados que condizem com a mensuração das assinaturas de Caxias pelos registros civis, ao menos até 1892¹⁸⁸, com exceção do ano atípico de 1890. Para 1889, 1891 e 1892¹⁸⁹, temos uma média de pouco mais de 50% de assinantes, logo, se tomarmos como base a média de Giron (1977) e da medição de assinaturas, sem adentrar nas especificidades entre homens e mulheres, metade dos imigrantes residentes no início de Caxias saberia escrever o seu próprio nome. A partir da década de 1890, pela mensuração, aumentaria até 1921 quando a porcentagem atinge 91,01% de assinantes.

O resultado da investigação de Giron (1977) indica ainda que, se analisarmos especificidades ao invés de pensar na média geral, obtemos informações mais sensíveis e significativas, como é o caso do pouco acesso à leitura e à escrita pelas mulheres. Nessa perspectiva, cabe questionar, a partir de Magalhães (1994, p. 22): “Mulher e homem, alfabetizado e não alfabetizado, ter-se-ão visto perante os mesmos problemas e idênticos

¹⁸⁸ Escolha para comparativo dos primeiros anos da minha taxa com as de Giron (1977).

¹⁸⁹ Os dados são: 1889: 45,05%; 1891: 57,69%; e 1892: 53,02%.

desafios no seu cotidiano?” Essa indagação suscita outra: até que ponto o cotidiano, com suas exigências práticas e simbólicas, funcionava como motor da alfabetização?

Diversos estudos mostram que a média de alfabetização dos homens é superior à das mulheres em virtude dos trabalhos e funções que assumiam¹⁹⁰. Para aprofundar a verificação e confrontar com os dados históricos, realizei a mesma medição que Giron (1977), porém, no período de 1889 a 1921, visto o ano de mensuração das assinaturas, para ambos os sexos, e obtive a porcentagem que consta na Tabela 12.

Tabela 12 - Diferenças entre os sexos para registros entre 1889 e 1921 em Caxias

	Homens	Mulheres
Assinantes	80,29%	67,25%
Não assinantes	19,71%	32,75%

Fonte: elaboração minha (2021).

Chegamos, assim, a alguns dos parâmetros de Giron (1977) para a colônia de Caxias. Os homens possuíam uma porcentagem de assinaturas superior à das mulheres. A diferença é que, no período posterior, os números subiram, mostrando um incremento nas porcentagens de assinantes. Todavia, a diferença de mulheres nesse período com os anos anteriores pela medição de Giron (1977), é de que as mulheres passaram de em sua maioria de não assinantes para uma maioria de assinantes, como se os números invertessem.

Instigada pelas informações de Giron (1977) e medições para Caxias, realizei a análise em todas as colônias mensuradas com o intuito de identificar possíveis diferenças entre homens e mulheres até o recorte final do ano de 1921. Os resultados constam na Tabela 13.

Tabela 13 - Diferenças de assinaturas entre os sexos (até 1921)

Localidade	Masculino	Feminino
Caxias	80,29%	67,25%
Nova Trento	76,81%	60,86%
Antônio Prado	73,99%	52,46%
Garibaldi	74,26%	50,00%
Bento Gonçalves	80,85%	66,59%

Fonte: elaboração minha (2021).

Os resultados evidenciam uma margem maior para homens que corresponde de 10 a 20% de diferença em comparação com mulheres. A menor margem de diferença foi encontrada em Caxias, talvez em virtude do meio urbano e do acesso das mulheres a escolas e/ou atividades de leitura e escrita no cotidiano. Porém, essa margem não é tão relevante com

¹⁹⁰ O que, de toda forma, varia de acordo com a região e período investigado.

relação às localidades mais afastadas, como é o caso de Garibaldi. Lyons (1999, p. 167), baseado em Chartier, Julia e Comperè (1976) explica que na França:

Em Lyon, ao final do século XVIII, o número de diaristas e trabalhadores da seda alfabetizadas era duas vezes maior que o das esposas alfabetizadas nesses mesmos grupos. Contudo, nos ofícios artesanais como o de padeiro, em que a mulher poderia ser responsável pela contabilidade, e se exigia um contato frequente com o público, a proporção de alfabetizados era igual nos dois sexos.

No caso deste estudo, Caxias apresenta uma configuração diferente no cotidiano das famílias e muitas mulheres também estariam em atividades do comércio, em contato com o público, tendo acesso a escolas públicas, livros, jornais, aumentando, assim, a alfabetização. Em relação às escolhas e ao papel da mulher, Giron (2017, p. 57-58) destaca que:

À mulher cabia a horta, a criação, a cozinha, a fiação, a tecelagem. [...] A mulher, que participava da produção, da renda familiar fazendo a maior parte dos trabalhos, não participava diretamente da comercialização do produto principal da propriedade. Na hierarquia familiar, à mulher cabia apenas o pequeno comércio dos produtos da horta. Deve-se observar que os lotes eram oferecidos apenas aos imigrantes do sexo masculino, chefes de família. As mulheres que perdiam o marido nas viagens, para poderem sobreviver tiveram de casar com viúvos disponíveis ou com solteiros interessados em conseguir terras. A conveniência econômica parecia dirigir o destino dos colonos.

No que tange aos lotes, há exceções. Um dos casos biográficos passíveis de breve discussão¹⁹¹ é o da imigrante Santa Giuseppina Bolis¹⁹². O seu esposo falece em 1883, durante a viagem no vapor¹⁹³, tendo seu corpo lançado ao mar; em seguida, o filho Bortolo falece. Ainda assim, Giuseppina se estabelece¹⁹⁴ com 3 filhas e 1 filho na colônia de Otávio Rocha, recebe o lote em seu nome¹⁹⁵, na condição de viúva. Giuseppina, mais tarde, casa-se com o também viúvo Catterino Toniazzo, que possuía filhos pequenos¹⁹⁶. Dos filhos, cada

¹⁹¹Em seus estudos, Panizzolo (2016, p.749-750) explica que “escrever uma biografia significa, pois, narrar uma trajetória, compreendida aqui não no senso comum do termo, que a torna sinônimo de caminho, percurso, estrada a ser percorrida, tendo já sido dada de antemão, restando ao indivíduo apenas uma sucessão de eventos num espaço determinado. A noção de trajetória [...] parte do pressuposto de que os acontecimentos se definem como alocação e deslocamentos no espaço social”.

¹⁹²O caso de Santa Giuseppina Bolis foi discutido em estudos de Bernardi (2022c), aprimorado e transformado em artigo, *vide* Bernardi, Zen e Luchese (2023).

¹⁹³Vapor Atlântico, 10 fev. 1883, procedência: Gênova. (Arquivo Nacional, 1883, p. 4).

¹⁹⁴Quanto à chegada, “FARINEA GIUSEPPINA, 36 a., v., analf.; fs.: Giovanni, 11; Adelaide, 10; Elisa, 7; e Angela, 4, da Itália e chegados em 24-2-1883, de Padova. Tít. prov.: 02-7-1883, quitado em 1893” (Gardelin; Costa, 1992, p. 355).

¹⁹⁵Pelos registros remanescentes de títulos definitivos de lotes, mesmo recebendo os lotes nos nomes das mulheres, há, em sua maioria, inscrições como “aqui presente a viúva de X”, o que evidencia a representação das mulheres na época.

¹⁹⁶É comum ver na época o casamento de mulheres viúvas ou mulheres solteiras com viúvos que tinham uma quantidade considerável de filhos menores.

qual seguiria o “chefe de família”, alguns em Otávio Rocha, outros em Antônio Prado, enquanto Santa Giuseppina emigra para Sananduva com o esposo e enteados¹⁹⁷.

O caso dela evidencia uma configuração específica da época, contrariando a explicação de Giron (2017), que aponta a concessão de lotes apenas para homens. A trajetória de Giuseppina mostra que ela não foge à regra da vivência da mulher colona, que “dependia” dos homens e que dirigiam o destino da família como “chefes”, apesar de algumas exceções significativas.

Retomando às diferenças de assinaturas entre os sexos, os dados refletem mulheres interioranas “destinadas” ao lar, com acesso limitado à leitura e escrita. No entanto, essas mulheres, dentro das restrições impostas, desenvolveram *práticas*, na medida do possível, ou poderíamos dizer, pensando em Perrot (2005), talvez do silêncio faziam uma arma, mesmo vedadas a frequentar escolas em alguns períodos, das regras políticas, sociais e familiares a que se sujeitavam, as mulheres achavam um meio. Um exemplo dessa presença sutil, mas significativa, pode ser vista no relato de Zorzi (1988):

E o interessante que essa gente analfabeta, não quer dizer que são bobos. Aconteceu um caso muito interessante no Valentim Graziottin, eles estavam fazendo as contas num papel almaço, ele no lápis e minha mãe na cabeça. Quando foi no fim ele disse: tanto, e ela disse: *se ga sbália de 10 fiorini*¹⁹⁸. Ele foi verificar e tinha se enganado de 10 mil réis.

Ou seja, apesar das dificuldades, as mulheres, de alguma forma, estavam atentas e praticavam o “ler, escrever e contar”. Um caso semelhante é relatado por Carpegiani (1989), ao referir-se à própria mãe, que frequentou a escola por 6 meses, mas, apesar do pouco tempo, sabia tudo de cabeça – “ler, e escrever e contar”. Ou seja, para manter o aprendizado, as mulheres praticavam seus conhecimentos de diversas formas, recorrendo aos meios disponíveis para preservar o que aprenderam.

Da RCI/RS, os homens teriam maiores porcentagens entre assinantes do que as mulheres já com relação ao Brasil do período, para Beltrão e Novellino (2002, não paginado), a desagregação por sexos revelou que o período de nascidos entre os anos de 1860 a 1920, no Brasil, evidenciou um “hiato entre os sexos de quase 20% a favor dos homens”. Alguns dos resultados da pesquisa de Moraes (2009), com a medição da capacidade autográfica das assinaturas pelos sexos, evidenciou abismos entre homens e mulheres.

¹⁹⁷ Santa Giuseppina talvez auxiliou na criação deles.

¹⁹⁸ Se confundiu de \$ 10.

Outros dados possibilitam também inferir que, no Brasil, em 1872, a taxa masculina de analfabetismo superaria os 75%, enquanto a feminina os 90% (Ferraro, 2009). Alguns autores afirmam que a lógica advém do processo de alfabetização, pois os homens, historicamente, eram alfabetizados antes das mulheres. Em período anterior, essa questão não é um fato isolado do Brasil. Lyons (1999) sintetiza, baseado em Furet e Ozouf (1977)¹⁹⁹, que, na França, no período da Revolução Francesa, metade dos homens sabiam ler, enquanto esse índice diminuía cerca de 20% para mulheres. Já em 1850, baseado em Schofield (1981), a Inglaterra atingia as taxas de 70% para homens e 55% para mulheres.

Cipolla ([1969]/2012) transcreveu a porcentagem de analfabetismo dos censos italianos para 1871, 1881, 1901 e 1911. Em nenhuma das 16 regiões italianas avaliadas no período as porcentagens das mulheres superam a dos homens. Para o autor, é possível estabelecer que a taxa de analfabetismo foi maior nas mulheres do que nos homens por um longo período de tempo, independentemente do local. Outra questão a ser levada em conta é que:

Possivelmente mais mulheres do que se imagina eram então capazes de ler. O teste de assinatura, frequentemente usado pelos historiadores para calcular níveis de alfabetização, nada diz sobre todos aqueles que podiam ler, mas ainda assim não sabiam assinar o próprio nome. Tal grupo era essencialmente feminino. A Igreja Católica tinha se esforçado ao máximo para incentivar as pessoas a ler, mas não a escrever. Era útil que os paroquianos lessem a Bíblia e seu catecismo, mas a habilidade de também escrever poderia dar aos camponeses, no entender do clero, um grau indesejável de independência. Por essa razão, é possível que muitas mulheres liam para a família, enquanto os homens cuidavam da escrita e da contabilidade (Lyons, 1999, p. 167).

Consoante, Chartier (2001a, p. 81) alega que: “Com efeito, existe em todas as sociedades do Antigo Regime, e ainda no século XIX, uma alfabetização feminina reduzida apenas à leitura, de acordo com uma representação comum, que não é unicamente popular, do que deve ser a educação das moças”. Enquanto os homens frequentavam a escola, as mulheres “deveriam” costurar, cozinhar, apropriar-se das prendas domésticas de ler, uma representação que mostra o processo cultural (Woodward, 2000). No entanto, em alguns casos, as meninas e mulheres estavam envolvidas em atividades de leitura e escrita mais do que temos conhecimento. No caso da RCI/RS, por exemplo, filhas de alguns dos *cimbros*, discutidas no próximo subcapítulo, liam o jornal para a comunidade a pedido dos pais.

¹⁹⁹ O estudo de Furet e Ozouf (1977) analisou os níveis de alfabetização na França do século XVI ao XIX. Utilizando fontes como recenseamentos e até registros do exército, os pesquisadores buscaram compreender a habilidade de assinar o próprio nome e sua relação com a alfabetização, semelhante ao que proponho.

Ainda sobre a leitura, há indícios de que a religiosidade corroborava com a prática de leitura da Bíblia e de materiais religiosos, como relata Poletto (1986), ao mencionar que seu pai assinava uma revista Salesiana. Há também registros como o periódico *Il Colono Italiano* de 2 de julho de 1914, que apontam para a limitação na circulação de certas temáticas. Em um dos trechos do jornal, há um alerta para que se tome cuidado com a leitura de “certos” livros e jornais que não estariam de acordo com os preceitos da Igreja. Isto é, se havia esse alerta, é sinal de que existiam pessoas que liam, de forma “camuflada”, livros “não recomendados”. A título de exemplo, Graff (1995) cita a Reforma Luterana e leitura como um marco histórico que associou a leitura a uma habilidade considerada perigosa.

Sob essa perspectiva, a partir da porcentagem de assinantes encontrada neste estudo, percebemos que o abismo entre mulheres e homens diminuiria – não que alguns deles também não saberiam assinar e, sim, apenas ler – mas as informações dos pesquisadores citados nos possibilitam imaginar que a leitura para e por mulheres seria maior, o que coloca em evidência *práticas* de leitura desenvolvidas por elas. Assim, essa lógica vai ao encontro do conceito e da classificação de “ser alfabetizado” para quem assina, o que limita a compreensão desses processos.

As margens obtidas na mensuração das assinaturas se mostraram compatíveis entre os sexos no contexto dos imigrantes e descendentes da RCI/RS, embora essa região apresentasse indicadores superiores aos do Brasil no mesmo período. Para aprofundar a discussão entre os sexos, foram analisados os dados dos livros de fluxo de imigrantes, cujos resultados estão elencados na Tabela 14.

Tabela 14 - Porcentagem de pessoas (por sexo) acima de 12 anos que declararam saber ler e escrever

Livro/ano	Mulheres	Homens
C-184-a / 1889-1891	82,46%	91,28%
C-184-b / 1889-1891	90,95%	94,96%
C199 / 1893	94,10%	92,64%
C-202 / 1898-1899	80,25%	91,75%
C-344-a / 1896-1899	84,10%	89,62%

Fonte: elaboração minha com base nos registros de entrada (2021).

Em apenas um dos casos, no livro C199 de 1893, foi possível notar que a porcentagem de mulheres que sabiam ler e escrever era maior que a dos homens. À medida que nos aproximamos do século XX, vemos que os imigrantes que chegavam ao Rio Grande do Sul possuíam porcentagens entre sexos diferentes do que as da RCI/RS e do Brasil. No contexto

brasileiro, as porcentagens diferentes entre homens e mulheres se mantiveram por várias décadas do século XX.

No contexto europeu, a “tradicional diferença entre as taxas de alfabetização masculina e feminina diminuiu e finalmente foi eliminada por volta do fim do século XIX. Essa discrepância sempre fora maior na parte mais baixa da escala social” (Lyons, 1999, p. 167). No caso da Itália²⁰⁰, quanto maior era o nível de analfabetismo, mais percebe-se que maior era a discrepância entre os sexos. À medida que o analfabetismo diminuía, as diferenças entre homens e mulheres também diminuía.

Outra questão que chamou minha atenção, na coleta das assinaturas, em se pensando no sexo dos indivíduos, foi a presença de um representante assinando no lugar da mulher que não sabia escrever. Ou seja, em diversos registros, era o pai da noiva ou um irmão quem firmava em seu lugar como declarante, algo que não ocorria com os homens quando estes não sabiam escrever. Sobre similar situação em registros paroquiais, Silva (1991, p. 456, grifos da autora) explica que:

Julgamos ser uma questão de mentalidade e de estatuto de sexo que perdurou até bem perto de nós. É sintomático que o homem quando não sabe escrever, assine de cruz, feita pelo seu punho. Mas a mulher, *por ser mulher*, (e isso é dito) quando não sabe, necessita de outrem que assine a rogo, como se ela fosse eternamente menor.

São detalhes que, à primeira vista, podem passar despercebidos, mas que nos mostram a dimensão da cultura e do pensamento da época. Em algumas localidades, observa-se que a mulher, em registros acima de 1920 já assinava com o seu nome *mais o* sobrenome de solteira *mais o* sobrenome de casada. Acredito que isso não tenha ocorrido em registros mais antigos da RCI/RS em virtude da cultura²⁰¹ dos italianos de assinarem apenas os sobrenomes de nascimento. Essa mudança, já observável na primeira geração do Brasil, evidencia um pensamento da época e o momento dessas assinaturas firmam, também, relações que se estabelecem entre o esposo e a esposa e a quem essa mulher passa a “pertencer”²⁰².

A partir do que foi discorrido aqui, é possível verificar a questão da escrita no que se refere às profissões, às mulheres e à questão geográfica. Diante disso, no próximo subcapítulo, discorro acerca da análise geracional da leitura e da escrita.

²⁰⁰Com base nos censos italianos de 1871, 1881 e 1891, transcritos por Cipolla ([1969]/2012).

²⁰¹É raro ocorrer em registros italianos a assinatura de sobrenome de casada da mulher. Em sua totalidade, assinavam os sobrenomes de nascidas.

²⁰²Para o contexto, entendo que a cerimônia e o momento da assinatura marcavam um ato representativo de que a mulher, na época, simbolizava “a posse” do pai ao esposo.

3.3 ANÁLISE GERACIONAL DAS PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA²⁰³

Neste subcapítulo, discorro sobre os resultados da mensuração de assinaturas do grupo de imigrantes oriundos de Rotzo – *comune* de Vicenza, na Itália, e seus filhos já estabelecidos em Antônio Prado (RS). Além disso, busco compreender as continuidades e descontinuidades geracionais, com base na perspectiva geracional de Mannheim (1993). Em seguida, analiso a chegada de outros imigrantes ao Rio Grande do Sul e suas declarações quanto a saber ler e escrever.

Ao considerar dados de dois locais distintos, exponho que as fronteiras são, nesta pesquisa, apenas um limite territorial, uma vez que as *práticas* de escrita e de leitura estão atreladas e se interconectam. Ou seja, para Barausse e Luchese (2019, p. 197):

Uma história conectada, superando fronteiras nacionais, nem uma história da Itália ou do Brasil. Mas uma história que pensa a circulação de pessoas nos processos migratórios, pessoas que carregam consigo modelos educativos e que, nos contatos com outros grupos sociais, com outros contextos culturais, negociam, se apropriam e tensionam modos de ser e viver.

Inúmeras possibilidades de análise se colocam entre o “aqui” e o “ali”, pois esse movimento “permite iluminar a multiplicidade de fatores que estão envolvidos no ato de migrar que gera não só um deslocamento, mas também uma série de rupturas, tais como: de laços familiares, de grupos de pertinência, de costumes, valores, cultura” (Santos; Bahia; Gomes, 2016, p. 7).

Diante disso, a mensuração dos *cimbros* derivou de um diálogo na perspectiva transnacional e geracional, tanto para análise das *práticas* de escrita em duas localidades (a península itálica e o Brasil) quanto para elencar indícios que liguem imigrantes e seus descendentes diretos (em vias genealógicas). Essa ideação também emergiu de problematizações como as de Gardelin (1993), que alerta para o empobrecimento cultural nas primeiras gerações na RCI/RS.

Nesta pesquisa, desconsidero a quebra do tempo biográfico entre duas gerações, uma vez que volto o olhar para as mudanças sociais que se colocam devido ao contexto e às relações estabelecidas nessas comunidades (Mannheim, 1993). Os *cimbros* emigraram²⁰⁴, em sua maioria, entre os anos de 1880 a 1891, oriundos de Rotzo – VI, situado no distrito de

²⁰³ Este subcapítulo resultou no trabalho Bernardi (2021b).

²⁰⁴ As datas referem-se ao *L'emigrazione Rotzese verso il Brasil nel periodo 1880-1891*, um total de 139 indivíduos teriam saído da localidade.

Asiago, no denominado *Altopiano dei Sette Comuni*²⁰⁵, província de Vicenza, na Itália (Monaco, 2012). Parte desse grupo compõem a primeira leva de imigrantes estabelecidos na emergência da colônia de Antônio Prado (RS)²⁰⁶. A comunidade de São Roque, na Linha 10 de Julho²⁰⁷, em Antônio Prado, foi o local de assentamento (Barbosa, 1980).

A seleção dos locais analisados se deu em virtude de possuírem o tratado de Cidades Irmãs²⁰⁸, o que reforça os vínculos históricos e culturais entre as comunidades. E “para que o método comparativo seja implementado, é necessário, entre outros aspectos que incluem uma definição rigorosa do período ou períodos e das zonas geográficas a comparar, a seleção das dimensões a comparar e a definição de critérios e medidas de comparação” (Magalhães, 1994, p. 85), sendo que a existência de um acordo como o de Cidades Irmãs também reforça questões ligadas ao pertencimento étnico (Tedesco, 2022).

No que se refere às *práticas* de escrita e leitura, inicialmente é preciso ter ciência que esses imigrantes, além do vêneto, falavam um antigo dialeto germânico. Da história da escolarização de Rotzo, conforme o documento *Le scuole elementari del Veneto nel 1853*²⁰⁹, o *comune*, assim como boa parte da região, não havia adotado formalmente o sistema de ensino. Naquele ano, o professor²¹⁰ era Bartolommeo Cunik, que lecionava também nas localidades de Pedescala, San Pietro²¹¹ e Treschè Conca. O valor despedido para a educação em 1853 era de 400 liras para o *comune* de Rotzo. Apesar de ter apenas um professor na lista, ao menos duas aulas²¹² existiam na localidade naquele ano, mesma situação para o ano de 1856²¹³, com exceção da atualização dos valores pagos aos professores.

A unificação da Itália teve início em 1861 e marcou o “primeiro processo educativo italiano formalmente constituído” (Bertholdo, 2020, p. 26). A região de Rotzo foi anexada em 1866 ao território italiano, e a consolidação definitiva ocorreu no ano de 1871 (Vannini,

²⁰⁵ O *Altopiano* compreende os pré-alpes de Vicenza e a parte sul oriental da província de Trento.

²⁰⁶ A comunidade de São Roque (onde ocorreu o estabelecimento dos *cimbros*), em Antônio Prado (RS), foi um dos locais que os agrimensores iniciaram os trabalhos de medição de lotes, e se verificados, os registros paroquiais, os *cimbros* são apontados já nos primeiros registros (Arquivo da Paróquia...).

²⁰⁷ Apesar do assentamento, não há indícios que levam a crer em um deslocamento direto à comunidade de São Roque para que se estabelecessem em conjunto. Nos registros italianos, lê-se “Antônio Prado”, o que, todavia, não impede a existência indireta da intenção de que ficassem em lotes próximos. Essa questão foi abordada em Bernardi (2020a), em que se problematiza a possibilidade de aproximação de famílias nos lotes devido ao fluxo migratório.

²⁰⁸ Em italiano, chamado de *gemellaggio*. Este foi realizado em 13 de agosto de 2013.

²⁰⁹ No livro “As escolas elementares do vêneto para o ano de 1853”, é feita uma relação de cada *comune*, a localização da aula, se o *comune* adotou o sistema de ensino, o grau da escola, valor em liras, nome do professor e observações gerais.

²¹⁰ As escolas eram masculinas. Existiam escolas femininas, em menor quantidade que as masculinas na província de Vicenza listadas no ano de 1853, porém, nenhuma em Rotzo ou nos *comunes* limítrofes.

²¹¹ Pedescala e San Pietro Val d’Astico pertenciam à circunscrição territorial de Rotzo.

²¹² Aulas aqui se entende como escolas. Uma em Rotzo (sede) e outra em Pedescala.

²¹³ *Le scuole elementari del Veneto nel 1856*.

2016). No que se refere à alfabetização, Bertonha (2008) expõe um índice elevado de analfabetismo para essa região, que corresponderia a 74% durante a década. Em 1867, a *Reforma Coppino* foi implementada, trazendo uma reformulação que preconizou um ensino laico, de caráter iluminista (Bertholdo, 2020) com ênfase na difusão da língua italiana²¹⁴ como conteúdo prioritário, movimentos que marcariam alguns pontos relevantes na história da educação da região.

Em 1876, a *Sinistra Storica*²¹⁵ demonstrava maior interesse por questões educacionais. Para Rotzo e *comunes* limítrofes, emerge a construção de dois prédios escolares — um na sede de Rotzo e outro em Pedescala — ação que ocorreu sem a utilização de recursos do Governo, pelas custas do próprio *comune* (Atti, 1877). Esse movimento evidencia uma situação favorável à expansão da escolarização.

A consolidação desse processo se deu com a promulgação da *Lei Coppino*, em 15 de julho de 1877, que tornou obrigatória a existência de, ao menos, uma escola elementar inferior em cada *comune*, estabelecendo a frequência escolar obrigatória e penalidades para os pais que não encaminhassem seus filhos à escola.

Movimentos que parecem ter surtido efeito, pois, em 1878, para a instrução elementar do *comune* de Rotzo, o local possuía 6 professores, ou seja, não havia população desassistida por escolas, sendo que o *comune* tinha um total de 2.122 habitantes (Buonazia, 1878). Bertholdo (2020) explica que, devido aos movimentos, houve diminuição de 19,2% de analfabetismo na região norte da Itália. Em comparação com a Áustria — país vizinho —, para adultos acima de 50 anos os números indicam aproximadamente 10% de analfabetismo, sobretudo nas regiões alpinas, sugerindo certa correspondência entre realidades educacionais de áreas geograficamente próximas.

No que se refere à educação de Antônio Prado, apesar das divergências entre as fontes, ao que tudo indica, cerca de 60% dos habitantes sabiam assinar seus nomes e sobrenomes (Bernardi; Luchese, 2020a). Esse índice teria acontecido antes da emancipação do município, por meio de *práticas* informais, com a transmissão de saberes pelas próprias famílias ou de forma particular em virtude da falta de aporte escolar público, ao menos à maior parte da população (Bernardi, 2020a). Já na primeira década do século XX, houve movimentos para que as escolas da rede pública fossem expandidas, todavia, ainda não existia uma constância de escolas e professores (Bernardi, 2020a).

²¹⁴ Expansão da educação, língua e costumes de forma a atender um país que a partir de então se constituía como nação.

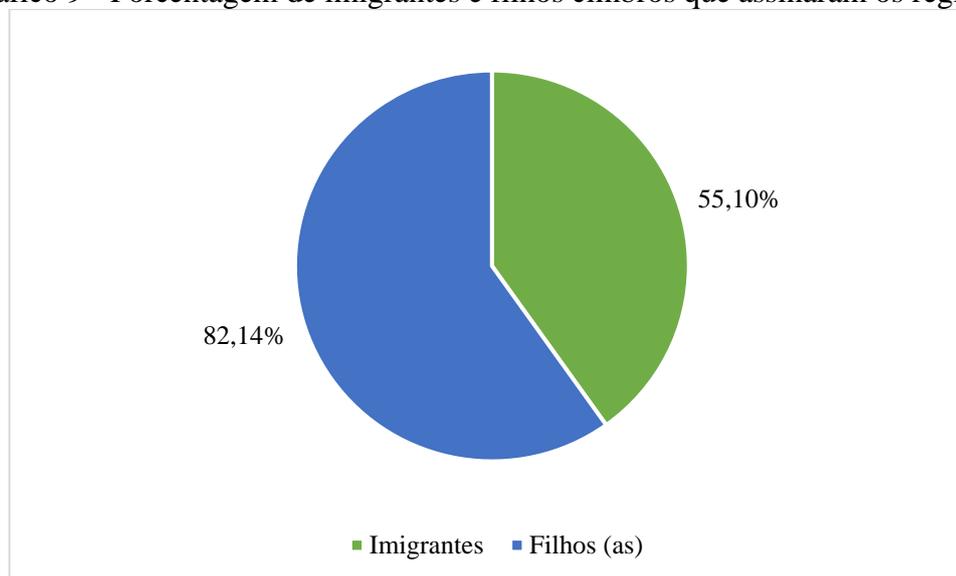
²¹⁵ “Grupo que ocupava as poltronas à esquerda no Parlamento [...] era formada pela pequena e média burguesia urbana (sobretudo advogados), artesãos e operários, a maior parte do Norte” (Bertholdo, 2020, p. 24).

Considerando que a comunidade cimbra usava em seu cotidiano a *prática* de um antigo dialeto germânico, pode-se inferir dificuldades tanto na introdução da escolarização em Rotzo em um período de constituição da nação italiana, quanto pelos filhos ao aprenderem a ler e escrever em português em Antônio Prado. Ainda, é preciso considerar que a colônia estava em processo de formação, o que implicava escassez de subsídios escolares públicos, e ainda, havia uma diversidade cultural nessa região.

Nesse contexto, os *cimbros* mantinham contato com indivíduos oriundos de outros locais, gerando trocas singulares²¹⁶ com outros dialetos, costumes e *práticas* culturais. Interações que também contribuíam para a construção e o reforço de identidades e culturas próprias, resultando em relações sociais pautadas por classificações simbólicas, como a oposição entre o “nós e os outros”, construídos e representados, concebidos na noção da diferença, e indicando também modos de ser e agir (Woodward, 2000).

Da lista “*L’emigrazione Rotzese verso il Brasile nel período 1880-1891*”, tendo a quantidade de 77 indivíduos — sendo 49 pais e mães imigrantes e 28 filhos e filhas —, ao analisar os dados, no Gráfico 9 consta a porcentagem de *cimbros* que assinaram os registros.

Gráfico 9 - Porcentagem de imigrantes e filhos cimbros que assinaram os registros



Fonte: elaboração minha (2021).

Para uma análise detalhada, ao serem calculadas as idades de cada indivíduo, os dados revelam que os imigrantes nasceram até a década de 1860. Quanto à escolarização, esse

²¹⁶Na tradição oral, a comunidade conta que os *cimbros* tinham dificuldades nas trocas comerciais com demais grupos de Antônio Prado (RS) e de compreender o *Talian*. Logo, além do escrever e contar, os processos mostram experiências de um grupo com determinadas especificidades.

período coincide com a promulgação de diversas reformas e leis²¹⁷ no que viria a se constituir como a Itália unificada, em especial no que se refere à idade escolar, obrigatoriedade de frequência e conteúdo curricular, ensinados com ênfase na língua italiana (Indire, 2021).

Todavia, pelos resultados, as normativas em prol da escolarização não abarcaram todos os imigrantes oriundos de Rotzo. No entanto, os movimentos e o início da escolarização atingem mais da metade dos indivíduos analisados, sendo o começo de uma longa trajetória. Considerando que, em 1878 não havia crianças desassistidas por escolas em Rotzo (Buonazia, 1878), é plausível supor que essa lacuna pode ter sido preenchida dali em diante, o que explica o fato de nascidos até 1860 saberem assinar pelo menos o próprio nome.

Para os filhos e filhas dos imigrantes analisados, o período de nascimento se refere, em sua maioria, até a década de 1880, logo, uma parte deles foi introduzida²¹⁸ às *práticas* de leitura e escrita ainda em Rotzo, enquanto outra parte teve esse processo iniciado já em território brasileiro, na então colônia de Antônio Prado.

Não se trata, aqui, de demarcar os dados. A ideia é compreender de forma qualitativa, os problemas e significados que esses dados sugerem (Mannheim, 1993). A proposta é considerar as mudanças e especificidades que envolvem a experiência migratória e o convívio entre diferentes gerações ao longo do tempo, atentando para os efeitos sociais, culturais e simbólicos desse processo. Consoante com essa perspectiva, Demartini (2004, p. 222, grifos da autora) explica que:

é interessante pensar que a análise do processo de escolarização de filhos de imigrantes pode levar ao melhor entendimento do processo de exclusão de grupos ‘nacionais’, pois permite apreender as estratégias desenvolvidas por cada um deles e a forma como foram ‘tratados’ pela política e administração nacional.

Nas análises realizada, chama a atenção a diferença entre as porcentagens de assinantes entre imigrantes²¹⁹ e seus filhos e filhas. Conforme medições de Cipolla ([1969]/2012), para o ano de 1881, na Itália, a diferença entre gerações que sabiam ler, correspondia a percentuais próximos a 20%. No entanto, devemos levar em consideração que as fronteiras e demarcações sociais e históricas não são fixas. A emergência de novos indivíduos permite a construção de novas experiências, destinos e possibilidades (Mannheim, 1993), tanto entre os mais novos quanto pelo contato e vivências com as gerações anteriores.

²¹⁷ Como a Lei Casati e a Reforma Coppino.

²¹⁸ Alguns podem ter aprendido a escrever e ler após a idade escolar. Ademais, seriam práticas transmitidas de modo informal, por um sistema familiar ou particular possivelmente. Sob esse, vale questionar, de acordo com Burke (1992, p. 21): “E o que é educação? Apenas o treinamento transmitido em algumas instituições oficiais como escolas ou universidades?”, assim esse conhecimento não deixaria de ser considerado.

²¹⁹ Utilizo a expressão *imigrantes*, mas refiro-me aos pais e mães.

No que diz respeito especificamente à escrita, a análise aponta uma diferença de 27,04% entre pais e filhos, revelando um avanço expressivo nas práticas de letramento ao longo do período considerado. Tal incremento é ainda mais significativo quando se leva em conta o contexto de Antônio Prado e a já mencionada precariedade em termos de oferta pública de ensino.

Temos que considerar, todavia, tanto o contexto em termos de mudanças sociais e comunitárias, mas também — e de forma particular neste caso — ao contrário das demais porcentagens, a dimensão geracional e biológica (Mannheim, 1993). Há uma diferença temporal substancial entre as gerações analisadas (pais, mães e seus filhos e filhas), o que justifica a ampliação do acesso às *práticas* de escrita entre os mais jovens em relação às gerações anteriores.

Quantos desses processos de *apropriação* de escrita e de leitura foram interrompidos em razão do processo migratório? Quantos foram retomados posteriormente, e quantos foram realizados em locais diferentes do espaço escolar²²⁰? De que maneira pais e mães participaram da introdução, do desenvolvimento e consolidação das *práticas* de escrita e leitura de seus filhos e filhas?

Essas perguntas orientam uma reflexão sobre os efeitos do deslocamento migratório nas trajetórias educativas e culturais das famílias analisadas. Ademais, no que diz respeito ao ato migratório e ao contexto da RCI/RS, Gardelin (1993) aponta que esses fatores podem funcionar como um impedimento ou como um espaço propício para a “perda” cultural nas primeiras gerações. Todavia, nos indivíduos *cimbros* analisados não foi o que ocorreu. Ao contrário, os dados sugerem a manutenção — e, em alguns casos, a ressignificação — de *práticas* culturais e educativas, especialmente no que se refere à leitura e à escrita.

Outro aspecto relevante que merece ser analisado é a alfabetização de chamados “isolados alpinos”, já que os *cimbros* se encontravam nessa situação na localidade de Rotzo. A escolarização e as *práticas* de escrita e de leitura carregam consigo uma “ideia de progresso”. No entanto, para os indivíduos da região de montanha, havia uma certa resistência quanto a essas *práticas*, (Piseri, 2012), no sentido que eles não investiriam tanto em educação. Entretanto, mesmo assim no caso do grupo analisado é possível ver que independente das singularidades históricas, geográficas e culturais, os índices apresentaram crescimento ao longo do tempo. Isso indica que, mesmo em contextos marcados por isolamento ou por uma

²²⁰ Como espaço físico específico destinado à *apropriação* da escrita e da leitura.

menor valorização inicial da escolarização, foi possível construir trajetórias significativas no campo da leitura e da escrita.

É interessante estabelecer um confronto com os dados do estudo da mensuração dos residentes de Antônio Prado, tendo como base os estudos de Bernardi e Luchese (2020a)²²¹. Segundo as autoras, o percentual de italianos assinantes era de 64,57%, já de ítalo-brasileiros era de 60,57%, dados inversamente proporcionais em termos de geração no tocante à *prática* da escrita. Apesar de o número de assinantes *cimbros* ser consideravelmente elevado, chama a atenção o fato de a porcentagem de filhos assinantes ter aumentando consideravelmente em relação aos seus pais. Esse dado contrasta com o panorama geral apresentado pelas autoras e sugere uma trajetória de valorização e expansão das *práticas* de escrito no grupo analisado, indicando a relevância de se considerar as especificidades culturais, históricas e comunitárias envolvidas nesse processo.

Seria essa diferença pelos pais estarem isolados geograficamente? Conforme aponto em Bernardi (2020a), há incidência de escolas em Antônio Prado, após 1900. Todavia, não há uma diferença considerável entre a comunidade de São Roque e demais locais de Antônio Prado no que diz respeito à oferta de escolas. Porém, outra questão emergiu dessa análise, notam-se vários professores listados que são filhos (as) de *cimbros*. Isso sugere que, mesmo que não existissem mais escolas, muitos sujeitos estavam vinculados à educação, por isso a porcentagem de assinantes é alta. Diante disso, cabe ainda questionar: haveria, por parte da comunidade *cimbra*, um interesse mais profundo e intencional pelas *práticas* de escrita e leitura?

Algumas *práticas* cotidianas e pistas relevam e corroboram com essa ideia. Os *Stato D'Anime*²²², arquivados na Paróquia de Rotzo, indicam a data em que as famílias emigraram e que o destino seria Antônio Prado. Ao longo do período, várias famílias deslocaram-se para o mesmo destino. Com isso, infere-se que existiu troca de comunicação, o que não apenas aponta para o domínio de *práticas* de escrita, mas também revela a importância social e afetiva atribuída à manutenção de vínculos por meio da linguagem escrita.

Migração que para Castillo Gómez (2003b) aumenta a necessidade de comunicação e consequente presença de *práticas* de escrita entre os sujeitos envolvidos. Outro indício significativo foi encontrado no *Correio Rio-Grandense* de 25/11 a 02/12/1964, ao explicar a

²²¹ O referido estudo analisou as porcentagens de assinantes dos residentes em Antônio Prado no período de 1895 a 1920.

²²² “Estado das Almas” são registros paroquiais em que o Padre produzia uma espécie de censo da localidade. Nele, constam o nome dos componentes da família, idade, informações de nascimento, casamento e outras observações. No caso de Rotzo, o padre informou a data que a família emigrou e o destino.

morte de Antonio Tondello²²³. A publicação relata que ele era agente e distribuidor do jornal em São Roque e que tinha por costume aos domingos, reunir-se com as famílias da comunidade em sua casa. Nessas ocasiões aos que não sabiam, Antônio pedia aos seus filhos²²⁴ para lerem o jornal²²⁵ em voz alta. Essa prática se assemelha em muito ao estilo de leitura das sociedades europeias e ao Brasil, até recentemente. Tal hábito evidencia não apenas a valorização da leitura como *prática* comunitária, mas também a circulação do escrito em espaços onde o acesso à alfabetização era desigual.

Vejamos “a leitura em voz alta em sua dupla função: a de comunicar o escrito àqueles que não sabem decifrá-lo e também a de consolidar formas encaixadas de sociabilidade que são outras tantas figuras do privado – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada” (Cavallo; Chartier, 2002, p. 8). Nesse contexto, os “leitores” eram, na verdade, ouvintes da voz leitora. O texto submete-se a oralidade, ele é ouvido e reconhecido, mais do que propriamente lido (Chartier, 2001a), mostrando que as *práticas* de leitura e escrita estão atreladas, uma vez que, nesse caso, os signos escritos se transformam em linguagens orais, permitindo outras formas de *apropriação* e circulação do conteúdo escrito.

Ainda, é preciso considerar o tempo livre, os dias de feriado e os fins de semana, dado que eles impactam no tempo disponível para a leitura. De acordo com Lyons (1999), na Alemanha, quanto menor a jornada de trabalho, mais tempo as pessoas se dedicavam à leitura, fato que se modificou no fim do século XIX e início do século XX com o incremento da jornada de trabalho.

Nessa perspectiva, a prática conduzida por Antonio era comum aos domingos, momento em que as famílias se reuniam, iam à missa e passavam a tarde juntos, tendo em vista que no restante dos dias trabalhavam. Se pensarmos na localidade de onde provinham os imigrantes, Rotzo, era um local montanhoso em que, em parte do tempo, tinha o território coberto de neve. Será que, nesses momentos de reclusão, os imigrantes se juntavam, contavam histórias, cantavam e liam?

No início do século XX, o lazer também se dava pela leitura de jornais e livros, que, à época ainda não “concorriam” com os demais meios de comunicação. É relevante compreender que o ato da leitura possui significações plurais, a depender da maneira que é

²²³ Antônio é um dos filhos de imigrantes investigado nesta pesquisa, bem como Catterino Pellizzaro, citado no subcapítulo 4.3.

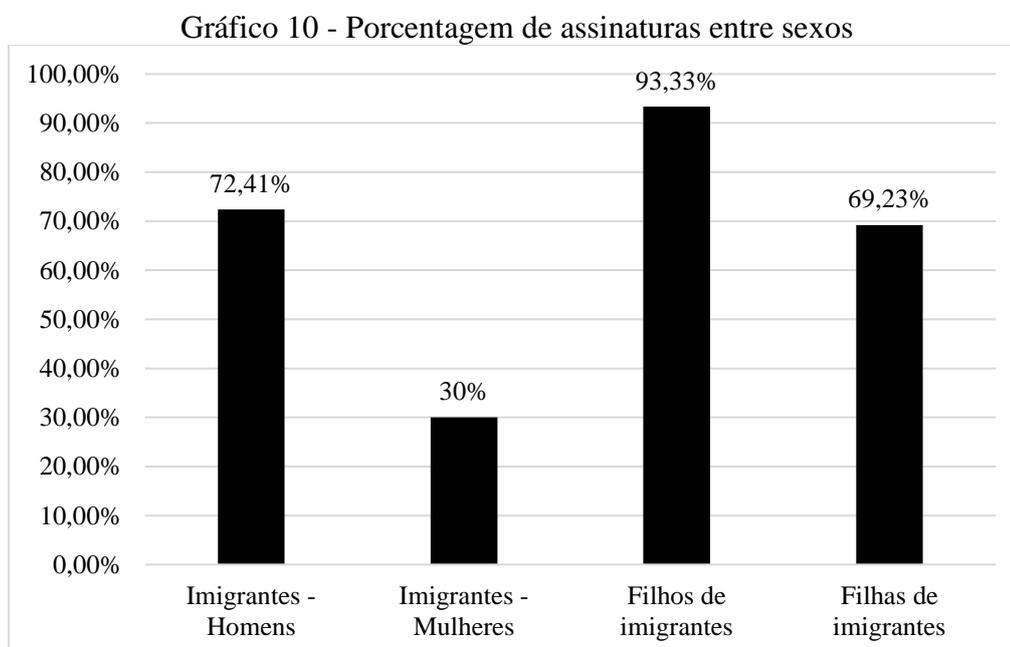
²²⁴ Minha avó era filha de Antonio Tondello. Ela contava que Antonio colocava os filhos, quando tinham de 5 a 7 anos, sentados no sofá e lhes ensinava a ler com auxílio de jornais. As crianças seguravam o jornal e liam em voz alta até que estivessem aptas a ler aos familiares e conhecidos. Antonio era professor e inspetor escolar. Assim como o pai, alguns de seus filhos, como minha avó, atuaram como professores.

²²⁵ Por seus filhos realizarem a atividade, reitero que, na época, o jornal era denominado *Il colono/Staffetta*, que em português significa “o colono/revezamento”.

feito (Chartier, 2001a). No caso da leitura coletiva, esta configura-se como uma espécie de cerimônia, em que a partir da leitura de uma pessoa, outros podem compreender²²⁶ e apropriar-se de fatos e informações da região e do exterior.

A comunidade *cimbra* de Antônio Prado também costumava realizar atividades como o canto²²⁷ – discorro mais sobre esse no subcapítulo 4.3 – o que levanta um elo entre as *práticas* culturais e o hábito de tê-las no cotidiano, corroborando com a difusão da escrita e da leitura.

No que se refere às porcentagens, torna-se relevante dar ênfase à quantidade de mulheres imigrantes assinantes, que era de 55,10%. Quanto aos filhos delas, os números são ainda mais expressivos, 82,14% sabiam assinar. O Gráfico 10 apresenta esses dados.



Fonte: elaboração minha (2021).

De 55,10% de imigrantes assinantes – que é a média de ambos os sexos –, a separação evidencia imigrantes homens com uma média alta de assinantes e imigrantes mulheres em sua maioria que não sabiam assinar os registros. A média de 82,14% de filhos e filhas mostrou uma quase totalidade de homens assinantes, enquanto as mulheres, mais do que dobraram o

²²⁶ Consoante Chartier (2001a), da leitura em voz alta para satisfazer o público ouvinte, pode-se pensar também que o leitor principal não saberia outra forma de fazê-lo. A habilidade ainda se concentra no primeiro estágio de aprendizado.

²²⁷ Nas últimas décadas, a comunidade possuía um coral em virtude da prática do canto. Essa prática era ligada à religião. No entanto, além do canto na missa, ele também estava presente nas reuniões após os almoços de domingo, na sede da comunidade. Uma das práticas de lazer das famílias era participar da prática do canto com temática religiosa.

índice em comparação às suas “mães”. Ao pensar sobre a alfabetização das mulheres, Ferraro (2009, p. 159) explica que:

O fato de as mulheres apresentarem índices mais elevados nos grupos mais jovens e de os homens manterem superioridade nos grupos de mais idade acabará produzindo a ilusão de igualdade, ou quase, das taxas globais femininas e masculinas de alfabetização ou analfabetismo. Somente a desagregação da população por grupos de idade ou por gerações poderá revelar eventuais tendências de mudança na relação entre gênero e educação.

É isso que a porcentagem evidenciou. Esse último resultado torna evidente a questão de as imigrantes não saberem assinar e, apesar do incremento de suas filhas, estas ainda manterem porcentagens mais baixas do que o dos homens, inclusive dos mais velhos. Desse modo, cabe problematizar: estaríamos diante de uma realidade distorcida ao tomarmos as porcentagens de assinantes como representação plena da escrita, leitura e demais dimensões da alfabetização, o que acabaria por “esconder” a história da educação entre os sexos?

Em busca de alguns indícios para entender a porcentagem das mulheres *cimbras*, é preciso considerar, como já mencionado, que as escolas formais de Rotzo – VI foram, até certo período, apenas masculinas (Le scuole..., 1853, 1856), o que excluiu mulheres da escolarização, corroborando com porcentagens baixas. Apesar disso, o que levava a 30% das imigrantes saberem assinar o próprio nome e sobrenome? Devemos lembrar dos significados da alfabetização apontados por Mortatti (2000): além do domínio técnico, o que representava para uma mulher daquela época a capacidade de assinar seu nome e sobrenome em um contexto de pequenas localidades, onde predominavam atividades agrícolas e domésticas?

Essa capacidade pode ser compreendida como um marcador simbólico de autonomia e reconhecimento social. Em sociedades rurais e patriarcais, como a de Rotzo no século XIX, a escrita — e especialmente o ato de assinar — ultrapassava a dimensão funcional e ganhava contornos de distinção. Para uma mulher, saber assinar seu nome podia significar mais do que domínio técnico: era sinal de pertencimento a um universo letrado do qual historicamente fora excluída. Além disso, pode indicar formas alternativas de acesso ao conhecimento, como o aprendizado no ambiente doméstico, a mediação por parentes ou conhecidos alfabetizados, ou ainda a atuação em tarefas comunitárias ou religiosas que exigissem certa familiaridade com a escrita.

Conforme os dados, as mulheres mais do que dobraram a porcentagem de assinantes de mães para filhas, o que, para um curto período de tempo, é uma conquista. Todavia, mesmo com o incremento, elas continuaram apresentando índices inferiores à de qualquer

outro familiar do sexo masculino. Em Antônio Prado, a abertura de escolas também priorizava as aulas masculinas (AHMJSA, 1890a) e, “como mulher, a escola não era primordial, pelo menos não no pensar dos seus pais que privilegiaram a educação formal dos filhos homens, em detrimento das filhas” (Luchese, 2007, p. 24). Na RCI/RS:

Havia maior cuidado de que os filhos homens aprendessem a ler e escrever, pois lhes estariam mais afetos os negócios e a administração do lar. Por tal razão, as mulheres não necessitavam de aprender ler e escrever. Tal realidade se comprova, hoje, pelo elevado número de senhoras, descendentes de imigrantes, que são analfabetas. As primeiras gerações de filhos de imigrantes constituíram, pois, comunidades letradas, tendo a cultura notável descenso em comparação aos imigrantes, na maioria alfabetizados e com conhecimento da cultura comum italiana (Battistel; Costa; Posenato, 1982, p. 47).

Para o contexto brasileiro, ocorre uma presença menor de meninas nas escolas no período.. Isso também ocorria no âmbito internacional:

Ao findar o século XVIII, apenas 9% dos alunos nas escolas estatais russas eram do sexo feminino e, em 1807, na Navarra espanhola, o número de escolas para meninos era o dobro das congêneres femininas. Na França, as primeiras *escolas normais de professoras* só foram fundadas em 1842, mas por volta de 1880, mais de 2 milhões de meninas francesas frequentavam a escola (Lyons, 1999, p. 167-168, grifo do autor).

Assim, percebe-se que é uma característica marcante do século XIX em toda o mundo, dado que, “por toda parte, os homens sempre assinam mais que as mulheres e às vezes com uma vantagem que pode chegar a 25% ou 30%” (Chartier, 1991, p. 118). Isso explica, em parte, o resultado das imigrantes e filhas. As mulheres conquistam seu espaço, mas foi um longo processo e que para o recorte temporal analisado passam em uma maioria de não assinantes para assinantes, um ato além do valor da assinatura afinal, porque “quem exibe uma marca gráfica se afasta do anonimato para se incluir em um grupo identificado” (Magalhães, 2004, p. 313).

Já nos estudos de Bernardi e Luchese (2020a), ao comparar a desagregação dos números gerais dos residentes²²⁸ em Antônio Prado, a porcentagem de mulheres – mães e filhas *cimbras* – assinantes era de 49,67%; neste estudo, a porcentagem é de 49,61%²²⁹, o que se assemelha muito à totalidade de Antônio Prado. Ou seja, há uma tendência similar em relação ao sexo, ao período, à região analisada e à sociedade da época.

²²⁸ Residentes de 1895 a 1920 em Antônio Prado. Inclui toda a população residente e não apenas imigrantes da península itálica.

²²⁹ Média de mães imigrantes *mais* filhas imigrantes *cimbras*.

Deixando um pouco a temática das mulheres, outra análise realizada foi a do registro de entrada, destino e mapa de movimento de imigrantes no RS. Conforme dados arquivados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRs), parte deles disponíveis *online* pelo *FamilySearch*, as listas registram os nomes de cada indivíduo, idade e, a depender do livro, informam se sabiam ler e escrever, data de chegada, saída e destino final.

Cabe destacar que são declarações imigrantes obtidas pelos agentes que estavam recebendo as famílias na província. Nesse sentido, ressalto que: “Falta, porém provar que a adoção do critério das declarações é mais válido que o do exame das assinaturas e sinais” (Silva, 1986, p. 109), o que, todavia, constitui-se como um dos vestígios para entender a escrita e a leitura. Desse modo, “faz-se necessário que se coloque a dúvida como principal lente, procurando dentro do cruzamento de documentos informações que se complementem e que possibilitem a construção de uma narrativa que permita a análise da materialidade” (Vanz, 2019, p. 43).

Os dados obtidos são apresentados na Tabela 15. O “livro/ano” refere-se ao nome de cada livro consultado, e os anos ao período temporal correspondente. Além da quantidade de indivíduos²³⁰, apresento a “porcentagem média”, isto é, a média de todos os indivíduos coletados referentes à declaração de saber ler e escrever, inclusive das crianças. Indico também a quantidade com destino à RCI/RS, que é o total de pessoas que tinham como destino alguma das colônias da RCI/RS. Aponto a porcentagem de pessoas com 12 anos ou mais que declararam saber ler e escrever e que tinham como destino a RCI/RS. Por fim, apresento a porcentagem de pessoas que afirmaram saber ler e escrever com 12 anos ou mais, independentemente do destino informado.

²³⁰Em alguns trechos dos livros há lacunas. Dessa forma, esses indivíduos não foram incluídos, o fiz apenas quando as informações estavam disponíveis. O total da produção não se refere ao total de imigrantes dos livros.

Tabela 15 - Declarações quanto a escrita e leitura de parte de imigrantes chegados no RS

livro/ano	Quantidade de indivíduos	Porcentagem média que declarou saber ler e escrever (com crianças)	Quantidade com destino a RCI/RS (com crianças)	Porcentagem com saída para RCI/RS que declarou saber ler e escrever (12 anos ou mais)	Porcentagem que declarou saber ler e escrever (12 anos ou mais)
C-184-a /1889-1891	1739	69,64%	699	95,52%	89,04%
C-184-b / 1889-1891	813	63,47%	662	91,59%	92,88%
C199 / 1893	1519	60,57%	904	90,37%	93,22%
C-236 /1895-1898	2521	55,27%	872	X	X
C-202 / 1898-1899	505	44,75%	94	88,41%	85,23%
C-344-a / 1896-1899	1473	60,53%	701	86,80%	87,47%
C-344-b / 1896-1899	1549	62,81%	765	89,53%	87,99%
Sa067 /1902-1907	1892	45,98%	X	X	X
Sa068 /1905-1910	1177	43,84%	X	X	X
Sa80, 1892	1821	58,68%	X	X	89,63%
Total	15009	56,55%	4697	90,37%	89,35%

Fonte: elaboração minha (2021).

Os resultados mostram certa constância nas porcentagens obtidas. Se forem considerados todos os indivíduos, independentemente da idade, concluímos que metade declarou saber ler e escrever. No entanto, considero que a inclusão de crianças nesses dados não deveria ser considerada, já que não se trata da possibilidade de *serem ou não*, mas do fato de que muitas delas sequer atingiram a idade apropriada para a introdução formal da leitura e da escrita. Sobre as porcentagens com a inclusão de crianças.

Essa constatação leva à necessidade de refletir sobre os critérios utilizados nas análises estatísticas de alfabetismo. Quando incluímos crianças muito pequenas, corremos o risco de invisibilizar avanços significativos entre os adultos e jovens, que são os que efetivamente tiveram acesso à escolarização. Luchese e Tedesco (2014, p. 142), ao se referirem à Colônia Dona Isabel, explicam que:

O mapa estatístico de 1887, da ex-colônia Dona Isabel, indica um total 13.354 habitantes e, destes, 3.972 declararam saber ler; ou seja, 29,74% eram alfabetizados. Num primeiro olhar, pode-se pensar em elevado índice de analfabetismo, mas, se, no mesmo mapa, forem utilizados como referência apenas os habitantes de nacionalidade italiana e austríaca, perfazem um total de 8.808 e, destes, apenas 6.062 com mais de 15 anos. Pouco mais da metade, 3.308, declararam saber ler, o que equivale a 54,56%.

Nesse caso, a porcentagem, desconsiderando as crianças, subiu mais de 20%. Quando analisamos os resultados de imigrantes entrados no RS, semelhante média pode ser obtida. Trago essa problematização para refletir sobre os dados quando são trazidos indicadores de toda a população, inclusive de crianças, o que baixa a média de alfabetizados e/ou assinantes.

Para fins comparativos e considerando que alguns livros não permitem a discriminação por idade —, realizei as médias (coluna 2) na Tabela 15. Os livros C-202, As067 e Sa68 registram núcleos familiares com muitas crianças e, por isso, os indicadores são baixos quando comparados com o restante, mas essa configuração não é um caso específico. A título de exemplo, Luchese e Tedesco (2014), ao verificarem o mapa estatístico dos imigrantes que ingressaram na província no ano de 1887, obtiveram 69,21% de crianças e jovens. Sabe-se, também que, a alta taxa de natalidade influenciou a imigração de famílias com muitos integrantes.

Pensando nas porcentagens, cabe questionar se a porcentagem média do período para o Brasil ou para a Itália também incluem crianças. Talvez não estaríamos baixando a média histórica das taxas de alfabetização, escrita e leitura por incluir a contagem das crianças? É preciso um olhar atento quando as fontes não explicitam as idades de análise.

Pensando ainda na quantidade de crianças e a escolarização, Luchese e Tedesco (2014, p. 143) questionam: “Quais escolas frequentaram? Que oportunidades de escolarização tiveram?”. São questões para se pensar, dado que, conforme as autoras, fazem parte de uma “dinâmica cultural muito mais densa de relações, de significados, de estratégias de ser e conviver” (Luchese; Tedesco, 2014, p. 143).

Da porcentagem total para indivíduos com 12 anos ou mais, também existe uma constância. Não foi apresentada variação entre as famílias que viriam para a RCI/RS e famílias com outros destinos, mostrando que a média seguiria o padrão em outros núcleos coloniais da RS. Percebe-se que, conforme as décadas passam, a porcentagem de assinantes/leitores e de declarantes aumenta. Os dados mostram que o número de idosos assinantes era inferior ao de jovens, embora ambos tivessem emigrado para a RCI/RS em meados de 1870 e início de 1880. No entanto, esse índice era ainda inferior ao das famílias que imigraram entre 1889 e 1910.

Com o passar dos anos, a escrita e a leitura foram se tornando cada vez mais importantes. Cipolla ([1969]/2012) explica que a vida passou a ser controlada pela palavra escrita e registrada tendo em conta o contexto global da metade do século XIX e meados do século XX, porque a industrialização, entre outros fatores, impactou no desenvolvimento da leitura e da escrita já que estas passaram a se fazer mais presentes no cotidiano. É preciso ter cuidado ao realizar generalizações, todavia, cabe pensar que a escrita e a leitura impactaram no cotidiano e na vivência do período. E talvez entre em questão o jogo entre trabalho e/ou educação, já que, consoante Pazuch (2015, p. 17) explica que: “Os emigrantes, em sua maioria, eram analfabetos, mas possuíam grande experiência de vida adquirida na luta pela sobrevivência”.

Se considerarmos que jovens adultos correspondem a maioria da porcentagem total acima de 12 anos, há uma pequena diferença entre eles e residentes da RCI/RS. Com média de 70 a 80% de assinantes na RCI/RS no período de 1890 em diante, os imigrantes que ainda chegavam teriam por volta de 10% a mais dessa média pelas declarações, o que pode indicar questões relacionadas ao estabelecimento de núcleos, bem como o início da escolarização na RCI/RS, a falta de aporte público na escolarização, a pequena difusão de meios de comunicação de leitura e escrita, entre outros.

Para comparativo, tendo a média de 12 anos ou mais de 90,37% de imigrantes que sabiam ler e escrever entrados entre 1889 a 1910, Cipolla ([1969]/2012), a partir dos censos italianos, diz que, em 1901, a média do analfabetismo no Vêneto correspondia a 35%; já para a Lombardia, o índice era de 22%, tendo havido um declínio em comparação com os censos

de 1881. Ademais, esses dados ficam atrás das porcentagens de 1911, em que os números cairiam de 25% a 13% para o Vêneto e Lombardia respectivamente. O que, de início, diverge dos resultados obtidos nesta pesquisa, porque, para o censo italiano, são consideradas pessoas de 6 anos ou mais, o que pode ter aumentado a porcentagem de analfabetos, enquanto que, para esta investigação, crianças de 12 anos ou mais foram consideradas por já terem ultrapassado a idade de alfabetização.

Analisando outros contextos, Cipolla ([1969]/2012) diz que o índice de analfabetismo para imigrantes que entraram nos Estados Unidos (EUA) oriundos do norte da Itália, com recorte superior a 10 anos, situa-se nos 11%, mostrando que a porcentagem dos livros analisados indica dados próximos a uma dada realidade e que é preciso levar em conta se as crianças são inclusas na medição e/ou comparação.

Esses dados mostram que a afirmação de que o governo mandou embora²³¹ apenas os pobres e pessoas com pouca instrução deve ser ponderada. Há crise econômica e política na península, muitos dos imigrantes eram de classes sociais baixas, fator que impacta nas médias, contudo, é preciso desconstruir a representação de que eram analfabetos, ignorantes, que não tinham acesso à escrita e à leitura.

A partir dos dados, na emergência das colônias da RCI/RS, metade dos imigrantes lia, escrevia, mesmo que num nível básico. No entanto, com o passar dos anos, concomitante ao processo de industrialização, há expansão de escolas, com a presença de mais jornais e livros no dia a dia, o que propicia o acesso às diversas formas de leitura e de escrita. Pelos dados, há indícios do reflexo do período migratório na mensuração de assinaturas que diminuíram em nascidos de 1870, mas acredito que há exageros ao dizer que as primeiras gerações no Brasil seriam analfabetas em comparação com os imigrantes. Apesar de um declínio, as porcentagens continuam aumentando.

Para a península itálica, mesmo com diferenças entre as regiões, os números também aumentam em 40 anos; de 1871 a 1911, a média de analfabetos baixa em 40% (Cipolla, [1969]/2012). Porém, se essas porcentagens são comparadas entre os já estabelecidos na RCI/RS e com os recém-emigrados, parece que, para adultos, há um percentual inferior de pessoas da RCI/RS que escreviam.

Os dados são consistentes com as mensurações das assinaturas obtidas a partir dos registros de matrimônio. Esclareço que, em meados de 1900, os índices de assinantes atingiam 80%. E por mais que as mensurações não incluam o nível, uma maioria de

²³¹ O autor exemplifica o caso dos Estados Unidos. Ao final dos séculos XIX e início do século XX, muitos italianos migraram para lá, assim como para o Brasil e Argentina.

imigrantes se apresenta como “sabendo ler e escrever” ao chegar no RS. Do ponto de vista da representação, pode se colocar como parte integrante de uma sociedade, da construção de uma nação com um constante processo de alfabetização.

Se comparados os dados referentes à entrada de imigrantes no início do século XX com os de outros estudos, observa-se uma pequena variação na média. A exemplo, a Secretaria de Agricultura de São Paulo registrou entradas, entre 1908 e 1932, com índices de mais de 90% de alfabetizados para alemães, 89,9% para japoneses; já para italianos, a porcentagem é de 71,3%, de acordo com De Martini (1998, p. 2) citado por Kreutz (2000, p. 160). A quase totalidade dos imigrantes estabelecidos na RCI/RS chegou pelo Rio de Janeiro. Embora esse fato não impacte diretamente a média, está relacionado à região de proveniência. Além disso, “estudos indicam que também havia variações consideráveis no índice de alfabetização entre imigrantes de um mesmo grupo étnico, dependendo de sua região de proveniência” (Kreutz, 2000, p. 160). Para o Sul da Itália, a taxa de adultos analfabetos era próxima de 60% em 1911 (Cipolla, [1969]/2012).

Refletindo sobre o significado de *ser* alfabetizado e/ou saber ler e escrever — mesmo que por meio de declarações —, os dados evidenciam representações e ideias sobre o que significava, naquele contexto, saber ler e escrever. Considerando é possível inferir que a média de assinaturas, a maioria dos assinantes tinha, ao menos, algum conhecimento básico de leitura e de escrita. Além disso, a importância atribuída a esse saber pode ser evidenciada a partir das próprias declarações em que se assumiam como leitores e assinantes. Embora que dominassem o básico, isso já lhes permitia lidar com atividades práticas do cotidiano.

As mensurações das assinaturas e declarações, apresentadas neste subcapítulo, serviram como base para, em articulação com outras fontes, desconstruir e construir significados em relação às *práticas* de leitura e escrita. A partir dos dados quantitativos, pude perceber que a escrita e a leitura estavam presentes no cotidiano dos imigrantes e seus descendentes, apesar de, pela medição, ter havido uma redução do desenvolvimento dessas habilidades durante o período migratório e nos primeiros anos de estabelecimento nas colônias. Essa queda pode ser atribuída tanto às condições de deslocamento quanto pela ausência de escolas e de meios de circulação de leitura e de escrita.

Todavia, com passar do tempo, ocorria um incremento desses processos. Além disso, identifiquei outros elementos importantes que possivelmente possibilitaram para o aumento de assinantes, como as profissões exercidas aliadas ao período de desenvolvimento e de diversificação econômica além do crescimento industrial no início do século XX na RCI/RS, mostrando que escrever e ler constituem processos sociais e do cotidiano dos sujeitos.

No que diz respeito aos imigrantes *cimbros*, é preciso levar em conta a heterogeneidade presente nos dados, tendo em vista a quantidade de grupos e diversas facetas dos povos oriundos da península itálica que compuseram as primeiras décadas de estabelecimentos na RCI/RS. No que tange às declarações, foi interessante perceber diferenças entre os que chegavam e os que já estavam estabelecidos na região.

Diversas análises possíveis foram exploradas para entendermos que são infinitos os pontos de vistas que podemos assumir ao analisar dados acerca das *práticas* de escrita e de leitura. Dito isso, no próximo capítulo, disserto acerca dos indícios de escrita e de leitura dentro e fora do ambiente escolar.

4 ESCREVER E LER, INDÍCIOS NO AMBIENTE ESCOLAR E NÃO ESCOLAR DE IMIGRANTES DA PENÍNSULA ITÁLICA E DESCENDENTES NA RCI/RS (1875-1920)

Anteriormente, o foco esteve em buscar na medição das assinaturas de registros civis e nas declarações quanto a saber escrever e ler na chegada dos imigrantes a compreensão de algumas *práticas* de escrita e leitura. É possível relembrar que essas *práticas* podem ser entendidas como fenômenos sociais e culturais (Magalhães, 2001), e entendendo que para narrar essas *práticas* são necessários mais elementos, este capítulo foi construído.

Intento mapear a questão escolar e não escolar. O capítulo está separado em três partes e tem como objetivo olhar para as *práticas* de escrita e leitura nos grupos sociais (Magalhães, 2001). Não pretendo incluir todas as modalidades escolares, práticas e elementos da temática, pois reconheço que é preciso demarcar e, ao realizar escolhas, algumas questões foram brevemente citadas sem adentrar nas especificidades.

No capítulo investigado as *práticas* de escrita e leitura em escolas públicas e étnicas; reflito sobre os materiais utilizados para essas *práticas* de escrita e leitura no interior dessas instituições; a circulação de jornais, bem como o uso da escrita e leitura fora do ambiente escolar, por imigrantes e seus descendentes, em seus contextos cotidianos.

Deste último aspecto, explico que foi utilizada a micro-história. Cujas abordagens permite que, as singularidades analisadas indiquem a percepção da sociedade e do contexto, “poderíamos utilizar aqui uma nova metáfora: a de que o micro-historiador examina uma gota d’água para enxergar algo do oceano inteiro” (Barros, 2007b, p. 170).

Cabe destacar que ao mobilizar a temática ambiente escolar, várias são as dissertações e teses produzidas sobre o tema. A exemplo, a busca por “escolarização e/ou escolarização de imigrantes” traz retornos elevados, visto que este é um tema em voga nas pesquisas de história da educação e da escrita e leitura. Conforme explicado por Barausse e Luchese (2017), é possível conferir diversas investigações²³², cada qual com suas especificidades

²³²Dos estudos que entrelaçam a temática educação e imigração destaco investigações de outras regiões do Brasil, como é o caso de São Paulo com Mimesse (2010), Paraná com Maschio (2012, 2014), Rio de Janeiro com Pagani (2012, 2014), Minas Gerais com Rodrigues (2009) e em Santa Catarina, Otto (2011, 2014) e Virtuoso (2008). Já no que se refere à escolarização nesse recorte e espaço, mas que adentram em outras especificidades, algumas produções realizadas no PPGedu/UCS contribuem com a discussão: Vanz (2019) e Matiello (2019), além dos estudos e publicações do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul (GRUPHEIM) (Belusso; Souza; Luchese, 2021).

devido ao processo em que cada lugar ocorreu de um modo²³³, no âmbito da escolarização italiana, em especial, veem-se movimentos em São Paulo, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, com estudos conduzidos por grupos e linhas de pesquisa.

Para uma análise da educação dos imigrantes italianos na Região Colonial Italiana (RCI) do Rio Grande do Sul (RS), elaborei um compilado em Bernardi (2022a) e listei-os neste estudo *vide* apêndice E. Também, Ascenzi, *et al.* (2019) realizaram revisão de literatura acurada sobre a educação e a imigração italiana, indico para aprofundamento da temática. Em período anterior, Barausse e Luchese (2017) apresentaram um panorama sobre o processo educativo vivenciado pelos imigrantes.

Entre os trabalhos da temática, ainda destaco: Luchese (2007), Rech e Luchese (2018), Timm (2013) e Thoen (2011), cujas pesquisas ampliam a compreensão sobre as experiências escolares de imigrantes italianos no sul do Brasil. Início a seguir as *práticas* e materiais de escrita e leitura utilizados em escolas públicas e étnicas.

4.1 PRÁTICAS E MATERIAIS DE ESCRITA E LEITURA EM ESCOLAS PÚBLICAS E ÉTNICAS

O processo escolar entre imigrantes e seus descendentes na RCI/RS contou com diversas iniciativas e meios, entre eles, diferencia-se as várias tipologias de escolas como, as escolas étnicas: por incentivo da própria comunidade rural, pelas autoridades consulares, auxiliadas pelas Sociedades Italianas; por escolas confessionais: vinculadas à Igreja Católica; ou por escolas públicas: municipais, estaduais.

Neste subcapítulo analiso a situação da RCI/RS no que se refere à escolarização pública, com ênfase na emergência delas e expansão; a criação das escolas étnicas, bem como as redes de abastecimento de materiais escolares; o ensino da escrita e da leitura; e alguns materiais utilizados para as *práticas* de escrita e leitura no ambiente escolar de escolas étnicas e de públicas.

Início com a análise das escolas públicas. No que tange à emergência e expansão dessas instituições na RCI/RS, seu início remete ao Decreto nº 3.784, de 19 de janeiro de 1867 (Brasil, 1867) que regulamentou a criação e o regime das colônias do Estado. Esse

²³³Por isso, enfatizando a escrita e leitura não aprofundo em alguns pontos que outros estudos o fizeram, a exemplo, para o processo de escolar dos imigrantes a tese de Luchese (2007) realiza vasta investigação sobre as escolas.

decreto, em especial no Art. 3º, há a determinação de espaços destinados às escolas nos núcleos coloniais recém-estabelecidos, conforme é possível verificar a seguir:

Os engenheiros encarregados dos trabalhos concernentes á fundação das colonias, levantarão a sua planta geral, a qual conterà não só a designação dos lotes medidos e demarcados, o traço das estradas e pontes projectadas, rios e grandes correços, e quaesquer disposições topographicas, como os terrenos reservados para a povoação, que, de accordo com o Director da colonia, houverem sido destinados para ruas, praças, logradouros publicos, igreja, **escola**, cemiterio, casa de administração, cadêa e outros edificios coloniaes. (Brasil, 1867).

Se analisadas as criações dos núcleos na RCI/RS, observamos que cada localidade contaria com um espaço à escola no núcleo de cada sede, conforme previsto no decreto. No entanto, nem sempre essa previsão se concretizava, o que às vezes demorava²³⁴ a acontecer. Ainda assim, tais disposições iniciais seriam um primeiro passo para a difusão das escolas públicas entre os filhos de imigrantes. Em um excerto referente ao período inicial da colonização, podemos identificar:

A falta de instrução na colônia é quase absoluta. Existem apenas duas escolas, ambas dirigidas por colonos que não pronunciam uma só palavra em português. Não encontrei um único documento que indicasse as horas das aulas e o número de alunos que as frequentavam. Entendo ser de necessidade a criação de mais duas escolas, regidas porém por professores habilitados ao ensino da língua nacional.²³⁵

Em 1880, Bittencourt (1880), citado por Luchese (2007, p. 127) expõe a situação da escolarização pública na colônia de Caxias, mostrando a necessidade da expansão da rede escolar e uma melhor organização delas. Luchese (2007) explica que os colonos professores mencionados neste excerto seriam os imigrantes Giacomo Paternoster e Abramo Pezzi²³⁶. O cuidado das escolas em ministrarem o ensino em língua nacional e a construção de uma narrativa educativa alinhada aos ideais de nacionalização colocam as escolas étnicas do lado “oposto” ao modelo “ideal”, sob o ponto de vista de Bittencourt (1880).

Com esses alertas, tornaram-se necessários empreendimentos e verbas públicas para a implementação e manutenção de escolar, mesmo que muitas vezes esses aportes demorassem

²³⁴ Como é o caso de Antônio Prado/RS, *vide* Bernardi (2020a).

²³⁵ Mencionado por Luchese (2007, p. 127) pelo original: Ofício 19, de 10/12/1880, enviado ao inspetor especial de Terras e Colonização, Alfredo Rodrigues Fernandes Chaves pelo diretor e Engenheiro-Chefe de Caxias, José Carlos Muniz Bittencourt. C 250, AHRGS.

²³⁶ Pezzi, imigrante italiano “aprendeu o português e tornou-se professor público estadual, destacando-se dentre os demais, pois tinha formação para a docência.” (Luchese; Vendramin; Ghellere, 2022, p. 9)

a mostrar resultados concretos e “o ensino público estadual se fez presente na região; porém, ao que tudo indica, o mesmo era preterido pelo ensino das chamadas ‘escolas italianas’.

No Quadro 5, evidencio a quantidade de escolas públicas existentes em cada colônia da RCI/RS, nessas primeiras décadas. Para a leitura com “mr” para escolas municipais situadas na zona rural; “m” escola municipal; “p” escola particular; “s” para subvencionada pelo estado; “e” para estaduais, conforme as fontes extraídas as classificam.

Quadro 5 - Escolas públicas existentes nas localidades da RCI/RS²³⁷

Ano	Antônio Prado	Caxias	Garibaldi	Bento Gonçalves	Nova Trento
1899	3	1m			2m
1900	5	3m			
1904	3	4m / 3p	12s / 1 p		
1908	3m	12m / 3p		24s	2m
1912	4m	22s / 16p / 7p	16s / 5m / 2p	13s / 8m / 13 p	
1915	2e / 19s / 1m	19-20 mr / 4p	19s / 5m / 2p	22s / 3m / 10p	10m
1918	3e / 22s	19s / 51p / 4 p	21s / 7m / 2p	28 s / 6m / 9 p	
1920	2e / 24s	21 s / 72m / 4p	29s / 8m / 4p	30s / 6m / 8p	11

Fonte: Elaboração da autora a partir de fontes localizadas na pesquisa (2023) e com base no quadro de Luchese (2007, p. 164).

Pelos dados obtidos no Quadro 5, nota-se um déficit de escolas em todas as localidades antes de 1900, com um incremento significativo especialmente nas duas primeiras décadas do século XX. Em investigações anteriores, compreendi que houve movimentos, em nível estadual, para o subsídio e a difusão de escolas públicas por volta de 1915 (Bernardi, 2020), fato que reflete nos resultados do quadro ao mostrar a quantidade de instituições escolares aumentando em diversos locais da RCI/RS.

Conforme o relatório localizado no AHMJSA para a rede de Caxias, até 1910 constata-se escolas uni docentes sendo um período de “forte expansão da rede de ensino municipal, mas insuficiente pela demanda de alunos na zona rural” (AHMJSA, “06.01.04”, p. 3). Até 1920 houve um pequeno crescimento quantitativo, impactado pelo orçamento que não correspondia ao previsto pela Constituição, e parte das escolas passam a ser subvencionadas pelo governo do estado. (AHMJSA, “06.01.04”).

²³⁷O quadro inicia em 1899 devido à falta de constância em períodos anteriores; os dados se referem sobretudo às escolas providas. / Alguns autores diferem dos números expostos por incluir informações de outros locais que na época pertenciam à Caxias, como é o caso de Nova Trento, então optei por realizar a separação devido as especificidades de cada local.

Vejamos que por mais que houvesse incremento, isso não significa que a demanda tenha sido suprida, mas de fato há maior acesso à da escrita e leitura por parte dos filhos de imigrantes. Além disso, essa expansão por vezes redefine formas de leitura (e escrita) na comunidade (Almeida; Espíndola, 2009).

Todavia, em se tratando de imigrantes e descendentes, cabe pontuar que “muitos dos professores²³⁸ que ensinavam na fala dialetal não tiveram formação completa na Itália: apenas sabiam ler, escrever e fazer contas” (Bertholdo, 2020, p. 46). Parte desses docentes passou a trabalhar nas escolas abertas pelo governo brasileiro (Ancarini, 1983).

Muitos professores utilizavam²³⁹ a fala dialetal como forma de comunicação, e, embora essa prática não fosse indicada pelo governo brasileiro, esteve presente nas escolas públicas. Nesse sentido, há também registros de subsídios destinados a professores públicos para que ensinassem em português (AHMJA, 1916). Ancarini (1983) explica que:

A grande maioria dos imigrantes não conhece e jamais conheceu a língua italiana. Os colonos que vivem no interior falam somente o dialeto vêneto ou mantuano; e os que vivem na sede falam somente o dialeto vêneto e mais ainda o português, que é a língua que lhes permite comunicar-se com os brasileiros. Estes, por sua índole vivaz, aprendem facilmente os vocabulários dialetais mais usados, para se fazerem compreender pelos colonos, quando estes se dirigem à sede para negócios. (p. 56)

É interessante pensar nas trocas culturais do período. Nas alternâncias de códigos linguísticos e na utilização e aprendizagem de dialetos para a comunicação entre os diferentes grupos, isso tanto na escola quanto fora. A exemplo, um aluno na escola assistia e praticava em português, falava em casa com os pais em dialeto, ia à missa e escutava latim, e cantava no filó²⁴⁰ em italiano, essas são *práticas* de escrita e leitura que merecem ser pensadas sob a ótica de sua complexidade sociocultural.

Ainda, “a língua não é apenas mediadora nas negociações quanto à identidade, ela é, sim, identificadora. A língua faz com que nos aproximemos formando grupos étnicos e, também, nos difere dos demais grupos.” (Silva, 2011, p. 27) o que faz também com que no processo “algumas identidades sejam reforçadas e reafirmadas” (p. 27), bem como algumas marginalizadas, tendo em vista a impossibilidade de participação de grupos em línguas desconhecidas (Ortale, Maggio; Baccin, 2015).

²³⁸ Foram localizados relatos como Bortolon (1985) em que refere que o avô era professor na Itália e continuou a exercer a profissão no Brasil.

²³⁹ É o caso dos professores relatados por Bodini (1985).

²⁴⁰ Reuniões de lazer ocorridas na comunidade, entre amigos, vizinhos e/ou parentes onde se encontravam, cantavam, comiam e se relacionavam. Momento relevante para pensarmos nas trocas sociais.

Umberto Ancarini (1983) expõe ainda a dificuldade para o estabelecimento de uma fala comum, e como poderiam ser as estratégias utilizadas para que os estabelecidos se comunicassem, tendo em vista a diversidade linguística para que o português fosse assimilado ao novo contexto. Esses contextos linguísticos permitem refletirmos a construção também de identidades dos imigrantes (Ortale, Maggio; Baccin, 2015).

Conforme visto no Quadro 5 pela quantidade de escolas públicas, nos primeiros anos de estabelecimento, “a Província teve muita dificuldade em organizar a educação desses imigrantes, seja por não haver professores suficientes, seja porque as famílias estavam distantes de núcleos urbanos e distantes entre si” (Bertholdo, 2020, p. 2). A regulamentação propiciaria a proposta de emergência de escolas em cada colônia, mas dela até a prática houve um longo caminho. Esse processo foi dificultado pelo lento estabelecimento das comunidades e pela expansão territorial, o que impôs obstáculos significativos para a efetivação do ensino público. E conforme se vê:

Na verdade, um número relativamente alto de imigrantes crescia sem escola. F. De Veluttis, após tanto falar das escolas no Rio Grande do Sul, observa que, nas zonas rurais mais distantes da colonização italiana, cerca de 90% das crianças estavam crescendo analfabetas [...] (De Boni, 1985, p. 218)

Os imigrantes, vendo-se sem escolas, iniciaram movimentos em prol da escolarização, “as escolas de alfabetização, tanto particulares como governativas, não tardaram a surgir na colônia Caxias, sendo que as particulares foram as primeiras a aparecerem – regidas pelos próprios colonos.” (Adami, 1981, p. 18). Aqui vemos esforços pela própria comunidade para a emergência de escolas étnicas, e

No início do século XX os esforços prosseguiram. Só na [...] zona colonial, excetuando Silveira Martins, havia 55 escolas italianas, e em todo o Estado deviam ser cerca de 80, todas recebendo subsídios da Itália em forma de livros e material escolar (De Veluttis, 344-5). Em Caxias, na época, havia 20 escolas públicas estaduais e 4 municipais. No interior funcionavam 4 pequenas escolas italianas, e mais 2 na vila (Ancarini, 55-7), observando-se, porém, que as escolas do interior existiam porque não fora possível abrir uma escola pública. (De Boni, 1985, p. 218).

A síntese de De Boni (1985), com base em relatórios de cônsules, mostra a dimensão com que toma a criação e manutenção das escolas italianas²⁴¹ no Rio Grande do Sul. No entanto, cabe pensar que foram “organizadas a partir da ausência de um sistema escolar público no país, ou seja, **como uma necessidade**” (Luchese, 2016, p. 100, grifo meu), o que

²⁴¹ Para a compreensão da emergência dessas escolas, indico a leitura da seção “As políticas educacionais para as escolas italianas no exterior” de Panizzolo (2022).

indica também o interesse²⁴² dos imigrantes pela escolarização dos filhos quanto a carência de suporte por parte do governo público brasileiro. Apesar disso, “publicações e discursos naturalizados dão conta de que o imigrante italiano pouco teria se importado com a instrução de seus filhos e que, eles próprios, em sua maioria, seriam analfabetos”. (Luchese, 2007, p. 109), fato que não parece verídico se olharmos para a história e a emergência dessas ações em prol do ensino.

De acordo com Barausse (2022) com base em suas pesquisas anteriores, o número de inscritos em escolas étnicas corresponderia a 1468 no Rio Grande do Sul para 1890 e 1891, subindo para 2250 entre 1896 e 1897 e atingindo mais de 3000 no início do século XX (Barausse, 2022). Já Trento (1989) sistematizando o *Annuario delle scuole italiane all'estero governative e sussiate* de 1908, 1911 e 1913, apresenta que o Rio Grande Sul teria nos respectivos anos 47 e 91 escolas primárias italianas nos últimos dois anos citados.

Em entrevista sobre os primeiros jornais de Caxias do Sul, Mário Gardelin explica que “O grande drama é que as escolas que os imigrantes pediram no começo, não foram construídas. Então, eles passaram a utilizar suas próprias escolas e era ensinado em italiano. [...]” (Gardelin, 1988b, p. 22)²⁴³. É perceptível o déficit deixado pelo governo brasileiro, o que levou à criação de alternativas locais, como as aulas particulares, ministradas por sujeitos locais e/ou mobilização das famílias. Além disso, foram instituídas escolas subsidiadas pelo governo italiano, iniciadas por iniciativas vistas na última metade de 1800 (pós-Unificação Italiana), em especial, pela *Lei Crispi* de 1889 que instituiu a instalação de escolas italianas no exterior, incluindo aquelas presentes na RCI/RS. Conforme relatos como os de Bortolon (1985) e outros registros da época, essas escolas recebiam o material necessário e realizavam o ensino em língua italiana às crianças.

Desta forma, observa-se que, embora tenha havido mobilização para a emergência de escolas públicas, o déficit persistente conferiu as escolas étnicas uma importância fundamental para o ensino nas primeiras décadas na RCI/RS. Esse cenário, no entanto, começa a se alterar a partir da década de 1910, com a progressiva expansão de diversas escolas públicas ao longo da RCI/RS. O que esse panorama nos mostra quanto a escrita e leitura?

²⁴² Evidenciado em outras fontes, tais como as memórias de Araldi (1989).

²⁴³ No ano da própria entrevista ele expõe que “culturalmente, nós temos a realidade de Caxias que fala português, pensa em Vêneto dentro de casa e se julga italiana” (Gardelin, 1988b, p. 22). A questão cultural é um dos pontos a serem discutidos, a presença mesmo após um século mostra movimentos para que a cultura e o vínculo com o local de origem tenham permanecido, certamente não é um processo linear e com forte tendência no pós 2ª Guerra Mundial, mas no início do recorte desta pesquisa a manutenção da italianidade foi o foco do Governo italiano.

Castillo Gómez (2003b) explica que as *práticas* de escrita e leitura, em grande parte das comunidades, estão intrinsecamente atreladas à difusão da escola. Ao se considerar a trajetória histórica e o papel pela escola ao longo das décadas, evidencia-se que esse espaço acaba por ganhar um papel legitimador do saber “ler, escrever e contar”, todavia, há de se considerar especificidades da época e o lugar.

O valor atribuído às *práticas* também passou por mudanças ao longo do tempo (Almeida; Espíndola, 2009), e então, emergem materiais e modelos de escrita e leitura que ampliam a quantidade de indivíduos inseridos em um processo didatizante²⁴⁴ de importância para a sociedade da época (Almeida; Espíndola, 2009). A cultura material escolar demandaria uma parte interessante e rica de análise. Embora este estudo não tenha como objetivo esgotar tal dimensão, trabalhos como o de Vanz (2019) exploram amplamente esse aspecto e são recomendados para aprofundamento da temática,

Além disso, fundamentando este estudo, cabe refletir que a ampliação do público escolar, promovida pelas reformas do governo implementadas no ensino elementar, não apenas determinou alterações no conteúdo das obras didáticas, mas também, demandou um substancial volume da produção de livros de leitura²⁴⁵, cadernos de escrita, e das demais materialidades que garantiam estes usos, como tinteiros, nanquim, penas, folhas pautadas, carteiras escolares e armários (De Almeida, 2007, p. 53).

Nesse aspecto, assim como requerimentos por mais escola, era recorrente os professores públicos da região reportarem quantidades insuficientes de materiais e assim requerer frequentemente esses materiais. Um exemplo elucidativo vem do professor Jacintho Targa, que ministrava aulas em Nova Trento e, que por diversos anos, pede auxílio com materiais, como penas, canetas, resma de papel, a fim de que as aulas ocorressem (AHMJS, 1890, 1892a). Cartilhas de autores como Alfredo Clemente Pinto, Hilário Ribeiro²⁴⁶, Samorim e de João de Deus se encontram em diversos pedidos dos professores tanto na RCI/RS como em outros locais do Estado no período (Vanz, 2019), mostrando uma estrutura de ensino público e a política educacional da época.

Vanz (2019, p. 102), ao analisar a quantidade de livros de leitura requeridos nas aulas públicas de Caxias, inferiu que as primeiras fases possuíam uma demanda maior de material, o que indica que “a quantidade de alunos que frequentavam as aulas em níveis mais

²⁴⁴ Entretanto, existiam práticas e aquisições de saberes fora do ambiente escolar (Chartier, 2001a).

²⁴⁵ Sobre livros de leitura para as aulas públicas do Rio Grande do Sul *vide* Tambara (2008).

²⁴⁶ “Ao final do século XIX, a hegemonia dos textos de leitura elaborados por Hilário Ribeiro é inquestionável em todo o Estado do Rio Grande do Sul, como pode ser aquilatada pelos utilizados nas aulas de instrução pública na zona de imigração italiana” (Tambara, 2008, p. 88).

avançados de estudos era menor do que a dos alunos em nível de alfabetização”. Fato que retoma a questão da baixa frequência de alunos em fase de alfabetização nas escolas e de um ensino que priorizava questões básicas como ler, escrever e contar.

Ao refletir sobre os materiais utilizados nas escolas, entre as inúmeras possibilidades, têm-se as redes de abastecimento de materiais didáticos. A seguir, é possível conferir um trecho das memórias escritas por Angelo Dall’Acqua²⁴⁷, datado de 27 de novembro de 1912, no qual ele se refere aos materiais fornecidos para uma escola étnica localizada em Guaporé. Angelo, imigrante estabelecido na Linha Palmeiro, em Bento Gonçalves, atuou como agente consular. Em uma parte de seus escritos, encontra-se o seguinte relato:

De manhã, após algumas pequenas compras, às 10h fui ao consulado, na Rua Riachuelo, aonde encontrei, primeiro, o professor Luigi Zuliani, que me introduziu na sala onde estava o Cônsul Cav. G. B. Beverini, ao qual, depois das saudações, externei a necessidade de algum material escolar para a Escola Dante Alighieri, de Nova Firenze (Guaporé). Imediatamente, tomou em consideração o meu pedido e ordenou ao professor Zuliani colocar o material pedido em uma caixa e enviá-la a [Linha] General Osório, em Guaporé. (Dall’Acqua, 1912).

É interessante refletir sobre o pedido de materiais escolares feito por Angelo e o retorno célere por parte do cônsul, o que evidencia a disponibilidade imediata desses materiais, já que encontravam prontos para retirada. A própria atividade de Angelo ao estar em contato com as escolas, visitando-as e identificando quais demandas precisavam ser supridas, releva uma ação sistemática que se estendia também aos demais agentes consulares que atendiam outros locais da RCI/RS e às escolas étnicas.

Relacionando o excerto acima aos escritos de Angelo Dall’Acqua, fica evidente que o vulto de alunos atendidos por intermédio do consulado seria substancial em virtude do material disponível. É plausível supor que esses materiais fossem importados, e da mesma forma, seria possível pensar em quantidades²⁴⁸ substanciais de livros didáticos, talvez, inclusive, distribuídos a demais regiões com presença italiana, tanto deste como de outros Estados. No caso de escolas atendidas pelo Governo Italiano, “desde 1870 estava no âmbito do Ministério das Relações Exteriores a função de acompanhamento, inspeção e disseminação

²⁴⁷ Angelo Sante Dall’Acqua nasceu em 17.06.1867 em La Valle Agordina – Belluno, filho de Giuseppe Dall’Acqua e Anna Bonfardin. Emigrou com os pais aos 11 anos de idade, era lavrador e carpinteiro. Registrou em diários os fatos cotidianos da sua vida. Para acesso digital aos seus cadernos: <https://astolfi.com.br/nossa-historia/diarios-de-angelo-dallacqua/>. Foi verificado que grande parte da família Na Itália eram lavradores, declararam saber ler e assinaram os registros.

²⁴⁸ Da produção de livros em italiano existem indícios de custos elevados de produção (Luchese; Vendramin; Ghellere, 2022).

de escolas italianas no exterior.” (Luchese, 2022, p. 4), embora esse papel tenha gradualmente diminuído ao longo das décadas seguintes.

Ainda que a *apropriação* da alfabetização não seja o foco deste estudo, mas ela se encontra intimamente atrelada às *práticas* aqui analisadas, por conseguinte, cabe analisarmos e refletirmos alguns pontos dela. Afirma-se que livros podem ser considerados artefatos culturais e dispositivos pedagógicos (Luchese; Vendramin; Ghellere, 2022) e deles é possível obter informações relevantes para entender a temática. Diante disso questiono: os alunos eram antes introduzidos à leitura ou à escrita? Como esse processo desenvolvia?

Historicamente, Magalhães (2001) explica que a aprendizagem da leitura vinha antes da escrita. Em Antônio Prado, para a década de 1890, em algumas das aulas públicas eram usados os livros de Abílio para o ensino (Bernardi, 2020a), a aprendizagem dos alunos ocorria por meio da leitura das sílabas, o professor falava e o aluno decorava (Valdez, 2006). A *prática* era feita nos mesmos padrões nacionais no período (Mortatti, 2000), assim a leitura era reduzida à memorização e à escrita, com treino e cópia à caligrafia (Bortolazzo, 2019). Lembro que à época a escola atendia ao propósito de ensinar o introdutório para o indivíduo (Manfron, 1988).

Um dos silabários²⁴⁹ localizados durante a pesquisa, que contribui significativamente para compreender sobre as *práticas* escolares, encontra-se no acervo do Arquivo Histórico João Spadari Adami. Trata-se de um exemplar destinado aos filhos de imigrantes italianos residentes da província, sendo utilizado nas escolas étnicas da RCI/RS. Sua capa e algumas das páginas internas podem ser conferidas na Figura 8 e 9:

²⁴⁹Que é uma fonte relevante da História da Educação, pois evidencia saberes elementares do ler e escrever (Panizzolo, 2022).

Figura 8 - Silabário para o uso de filhos dos colonos italianos²⁵⁰



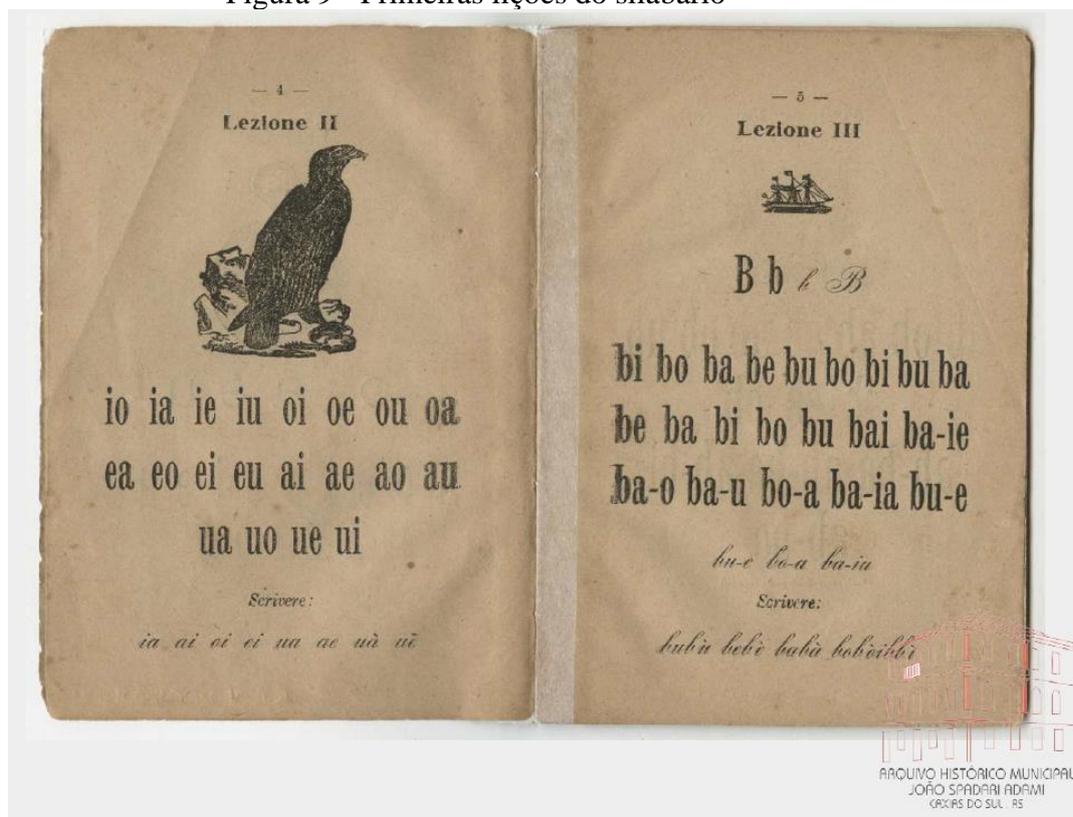
Fonte: acervo do Arquivo Histórico João Spadari Adami.

No âmbito do ensino da leitura e escrita desenvolvido no ambiente escolar, é significativo nos determos que o silabário se encontra na língua italiana em sua totalidade de 43 páginas, mesmo tendo sido impresso no Rio Grande do Sul. A única exceção são as propagandas na contracapa. Tal fato nos convida a refletir sobre o bilinguismo vivenciado pelos alunos. Seriam eles realmente capazes de compreender plenamente o conteúdo, considerando que, em grande parte dos casos, seus pais e a comunidade utilizavam predominantemente os dialetos regionais italianos? E, nesse contexto, em quais momentos o português era efetivamente utilizado?

O autor do silabário é o agente consular G. P. Malan, o qual também produziu outras publicações, como “Un Viaggio al Brasile” (Malan, 1885). Na Figura 9 é possível ver as primeiras lições do silabário, que revelam as estratégias utilizadas para introduzir a leitura aos alunos.

²⁵⁰ Conforme consta “Silabário para o uso de filhos dos colonos italianos da província do Rio Grande do Sul para aprender, ao mesmo tempo, a ler e a escrever. Compilado pelo professor G. P. Malan, agente consular real da Itália na cidade de Pelotas.” – Pelotas, Porto Alegre e Rio Grande. Livraria editora Americana

Figura 9 - Primeiras lições do silabário



Fonte: acervo do Arquivo Histórico João Spadari Adami.

Lyons (1999, p. 179) explica que “nas aulas de leitura, insistia-se na memorização mecânica de alguns poucos textos – os mesmos que os inspetores mais tarde usariam para avaliar a capacidade de ler das crianças. A leitura, portanto, exigia paciência severa e repetição sem fim de exercícios.” Nesse caso, observa-se que as sílabas são expostas e abaixo é direcionado ao aluno a escrever algumas delas (com diferenciação entre a letra impressa e a caligráfica). Isso evidencia que o material era utilizado tanto para o ensino da leitura quanto para a *apropriação* da escrita.

A partir da estrutura do silabário, é possível compreender que as *práticas* de leitura e escrita eram ensinadas de forma conjunta, por meio de uma metodologia repetitiva para a memorização do aluno. À medida que o aluno avançava nas lições, as sílabas eram complexificadas e transformadas em palavras, facilitando o aprendizado, processo também relatado em descendentes (Rosa, 1984).

A partir da lição 24 surgem textos em italiano, alguns dos quais fazem referência à Itália. Isso revela que, além do objetivo pedagógico de introdução à leitura, o intuito era em estabelecer ligações simbólicas e afetivas entre os alunos e a Itália, fortalecendo uma identidade cultural r nos descendentes na RCI/RS.

Ao partir do exemplo do silabário, proponho pensarmos na circulação de textos, na criação de princípios, modelos para aprendizagem por meio da cópia, ensino de escrita e leitura em um período e em um contexto em que os traços da grafia eram ensinados com elegância e esmero. E, que parte da cultura se volta para a circulação e difusão da escrita, iniciada frequentemente em abecedários, silabários, os quais, independente do suporte, demarcam uma época e *práticas* características da introdução das crianças no mundo do ler e escrever.

Nesse subcapítulo investiguei a emergência das escolas públicas na RCI/RS; percorri alguns pontos como a alternância de códigos linguísticos, a emergência de escolas étnicas, as redes de abastecimento de materiais didáticos e os recursos utilizados tanto nas escolas públicas quanto nas étnicas. Pelas fontes investigadas e a construção realizada, foi possível determinar que houve movimentos iniciais para que a escolarização pública fosse desenvolvida no início do estabelecimento dos imigrantes na RCI/RS, todavia grande parte deles não teve êxito. Isso levou à emergência de escolas étnicas, e algumas delas subvencionadas. As décadas seguintes, por sua vez, são marcadas por um incremento de escolas públicas e pela consequente diminuição das escolas étnicas.

No que se refere à língua, a diversidade linguística presente nas comunidades exigiu a adoção de diferentes estratégias comunicativas e pedagógicas. É possível estabelecer que em sua maioria, os alunos aprendiam antes a ler, e após, a escrever, e também que a prioridade era pelo ensino em um nível básico de escrita e leitura. Também foi possível identificar as redes de abastecimento de materiais das escolas étnicas e alguns dos materiais didáticos utilizados nesse processo.

No próximo subcapítulo, discorro sobre as *práticas* escrita e leitura desenvolvidas no meio social por adultos, de modo especial nossa circulação de jornais e livros.

4.2 ESCREVER E LER PARA ALÉM DA ESCOLA: ENTRE JORNAIS²⁵¹ E LIVROS

Neste subcapítulo, me volto para as *práticas* de leitura e a escrita no meio social, partindo do pressuposto de que “toda história das práticas de leitura é, portanto, necessariamente uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras.” (Cavallo; Chartier, 2002, p. 6). O ato de ler e escrever inicia com o processo desenvolvido, em sua maioria, no

²⁵¹ A maioria dos estudos que incluem jornais como objetos de pesquisa, a exemplo de Rech (2015), os utilizam sob o prisma de analisar o discurso impresso, apesar de analisar alguns casos também vislumbro a compreensão da própria circulação de informações e da prática da leitura.

ambiente escolar. Após, é preciso também considerar as *práticas* de escrita e leitura dos sujeitos no meio social, no cotidiano, nas tarefas do dia a dia, em profissões que se requeria contato com a escrita e com a leitura.

Nesse sentido, torna-se fundamental considerar as *práticas* de leitura e escrita dos sujeitos em seu cotidiano, em tarefas ordinárias e nas funções que exigiam habilidades com o texto escrito. Para tanto, neste subcapítulo dou atenção especial aos jornais impressos na RCI/RS, bem como à circulação de livros e revistas, pois esses materiais revelam aspectos significativos sobre as *práticas* culturais da comunidade investigada.

Para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende. E por essa razão, ela tem mais frequentemente valor de sintoma de enraizamento nos grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura do que valor de instrumento da mobilidade cultural em direção a esses mesmos grupos. Colocando o acento sobre o ler mais do que sobre o livro, sobre a recepção mais do que sobre a posse, os pesquisadores demonstraram amplamente que, na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato. (Hébrard, 2001, p. 37)

Hébrard (2001, p. 50) aponta que direcionar o olhar para o social e o cultural nos mostra formas enriquecedoras de análises das *práticas* de escrita e leitura. As pessoas partilham de certas leituras, as carregam e as repassam, afinal, “seria errôneo imaginar que as fronteiras entre cultura oral e cultura escrita são, durante todo esse período, estanques ou de sentido único. Uma e outra interpenetram-se e ativam-se mutuamente”, evidenciando maneiras de dizer, de contar, que se cruzam.

Transponho algumas problematizações propostas por Chartier (2009), que versou sobre as origens da Revolução Francesa, considerando se é interessante analisar as condições culturais para a compreensão de mudanças na ordem social e política. Com base nessa perspectiva, é possível também entender que a circulação de informação na RCI/RS por sujeitos está atrelada as questões do contexto.

Da mesma forma que textos eram divulgados para a legitimação de ações que culminaram na Revolução Francesa (Chartier, 2009), pensemos na potência de fluxos de escrita e leitura entre as diversas camadas sociais envolvidas na RCI/RS, especialmente com a circulação de jornais, livros e demais materiais. Esses suportes, muitas vezes, representam portas de entrada para indivíduos que antes não tinham acesso à cultura escrita, transformando significativamente suas vivências e possibilidades de inserção social.

Da impressão de jornais na RCI/RS, sabe-se que “o primeiro periódico regional, *O Caxiense*, (foi) impresso em 1897, era dirigido por brasileiros. Júlio Campos era seu diretor e tinha como proprietário o Doutor Augusto Diana Terra” (Pozenato; Giron, 2004, p. 37).

Exatamente em 1897, foi criado o primeiro jornal da região, quando a população regional era superior a 80 mil habitantes e já havia conseguido que os distritos se tornassem municípios. Dessa forma, a emancipação política e a existência de um número significativo de futuros leitores possibilitaram a criação da imprensa regional (Pozenato; Giron, 2004a, p. 30)

Pozenato e Giron (2004a) identificam a existência de 26 jornais impressos e distribuídos na RCI/RS entre 1897 e 1913. A listagem produzida para esse estudo de jornais até 1920, mesmo que de duração efêmera, revela um número ainda mais expressivo, seriam por volta de 40 periódicos. Em Caxias, uma matéria divulgada mostra quais leituras eram utilizadas pelos residentes, “Mais um jornal em Caxias? Não é de estranhar. Como Villa, antes da inauguração da estrada de ferro, já teve cinco jornais [...]” (Cidade de Caxias, 1911, p. 1). Tal trecho evidencia não apenas a recorrência de novos impressos, mas também a comparação entre a presença dos periódicos e a chegada da estrada de ferro, que se torna, aparentemente, mais importante ao redator do que os periódicos. Sobre esse contexto, Pozenato e Giron (2004a, p. 59) apontam que o número de jornais era expressivo, “tendo-se em vista a precariedade dos transportes e, mesmo das condições de vida do colono”.

O jornal de maior circulação do período investigado na RCI/RS era *O cosmopolita*²⁵², que tinha uma tiragem de mil exemplares no início, passando em 1904 a três mil, além da distribuição em outros locais do Estado (Pozenato; Giron, 2004a). A listagem completa dos periódicos identificados no levantamento realizado para este estudo pode ser conferida a seguir:

Quadro 6 - Jornais da RCI/RS até meados de 1920²⁵³

Nome	Período	Localidade de impressão	Informações de tiragem	Língua
Alfredo Chaves ²⁵⁴	1905, 1912-1924			
A Encrenca	1914-1915	Caxias	Semanal	
A Folha	1906-1907			

²⁵²Periódico que possuía uma tipografia de mesmo nome em Caxias do Sul, com editor-proprietário de nome Maurício Nunes de Almeida, que também seria professor (Mendes; Mendes e Ribeiro, 1988).

²⁵³Para aprofundamento indico Pozenato e Giron (2004a), tendo em vista a história de cada jornal citado. / Ruggiero e Barausse (2022) esclarece diversas questões sobre os periódicos e Luchese (2021) aprofunda a compreensão da imprensa católico-étnica.

²⁵⁴Existiram dois jornais com o mesmo nome. Um com tiragem única de 1905 e o outro que emergiu em 1912 e permaneceu em circulação até 1924.

A Pérola	1918	Caxias	Semanal	Portuguesa
A Thesoura	1911-1912	Bento Gonçalves	Semanal	
A Tribuna	1920-1920	Caxias	Bissemanal	Portuguesa
A União	1915	Caxias		
A Verdade	1907-1908			
Bento Gonçalves	1910-1913	Bento Gonçalves	Semanal	
Cidade de Caxias	1911-1912 / 1912-1914	Caxias	Semanal	Italiana/ Portuguesa
Città de Caxias	1913-1923	Caxias	Semanal	Italiana / Portuguesa
Correio do Município	1909-1917	Caxias	Semanal	Portuguesa
Corriere d'Italia ²⁵⁵	1913-1928	Bento Gonçalves	Semanal	
Evolucionista	1915-1916	Caxias	Semanal	
Farpa	1919-1920	Alfredo Chaves		
Gazeta Colonial	1905-1909	Caxias	Semanal	
La Libertà / Il colono italiano /Stafetta Riograndense	1909-1910 /1910-1917 / 1917-1941	Caxias, depois Garibaldi	Semanal	Italiana
Indústria e Commercio	1917	Caxias		
L'Agricoltore ²⁵⁶	1914	Caxias		
Metralha	1919-1920	Alfredo Chaves		
Micuim	1919-1920	Alfredo Chaves		
O 14 de julho	1902-1904			
O Brazil/Brasil	1909-1924	Caxias		Portuguesa
O bisturi	1919-1920	Alfredo Chaves		
O Caxiense	1897-1898	Caxias	Quinzenal / Semanal	Italiana/Portuguesa
O Cosmopolita	1902-1908	Caxias	Semanal	Italiana/Portuguesa
O Echo da Serra	1914-1914	Bento Gonçalves		
O Estado	1915-1915	Bento Gonçalves	Semanal	
O Estímulo	1916-1918	Caxias	Semanal	
O Evolucionista	1915-1916	Caxias	Semanal	
O intruso	1916-1916	Bento Gonçalves	Semanal	
Olha o poste	1918-1919	Caxias	Portuguesa	
Parnazo	1913	Caxias	2.000 exemplares	
O orientador	1909-1910			
O paladino	1907-1909			
O pradense	1916	Antônio Prado		
O Recreio	1907	Bento Gonçalves		
O Rosicler	1908-1910			
O Tagarela	1907-1908	Caxias	Semanal	
Tribuna Colonial	1909			

Fonte: Elaboração da autora ao longo da investigação com base no Centro de Memória da Câmara Municipal de Caxias do Sul²⁵⁷, na síntese realizada Henrichs e Caxias do Sul (1988) e por Pozenato e Giron (2004a).

²⁵⁵ Saturno Mendes em Mendes e Mendes e Ribeiro (1988) registrou que o jornal possuía uma quantidade considerável de leitores. Luchese (2015, p. 97) explica que a tiragem média dele era de 2 mil cópias e “escrito em italiano, sua circulação criou algumas polêmicas nas oposições trazidas da Europa entre italianos e austríacos, assim como entre a Igreja e a Maçonaria.”

²⁵⁶ Apesar de ser impresso em Caxias, o jornal circulava apenas em Nova Trento.

As impressões dos jornais não ocorriam apenas em Caxias, houve também uma grande quantidade significativa de produção em Bento Gonçalves. Giron e Pozenato (2004a) apoiando-se em dados de circulação de 1914 a 1930, explicam que a quantidade de jornais em uma relação de periódicos e população corresponderia a 48,64% em Caxias e 29,72% em Bento Gonçalves, seguido por Alfredo Chaves, Antônio Prado, Garibaldi e Prata, sendo assim, 78,36% concentrados em Caxias e Bento que representavam 45,4% da população da RCI/RS. Início que foi corroborado pela presença de várias tipografias.

Mesmo com as limitações tecnológicas da época — dado que o processo de impressão ainda seguia padrões herdados dos séculos anteriores —, as gráficas e os tipógrafos²⁵⁸ exerceram papel relevante na organização política local e nacional (Pozenato; Giron, 2004a).

Nota-se pelas sínteses de Pozenato e Giron (2004a) que grande parte dos periódicos tinha cunho humorístico²⁵⁹, crítico-literário, eram a favor de algum Governo ou de causa religiosa. Nas subdivisões por linhas editoriais, pelos jornais que circulavam de 1914 a 1930, as pesquisadoras listam três grandes grupos, que seriam: político-partidário (mais de 50%), humorístico e crítico-literário.

Dentro do grupo político-partidários, a maioria defendia os interesses do Partido Republicano Riograndense sendo que quem se dizia independente era da oposição (Pozenato; Giron, 2004a). Sobre o conteúdo, referindo-se a São Paulo, Trento (1989, p. 186) se posiciona explicando que “Em geral, tratava-se de bem pouca coisa: pequenas notícias, fatinhos, curiosidades, fofocas, folhetins [...], propaganda de firmas e lojas” e que também a maioria falava sobre a Itália, inclusive copiando as informações dos jornais originais.

E tendo em conta que “A suposta neutralidade cultural do ato de ler, sua aparente instrumentalidade, são as garantias de sua eficácia social: ele pode ser posto a serviço de todas as causas das sociedades alfabetizadas.” (Hébrard, 2001, p. 35) percebemos o quão potentes seriam veículos de informação postos a algum serviço/finalidade. Nessa perspectiva é possível pensar nos temas mais abordados pelos jornais. Algumas dessas características

²⁵⁷O acervo de jornais de Caxias foi digitalizado e disponibilizado ao público pelo projeto de parceria entre a Câmara Municipal e a Prefeitura de Caxias do Sul através do AHMJS.A. No total foram digitalizadas mais de 500.000 mil páginas que correspondem a 71 títulos de periódicos: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/portalliquid/>. Para a minha seleção, em virtude do recorte temporal da pesquisa, listei apenas periódicos que iniciaram a publicação antes de 1920.

²⁵⁸Para o início da imprensa, Pozenato e Giron (2004) explicam que a tipografia Mendes de Caxias treinou grande parte dos tipógrafos que atuou no período. Um pouco da história na entrevista que Saturno Mendes, filho de Antônio José Ribeiro Mendes, fundador da tipografia e o sobrinho Oswaldo Ribeiro Mendes concederam ao trabalho de Caxias do Sul e Henrichs (1988) no capítulo: Mendes e Mendes e Ribeiro (1988).

²⁵⁹Alguns deles: O Estímulo, O Intruso, A Pérola.

também podem ser conferidas nos jornais que circulavam na RCI/RS. A seguir algumas capas dos jornais da RCI/RS, na Figura 10.

Figura 10 - Capas de alguns jornais da RCI/RS



Fonte: Hemeroteca Digital (2025).

Na Figura 10 vemos a capa de alguns periódicos como O Cosmopolita - 1902, *La Libertà* - 1909, O Caxiense - 1897 e *Il Colono Italiano* – 1910. Desses exemplares podemos pensar que parte era produzido em língua italiana e/ou contava com trechos escritos em *Talian*. Alguns realizaram alternância de idiomas, italiano e português.

Pozenato e Giron (2004a) explicam que as leituras de materiais em italiano ou nos dialetos, como o *Talian*, não só auxiliavam na compreensão do conteúdo aos imigrantes, mas de forma simbólica aproximavam o seu local de proveniência, trazendo conforto ou até mesmo repúdio (Ruggiero; Barausse, 2022). Um direcionamento ao público leitor que deveria

ser em uma quantidade considerável, haja vista as tiragens, ou mesmo pelo próprio conteúdo se referir à Itália e aos costumes culturais, mesmo que, por vezes, escritos em português.

A “correspondência pessoal e os jornais italianos serviam para amenizar essa carência de informações” (Pozenato; Giron, 2004a, p. 20) mas estejamos atentos também a manutenção do sentimento e da identidade do grupo, esta que “é a que responde de modo mais completo a essas necessidades porque o grupo étnico representa por excelência o ‘refúgio’ de onde não podemos ser rejeitados e onde jamais estamos sós” (Poutignat; Streiff-Fenart, 1998, p. 90). Nesse sentido, os jornais e as correspondências, a leitura e a escrita, servia de meio para reforçar e manter o sentimento e a integração do grupo.

Trento (1989) explica que a estimativa seria de 170 títulos de jornais em língua italiana no Brasil entre 1880 e 1920, sendo 140 ou 150 deles em São Paulo, porém este seria um número subestimado. Vinculando os dados de Rech (2015), percebemos que existiu a impressão de no mínimo 30 jornais em língua italiana no Rio Grande do Sul até 1920. Entre diários, semanários, quinzenários, mensários, números únicos e almanaques no Rio Grande do Sul calcula-se 53 até meados de 1940 (Trento, 1989).

Ao analisar esse cenário, é imprescindível reconhecer a multiplicidade e diversidade de indivíduos, línguas e lugares. Como destaca Chartier (2002), pensar a leitura exige considerar essa diversidade, que torna o período investigado especialmente fecundo para a análise das *práticas* de escrita e leitura por imigrantes e descendentes. Quanto ao uso do italiano ou de dialetos nos periódicos, Trento (1989) ainda acrescenta, a nível nacional:

Se as associações eram muitas e as escolas ainda mais, o verdadeiro elemento surpresa é representado pelo incrível número de jornais e revistas em língua italiana publicados no Brasil entre 1880 e 1940 e, sobretudo, entre 1885 e 1920. Elemento de surpresa porque **a variedade de títulos presentes pressupunha um público que, na realidade não existia**. De fato, apesar do elevado número de italianos residentes no Brasil, **em sua grande maioria tratava-se de analfabetos ou semi-analfabetos** e, de qualquer modo, de pessoas cujo horário de trabalho ou cujos compromissos eram tão pesados que não lhes permitiam qualquer tipo de aproximação com os jornais, tanto em língua italiana quanto em português. (Trento, 1989, p. 184, grifo meu)

As reflexões produzidas por Trento (1989) devem ser refletidas com criticidade, afinal se a variedade de títulos que existiam não era compatível com o número de leitores em língua italiana, quem além deles consumiria o produto? Se assim fosse, a quantidade não seria expressiva, o que se levarmos em conta apenas o período de 1885 a 1920 seria um recorte

amplo para a diminuição²⁶⁰ da produção. Outra questão interessante é abordada por Pozenato e Giron (2004a, p. 37),

A partir de 1891, com a naturalização em massa, tendo os imigrantes se tornado brasileiros por decreto, puderam participar das lutas políticas numa situação de direito e não apenas de fato. Obtiveram o direito de votar e ser cotados para cargos públicos. Ainda que não tivessem conhecimento suficiente da língua nem das leis do país. Até aquele momento viviam os problemas políticos da pátria distante, a qual ainda traziam viva na memória e nunca deixariam de lembrar. A partir dessa mudança, passaram a participar também da política e a interessar-se mais pela realidade brasileira. Não é de estranhar, pois, que a partir de então comecem a circular jornais nacionais na região. (Pozenato; Giron, 2004a, p. 37)

Com o contexto, pela inserção do grupo no Brasil, conforme as autoras, talvez seja preciso considerar o início da circulação de jornais nacionais. Ainda, o que chama a atenção é o período após o início do século XX em que diversos jornais foram criados e sua curta duração. Segundo Pozenato e Giron (2004a) isso ocorria sobretudo em períodos de eleição e disputas políticas, alguns inclusive criados por “vontade de uma só pessoa, que o cria, abre e encerra suas atividades de acordo com seus interesses particulares” (p. 61), mais tarde Giron (2017, p. 96) refletiria,

Os periódicos regionais não pareciam ter papel fundamental na formação das opiniões: sua duração era muito pequena, seus organizadores destinavam os jornais ao grupo que tinha os mesmos pontos de vista políticos, a tiragem era muito reduzida, 200 ou 300 exemplares. Os jornais representavam, ao menos até 1930, apenas os interesses dos grupos políticos.

A partir desse cenário, percebe-se que a expansão da imprensa na RCI/RS entre 1910 e 1920 está imbricada em uma complexa rede de fatores sociopolíticos, econômicos e culturais. A eclosão da Primeira Guerra Mundial coloca o país e a Itália em oposição, dessa forma os imigrantes são vistos pelas “autoridades brasileiras como elementos perigosos para a segurança nacional” (Pozenato; Giron, 2004a, p. 68). Rech (2015) também pontua que o período foi de proliferação de periódicos no país e que até 1939 o Rio Grande do Sul ocupava o terceiro lugar em publicação de jornais, dessa forma não é possível dizer que a expansão da imprensa é um fato isolado na RCI/RS.

É possível observar a emergência de vários jornais²⁶¹, o que faz Pozenato e Giron (2004a) refletirem em como se deu a importação do papel para a produção diante desse

²⁶⁰Ao meu ver a questão que Trento (1989) parece indicar após 1920, com elevado número, mas não tanto quanto até 1920 se deve em virtude da primeira e da segunda geração de nascidos no Brasil, por utilizarem do português e por conta do contexto da época, pós-guerra e ideias circulantes.

contexto histórico, chegando a levantar a hipótese que as tipografias trabalhassem com estoques ou que fontes o forneciam para a região. Do fim deste recorte temporal, Saturno Mendes explica que os papeis da tipografia Mendes eram adquiridos em firmas de São Paulo como a Companhia Paulista de Artes Gráficas (COPAG) e Cia. De Celulose de Irani do Estado de Santa Catarina (Mendes; Mendes E Ribeiro, 1988). Desses dois casos, a COPAG iniciou a produção de papel ainda em 1908, é possível supor que companhias como ela tenham fornecido o material para as tipografias da região, garantindo a continuidade das atividades gráficas mesmo em contextos adversos.

Nessa conjuntura, a emergência de periódicos esteve fortemente associada aos anos eleitorais, assim “quando havia interesses políticos em jogo, uma das estratégias utilizadas era a criação de um periódico [...]. Passada a disputa eleitoral, o jornal perdia em importância e na maioria dos casos deixava de circular” (Pozenato; Giron, 2004a, p. 76). Outro fato diz respeito à língua utilizada, “a tentativa dos jornais locais de unificar culturalmente o seu público levou a disputas de poder no sentido de fidelizar leitores em Caxias do Sul, tanto que, as primeiras publicações jornalísticas foram inteiramente redigidas em italiano” (Cechinato, 2019, p. 57). Nesse sentido, a escolha do idioma pode ser interpretada como uma estratégia de aproximação com o público-alvo; caso os periódicos fossem redigidos em português, haveria maior risco de distanciamento e menor identificação por parte dos leitores.

Percebe-se, nesse período, uma expansão gradativa de materiais de informações, eles passam a ser produzidos e aumentam e existe uma relação implícita entre o aumento de leitores, e essa demanda crescente por conteúdos escritos. Um dos indícios localizados na entrevista de Poletto (1986) em que explica que o pai acompanhava a publicação de revistas, jornais e sabia notícias do mundo por meios de comunicação. Observa-se da mesma forma ela como filha, um reflexo das *práticas* do seu pai e um gosto pela escrita e leitura.

Mas sob as diversas faces, à luz dos estudos da escrita, cabe perguntar: o que era dado a ler? (Castillo Gómez, 2003a). A relação entre a impressão de jornais e questões políticas emerge, pois seu surgimento remete a publicidade que faziam, mas também às intenções que tinham pelas narrativas divulgadas. Rech (2015, p. 39) alertou que “deve-se tomar a imprensa como veiculadora de interesses sociais e recusar a ideia de que essa seja apenas uma difusora de informações, questionando a sua imparcialidade e neutralidade”.

²⁶¹A nível estadual, Rech (2015) explica que o primeiro jornal italiano foi *Il Venti Settembre*, que era publicado em 1883 em Pelotas. Um ano depois *La Liguria* era impresso em Porto Alegre. “No Rio Grande do Sul e, especialmente, em Porto Alegre, encontra-se uma variedade de títulos e de publicações de jornais em italiano” (Rech, 2015, p. 41). Da síntese de sua pesquisa, até 1920 o autor lista 30 jornais em italiano impressos em Porto Alegre, e percebe-se que alguns deles circulavam pela RCI/RS.

Há confrontos ou posicionamento declarado entre os jornais que circulavam na época, mostrando diferentes interesses. Um exemplo disso a primeira tiragem²⁶² do jornal *Il Colono Italiano*, em que explica não ser um jornal político como *O Caxiense* (Il colono italiano, 1898), inclusive “pode-se dizer que o *Il Colono Italiano* foi o espaço de defesa da igreja católica contra os ataques de *O Caxiense*” (Pozenato; Giron, 2004a, p. 43), evidenciando o uso da imprensa como instrumento de embate ideológico e religioso.

No que tange a experiência da Igreja Católica na RCI/RS, convém destacar que, ao menos, cinco principais jornais católicos eram publicados no período: *Il Colono Italiano* (mensal em Caxias e semanal em Garibaldi), *La Libertà*, *Il Corriere d'Italia* e *Stafetta Riograndense* (Luchese, 2021). Ainda,

No intuito de normalizar moralmente os imigrantes e seus descendentes, com certa regularidade e frequência no cotidiano, foram sendo constituídos rituais, festividades, celebrações, sermões que, simbolicamente, povoaram o imaginário daqueles que habitavam a RCI. [...] E estampar o discurso evangelizador nas páginas do impresso católico constituía recurso indispensável. (Luchese, 2021, p. 266-267).

Figura 11 - Il colono italiano, 09.03.1916
Fonte: Hemeroteca Digital (2025).

São movimentos que servem para a reflexão sobre as relações entre a política, a religião e as ideias que circulavam e/ou a utilização dos escritos como uma ferramenta para determinados fins, pensando pela ótica de Hébrard (2001). Vejamos o exemplo ao lado, além do *Il Colono Italiano* ser um jornal católico, pelo seu classificado datado de 1916, havia venda pela própria tipografia de livros em língua italiana e em português, e também livros escolares, mas o que chama atenção é que muitos deles tinham cunho religioso. De fato, o leitor católico do jornal já era

FEVEREIRO.

GARIBALDI

LIBRERIA CATTOLICA

unita al tipografia dell' COLONO ITALIANO

Si vendono:

IN LINGUA ITALIANA

Massime Eterne 1\$000; Vesperi Festivi 1\$500; Filotea 2\$800; Guida del Cristiano 1\$500; Pregate Così 1\$600; Libretto della Santa Messa 1\$500; Via del Paradiso \$700; Dottrina Cristiana \$500; Lovisolo (Manuale de Parrochiano); 5\$000; Vite dei Santi 4\$000; Storia Sacra 1\$900; Il Libro per Tutti 3\$000 ogni volume; Riposo in Dio 2\$100; Almanacco per le Famiglie Italiane \$500; Sillabario \$600.

IN LINGUA PORTOGHESE

Doutrina Christian 400; Jesus o Amigos dos Meninos 1\$600; Joia da Alma Piedosa 2\$500; Horas Abreviadas 3\$800; Imitação de Christo 2\$200 a 4\$500; A Sagrada Familia 3\$000; Anjo da Infancia 600 a 800; Os Quinze Sabbados 2\$500; Coração de Jesus 2\$500.

LIBRI SCOLASTICI

Primeiro Livro 700, Segundo Livro 1\$300; Terceiro Livro 2\$500; Leituras Escolhidas 1\$400; Selecta 3\$500; Guia da Infancia 1\$700; Geographia 2\$000; Taboada 200.

Imagini Sacre e oggetti religiosi

Imagine di S. Giuseppe, S. Antonio, S. Cuor di Gesù, S. Giovanni, Madonna di Lourdes, Oleografie, Crocifissi, Rosari, Scapolari del Carmine, Medaglie ecc. ecc.

Altri Oggetti

Libri da scrivere, penne di acciaio e pietra, lapis, libri per registri rigati ed in binco, carta almazzo, Mappas scolares, annuaes e mensaes, carta di musica, Pallietas para Clarin e Requinta, carta per fiori e lettere e quadracetti per latterie ecc. ecc.

Le domande devono essere dirette a

Martino Ghingnatti
GARIBALDI dal 51. 6 m.

²⁶²A própria emergência do *Il Colono* está ligada “às posições político-religiosas [do Pe. Pedro Nosadini – fundador do jornal]” (Pozenato; Giron, 2004, p. 43)

incentivado a manter e reforçar o vínculo com a Igreja, neste caso por meio das *práticas* de leitura.

Sobre as disputas, em especial as de natureza política, Saturno Mendes no estudo de Mendes e Ribeiro Mendes (1988), da Tipografia Mendes, explicou que na época que trabalhou, os partidários chegavam a ameaçar os trabalhadores e por isso controlavam as impressões. Em certos casos, foi necessário optar por imprimir em gráficas alinhadas a determinadas correntes políticas ou até mesmo cancelar a impressão de determinados periódicos. Tais episódios possibilitam entender o quão atreladas são as questões de criação e impressão de periódicos, mas sobretudo de quais se sobressaíram e tiveram maior visibilidade no período.

Quanto ao impacto político da população, Giron (2017, p. 70) expõe que no período inicial “isolados em suas pequenas propriedades, os colonos da zona rural pouco se envolveram com as questões políticas.”, quais seriam os motivos? Talvez, devido ao local (interior), um espaço “não destinado” aos imigrantes, no período de adaptação da “leitura” da nova terra com língua e costumes diferentes. O espaço nos jornais também era um local de disputas entre padres e maçons. Sobre o assunto, Luchese e Tedesco (2014, p. 144) discorreram:

Fundaram jornais e pasquins, alguns de duração efêmera. Outros como o *Staffeta Riograndense*²⁶³, hoje Correio Riograndense, ainda circulam nos dias atuais. Com linhas editoriais diferenciadas, os jornais foram a síntese dos interesses e das disputas políticas que se pretendia dar visibilidade na Região Colonial Italiana.

De acordo com Ancarini (1983), a curta duração seria em virtude do número de assinantes. De modo geral, precisamos ver o jornal como um artefato cultural, que permite a promoção da circulação de ideias, de ideais educativos, escolares, práticas religiosas, catecismo, valores educativos das famílias (Luchese, 2021) e nesse aspecto:

Valores, sentimentos, tradições foram compartilhados e reforçados; os ecos do sermão marcaram as linhas que produziram os jornais; foram criadas redes de sociabilidade, mas também de competição. Estabeleceram apoios, negociaram, mas também conflitaram. Há os que discordaram, não aceitaram, criticaram os jornais e os que os produziam. (Luchese, 2021, p. 276).

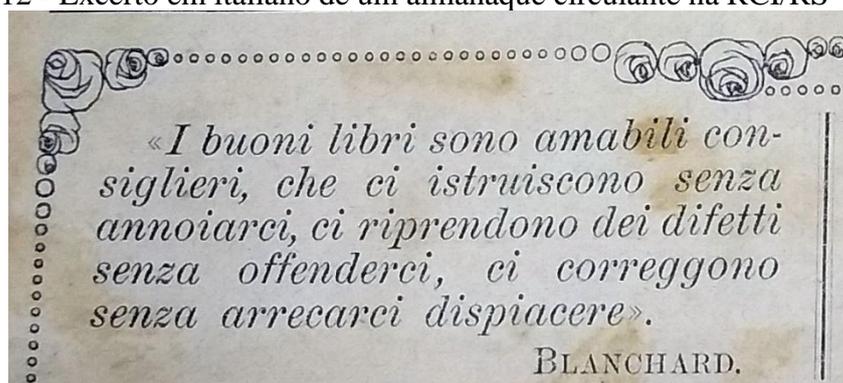
Percebo a existência de indícios de leitura que permitem ampliar a compreensão do panorama da RCI/RS no que se refere à *práticas* de escrita e a leitura. Se pensarmos, a

²⁶³Em 1917 vira *Staffeta Riograndense* nome adotado até 1941 (Clemente, Ungaretti, 1993) quando se torna *Correio Riograndense*.

exemplo, em um cotidiano do interior e estendermos para questões religiosas, tendo em vista a característica do grupo estudado, é identificar a circulação de bíblias, cantos, reuniões e encontros em que a leitura e/ou a escrita estava presente na vida do imigrante e do filho, dimensões que nos possibilitam uma noção do pertencimento do grupo (Tedesco, 2022), e não podem ser desconsideradas.

Sobre a circulação de outros materiais de leitura, é importante frisar que “para a venda dos produtos, caixeiros viajantes percorriam o interior do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. A importação de produtos provenientes da Alemanha e da França em sua maioria, além da Inglaterra, Áustria, Itália e Suíça foram identificados a partir da consulta de jornais de época.” (Luchese; Vendramin; Ghellere, 2022, p. 8). Seguimos em frente vendo alguns exemplos de materiais, na figura 12 um excerto de um almanaque do período:

Figura 12 - Excerto em italiano de um almanaque circulante na RCI/RS²⁶⁴



Fonte: Almanacco per le Famiglie Italiane nel Brasile per l'anno 1917, p. 96.

O trecho divulgado no Almanaque de 1917 mostra a potência colocada na *prática* da leitura. Refletindo sobre isso, questiono o que o editor desejava propiciar com tal divulgação, além de considerar como o leitor da época recebia essa informação. Trata-se de um excerto que reforça e instiga a continuidade das *práticas* por parte dos usuários do almanaque. Lembro também que “todo o texto escrito se destina a ser lido e é pela leitura que reencontra o seu sentido, ainda que o seu modo de produção vise à construção de um leitor e a sua morfologia contenha marcas que condicionem a leitura” (Magalhães, 2001, p. 63)

As formas de comunicação, os valores, as dinâmicas sociais estavam em constante ressignificação e também eram impactadas pelo conteúdo e pelo suporte material. Cavallo e Chartier (2002, p. 6), também alertam que “é preciso considerar que as formas produzem

²⁶⁴“Os bons livros são conselheiros amáveis, que nos educam sem nos aborrecer, nos repreendem pelos defeitos sem nos ofender, nos corrigem sem nos desagradar.” (Almanacco, 1917, p. 96, tradução da autora)

sentido e que um texto se reveste de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os suportes que o propõem à leitura”, assim um jornal poderia, a depender do indivíduo, ter determinado simbolismo pelo seu suporte.

No que se refere ao suporte, lembro também o quanto a materialidade possui significações aos indivíduos. Manfron (1988), explicou que guardou o primeiro livro do pai, “tudo em italiano” frisando em entrevista. Fico a pensar na importância desse material a fim de desencadear memórias e o que significou para a entrevistada o pai saber ler. Por vezes, são oriundos dos próprios imigrantes os hábitos e *práticas* de escrita e leitura que os descendentes desenvolviam.

Sobre textos religiosos, para conhecimento em outras realidades, “nas famílias protestantes da Austrália, por exemplo, a Bíblia da família era normalmente passada de geração em geração pela linha feminina.” (Lyons, 1999, p. 168), apesar de mostrar um hábito e costume, a prática incita também movimentos assegurados por mulheres, assim “deve-se reconhecer que diversos modos de narrativa coabitam no mesmo espaço cultural e social” (Goulemot, 2001, p. 113), enquanto uns liam romances, outros folhetos, jornais com notícias locais, bíblia, almanaques e demais materiais. No caso da RCI/RS, os imigrantes e descendentes, na maioria católicos, a leitura da bíblia era incentivada. Seguindo a análise de outros materiais de leitura, trago um excerto a seguir:

Figura 13 - Excerto do jornal Cosmopolita de 22.10.1904

Giornali d'Italia

Il sottoscritto, avendo la rappresentanza di diversi giornali illustrati, s'incarica, fino al 15 Novembre p. v. di fare abbonamenti annui pel 1905 ai seguenti prezzi:

Giornali settimanali

Il Secolo illust.	5.500
Il Corriere „	6.000
La Tribuna „ (a colori)	8.000
La Domenica „ „	8.000
L'Illus. Popolare	8.000
La Rana di Bologna	3.000
Pro-famiglia	8.500

Riviste mensili

Varictas	5.500
La Lettura	8.000
Il Secolo XX	9.000

Mode:

La Moda Ill. (settimanale)	8.000
La Novità (mens. di lusso)	9.000

N B — Non si dá corso a commissioni se non sono accompagnate dal relativo importo quelle fuori del municipio di Caxias possono essere fatte per lettera assicurata all'indirizzo del sottoscritto.

Caxias, ottobre 1904.
Mario Marsiay

Fonte: Cosmopolita, 22 out. 1904, p. 3.

Pelo excerto, observo que Mario Marsiay²⁶⁵ anunciava uma série de jornais pela Sociedade Caxiense de Mútuo Socorro, além de revistas e leituras de periodicidade semanal e mensal que poderiam ser adquiridas. Problematizo o que dizer sobre os 7 jornais, 3 revistas e 2 periódicos de moda caso os imigrantes e descendentes não tivessem o hábito de leitura? Mario se refere às tiragens importadas, somam-se os jornais locais, revistas e livros, tanto em italiano quanto em português que não estavam vinculados à Sociedade. Alguns desses materiais, inclusive, puderam ser verificados em bibliotecas particulares, como é o caso do acervo de obras raras mantido pela Universidade de Caxias do Sul.

Nesse sentido, o excerto do jornal permite a reflexão da existência de um público leitor e de *práticas* de leitura interessantes, pois “saber ler é primeiramente a condição obrigatória para o surgimento de novas práticas constitutivas da intimidade individual. [...] saber ler e escrever permite também novos modos de relação com os outros e os poderes.”

²⁶⁵Mario foi secretário da Sociedade Príncipe de Nápoles como era chamada a Sociedade Caxiense de Mútuo Socorro. Alguns de seus registros, bem como análise deles, podem ser conferidos em Luchese (2016).

(Chartier, 1991a, p. 119). Para além de Caxias, tais *práticas* foram evidenciadas em toda a RCI/RS.

Pensando na história dos materiais oferecidos, lembro que “o século XIX testemunhou o crescimento de uma vigorosa indústria de revistas para mulheres e o surgimento de um fenômeno relativamente novo: o da mulher com pretensões literárias.” (Lyons, 1999, p. 168). Penso na mulher realizando leituras por prazer, em grupos, de forma individual, fato que se estende pela RCI/RS, no final do século XIX e início do século XX, e que também não exclui outras *práticas* de leitura que poderiam ser realizadas (Almeida; Espíndola, 2009).

Também é preciso levar em consideração que a significação irá variar a depender do sujeito que lê a mensagem, um exemplo clássico dos estudos da História Cultural é o caso de Menocchio, personagem analisado por Ginzburg (2006), cuja leitura dos textos gerava interpretações singulares e ideias próprias. Pensando na própria materialidade, ela também trará indícios da interação dos sujeitos com a cultura que produziam (Vanz, 2019). Isso se revela nas *práticas* de escrita e leitura, bem como nas inúmeras possibilidades de produção de sentido que esses materiais podiam adquirir. Assim, reflito que:

Contrastes, igualmente, entre normas e convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos legítimos do livro, maneiras de ler, instrumentos e processos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses muito diversificados que os diferentes grupos de leitores investem na prática da leitura. Dessas determinações, que comandam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos de formas diferentes por leitores que não partilham as mesmas técnicas intelectuais, que não mantêm uma mesma relação com o escrito, que não atribuem nem a mesma significação nem o mesmo valor a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto. (Cavallo; Chartier, 2002, p. 6-7).

E volto à notícia do jornal Cosmopolita, que evidencia a diversidade de materiais de leituras oferecidos e que cada qual produziria *práticas* e ideias diferentes a depender do receptor. No que se refere à última década do século XIX, Lyons (1999, p. 165, grifo do autor) explica que “foi a ‘era de ouro’ do livro no mundo ocidental: a primeira geração a alcançar a alfabetização de massa foi também a última a ver o livro atuando sem a competição de outros meios de comunicação, como o rádio ou a mídia eletrônica do século XX”.

Em relatório, Ancarini (1983, p. 59), informou “Duas vezes por semana, às quartas-feiras e sábados, parte a correspondência para Porto Alegre, para a Europa e para as diversas colônias. Do mesmo modo, duas vezes por semana, às segundas e sextas-feiras, chega em Caxias a mala postal, carregada no lombo de um burro”. Seu relatório permite entender alguns dos meios de comunicação e como eram utilizados à época, bem como as relações de comunicação entre as famílias emigradas e demais na península.

No mesmo relatório, é possível localizar mais uma informação relevante a respeito de livros: “Da Itália podem ser expedidos para Caxias, Rio Grande do Sul [...] pacotes com livros ou impressos de 2 kg. Mas se os pacotes são mais do que um, é conveniente endereçá-los a nomes diversos, pois de outra forma o correio os envia à alfândega” (Ancarini, 1983, p. 59). A estratégia mostra que a quantidade de materiais expedidos seria grande em parte dos casos, caso contrário Ancarini (1983) não precisaria relatá-la. Sobre o serviço telegráfico, o mesmo autor registrou que

A estação telegráfica local [de Caxias] encontra-se em comunicação com Bento Gonçalves, e de lá para a comunicação com a capital. O serviço é importante, principalmente para a comunicação com a capital. Durante as chuvas, porém, as comunicações seguidamente ficam interrompidas durante dias. A tarifa para a Itália é de cerca de 5 libras por palavras. A arrecadação anual do telégrafo é calculada em cerca de 7 mil libras. (Ancarini, 1983, p. 60)

Do excerto proponho dois pontos de análise: o primeiro se refere a interrupção dos serviços devido às condições climáticas. Em épocas como o inverno, o frio e as chuvas, a comunicação seria dificultada, tanto por telegrama quanto por outros meios, em virtude do deslocamento e distribuição de jornais, livros e demais impressos. O segundo ponto é a arrecadação anual. Supondo-se²⁶⁶ que todas seriam para a Itália, isso simboliza por volta de 1400 palavras anuais que, como Ancarini (1983) evidencia, faz esta ser uma importante forma de comunicação do período.

Quanto às produções locais e distribuição de jornais, Saturno Mendes²⁶⁷ explicou que: “Naquele tempo, ‘O Brasil’ – eu tinha uma raiva de fazer o serviço, mas era obrigado a fazer – tinha que selar todos, colocar o endereço daqueles que eram de fora, Farroupilha, uma porção de lugares [...]” (Mendes; Mendes E Ribeiro, 1988, p. 16, grifo do autor). Nesse excerto²⁶⁸, em resposta a tiragem dos jornais impressos na tipografia Mendes, Saturno frisa

²⁶⁶ Em virtude da falta de valores das tarifas locais.

²⁶⁷ Saturno nasceu em 09/07/1913 e teria trabalhado na tipografia Mendes de 1925 a 1960 como funcionário e após sócio (Caxias do Sul e Henrichs, 1988). Porém, a impressão declarada por ele é do jornal “O Brasil”, com existência até 1924 (Pozenato; Giron, 2004a) fato que põe em dúvida a veracidade da informação, penso em algumas hipóteses: a memória pode se referir a outros sujeitos e foi incorporada por ele como realidade ou ele pode ter exercido um trabalho informal ainda jovem já que declarou que foi “um serviço que ele era obrigado a fazer”.

²⁶⁸ É preciso levar em contato que o trabalho de Saturno iniciou na década de 1920 em diante e suas memórias podem refletir práticas além, todavia são relevantes para pensar na produção e circulação de materiais impressos nas tipografias nas décadas anteriores.

tanto o árduo²⁶⁹ trabalho para a produção das tiragens quanto que os impressos eram distribuídos para diversos locais da RCI/RS, possivelmente também os mais isolados.

Essa constatação é confirmada por registros posteriores, como o do Correio Rio Grandense (1964) que ao explicar a trajetória de vida de Antônio Tondello, residente no interior de Antônio Prado, expõe que ele distribuía o jornal à comunidade local nas primeiras décadas do século XX. A exemplo, “A partir de 1901 o Correio Brasileiro tem seus serviços instalados em Garibaldi” (Clemente, Ungaretti, 1993, p. 55), e dez anos depois é instalado o serviço de telefonia.

Em Antônio Prado, o registro da instalação de uma agência postal na sede data de 1891 (Bernardi, 2020a). Já em Caxias, apesar de movimentos anteriores a 1901, é relevante pontuar a fundação da Associação Comercial de Caxias no referido ano, que oportunizou serviços de correios, telégrafo e telefone (Luchese, 2007). Com relação à tiragem de jornais, Sanocki (2004) com informações de Loraine Giron Slomp sobre *Il Colono Italiano* explica e infere que,

A tiragem do jornal era, em média, de 200 exemplares. Levando em conta que a população de Caxias era de cerca de dez mil pessoas, e que a população urbana – o principal público consumidor – era mais ou menos de duas mil pessoas, a tiragem do jornal atingia cifras próximas a dez por cento da população urbana. É uma tiragem considerável para uma colônia nova, em pleno século XIX. (Sanocki, 2004, 552)

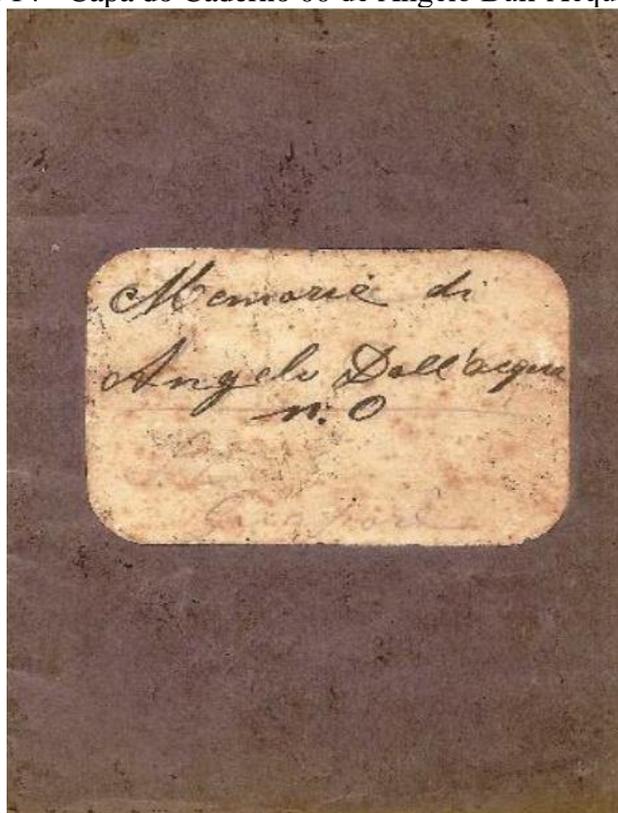
Grande parte deles ficava na área urbana, mas não sua totalidade e no que se refere à porcentagem, apenas para a tiragem de um dos jornais o percentual do público alvo é bastante relevante. Para concluir as reflexões sobre os jornais, exponho um trecho de Pozenato e Giron (2004a, p. 63):

Pode-se verificar também que o imigrante italiano fez várias tentativas para, através dos jornais, desenvolver a cultura da região em que habitava, pois podemos encontrar aspectos literários, científicos, humorísticos e críticos ao lado do aspecto informativo, em muitos deles. [...] Essa constatação, a nosso ver, vem contrariar a de que o imigrante preocupava-se apenas em fazer dinheiro nesta terra, deixando de lado o aspecto cultural. Ele procurou desenvolver também a cultura, fazendo uso dos veículos de comunicação de mais fácil impressão para a época, que eram os jornais.

Ainda quanto a circulação de revistas e livros, me volto aos cadernos de Angelo Dall’Acqua. Na figura 14 a capa do caderno-fonte aqui investigado:

²⁶⁹ Ainda sobre, Saturno explica que o sistema “Era letra por letra, naquele tempo não tinha Linotipo. Era tudo no ‘componedor’. Aprendi, me criei, fazia de tudo na Tipografia-era impressor, fazia chapa, fazia tudo” (p. 15)

Figura 14 - Capa do Caderno 00 de Angelo Dall'Acqua, 1912.



Fonte: <https://astolfi.com.br/nossa-historia/diarios-de-angelo-dallacqua/>.

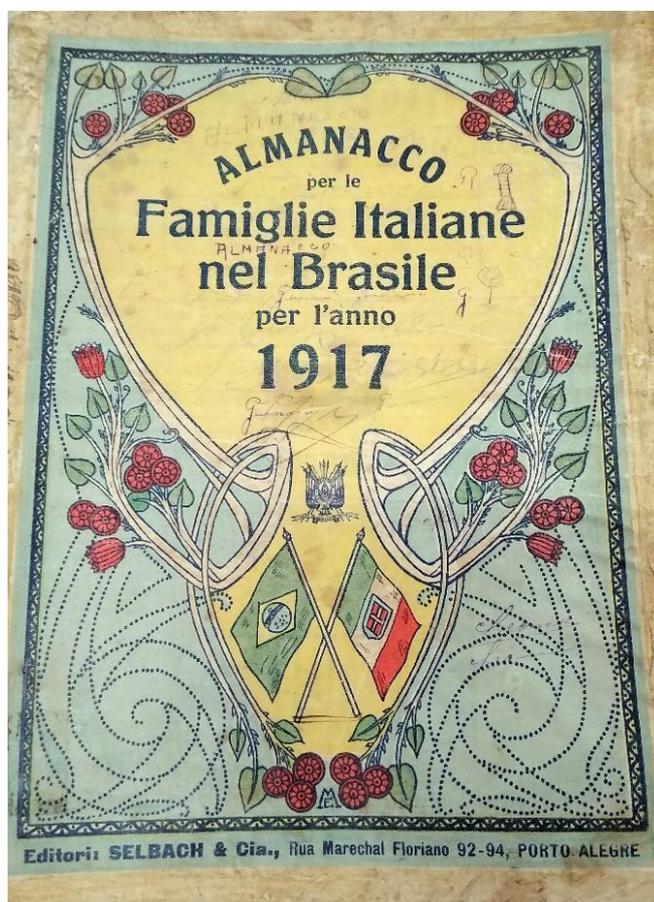
Pelos escritos de Angelo, é possível conferir que ele assinava a revista *Illustrazione Popolare* (Dall'Acqua, 1912) cuja renovação foi realizada por meio do correio. Lembro que essa mesma publicação já havia sido anunciada no jornal *Cosmopolita*, conforme foi já evidenciado. Os Irmãos Treves, que Angelo cita como responsáveis, abriram uma livraria em Buenos Aires em 1911, exatamente um ano antes do registro de Angelo renovar a revista. O exemplo de Dall'Acqua mostra que mesmo no interior existiam meios para o acesso às *práticas* de leitura que neste caso se tornava um hábito cotidiano. Ainda assim, destaco que a introdução por meio da escolarização no interior ainda carecia de meios (Rossi, 1985).

Sobre a assinatura da revista *Illustrazione Popolare*²⁷⁰ por Angelo Dall'Acqua, lembro que “ler, será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido.” (Goulemot, 2001, p. 113). Por isso, considero fundamental analisar o conteúdo e a familiaridade do sujeito para a escolha do que ler, quando e como. A ligação entre imigrantes, descendentes e a língua

²⁷⁰Na primeira edição de *L'illustrazione Popolare* a revista se propôs a chegar como o próprio nome diz a um público “popular” com foco em operários e trabalhadores do campo, levando o que denomina como leitura “instrutiva” e “moral”, combatendo a “ignorância”, a revista também apoiava firmemente o “amor ao trabalho” (*L'illustrazione Popolare*, 1869).

italiana/dialegto e conteúdos provenientes e/ou que remetiam à Itália se sobressaem nessa escolha. A seguir, um dos almanaques que circulavam na RCI/RS:

Figura 15 - Almanacco per le Famiglie Italiane nel Brasile per l'anno 1917



Fonte: acervo de obras raras da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul.

A foto da tiragem da figura 15 se encontra preservada tanto na Universidade de Caxias do Sul, quanto no Acervo do Arquivo Histórico João Spadari Adami. Este último possui, inclusive exemplares de oito anos diferentes do mesmo almanaque, o que indica a presença dele e a ampla circulação pela RCI/RS. Além deste exemplar específico, inúmeros almanaques circularam e nos revelam alguns dos assuntos abordados, como curiosidades, as colônias fundadas, dias santos, festejos e provérbios. Esses conteúdos proporcionavam não apenas informações práticas, mas também entretenimento aos leitores.

Em 1890, Caxias tinha 2.167 eleitores (Rech, 2009), em uma população de aproximadamente 10.000 residentes na sede. Até 1910, pelo menos 3 livrarias existiam no local (Stormowski, 2005). Nesse aspecto, considero relevante pensar na circulação de livros e

materiais de leitura na região. A Figura 16 apresenta um classificado de uma livraria do período, que ilustra essa dinâmica:

Figura 16 – Città di Caxias 13.03.1913²⁷¹



Fonte: Hemeroteca Digital (2025).

O classificado localizado no jornal *Città di Caxias*, e que por diversas vezes foi publicado no mesmo jornal, evidencia a oferta para venda de inúmeros materiais de leitura, em especial na língua italiana. Sinal de que existia uma demanda considerável de leitores e de usuários de materiais voltados à leitura e à escrita. Ademais, pensando para o período (1913) até mesmo filhos de imigrantes italianos utilizavam desses materiais, mostrando costumes que suportam a ideia de que havia *práticas* de escrita e leitura na RCI/RS em imigrantes e descendentes.

Outro ponto interessante é a ligação entre a RCI/RS e materiais de leituras (neste caso) possivelmente²⁷² oriundas de Buenos Aires, tanto em virtude da proximidade do Estado como

²⁷¹“Esta livraria já conhecida, dotada de um completo sortimento de artigos de escrivinhas, brinquedos, artigos diversos (miudezas) relacionados à fotografia, possui uma quantidade numerosa de romances literários e populares, escritos em italiano. Ainda você pode encontra na <O. Rosa & Cia> a venda a crônica da gloriosa guerra ítalo-turca, em um elegante e grande volume...” (Città di Caxias, 1913, p. 4, tradução da autora).

²⁷²Levanto a possibilidade de a revista ter vindo de Buenos Aires em virtude da unidade da livraria dos Irmãos Treves ter sido aberta um ano antes ali, em seus registros Angelo somente assinala “renovei no Correio a

pelo próprio contexto histórico da Província do Rio Grande, marcado por disputas e pertencimentos do território ao longo de décadas. Ao mesmo tempo, reflito em como Angelo tomou conhecimento da venda de revistas. Em outro trecho de seu caderno, em período posterior, no dia 29 de junho de 1927, fornece uma pista que merece atenção:

De manhã, às 8 h, encontrei-me, no Armazém Busato, com o representante do jornal ‘Il Piccolo’ de São Paulo’, Sr. Felice Concitore, com quem viajei da minha casa até Marau, e que me convidou a ajuda-lo nas cobranças e propaganda do jornal ‘Il Piccolo’, em Passo Fundo, como de fato o acompanhei durante todo o dia. À tarde, me entregou 10 retratos do Duce²⁷³ Mussolini para fazer propaganda pro Piccolo em São Luiz de Guaporé. Às 10h da noite, eu, o Dr. Maiolino e Giovanni Miotto o acompanhamos à estação de onde partiu para São Paulo. (Dall’Acqua, 1927)

Além de outras questões possíveis de análise²⁷⁴, é possível que sujeitos realizassem a atividade propagandista de outros jornais na RCI/RS. Contudo, torna-se difícil afirmar essa prática com precisão em virtude da falta de registros. Ainda assim, há indícios que essa questão tenha se mantido, já que lembremos que o desenvolvimento do alfabetismo foi acompanhado da emergência de materiais de leitura pelo mundo (Cipolla, [1969]/2012).

Para nascidos em meados do século XX, pouco mais de 5% não saberia assinar os documentos e é surpreendente pensar que esse recorte nos indica um período de incremento da escrita. No mesmo período, Ancarini (1983, p. 55), explica que o governo estadual mantinha no município 20 escolas mistas, uma para cada seção “cuja residência não dista mais de meia hora a cavalo do local da aula” sendo que “a população das escolas públicas atinge a pouco mais de mil indivíduos, entre alunos e alunas”. Pelo relatório, sua percepção é de que as escolas são numerosas – mesmo elas comportavam por volta de 50 alunos cada - e “muitos que não as podem²⁷⁵ ou não as querem frequentar” acabaria por postergar o aprendizado da escrita e leitura do português. Um excerto de Gardelin (1993) retrata outro ponto para fecharmos esta discussão,

Disse, e hoje tenho maiores argumentos, que nós, na história da colonização italiana, no Rio Grande do Sul, enfrentamos um grande vazio, que vai de 1875 a 1914,

assinatura da revista *Illustrazione Popolare*, dos Irmãos Treves, de Milão”, isso ocorre na Linha Palmira (Dall’Acqua, 1912)

²⁷³Palavra que designa líder.

²⁷⁴Para conhecimento, o jornal “Il Piccolo” foi empastelado (termo que designa a inutilização das oficinas) em São Paulo um ano depois de Angelo registrar suas memórias, sendo causado por conflitos em um período conturbado pelo fascismo. Algumas reflexões sobre esse fato encontram-se na pesquisa de Bertonha (2000). As relações com questões fascistas ficam evidentes no excerto quando Felice Concitore entrega a Angelo retratos de Mussolini para realizar propaganda do jornal em Guaporé.

²⁷⁵Qual seria a causa de não poder frequentar as escolas? Se elas “seriam” perto das residências e se de acordo com Ancarini (1983), a quantidade de escolas era numerosa, ficam algumas problematizações para reflexão.

aproximadamente. Esse vazio vem da falta de documentos que interpretem ou nos deem base para interpretação da realidade social. Em consequência, operou-se uma transferência de conceitos, que se materializam com a segunda geração. Esses conceitos insistem, e têm fundamento, sobre o empobrecimento cultural em nossa região. E, mais influenciado pela visão do fascismo, que é um movimento culturalmente forte, chegamos a uma série de lugares-comuns que estão longe da verdade em relação ao imigrante de 1875. [...] Afirmamos que o colono era um homem de escassa instrução, e inclusive encontrei quem duvidasse de que eles soubessem quem foi Dante Alighieri. Ora, o exame dos nomes dos primeiros povoadores, na Colônia Caxias mostra que os alfabetizados eram uma maioria [...] Estaremos sempre nos repetindo e cada vez mais longe da verdade (Gardelin, 1993, p. 123)

A fala de Gardelin (1993), embora tenha sido proferida há três décadas, permanece atual quanto aos processos de alfabetização. Há divergências de informações entre autores, tanto de memorialistas como de pesquisadores do meio acadêmico. Todavia, a verdade proposta compreenderia uma visão homogênea, o que não deixaria de ser uma generalização. Isso não significa responder que os imigrantes eram alfabetizados, e sim entender que existem diversos níveis de alfabetização e *práticas* de escrita e leitura. À luz da época investigada, alguns respondiam às vivências cotidianas e outros não.

Quanto a questão geracional apontada por Gardelin (1993), é necessário ver períodos cronológicos diferentes. Embora sendo contextos ligados, possuem suas especificidades. A história não é feita de recortes isolados, mas de períodos ligados em mudanças que ocorreram ou deixaram de ocorrer — ao longo do tempo. Lembro, ainda, conforme Mannheim (1993), que as gerações não são definidas por idade cronológica e sim por experiências sociais compartilhadas. O imigrante que chegou em 1875, por vezes²⁷⁶ passou pelo período de escolarização e/ou teve contato com leitura e escrita na Itália. De forma semelhante, os escolarizados na RCI/RS após chegada, não vivenciaram um contexto semelhante aos seus filhos, e aqui, reside a questão geracional: evidenciar que existem descontinuidades histórico-sociais entre esses grupos.

Neste subcapítulo busquei analisar as *práticas* de escrita e de leitura para além da escola, principalmente quanto a circulação de jornais e de livros. Indícios que nos mostram outro ponto de vista do objeto e mais elementos para complementar a ideia de que houve *práticas* de escrita e leitura na RCI/RS. No próximo subcapítulo a escala é diminuída ao olhar para as *práticas* de escrita e leitura de alguns imigrantes da península itálica, buscando nelas além das especificidades dos sujeitos, os indícios do seu entorno social, comunitário e suas relações com a escrita e a leitura.

²⁷⁶ A depender da data que emigrou.

4.3 DIMINUINDO A ESCALA, *PRÁTICAS* DE ESCRITA E LEITURA DE ALGUNS IMIGRANTES ITALIANOS E DESCENDENTES NA RCI/RS

Nesta subseção, diminui a escala de análise e recorro a prática historiográfica da micro-história para analisar indícios de escrita e leitura por parte de alguns indivíduos, bem como suas relações com o contexto social. Para isso, tal como Barros (2007b, p. 169), frisa-se o historiador que “elabora a biografia ou a “história de vida” de um indivíduo (e frequentemente escolherá um indivíduo anônimo) o que o estará interessando não é propriamente biografar este indivíduo, mas sim os aspectos que poderá perceber através do exame micro-localizado desta vida”.

Essa etapa mostra os traços da pesquisa genealógica enquanto autora carrego. Contudo, é possível pensar que investigações e buscas como esta, que analisam o ambiente físico, social e político se apresentam relevantes para entender a educação, a herança cultural e intelectual dos sujeitos (Panizzolo, 2006). Ademais, “os detalhes de uma trajetória de vida possibilitam a compreensão da dinâmica social em sua complexidade. Permitem, ainda, compreender o modo pelo qual o peso das circunstâncias direciona o curso da vida para direções muitas vezes improváveis, frente ao mais provável.” (Manke; Galvão, 2018, p. 103).

Falarei sobre alguns imigrantes, são eles: Domenico Caon, Catterino Pellizzaro, Tommaso Radaelli, além de uma análise específica sobre as *práticas* de leitura entre as mulheres. Esses sujeitos compõem o grupo analisado de indivíduos com base nas taxas produzidas e são entendidos como integrantes do grupo social e do meio no que se refere aos processos de escrita e leitura. A escolha deles se dá devido as buscas, conforme (des) montava fontes, as suas pistas emergiram. Seguimos para cada um deles.

Domenico Caon²⁷⁷ nasceu em 25 de outubro de 1876 em Camposampiero, província de Pádua. Era filho de Giuseppe Caon e Giovanna Bressan. A família trabalhava com agricultura e seu pai, no nascimento dos filhos, declarou-se iletrado. Mais tarde, Domenico demonstraria um amor pela literatura, em especial pela obra “Divina Comédia” de Dante Alighieri. “Por sinal, que devemos frisar que ele sabe Dante de cor, e é um verdadeiro apaixonado pelas coisas da literatura”, expõe a redação do jornal que o entrevistou (O pioneiro, 1949, p. 8).

²⁷⁷ O estudo sobre Domenico Caon pode ser conferido na íntegra em Rela; Bernardi (2023).

Ao perscrutar a vida de Domenico, busquei compreender um pouco sobre as culturas de escrita e leitura em sua vida. Seu período escolar se refere à Itália, já que ele emigra com 13 anos. Camposampiero, sua cidade natal já tinha escola de nível superior na década de 1870 (Atti, 1874) e o distrito completo já contava com 21 e 28 escolas públicas inferiores, com uma média de 2.800 alunos que as frequentavam (Atti, 1874). É possível que Domenico tenha frequentado uma delas.

Ao contrário dele, seus irmãos ao casarem no Brasil se declararam iletrados. Isso me leva a questionar: será que apenas Domenico frequentou as escolas ou foi introduzido de forma informal na escrita e leitura ainda na Itália? De que forma Domenico passa a ter maior contato com leitura, ou seria ele um autodidata? Como se construiu o gosto pela literatura em uma família que, a princípio, estaria distante de *práticas* de escrita e leitura? Algumas questões não podem ser respondidas, mas servem para problematização e ele, assim como Ismael, investigado por Manke e Galvão (2018), podem nos fazer refletir sobre a entrada dos sujeitos no mundo escrito.

Domenico, seus irmãos e seus pais emigram em 14 de janeiro de 1889 (Arquivo Nacional, 1888). Ele casou-se com Teresa Fabris, e o casal se estabelece em Nova Roma, na época segundo distrito de Antônio Prado. Apesar de sua inserção nos trabalhos de agricultura, Domenico junta-se ao Partido Republicano, passando a ocupar o cargo de inspetor e, mais tarde, o de subintendente de Nova Roma. Nesse período, construiu um monumento em homenagem a Dante Alighieri (Folha de Hoje, 1994). A leitura estava presente no seu dia a dia visto que ele “não realizava visita ou reunião ou recebia interessados, sem que, em meio à conversa, abrisse um belo exemplar da Divina Comédia e o lesse.” (Folha de Hoje, 1994, p. 1).

Esse apreço pela literatura também se refletia na trajetória familiar: seus filhos receberam nomes em alusão à literatura, como Beatriz, Dante Leone, Jordão Bruno, mostrando as *apropriações* simbólicas que Domenico realizou ao longo da vida.

Na fotografia seguinte, datada de aproximadamente 1940, vemos além de sua família, Domenico sentado ao lado de “sua inseparável” — como disse Barbosa (1980, p. 281) — Divina Comédia:

Figura 17 - Família Caon



DOMINGOS CAON com sua inseparável "Divina Comédia", Esposa Teresa Fabris e alguns de seus 19 filhos: Alexandre, Geraldina, Vitória, Maria, Verônica e Sara Joana (25).

Fonte: Barbosa (1980, p. 281).

Será que essa trajetória estaria tão distante de culturas do grupo ao qual Domenico pertencia? Teria ela sobrevivido aos dias atuais por ele ter se tornado uma figura pública, ou Domenico seria apenas uma exceção dentro desse contexto? No que se refere à escrita, abaixo é possível conferir a sua assinatura em um registro de nascimento de um de seus filhos, mobilizando, para essa análise, as contribuições de Magalhães (1994).

Figura 18 - Assinatura de Domenico Caon em 1898

Fonte: trecho do registro de nascimento do filho Jocondo, 18.01.1898 – Antônio Prado.

Se analisada, com base nas problematizações e escalas de assinaturas de Magalhães (1994, p. 317-319), a observação da assinatura de Domenico nos mostra que²⁷⁸ todas as letras estão desenhadas de forma correta, com um nível quase individualizado, conduzido por traço e ritmo constante. Em 1898, Domenico apresenta uma assinatura com marcas de escolarização em virtude da caligrafia. Para além de uma assinatura rudimentar, ela indica,

²⁷⁸Situada entre o nível 4 e 5 de escalas de Magalhães (1994).

mais de uma década depois do seu período de escolarização, que talvez ele utilizasse a escrita no dia a dia.

Apesar da singularidade desse imigrante, outro fato relevante a se considerar no seu núcleo familiar e mesmo pensando em questão geracional é que, conforme vimos em dados momentos, seu pai e seus irmãos se declararam iletrados. No entanto, nas décadas seguintes, o surpreendente é que eles passam a assinar os documentos e demonstram saber ler e escrever. Será que Antônio, irmão de Domenico, teria se inserido no mundo letrado? E mesmo sendo “declaradamente analfabeto” em determinado momento, poderíamos, de fato chamá-lo assim?

Não há como impor uma definição rígida sobre *ser* ou *não* analfabeto. O que existe neste núcleo é uma interseção de fluxos de escrita e leitura, e *apropriação* dela por parte do pai e do irmão de Domenico ao longo das décadas.

Há indícios que mostram as sociabilidades, mediadas pela oralidade, como é o caso do pai de Sevilla (1988), que aprendeu com amigos o hábito de leitura. *Práticas* como essa possibilitaram a inserção de novos indivíduos, já adultos, na leitura e de escrita. Domenico foi o novo letrado de sua família, talvez tenha sido influenciado por alguém, e possivelmente influenciou demais a se apropriarem dessas *práticas*.

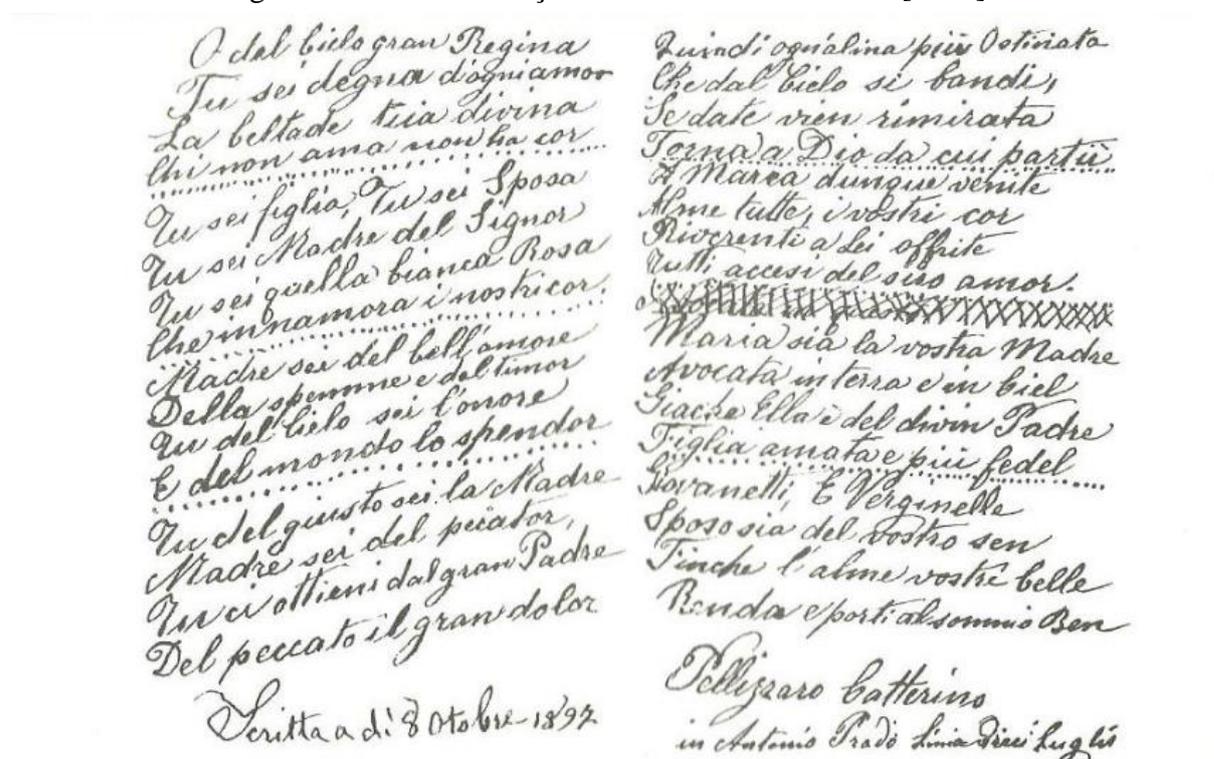
Domenico é um dos sujeitos que compõe os registros da mensuração de assinantes junto com um grupo de quase 60% de escreventes da década que nasceu. Sua trajetória nos oferece muito mais do que a perspectiva de “assinar ou não”, “ler ou não”, mostra formas de contato com a escrita e da leitura, e que também ela está em constante mudança. Basta olharmos às trajetórias de vida e às singularidades envolvidas nos modos de ler e escrever desses indivíduos. A história dele — assim como a dos demais relatada aqui — também deve ser analisada com cuidado. Não é demais destacar o que Pesavento (2014, p. 54), alertou:

É preciso não tomar o mundo – ou as representações, no caso – na sua literalidade, como se elas fossem o reflexo ou cópia mimética do real. Ir além daquilo que é dito, ver além daquilo que é mostrado é a regra de ação desse historiador detetive, que deve exercitar o seu olhar para os traços secundários, para os detalhes, para os elementos que, sob um olhar menos arguto e perspicaz, passariam despercebidos.

Baseando-me nesse pressuposto, procuro compreender uma realidade do passado por meio das representações produzidas pela história de vida de Domenico. Utilizo, para isso, uma lente de distanciamento, tendo a noção que a representação não é dada e não corresponderá de forma fidedigna à realidade vivida. No entanto, ela pode oferecer indícios e compreensões do objeto investigado (Pesavento, 2014), que, neste caso, são as *práticas* de leitura realizadas por Domenico e aquelas que circulavam no meio em que vivia.

Outro caso que merece destaque é o de Catterino Pellizzaro²⁷⁹. Analisado também em virtude das possibilidades de análises de arquivos documentais produzidos pelo próprio. Esses materiais, conforme a conceituação de Castillo Gómez (2021) podem ser considerados “arquivos de escrita popular/de pessoas comuns/cotidianas” tendo em vista que são documentos heterogêneos, guardados e vinculados especialmente à linha de estudos da alfabetização e cultura escrita, como se desenvolveu na experiência italiana. Um excerto do livro de orações dele pode ser conferido na Figura 19:

Figura 19 - Livro de orações de Catterino Pellizzaro [1897]



Fonte: Livro da família Pellizzaro do autor José Pellizzaro.

Escrito em 08/10/1897 por Catterino Pellizzaro, o trecho localizado na contracapa de um livro de orações do próprio autor, se refere a um canto religioso popular. O mesmo canto foi localizado, para esta investigação, em um livro datado ainda do ano de 1752 (Biblioteca, 1752), o que permite refletir como o texto foi repassado ao longo do tempo. Isso nos indica que, já no Brasil, os sujeitos mantinham *práticas* e/ou que as desenvolviam relacionadas a localidade do qual eram oriundos, tanto no cotidiano como ao nível linguístico, caso da

²⁷⁹ Imigrante nascido em 08/10/1868 em Rotzo – VI, filho de Marco Pellizzaro *detto* Belo e Margherita Martello. Casou-se em 10/09/1892 em Antônio Prado – RS com Angela Cadore, nascida em 10/10/1868 em Sospirolo – BL, filha de Antonio Cadore e Giustina Burlon.

própria língua *cimbra*²⁸⁰, que permaneceu em uso entre os filhos e em alguns netos dos imigrantes em São Roque, local de residência de Catterino.

Cipolla ([1969]/2012) ao falar no cotidiano de comunidades alpinas (que é o caso dos pais de Catterino), explica que mesmo tendo a divisão do tempo nos afazeres do trabalho, uma parte do ano eles ficavam isolados em suas casas em virtude do clima (neve e frio), nesse período costumavam fazer leitura em conjunto. Conforme já mencionada essa questão anteriormente, são períodos propícios para o desenvolvimento de *práticas* culturais. Essa vivência pode ter influenciado diretamente a motivação para a leitura e escrita entre esses grupos, diferenciando-os de outras populações. Ressalto ainda a importância do ambiente familiar de todo o grupo analisado, pois ele se mostra fundamental para compreendermos as dinâmicas de aprendizado da escrita e da leitura. É o que observamos nas memórias de Poletto (1986), ao relatar que sua mãe aprendeu a ler e escrever em casa, ensinada pelos pais. Cabe refletir quantos outros casos assim foram vividos naquele momento histórico.

Análise semelhante, pode se dar pelo próprio livro de canto, que tinha como finalidade registrar uma *prática* desenvolvida com frequência por Catterino. Nesse sentido, é preciso considerar o local de escrita, a preparação, a superfície e o local apropriado para tal (Magalhães, 2001). Por ser um registro de cunho religioso, envolveria a família, a comunidade. Dessa forma, os filhos de Catterino tiveram contato com a língua italiana escrita, de forma oral pelo canto, com o português no contexto das escolas públicas, soma-se ainda o próprio *cimbro* no cotidiano e o *Talian*. Essas línguas que, partindo da ideia de Hébrard (2001), mostram a introdução das crianças mesmo que por ordem metalinguística, possibilitando uma tomada de consciência para inserirem-se nos mecanismos da cultura escrita.

Por fim, cabe registrar a importância de escrituras produzidas por sujeitos comuns (Castillo Gómez, 2003b), as quais, embora voltadas a determinadas funções, e possuem peculiaridades interessantes para pensarmos tanto nas *práticas* de escrita quanto na própria produção e finalidade. Vejamos que no caso de Catterino, ele anota a data, assina e explica qual o local, intentando utilizar do suporte como um registro de memória e para o futuro.

²⁸⁰Sobre esta, indico o documentário “Eco das Montanhas” que retrata a língua e a comunidade *cimbra* de Antônio Prado. Ainda é possível encontrar vestígios nos descendentes mais antigos, sobre isso, Ribeiro (2004) registrou a presença de canções *cimbras*. Pelas pesquisas já realizadas, algumas das canções remetem a cantos populares que remontam ao século XVIII, processo similar ao ocorrido com o excerto de Catterino Pellizzaro para se pensar nas questões culturais e sociais. Há 15 anos, conversei com um descendente sobre os *cimbros*. Ele cantou *Den Orch in Martal*. Como ele, nascido e sempre residente no interior de Antônio Prado saberia de uma antiga canção que remonta há séculos anteriores? É como se essas práticas passassem por gerações em uma oralidade que escapa do documento ou de registros.

Outro ponto que é pouco analisado no que se refere à escrita e à leitura são as fotografias dos imigrantes. Em muitas delas, é possível ver indícios de livros, folhetos e materiais impressos, mostrando esses como elementos representativos para indicar a circulação de leitura, pensarmos nas *práticas* dos grupos e o valor simbólico que na época passou a ser atribuído à leitura. Não se trata de generalizar as atividades do grupo, mas sim, “a idéia é que, embora não seja possível enxergar a sociedade inteira a partir de um fragmento social, por mais que ele seja cuidadosamente bem escolhido, será possível – dependendo do problema abordado – enxergar *algo* da realidade social que envolve o fragmento humano examinado” (Barros, 2007b, p. 171). Como exemplo de fotografia, evidencio uma imagem do imigrante Tommaso Radaelli segurando um livro na mão:

Figura 20 - Tommaso Radaelli²⁸¹



Fonte: Sartori (2015).

As relações que se estabelecem entre os sujeitos e o escrito podem não ocorrer de forma direta, mas cabe a compreensão que esses indivíduos se situam dentro da cultura do

²⁸¹Tommaso Radaeli nasceu na região onde hoje se localiza Monza e Brianza e é considerado um dos primeiros italianos a se estabelecerem em Nova Milano (Farroupilha). Tommaso emigrou em 1875, em conjunto com as famílias de Stefano Crippa e Luigi Sperafico (Sartori, 2015). / A mesma fotografia se encontra no livro Cinquantenario [1925] ao lado de sua esposa Maria / Quanto a foto, após pesquisa, é possível concluir que existem divergências de qual Tommaso Radaelli é, pois existirem dois e/ou os documentos levam a erros de compreensão, um deles teria nascido em 1835 e outro em 1841.

escrito. Assim como os sujeitos analisados anteriormente, Tommaso — independentemente do nível de escrita e leitura — esteve imerso em um meio social de *práticas*. A própria família Radaelli ao chegar ao Brasil em 1875, declarou saber ler e escrever (Gardelin; Costa, 1992).

Em contraponto, o que também pode ser representado pela foto pensando em Chartier (1991b) é a habilidade da leitura, ou funcionar como um símbolo construído para representar uma condição social valorizada — a instrução. A partir dessa perspectiva, dou um passo adiante e procuro, na imagem, traços secundários e detalhes que merecem ser registrados, conforme propõe Pesavento (2014), para questionar: a fotografia representa Tommaso como alguém que efetivamente sabia ler? Ou seria essa imagem um símbolo intencional, aplicado para “revelar” um status social diferenciado e aspiracional? Na sequência, apresento uma nova fotografia, desta vez de uma família não identificada, imigrantes da cidade de Antônio Prado:

Figura 21 - Família não identificada. Antônio Prado, [192-].



Fonte: acervo Foto Bernardi Ltda.

Na fotografia, observa-se uma mulher segurando um livro e um lenço. Possivelmente, trata-se da matriarca da família, sendo o livro, um exemplar de orações. Uma análise aprofundada e específica seria interessante pensando em educação e religião. Há diversas escolas confessionais, mobilizadas pela Igreja Católica, mas de forma breve cabe pontuar o quão relevantes são as *práticas* religiosas no que se refere às *práticas* de leitura. Já vimos isso no exemplo de Catterino Pellizzaro, com seu livro de orações, e também no classificado do jornal *Il Colono Italiano*, com diversas leituras de cunho religioso.

Retomo aqui a questão das mulheres: elas possuíam o hábito de ler, orar, praticar e transmitir aos filhos a prática do culto religioso. Essas ações estão atreladas as *práticas* de leitura e escrita. As mulheres ocupavam um papel importante no que tange ao espaço e momento do culto, bem como nas relações sociais e culturais do cotidiano. Vê-se em diversos momentos que poderiam faltar itens nas bagagens dos imigrantes, mas dificilmente faltaria uma Bíblia e/ou um livro de orações e as mulheres eram as protagonistas desse costume.

Neste subcapítulo, analisei alguns casos de ordem cotidiana, mas tantos outros poderiam ser adicionados. Seria possível trazer outras fotos de imigrantes e descendentes que se encontram arquivadas em grande maioria por famílias, portando em mãos objetos de escrita, todavia, desnecessário para contextualizar algo que gostaria de refletir com maior cuidado: que rastros e representações podemos obter com base nesses registros?

Pessoas com diferentes níveis de escolaridade utilizavam artefatos de escrita de uso não escolar, fora de ambiente escolar, com finalidades diversas: para enunciar suas relações com a esfera familiar, doméstica, religiosa; demonstrar certa proximidade com a escrita e leitura; atender às exigências de sua profissão; representar uma posição social conquistada; registrar algo à posterioridade— como anotações, contas, cálculos. Esses indícios de suportes de escrita e leitura revelam uma vida ainda pouco investigada nos imigrantes e descendentes.

Através micro-história, compreendo que esses sujeitos revelam muito acerca da comunidade em que estavam inseridos. E, a partir disso, posso afirmar que tantos outros casos como esses devem ter ocorrido. Ademais, podemos pensar em escritas de cartas entre os imigrantes, em produção de diários, no filó, nas rezas, e nas celebrações religiosas. Todas essas atividades revelam *práticas* de escrita e leitura que nos permitem questionar uma visão reducionista dos imigrantes como analfabetos. Pelo contrário, muitos deles utilizavam e praticavam as habilidades da escrita e da leitura de maneira cotidiana e significativa.

As *práticas* de escrita e leitura, dentro e fora do ambiente escolar, foram o foco deste capítulo. Para tal, iniciei a investigação olhando para um elemento relevante da alfabetização, que é a escolarização. Por meio dela, foi possível observar desde o déficit da escolarização

pública, seu incremento ao longo das décadas, até os movimentos de criação de escolas particulares, subvencionadas e dos próprios indivíduos para que seus filhos aprendessem a ler e escrever. Alguns dos materiais utilizados tanto em aulas públicas quanto étnicas foram abordados.

Além das escolas e do período escolar, analisei a circulação de jornais —muito embora ligados à política — como importantes meios de comunicação e de acesso às *práticas* de leitura. Da mesma forma, livros e hábitos do cotidiano relacionados à escrita e leitura puderam ser verificados no grupo estudado.

Optei por diminuir a escala e concentrar nas *práticas* de escrita e/ou leitura de alguns imigrantes. Embora, em parte, sejam casos pontuais, eles estiveram envolvidos com outros indivíduos impactaram (bem como foram impactados) em seus processos e na visão quanto aos processos de escrita e leitura.

Este capítulo se encerra com a compreensão acerca da emergência da escolarização e de algumas *práticas* do cotidiano, dele, entendo que a escrita e a leitura estiveram, de fato, presentes na vida dos imigrantes e descendentes. Ainda que o nível de domínio fosse básico, é possível afirmar que para a época, estavam imersos em um mundo letrado, nas suas diversas formas e intensidades.

No próximo capítulo apresentarei o encerramento deste estudo com as conclusões.

5 CONCLUSÕES

A pesquisa nasce da inquietude, das insatisfações (Corazza, 2007) e, a partir disso, este estudo foi sendo tecido, pouco a pouco, até chegar ao momento das conclusões finais. Nóvoa (2014, p. 17) já afirmava: “Não há nada pior para um jovem investigador do que a incapacidade para pôr ponto final no seu trabalho, seja por uma atitude excessivamente autocrítica, seja pela busca de uma perfeição ilusória, seja pelo receio da exposição pública, seja pela mistura de tudo isto.”

Essas conclusões são escritas nesse sentido. Durante o percurso de escrita, deparei-me com uma outra reflexão que considero importante compartilhar antes de expor minhas conclusões: “Ninguém é doutor em tudo. Nosso conhecer é pequeno e provisório. Não resiste às estações. Como um falso diamante, o conhecimento infla o coração de puro engano.” (Marcílio, 2005, p. 63).

Com essa consciência, apresento as conclusões desta investigação. Analisei as *práticas* culturais e sociais de escrita e leitura entre os imigrantes, sem, contudo, pretender esgotar todas as dimensões possíveis de análise. Trata-se de um estudo que apresenta conclusões dentro dos limites de um tempo, de um ponto de vista, e do lugar em que me encontro enquanto pesquisadora. As reflexões aqui reunidas são fruto desse percurso, marcado tanto por descobertas quanto por dúvidas que permaneceram — e que, talvez, devam permanecer.

Para a realização desta pesquisa, me propus a investigar um conjunto de questões que nortearam a construção dos problemas do estudo. As indagações que se seguem emergiram a partir da observação preliminar da realidade histórica e social da comunidade analisada. Foram, portanto, elencadas as seguintes problematizações:

- Os imigrantes e seus descendentes sabiam ler e escrever (eram capazes de assinar o nome e sobrenome)?
- Havia jornais, livros e outros materiais em circulação na região?
- Houve incremento dos processos de escrita e leitura?
- Foram desenvolvidas *práticas* de escrita e leitura na comunidade investigada?

Essas questões orientadoras serviram de base para a formulação dos objetivos da pesquisa, que visaram não apenas descrever a presença (ou ausência) de *práticas* letradas, mas também compreender como tais *práticas* foram constituídas, apropriadas e transmitidas dentro da dinâmica sociocultural por imigrantes e descendentes.

Com base nela foram traçados alguns objetivos, sendo o principal: investigar e analisar as *práticas* culturais e sociais da escrita e leitura construídas em nível escolar e não escolar em imigrantes da península itálica e descendentes na RCI/RS. A partir deles, foram desdobrados os objetivos específicos: 1) Elaborar por meio de fontes coletadas, construídas e produzidas, mensuração das assinaturas de parte de um grupo de indivíduos e um panorama da circulação da escrita e leitura na RCI/RS; 2) Pesquisar a emergência e difusão da escolarização e indícios referentes às dimensões de escrita e leitura vivenciadas a nível escolar da RCI/RS; em seguida, 3) Investigar a circulação de jornais e livros para a compreensão das *práticas* sociais e culturais que evidenciam a escrita e leitura a nível não escolar.

Esses objetivos, articulados entre si, me permitiram compreender as múltiplas formas pelas quais a leitura e a escrita se inseriram no cotidiano da comunidade estudada. Defendo a tese de que entre o período de estabelecimento de imigrantes e a década de 1920 houve um incremento da escrita e da leitura, impactados pela expansão das colônias, posteriormente municípios; ampliação de acesso à escolarização que entre particulares, escolas italianas, confessionais e iniciativas públicas, corroboraram para oportunizar rudimentos do aprender a ler e a escrever. Além de *práticas* de escrita e leitura relacionadas à religião, aos costumes e aos hábitos familiares que fizeram com que a escrita e a leitura fossem utilizadas, difundidas e expandidas.

Na trajetória mobilizei estudos sobre a alfabetização, como: Graff (1995), Mortatti (2000, 2004), Ferraro (2002, 2004, 2009, 2014), e em especial sobre leitura e escrita Chartier (1990, 1991a, 1991b, 2001a, 2001b) e Castillo Gómez (2003a e 2003b) e Castillo Gómez e Sáez (2016). E, das fontes para a mensuração, isto é, contagem (presença/ausência) de assinaturas e declarações foram analisadas 20.915 assinaturas de indivíduos em cinco locais da RCI/RS; na mensuração para a Itália e da RCI/RS um grupo de 49 pais e 28 filhos da comunidade cimbra foram mobilizados. Também foram acrescentadas declarações (saber ler e escrever) referente a 15.009 entradas de imigrantes no RS entre 1889 a 1910; analisados 40 periódicos circulantes na RCI/RS; 15 entrevistas de descendentes realizadas pelo ECIRS/UCS na década de 1980 além de outras fontes documentais referentes a escrita e a leitura.

Do conjunto descrito de fontes históricas analisadas foram agrupadas nove categorias. Esses grupos documentais foram selecionados com o objetivo de oferecer uma visão abrangente das *práticas* de leitura e escrita vivenciadas por imigrantes e descendentes. Cada grupo documental investigado trouxe contribuições específicas para a compreensão do processo histórico da escrita e a leitura na RCI/RS. A diversidade dos documentos analisados evidencia não apenas a presença da escrita e da leitura, mas também seus usos sociais, suas

funções simbólicas e seus significados culturais no interior da região. A seguir, apresento e discuto as contribuições de cada um desses grupos documentais para o estudo.

Figura 9 – Síntese dos nove grupos documentais da tese



Fonte: elaboração minha (2025).

Em síntese, a partir da análise dos grupos documentais, cheguei às seguintes conclusões:

- 1) a mensuração das assinaturas, que constituiu o conjunto documental mais expressivo deste estudo, permitiu-me compreender um primeiro nível de *apropriação* e de incremento das *práticas* de escrita por parte da comunidade. Reconheço que há distinções entre saber assinar o nome e o sobrenome e possuir habilidades para escrever palavras e frases. Ainda assim, observei que os imigrantes mais antigos da RCI/RS apresentavam uma porcentagem menor de assinantes, embora, ao menos, metade soubesse assina. Identifiquei diferenças substanciais entre os sexos ao longo dos períodos analisados: as mulheres, na maioria das vezes, apresentaram percentuais inferiores aos dos homens, o que me levou a refletir sobre a história da educação feminina nesse contexto;

Verifiquei também que o período migratório teve impacto nas taxas de assinatura, com um crescimento substancial na virada para o século XX. Esse

intervalo, embora represente apenas algumas décadas, mostrou-se relevante por ser marcado pela estreita relação entre educação e migração, seguido pela expansão das colônias — que mais tarde se transformaram em municípios — e por um contexto de melhorias nas condições de vida, no acesso a bens e serviços, bem como no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita no grupo analisado.

Pela mensuração das assinaturas, percebi que, em muitos locais da RCI/RS, mesmo naqueles onde havia ausência de escolas públicas, as porcentagens de assinantes aumentaram. Essa constatação é relevante, pois evidencia que as *práticas* sociais de leitura e escrita desenvolvidas no cotidiano — no ambiente familiar e na própria comunidade — também desempenharam um papel importante na escrita e leitura e devem, portanto, ser consideradas na análise. Esses elementos indicam que os imigrantes atribuíam grande importância à escrita e à leitura.

- 2) A partir da mensuração das assinaturas dos *cimbros* (pais e filhos), pude estabelecer que existem diferenças entre as gerações. No entanto, percebi que não é possível demarcar essas diferenças de forma rígida, pois há descontinuidades ao longo do período analisado. Notei que os filhos e filhas assinavam o nome e sobrenome com mais frequência do que os pais e mães. Esse dado me levou a refletir sobre os processos educacionais entre a Itália e o Brasil, considerando a educação no país de origem (Itália) e as condições aqui. Os sujeitos analisados demonstravam envolvimento com *práticas* culturais e sociais como o canto, reuniões para a leitura de jornais e o professorado. Assim, as práticas de leitura e escrita estavam presentes no cotidiano dessa comunidade.
- 3) A análise da escolarização permitiu-me compreender o déficit de escolas públicas no início do estabelecimento dos imigrantes na RCI/RS. Também foi possível perceber os movimentos da comunidade em prol da criação de escolas, a emergência das escolas étnicas no início das colônias, e o apoio do governo italiano nesse processo. Além disso, observei o incremento das escolas públicas na RCI/RS ao longo das décadas, especialmente após 1910.

A emergência e a difusão da escolarização, especialmente após 1870, com a unificação italiana, serviram para a padronização de um país recém unificado, nesse sentido, dos sujeitos, é possível ver em imigrantes crianças que alguns se beneficiaram e tiveram acesso e continuidade aos processos de escrita e leitura relacionados à escolarização, ao contrário de seus pais. Semelhanças puderam ser conferidas no Brasil, porém o processo anterior ao início da migração da região, em 1875, foi marcado pela

escassez de políticas públicas e desorganização das escolas. Na RCI/RS é inócuo desvincular a imigração e a emergência das colônias que por sua vez influenciou no acesso às escolas, às fontes de informação e à circulação de materiais de escrita e leitura. Os filhos dos imigrantes na RCI/RS enfrentaram o déficit de escolas no início da formação das colônias, devido ao período migratório e ao processo inicial de estabelecimento. Contudo, eles possuíam práticas que, no contexto do período e local, os inseriam no mundo da escrita e da leitura. A instalação de bens e serviços foi um fator que contribuiu para o atraso na escolarização, bem como na disponibilização de meios iniciais de comunicação e no desenvolvimento da escrita e da leitura. Essa situação, no entanto, foi, de certa forma, amenizada pelas escolas étnicas particulares, e, com o tempo, melhorou no que diz respeito à escolarização pública.

- 4) A análise dos jornais revelou uma produção significativa de periódicos em italiano, que circulavam na RCI/RS. Embora muitos desses jornais estivessem vinculados à política e tivessem uma duração relativamente curta, eles desempenharam um papel importante como disseminadores de informações, tanto locais quanto internacionais. Esses jornais tinham o potencial de transformar o cotidiano dos imigrantes e seus descendentes, através das *práticas* de leitura, informando-os sobre os acontecimentos e difundindo ideias e discursos.
- 5) Em relação aos materiais de escrita e leitura, além dos livros, percebi a expansão gradual de outros materiais, que começaram a ser produzidos em maior quantidade, refletindo a crescente demanda. Identifiquei também uma ligação entre a RCI/RS e materiais de leitura provenientes de Buenos Aires, além de livros enviados da Itália para a região. Nas primeiras décadas, diversas livrarias surgiram, oferecendo uma vasta gama de conteúdos de leitura. Esses elementos demonstram a presença de leitores e o uso crescente de materiais de leitura na região.
- 6) Ao analisar a chegada dos imigrantes e as declarações sobre saber ler e escrever, percebi que, no final do século XIX, aqueles que chegavam à RCI/RS apresentavam *práticas* de leitura e escrita mais evidentes em seu cotidiano do que as primeiras ondas migratórias, entre 1870 e 1880. Isso sugere que a *apropriação* desses processos pode ter ocorrido de forma mais lenta na RCI/RS em comparação com o que acontecia na Itália naquela época. De fato, é possível observar um movimento mais acelerado no que se refere à alfabetização na Itália no final do século XIX. Além disso, identifiquei diferenças entre os sexos: as mulheres declararam saber ler e escrever em menor proporção do que os homens. Esse dado me levou a refletir sobre o

que a declaração sobre saber ler e escrever realmente representava para esses imigrantes, em termos de habilidades e a percepção que tinham de si mesmos nesse aspecto.

- 7) No que se refere às mulheres, a partir das mensurações realizadas e já mencionadas, pude perceber que elas estavam em desvantagem em relação aos homens, tanto no que diz respeito à capacidade de escrever quanto à de ler. No entanto, identifiquei indícios de que as mulheres estavam mais presentes no que tange à leitura, especialmente no contexto religioso. Os dados revelaram, ainda, um apagamento da história da educação das mulheres, evidenciando a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre esse aspecto da história da educação na RCI/RS.
- 8) Ao analisar os imigrantes a partir da micro-história — Domenico Caon, Catterino Pellizzaro e Tommaso Radaelli —, pude perceber que, em suas histórias de vida, alguns possuíam *práticas* de leitura e escrita. Esses imigrantes revelam muito sobre a comunidade em que estavam inseridos. Por isso, é interessante refletir sobre quantos outros casos semelhantes ocorreram na comunidade e como é relevante compreender as *práticas* sociais da educação dentro desse contexto.
- 9) As entrevistas do IMHC/UCS corroboraram com as demais fontes, evidenciando que os imigrantes e seus descendentes possuíam *práticas* de leitura e escrita. A ideia de que o colono era analfabeto foi, em grande parte, uma representação que não condizia com a realidade da maioria das famílias de imigrantes da península itálica estabelecidas na RCI/RS.

Os imigrantes da península itálica e seus descendentes, no final do século XIX e início do século XX, estavam adaptados à realidade em que estavam inseridos. Em alguns momentos, a prioridade era a sobrevivência, o trabalho para suprir as necessidades básicas, e, por vezes, isso se sobressaía. Nesse contexto, à luz do colono, o custo-oportunidade favorecia, em muitos casos, a ausência da educação formal, e a escola era deixada de lado. No entanto, as “habilidades” de escrita — e, ao que tudo indica, também de leitura — estavam presentes, ora mais evidentes, ora menos, mas, no recorte temporal analisado, houve um incremento significativo dessas práticas.

O deslocamento migratório teve um impacto direto nas práticas de leitura e escrita dos imigrantes e de seus filhos. Com o estabelecimento das primeiras colônias, observou-se um aumento na porcentagem de pessoas que sabiam assinar o nome. Jornais começaram a ser produzidos e circulavam por toda a região, escolas foram abertas — algumas pela própria comunidade, outras com o auxílio do governo italiano. Com o tempo, surgiram escolas

públicas, e foi possível perceber a presença de materiais de leitura, além da existência de livrarias.

O período analisado foi de constantes mudanças, e os processos de leitura e escrita acompanharam essas transformações. Inicialmente, saber ler e escrever (pelo menos o básico) era suficiente para suprir as necessidades de convivência do grupo. No entanto, à medida que o trabalho e outras questões sociais exigiam maior profundidade nas habilidades de escrita e leitura, o grupo se adaptou. Saber ler, escrever (além do nome e sobrenome) e contar passou a ser fundamental para a vida da comunidade. Fontes de informação, avanços tecnológicos, a industrialização e o contexto social colaboraram para que mais pessoas se tornassem capazes de ler e escrever ao longo das décadas.

Ao longo das décadas analisadas, foi possível observar transformações significativas no que se refere às *práticas* de leitura e escrita por imigrantes italianos e descendentes na RCI/RS. Concluiu, portanto, que não se pode afirmar que o ponto de partida dessas comunidades tenha sido um contexto de completo analfabetismo — ou qualquer outra designação que sugira a total ausência de *práticas* de escrita e leitura. O que se verificou, com base nas fontes e evidências reunidas, é que os primeiros imigrantes que chegaram à região, a partir de 1875, apresentavam, em sua maioria, um domínio rudimentar e básico da leitura e da escrita, frequentemente restrito à assinatura do nome ou à leitura de pequenos trechos de textos religiosos ou utilitários.

Esse nível inicial, ainda que limitado, não permaneceu estático. Ao contrário, ao longo das décadas seguintes, houve um incremento progressivo das *práticas* de leitura e escrita, tanto entre os próprios imigrantes quanto entre seus descendentes. Esse processo de ampliação foi impulsionado por diversos fatores, entre eles a difusão da escolarização, a presença de impressos na região (como jornais e livros), e as dinâmicas culturais e religiosas que valorizavam, ainda que em diferentes graus, o domínio da escrita e da leitura como forma de integração social, expressão identitária e manutenção de vínculos com a terra de origem.

A pesquisa permitiu compreender que as *práticas* sociais e culturais de leitura e escrita não se restringiram ao espaço escolar. Ao contrário do senso comum que tende a rotular essas populações como analfabetas ou desinteressadas pela educação, os dados revelam que tais *práticas* estavam presentes no cotidiano. Essa presença, mesmo quando não institucionalizada, demonstra que havia usos e sentidos atribuídos a ela, o que caracteriza formas que ultrapassam a escolarização formal.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa refere-se às *práticas* de escrita e leitura entre as mulheres. Os dados obtidos indicam percentuais inferiores em comparação aos homens,

especialmente nas gerações mais antigas. Essa disparidade revela tanto os limites de acesso das mulheres à educação formal naquele contexto histórico quanto os papéis sociais que lhes eram atribuídos, frequentemente associados ao espaço doméstico. No entanto, mesmo diante dessas restrições, é possível identificar indícios de participação feminina em *práticas* letradas, ainda que em menor escala, o que aponta para a necessidade de aprofundar futuras investigações sobre a história da leitura e da escrita sob uma perspectiva de gênero.

Em síntese, a pesquisa possibilitou uma reinterpretação do processo de escrita e de leitura por imigrantes e descendentes na RCI/RS, demonstrando que as *práticas*, ainda que inicialmente incipientes, foram se expandindo e se diversificando com o tempo, refletindo as transformações culturais, sociais e educacionais vividas por essa comunidade.

Entre as diversas possibilidades para continuidade da pesquisa, destaco a análise caligráfica de registros de assinaturas, já que, neste estudo, foi verificada apenas a presença ou ausência dessas assinaturas. Seria interessante focar na medição dos níveis de caligrafia, como fez Magalhães (1994), para entender se, além de saber assinar o nome e o sobrenome, a assinatura indicaria uma familiaridade com a escrita no cotidiano. Isso poderia revelar informações sobre a circulação e os processos de escrita que aconteciam dentro da comunidade.

Outra possibilidade seria realizar estudos aprofundados sobre casos específicos de sujeitos, por meio da investigação de suas biografias e da ampliação da abordagem da micro-história. A análise da vida dos sujeitos e suas relações com a educação, a escrita e a leitura constituem um campo fértil para compreendermos a comunidade da qual faziam parte, bem como as práticas sociais e culturais desse grupo.

Além disso, outro ponto interessante para aprofundamento seria a realização de investigações geracionais (pais, mães e descendentes). Poucos estudos abordam a educação sob essa ótica. Compreender as continuidades e discontinuidades geracionais que ocorreram nesta comunidade, especialmente durante o período migratório, seria enriquecedor. Isso envolve analisar o contexto dos locais de saída e de chegada dos imigrantes, suas relações com as mudanças ocorridas e as gerações que vivenciaram essas transformações.

A circulação dos jornais é outro ponto que poderia ser mais aprofundado, estabelecendo uma relação entre eles e a educação, a leitura e a escrita de adultos na RCI/RS. A educação de adultos na RCI/RS, em um contexto histórico, é um tema pouco abordado. Seria possível investigar tanto os materiais de leitura utilizados quanto as relações desses materiais com os sujeitos, além de analisar o conteúdo dos jornais e sua contribuição para o desenvolvimento das *práticas* de leitura e escrita.

Dentro dessa perspectiva, outro campo promissor para estudos futuros envolve os materiais de escrita e leitura. Seria interessante investigar cartilhas, silabários e outros materiais utilizados nas aulas de escolas públicas e/ou particulares. Alguns estudos já foram realizados nesse sentido, mas poucos estabeleceram a relação entre esses materiais e os sujeitos migrantes, levando em conta a língua, a *apropriação* desses recursos pelos imigrantes e seus filhos, além dos desafios enfrentados pela comunidade na RCI/RS ao se inserir no processo.

Por fim, um tema que emergiu dessa pesquisa foi a educação das mulheres. Elas estavam aquém dos homens e, frequentemente, silenciadas. Os indícios que surgiram durante a análise sugerem que seria necessário um aprofundamento na investigação sobre a educação das mulheres. Assim como em estudos realizados em outras regiões, seria relevante investigar a relação das mulheres com a educação, incluindo a utilização de materiais de leitura religiosos na RCI/RS. Um estudo mais aprofundado sobre o cotidiano das mulheres e meninas, o dia a dia da família e suas interações com a educação pode revelar aspectos importantes sobre o papel delas na sociedade da época.

Retomo Certeau (1982), ressaltando que uma pesquisa é interminável, mas o texto deve ter um fim. Como ele bem coloca, “é necessário concluir. Manda, contudo, a prudência que o façamos em vários sentidos e sob alguma provisoriedade” (Magalhães, 1994, p. 513). Essa é a visão e a conclusão de uma doutoranda em 2025. Mais do que investigar a escrita e a leitura, encerro este estudo destacando a necessidade de falarmos mais sobre esse tema, de colocá-lo em evidência e, talvez, até de problematizá-lo mais do que simplesmente buscar respostas. Espero que, com isso, novos estudos possam surgir e expandir essa discussão no futuro.

REFERÊNCIAS:

ACADEMIA.EDU. Página inicial. Disponível em: <https://www.academia.edu/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

ADAMI, João Spadari. **História de Caxias do Sul (Educação): 1877 a 1967**. Porto Alegre: EST, 1981.

AHMJSA - ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI (Caxias do Sul). Arquivo da Diretoria da Colônia Caxias e da Comissão de terra e Medição de lotes. Correspondência. 03. jul. 1890a. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/oficio-59>. Acesso em: 16 abr. 2024.

AHMJSA - ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI (Caxias do Sul). Arquivo da Diretoria da Colônia Caxias e da Comissão de terra e Medição de lotes. Ofício de 01 de maio de 1890b. Disponível em: <https://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/diretoria-da-colonia-caxias-e-da-comissao-de-terras-e-medicao-dos-lotes> Acesso em: 22 ago. 2022.

AHMJSA - ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI. Mapas estatísticos da ex-colônia Caxias. 1876-1886. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/mapas-estatisticos>. Acesso em: 25 jun. 2023.

AHMJSA. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI. Subfundos 060- Educação pública. BR RS APMCS PM-06. Educação. Série 04. 06.01.04. **Registro de movimento escolar:** quadros, histogramas e planilhas com movimento do alunado, estabelecimentos de ensino, professores. Data: 1898-1991.

AHMJSA. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI. Subfundos 060- Educação pública. BR RS APMCS PM-06. Educação. Série 01. 06.01.02. **Abaixo-assinado de moradores do Travessão Flores de São José**. 09.01.1920.

AHMJSA. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI.). **Carta do professor Jacintho Targa para o Presidente da Camara Municipal de Caxias**. Nova Trento: 19 set. 1890.

AHMJSA. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI. Subfundos 060- Educação pública. BR RS APMCS PM-06. Educação. Série 03. Correspondência de professores municipais (1891-1953). **Carta do professor Jacintho Targa para o Presidente da Camara Municipal de Caxias**. Nova Trento: 22 mar. 1891.

AHMJSA. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI. Subfundos 060- Educação pública. BR RS APMCS PM-06. Educação. Série 03. Correspondência de professores municipais (1891-1953). **Carta do professor Jacintho Targa para o Intendente e membros da Camara Municipal de Caxias**. Nova Trento: 15 mar. 1892a.

AHMJSA. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI. Subfundos 060- Educação pública. BR RS APMCS PM-06. Educação. Série 03. Correspondência de professores municipais (1891-1953). **Carta do professor Carlos Mantuno para o Intendente e membros da Camara Municipal de Caxias**. Nova Pádua: 30 dez. 1892b.

AHMJSA. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI. Ato nº 53 de 10 de janeiro de 1916. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1916.

AHRS – ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório do Agente Intérprete da Imigração**, Livro-C829, 1857-1867. Carta n. 4 de 27 nov. 1857. Disponível em:

<https://www.familysearch.org/search/catalog/4135148?availability=Family%20History%20Library>. Acesso em: 07 abr. 2023.

ALFABETISMO. *In*: Treccani. Dicionário italiano. 2023. Disponível em: <https://www.treccani.it/vocabolario/alfabetismo/> Acesso em: 15 ago. 2023.

ALVIM, Zuleika Maria Forcione. O Brasil italiano (1880-1920). *In*: FAUSTO, Boris (org.). **Fazer a América**. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 39-52.

ALMANACCO PER LE FAMIGLIE ITALIANE NEL BRASILE PER L'ANNO 1917. Anno II. Selbach: Porto Alegre, 1917.

ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de; ESPÍNDOLA, Ana Lucia. Práticas de leitura e escola: Uma evolução histórica. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 15, n. 29, 8 nov. 2016.). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2484>. Acesso em: 14 ago. 2023.

ANALFABETISMO. *In*: Treccani. Dicionário italiano. 2023. Disponível em: <https://www.treccani.it/vocabolario/alfabetismo/> Acesso em: 15 ago. 2023.

ANCARINI, Humberto. Relatório: A colônia italiana de Caxias, Rio Grande do Sul, Brasil, 1905. *In*: DE BONI, Luis A. (Org.). **A Itália e o Rio Grande do Sul, IV**. Porto Alegre: EST, 1983, p. 57.

ANGELINI, Paulo Ricardo Kralik. Escrever para existir: a reconstituição da memória em *abraço*, de José Luís Peixoto. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 54, out. 2017. p. 192-205. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/download/66844/pdf/321468>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ANUÁRIO ESTÁTISTICO DO BRASIL. Ano IX – 1948. Rio de Janeiro: serviço gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1948.

ARALDI, Ângelo. **Entrevista oral**. 27 out. 1989. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

ARRAIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar (Orgs.). **Leis Atos e regulamentos sobre a educação no Período Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Coleção documentos da educação brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187045>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ARQUIVO NACIONAL. Registro da Hospedaria Ilha das Flores. 4 de fevereiro de 1888, p. 105, número de ordem: 4236-4242.

ARQUIVO NACIONAL. SIAN - Sistema de Informações do Arquivo Nacional. Página inicial. Disponível em: <https://sian.an.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ARQUIVO NACIONAL. SIAN - Sistema de Informações do Arquivo Nacional. Divisão de Polícia Marítima, Aérea e de Fronteiras. Relações de passageiros em vapores. Porto do Rio de Janeiro. Notação 1835. Vapor Atlântico. 10 fev. 1883. Disponível em: <https://sian.an.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ARQUIVO DA PARÓQUIA DE ANTÔNIO PRADO. Livros de casamentos e óbitos.

ASCENZI, Anna. **Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale: l'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento**. Milano: Vita e Pensiero, 2004.

ASCENZI, Anna; BARAUSSE, Alberto; LUCHESE, Terciane Ângela; SANI, Roberto. History of education (or connected or entangled) histories between local and transnational perspective. A research <<agenda>>. In: **History of Education & Children's Literature**, XIV, 2 (2019) p. 227-262.

ATTI della academia olimpica di Vicenza. Vicenza: Tipografia Paroni, 1877.

ATTI del Consiglio Provinciale di Padova. Sessioni straordinarie ed ordinaria. Anno 1873. Padova: Tipografia Prov. E Preff. L. Penada, 1874.

AZEVEDO, Thales de. **Italianos e gaúchos: os anos pioneiros da colonização italiana no Rio Grande do Sul**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cátedra, 1982.

AZEVEDO, Thales de. **Os italianos no Rio Grande do Sul: cadernos de pesquisa**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1994.

BARAUSSE, Alberto. From the Mediterranean to the Americas Italian colonial schools in Rio Grande do Sul between emigration, colonialism and nationalism (1875-1925). **Sisyphus**, journal of Education, n. 4, v. 1, p. 144-172, 2016. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.10462>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575764866007/html/>. Acesso em 18 nov. 2021.

BARAUSSE, Alberto. **Chamas da educação nacional e do sentimento pátrio: as escolas italianas no Rio Grande do Sul da colonização ao final do século 19 (1875-1898)**. História Da

Educação, v. 21, p. 41-85, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/heduc/a/cxS5TZZQkkqHzksCF8MwZKt/?lang=pt&format=pdf>.
 Acesso em: 01 jun. 2022.

BARAUSSE, Alberto; LUCHESE, Terciane Ângela. Da Itália Ao Brasil: processos educativos e formativos, séculos 19 e 20. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 21, n. 51, p. 33-40, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/68983>. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592017000100033&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2022.

BARAUSSE, Alberto; LUCHESE, Terciane Ângela. Uma história da educação dos (i)migrantes italianos entre o local e o transnacional: entrecruzando documentos e olhares investigativos. In: KARSBURG, Alexandre; VENDRAME, Maria Ines. **Variações da Micro-História no Brasil: temas, abordagens e desafios**. São Paulo: Oikos, 2019, p. 171-203.

BARAUSSE, Alberto. Processi di scolarizzazione étnica italiana nei contesti migratori in Brasile: um primo bilancio storiografico tra dimensione locale e transnazionale della ricerca. In: RADÜNZ, Roberto; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Imigração e emigração: balanço historiográfico no sul do Brasil**. Editora Educus, 2022. p. 133-183.

BARBOSA, Fidélis Dalcin. **Antônio Prado e sua história**. Porto Alegre: EST, 1980.

BARREIROS, Patrício Nunes. Por uma abordagem da história cultural das práticas de escrita na edição de textos. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 19/2, p. 389-414. Maio-ago, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/alea/article/view/20183/0>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BARROS, José D'Assunção. A operação genealógica: a produção de memória e os Livros de Linhagens medievais portugueses. **Mouseion**, v. n. 2, jul./dez. 2007a, p. 142-167. Disponível em:
<https://sigaa.ufrj.br/sigaa/verProducao?idProducao=2304777&key=730cba918052631f88d9829e2c284231>. Acesso em 18 nov. 2021.

BARROS, José D'Assunção. Sobre a feitura da micro-história. **OP SIS**, v. 7, n. 9, jul/dez 2007b. Disponível em:
https://arquivos.ufrj.br/arquivos/2020202018def123047752bef02332962/Sobre_a_Feitura_da_Micro-Histria_Opsis_UFG_2007.pdf Acesso em: 18 dez. 2024.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-45.

BATTISTEL, Arlindo Itacir; COSTA, Rovílio; POSENATO, Júlio. **Assim vivem os italianos: vida, história, cantos, comidas e estórias**. Caxias: EDUCS, 1982.

BELUSSO, Gisele. **Farroupilha/RS e a educação (1934-1948): um município pedagógico**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/6808>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; NOVELLINO, Maria Salet. **Alfabetização por Raça e Sexo no Brasil: Evolução no Período 1940-2000**. Rio de Janeiro, RJ: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2002. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1425.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BELUSSO, Gisele; SOUZA, José Edimar de; LUCHESE, Terciane Ângela. História da Educação, Imigração e Memória: o GRUPHEIM/CNPq-UCS (2008-2021). In: RIPE, Fernando. **História da educação no Rio Grande do Sul: 25 anos de ASPHE, entre memórias trajetórias e perspectivas**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2021. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/historia-da-educacao-no-rio-grande-do-sul-25-anos-de-asphe-entre-memorias-trajetorias-e-perspectivas-volii/>. Acesso em 18 nov. 2021.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 68-73.

BENINI, Silene Piva. **Entrevista oral**. 08 nov. 1988. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

BERNARDI, Manuela; LUCHESE, Terciane Angela. A taxa de alfabetização de Antônio Prado, Rio Grande do Sul (1895-1920). **Revista Educação Em Questão**, v. 58, n. 56 (2020), abr./jun. 2020a. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/20030>. Acesso em: 28 set. 2021.

BERNARDI, Manuela Ciconetto. **Processo de escolarização em Antônio Prado (1886-1920): culturas e sujeitos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020a. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/6728>. Acesso em 09 abr. 2023.

BERNARDI, Manuela Ciconetto. A educação transnacional e geracional: aproximações iniciais de um grupo de imigrantes e filhos de Rotzo – VI para Antônio Prado – RS (1871-1930). In: **145 anos da Imigração Italiana no Rio Grande do Sul – V Simpósio Internacional e XII Fórum de Estudos Ítalo-Brasileiro**, 2021b, p. 124-137. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/145-anos-da-imigracao-italiana-no-rio-grande-do-sul-v-simposio-internacional-xiii-forum-de-estudos-italo-brasileiro/> Acesso em: 30 jan. 2022.

BERNARDI, Manuela Ciconetto. Estudos sobre a Educação de imigrantes italianos na Região Colonial Italiana do RS. In: ZUCCO, Amanda Khalil Suleiman [et al.]. **Anais do Colóquio de Educação Discente: em tempos de (in) sensibilidades: educação para a liberdade**, 2022a. p. 44-47.

BERNARDI, Manuela Ciconetto. As italianas na História da Educação da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul: indícios e problematizações. *In: ZUCCO, Amanda Khalil Suleiman [et al.]. Anais do Colóquio de Educação Discente: em tempos de (in)sensibilidades: educação para a liberdade, 2022b.* p. 121-123.

BERNARDI, Manuela Ciconetto. O caso de Santa Giuseppina Bolis: reflexões sobre a posição da mulher, padrões e exceções de uma época (1847-1916). *In: IV Seminário (Des) Fazendo Saberes na Fronteira, 2022c, São Borja. (Des) Fazendo Saberes na Fronteira (anais), 2022c.* v. IV. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/desfazendosaberes/470817-o-caso-de-santa-giuseppina-bolis--reflexoes-sobre-a-posicao-da-mulher-padroes-e-excecoes-de-uma-epoca-\(1847-1916/](https://www.even3.com.br/anais/desfazendosaberes/470817-o-caso-de-santa-giuseppina-bolis--reflexoes-sobre-a-posicao-da-mulher-padroes-e-excecoes-de-uma-epoca-(1847-1916/). Acesso em: 15 jun. 2023.

BERNARDI, Manuela Ciconetto. A utilização de assinaturas nas pesquisas da história da alfabetização: breve histórico e possibilidades. *In: VI Encontro de História da Educação do Centro-Oeste, 2022d.* Anais do VI Encontro de História da Educação do Centro-Oeste, 2022. p. 1-9.

BERNARDI, Manuela Ciconetto; ZEN, Daiane Dala; LUCHESE, Terciane Ângela. Biografia de Santa Giuseppina Bolis (1847-1916): contribuições para a História das Mulheres. *Revista do NUPEM, v. 15, p. 43-56, 2023.* Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/7870>. Acesso em 08 nov. 2024.

BERNARDI, Manuela Ciconetto; LUCHESE, Terciane Ângela. **Registros civis de matrimônio e História da Educação:** algumas interlocuções metodológicas. *Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 23, n. Contínua, p. e2024-57, 2024.* DOI: 10.14393/che-v23-e2024-57. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/76406>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BERTHOLDO, Delma Tânia. **Livros didáticos de aritmética na imigração italiana do Rio Grande do Sul (1875-1905).** 2020. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218432>. Acesso em 12 nov. 2022.

BERTONHA, Fábio. Observando o littorio do outro lado do Atlântico: a opinião pública brasileira e o fascismo italiano, 1922-1943. *In: Tempo, Niterói, n. 9, p. 1-23, 2000.* Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167018237009>. Acesso em: 28 out. 2023.

BERTONHA, João Fábio. **Os italianos.** 2 ed. São Paulo: Conteúdo, 2008.

BIBLIOTECA PER LI PARROCHI, E CAPPELLANI DI CAMPAGNA. Tomo quinto. Venezia: Marcellino Protto, 1752.

BODINI, João. **Entrevista oral.** 01 out. 1985. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Educação em Debate**, Fortaleza, n. 74, p. 51-67, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/32881>. Acesso em 07 abr. 2023.

BORTOLAZZO, Marina. Modos de ensinar a ler a escrever: alfabetização como uma prática cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/teses/2019/01/29/modos-de-ensinar-ler-e-escrever-alfabetizacao-como-pratica-cultural>. Acesso em: 04 maio 2023.

BORTOLON, Verônica Candiago. **Entrevista oral**. 03 out. 1985. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

BRAGA, Ana Carolina. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil**: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123913>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Constituição política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. **Carta de Lei de 25 de março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Emenda constitucional n. 25, de maio de 1985. **Altera dispositivos da Constituição Federal e estabelece outras normas constitucionais de caráter transitório**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-25-15-maio-1985-364956-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do império do Brasil**. 1827, p. 71, v. 1, Parte I. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 1.318, de 30 de junho de 1854. Manda executar a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. **Coleção de Leis do Brasil**. 1854. Parte I, p. 10. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/dim1318.htm. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.784, 19 de janeiro de 1867. Approva o regulamento para as colônias do Estado. **Coleção de Leis do Brasil**. 19/1/1867, Parte II, v. 1, p. 31. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3784-19-janeiro-1867-553854-publicacaooriginal-72121-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 1.829, de 09 de setembro de 1870. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 31/12/1870**. Brasil, v. 1, p. 89. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/543582/publicacao/15631205>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.129, de 23 de fevereiro de 1876. Organiza a Inspectoria Geral das Terras e Colonização. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 1876, Parte II, v. 1, p. 247. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6129-23-fevereiro-1876-549093-norma-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 1879, Parte II, v. 1, p. 196. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8213, de 13 de agosto de 1881. Regula a execução da Lei nº 3029 de 9 de janeiro do corrente ano que reformou a legislação eleitoral. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 854-923. 1881. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/lei-saraiva>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.886, de 07 de março de 1888. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1888**. Brasil, v. 1, parte 2, p. 248. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9886-7-marco-1888-542304-publicacaooriginal-50566-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.044, de 22 de setembro de 1888. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1888**. Brasil, v. 2, parte 2, p. 248. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10044-22-setembro-1888-542833-norma-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.433, de 08 de maio de 1968. **Coleção de Leis do Brasil – 1968**, p. 30 v. 3. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5433-8-maio-1968-375049-norma-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Industria, viação e obras públicas. Synopse do recenseamento de 31 de dezembro de 1890. 1898. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227299>. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Industria, viação e obras públicas. Synopse do recenseamento de 31 de dezembro de 1900. 1905. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/222260>. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. Ministério da agricultura, industria e commercio. Recenseamento de 1920. 1923. Volume IV. 1926. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6461.pdf>. Acesso em: 06 set. 2023.

BUONAZIA, Girolamo. **Sull'obbligo della istruzione elementare nel Regno d'Italia: attuazione della Legge 15 luglio 1877**. Roma: Tipografia Eredi Botta, 1878.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: EdUNESP, 1992.

BURKE, Peter. A escola dos annales (1929-1989). **A revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Ed. Da UNESP, 1997.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAPES. **Portal de Periódicos da CAPES.** Página inicial. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CARLI, Gian Rinaldo. **Nuovo metodo per le scuole pubbliche d'Italia.** Monastero di S. Ambrogio: Milano, 1774.

CARPEGIANI, Serafina Rigon. **Entrevista oral.** 04 out. 1989. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 6, n. 1 [11], p. 169-195, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38639>. Acesso em: 13 set. 2021.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de La cultura do escrita – ideas para el debate. **Revista brasileira da história da educação**, n. 5, jan./jun. 2003a. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38710/20239>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Das mãos ao Arquivo. A propósito das escritas das pessoas comuns. Florianópolis: PerCursos, v. 4, n. 1, jul. 2003b. p. 233-250. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1468/1398>. Acesso em: 13 maio 2025.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio; SÁEZ, Carlos. Paleografia versus alfabetização. Reflexões sobre História Social da Cultura Escrita. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lh/article/view/4815>. Acesso em: 09 fev. 2023.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Outras vozes, outros arquivos. A memória escrita das classes subalternas. In: **Cadernos de História da Educação**, v. 20, p. 1-23, 43, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/63315>. Acesso em: 16 ago. 2023.

CAXIAS DO SUL. ARQUIVO HISTÓRICO; HENRICHS, Lílana Albertini (org.). **Histórias da imprensa em Caxias do Sul.** Caxias do Sul, RS: Museu Municipal, 1988.

CAXIAS DO SUL. **Centro de memória da câmara municipal de Caxias Do Sul.** Página inicial. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/Principal.aspx?l=pesquisa&s=pesquisa>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. Introdução. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental.** V. 1, 2 ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 5-40.

CEALE - Centro de alfabetização, leitura e escrita. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (ABEC). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/index.html>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CECHINATO, Natalia Susin. **O imaginário de Caxias do Sul nas crônicas publicadas em jornais locais, entre 1900 e 1930**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura) – Universidade de Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5202?show=full>. Acesso em: 05 ago. 2023.

CENSIMENTO DEGLI ITALIANI ALL'ESTERO. 31 dez. 1871. Roma: Stamperia Reale, 1874.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: CHARTIER, Roger. **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1991a, p. 113-162.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estud. av., São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. Como um saber elementar, a leitura, tornou-se uma competência complexa. **Debates em Educação**. Maceió. V. 12, n. especial, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10082>. Acesso em: 04 maio 2023.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UnB, 1999.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 2.ed., rev. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001a, p. 77-105.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier, com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2002.

CHARTIER, Roger. **As origens culturais da Revolução Francesa**. São Paulo, SP: UNESP, 2009.

CHIOSSO, Giorgio. Il libro per la scuola tra Otto e Novecento. *In*: CHIOSSO, Giorgio. **TESEO**. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento. Milano: Editrice Bibliografica, 2003, p. 11-28.

CHIOSSO, Giorgio. **Alfabeti d'Italia**: la lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita. Torino: Società Editrice Internazionale, 2011.

CHIOSSO, Giorgio. La stampa pedagógica e scolastica in Italia tra Otto e Novecento. **Revista História da Educação** (online), 2019, v. 23, p 1-51. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592019000100414&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 fev. 2023.

CINQUANTENARIO della colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sud. Porto Alegre: Livraria do Globo, [1925].

CIPOLLA, Carlo Maria. **Istruzione e sviluppo**. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale. Bologna: Il Mulino, [1969]/2012.

CITTÀ DI CAXIAS, n. 11, p. 4, 13 mar. 1913.

CITTÀ DI CAXIAS, n. 1, p. 1, 15 jun. 1911.

CLEMENTE, Elvo; UNGARETTI, Maura. **História de Garibaldi**: 1870-1993. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Maria Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina editora, 2007, p. 103-127.

CORREIO RIO-GRANDENSE. Faleceu em Caxias do Sul, o Sr. Antonio Tondello. 25 nov. - 01 dez. 1964, n. 48- 49, p. 3.

CORSETTI, Berenice. **Controle e Ufanismo** - A escola Pública no Rio Grande do Sul (1889/1930). Santa Maria: UFSM, 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

COSTA, Rovílio. **Imigração italiana no Rio Grande do Sul**: vida, costumes e tradições. Porto Alegre, RS: EST, 1974.

COSTA, Rovílio, *et al.* **Antropologia visual da imigração italiana.** Caxias do Sul, RS: UCS, 1976.

COSTA, Rovílio; MARCON, Itálico. **Imigração italiana no Rio Grande do Sul:** fontes históricas. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1988.

COSTA, Rovílio. **As colônias italianas Dona Isabel e Conde d'Eu.** 2. ed. Porto Alegre, RS: EST, 1999.

COSTA, Rovílio. **Povoadores de Antônio Prado.** Porto Alegre, RS: EST, 2007.

COSTA, Rovílio. Imigração italiana: estudos. *In:* FORUM DE ESTUDOS ÍTALO-BRASILEIROS 1. e 2., 1975 jul. 1-5, 1976 out. 18-21, Caxias do Sul, RS. INSTITUTO SUPERIOR BRASILEIRO-ITALIANO DE ESTUDOS E PESQUISAS. UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Anais...** Caxias do Sul, RS: UCS, 1979.

CRL - Center for Research Libraries. Pagina inicial. Disponível em: <https://www.crl.edu/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CUNHA, Jorge Luiz. Legislações e práticas de colonização com imigrantes europeus no Sul do Brasil (1824-1918). *In:* RADÜNZ, Roberto; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Imigração e emigração:** balanço historiográfico no sul do Brasil. Editora Educ, 2022. p. 49-69.

CUNHA, Maria Teresa dos Santos. **Constituir-se pesquisador em educação:** entre fios e desafios. Palestra realizada na Universidade de Caxias do Sul, mar. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zaalpkOQ39I>. Acesso em: 14 jan. 2023.

DALL'ACQUA, Angelo. Memórias - Caderno 00, de 14 nov. 1912 a 01 dez. 1912. Disponível em: <https://astolfi.com.br/nossa-historia/diarios-de-angelo-dallacqua/>. Acesso em: 29 out. 2021.

DALL'ACQUA, Angelo. Memórias - Caderno 04, de 10 jul. 1927 a 27 out. 1927. Disponível em: <https://astolfi.com.br/nossa-historia/diarios-de-angelo-dallacqua/>. Acesso em: 29 out. 2023.

DALA ZEN, Daiane; MACHADO, Juliana Goulart. Protagonismo feminino: biografias produzidas em teses e dissertações (2002 a 2019). *In:* GIACOMONI, Cristian *et al* (Org.) **Caleidoscópio da História da Educação:** percursos teórico-metodológicos. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2020.

DAL POZZO, Agostino. **Memorie istoriche dei sette-comuni vicentini** (Opera Postuma). Vicenza: Tipografia Paroni, 1820.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 215–228, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643802>. Acesso em: 11 jul. 2023.

DE ALMEIDA, Maximiliano Mazewski. **Mandado Adoptar**: livros didáticos de história e geografia no Rio Grande do Sul para as escolas elementares (1896-1902). 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2532>. Acesso em: 26 out. 2023.

DE BONI, Luis Alberto (ed.). **La Mérica**: escritos dos primeiros imigrantes italianos. Caxias do Sul, RS: UCS, 1977.

DE BONI, Luis Alberto. **A Itália e o Rio Grande do Sul IV**: relatório de autoridades italianas sobre a colonização em terras gaúchas. São Leopoldo, RS: EST, 1983.

DE BONI, Luis Alberto; COSTA, Rovílio. **Os italianos no Rio Grande do Sul**. 3. ed. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: Correio Riograndense, EDUCS, 1984.

DE BONI, Luis Alberto. **Bento Gonçalves era assim**: relatórios de autoridades italianas sobre os primórdios de Bento Gonçalves. Porto Alegre, RS: EST, 1985.

DE BONI, Luis Alberto (org.). **A presença italiana no Brasil**. Vol. I. Porto Alegre, RS: EST, 1987.

DE BONI, Luis Alberto (org.). **A presença italiana no Brasil**. Vol. II. Porto Alegre, RS; Torino: EST/ Fondazione Giovanni Agnelli, 1990.

DE BONI, Luis Alberto (org.) **A presença italiana no Brasil**. Vol. III. Porto Alegre, RS; Torino: EST / Fondazione Giovanni Agnelli, 1996.

DOTTI, Gabriela Michelin. **Representações do feminino na literatura de tradição oral da RCI**: o que se diz sobre a mulher. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/264>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ERIC – **Institute of Education Sciences**. Página inicial. Disponível em: <https://eric.ed.gov/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **O “gigante do alto da bronze”**: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913-1930). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3679>. Acesso em: 11 set. 2022.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo**: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7337>. Acesso em: 17 abr. 2022.

FACHIN, Gabriela. "**Imigração italiana na colônia Conde d'Eu e a Società Italiana di Mútuo Soccorso Stella D'Itália**". 2016. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 28 nov. 2016. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/1554>. Acesso em: 06 jan. 2022.

FAMILYSEARCH. Página inicial. Disponível em: <https://www.familysearch.org/pt/>.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo, SP: EDUSP, 2009.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Presença, 1989.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**. V. 25, n. 2, maio/ago. 2010, p. 185-204. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200003>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio**: o dicionário de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1999.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educ. Soc.** [online]. 2002, v. 23, n. 81, p. 21-47. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100003. Acesso em: 02 nov. 2023.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10086>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25401>. Acesso em: 01 nov. 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo, SP: Corteza, 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.) **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo, SP: UNESP, 2014, p. 65-90.

FERRARI, Valentina; NICOLINI, Luciano. L'alfabetismo a Casalmaggiore dall'Unità d'Italia alla Prima guerra mondiale. **SIDeS**, 2017, p. 75-93. Disponível em: <https://popolazioneestoria.it/article/view/852>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FILIPPON, Maria Isabel. **A casa do imigrante italiano, a linguagem do espaço de habitar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/241/Dissertacao%20Maria%20Isabel%20Filippon.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jun. 2022.

FLEURY, Michel; VALMARY, Pierre. Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III, d'après l'enquête de Louis Maggiolo (1877-1879). *In*: Population, ano 12 n. 1, 1957, p. 71-92. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1957_num_12_1_5553. Acesso em: 21 jul. 2021.

FLORES DA CUNHA. Cartório de Registro Civil de Flores da Cunha. **Registro de casamento de Scortegagna Rinaldo e Vidor Luiza**. (Nova Trento) Flores da Cunha, BX-2, fls. 20v-22, n. 15, 01 jun. 1912 *In*: Microfilme de registros civis de 1896-2004 de Flores da Cunha. Family Search. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3Q57-99GW-QZ29?i=36&cat=1209926>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FOLHA DE HOJE: o diário de Caxias. Caxias e sua relação com o escritor italiano. Ano V, n. 1503, p. 1, 14 set. 1994.

FOPPA, Francisco. **Entrevista oral**. 28 nov. 1988. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

FORMOLO, Laurindo. **Entrevista oral**. 22 abr. 1988. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

FRANZINA, Emilio. **Gli italiani al nuovo mondo**: l'emigrazione italiana in America 1492-1942. Milano, Itália: Arnoldo Mondadori, 1995.

FRANZINA, Emilio. Um balanço da historiografia da imigração. *In*: RADÜNZ, Roberto; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Imigração e emigração: Imigração e emigração**: balanço historiográfico no sul do Brasil. Editora Educs, 2022. p. 21-47.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. **Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul**: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira. 2. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2009.

FROSI, Vitalina Maria. Interrelazione fra il dialeto veneto e la língua portoghese-brasileira. *In*: MEO ZILIO, G. (org.) **Presenza, cultura, língua e tradizioni dei veneti nel mondo**. Venezia: Giunta Regionale Regione Veneto, 1987.

FROSI, Vitalina Maria. Proveniência dos imigrantes italianos e suas falas dialetais. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL VÊNETO/RS, 1., 2002 set. 16-17, Caxias do Sul, RS); ZUGNO, Paulo Luiz; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Anais ...** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003, p. 113-143.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA; MUSEU DE COMUNICAÇÃO SOCIAL HIPÓLITO JOSÉ DA COSTA. **De Província de São Pedro a Estado do Rio Grande do Sul**: censos do RS: 1803-1950. Porto Alegre: FEE, 1981.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Hemeroteca. 2021. Página inicial. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em: jan./dez. 2021.

FURET, François, OZOUF, Jacques. **Lire et écrire: V'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry**, 2 vols., Paris, 1977.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Processos de inserção de analfabetos e semialfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 81-94, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fcmyTgWDRwvpZD5sm6bWVLF/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

GARDELIN, Mário. **A Ferrovia de Caxias**. In: GARDELIN, Mário; COSTA, Rovílio. **Colônia Caxias: origens**. Caxias do Sul, RS: Edições EST, 1993. p. 121-137.

GARDELIN, Mário. **Colônia Caxias: Primórdios**. Caxias do Sul, RS: Livros Pouso Alto, 1998.

GARDELIN, Mário. **Imigração italiana no Rio Grande do Sul: fontes literárias**. Porto Alegre, RS: EST, 1988a.

GARDELIN, Mário. História e jornalismo. In: CAXIAS DO SUL. ARQUIVO HISTÓRICO; HENRICHS, Liliana Albertini (org.). **Histórias da imprensa em Caxias do Sul**. Caxias do Sul, RS: Museu Municipal, 1988b, p. 19-29.

GARDELIN, Mário; COSTA, Rovílio, Frei. **Povoadores da colônia Caxias**. Porto Alegre, RS: EST, 1992.

GAZZETTA UFFICIALE del Regno D'Italia. n. 295, p. 1, 17 nov. 1865. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1865/11/17/295/sg/pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

GIOLO, Jaime. Estado, **Igreja e Educação no RS da Primeira República**. 1997. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.

GIRON, Loraine Slomp. **Caxias do Sul: evolução histórica**. Caxias do Sul, RS: EST/UCS, 1977.

GIRON, Loraine Slomp. A imigração italiana no RS: fatores determinantes. In: LANDO, Aldair M. *et al.* **RS: Imigração & colonização**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1980, p. 47.

GIRON, Loraine Slomp; BERGAMASCHI, Heloisa Eberle. **Colônia: um conceito controverso**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1996.

GIRON, Loraine Slomp. Identidade: região e valores. In: GIRON, Loraine Slomp; RADÜNZ, Roberto (org.). **Imigração e cultura**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2007.

GIRON, Loraine Slomp. **As sombras do Littorio: o fascismo no Rio Grande do Sul**. 2. ed. rev. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2017.

GOOGLE. Google livros. Disponível em: <https://books.google.com.br/?hl=pt-BR>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GOMES, Vitor da Cunha. A presença dos italianos no Rio de Janeiro: ensino, língua e cultura durante a Primeira República. **Revista Italianística**. [S. l.], n. 40, p. 19-30, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/174072>. Acesso em: 7 mar. 2022.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente na alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GRAFF, Harvey J. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá -PR, v. 16, n. 1 (40), p. 233-251, jan./abr. 2016.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, p. 68-75, 1996. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=8697>. Acesso em: 13 ago. 2022.

HÉBRARD, Jean. CRAIDY, Carmen. Entrevista com Jean Hébrard. **Educação & Realidade**, n. 26, v. 2, p. 157-165, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31076>. Acesso em: 10 out. 2022.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. Apontamentos para uma história econômica de Caxias do Sul: de colônia a município. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL VÊNETO/RS*, 1., 2002 set. 16-17, Caxias do Sul, RS); ZUGNO, Paulo Luiz; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Anais ... Caxias do Sul**, RS: EDUCS, 2003, p. 71-86.

HERÉDIA, Vânia. Fontes documentais sobre a emigração italiana no século XIX e XX, no Rio Grande do Sul. *In: HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; ROMANATO, Gianpaolo. Fontes Diplomáticas: Documentos da imigração italiana no Rio Grande do Sul*. Tomo I. 2016. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs> Acesso em: 07 jul. 2021.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. Emigração italiana: as condições sociais da população italiana, a partir da unificação política do século XIX. *In: RADÚNZ, Roberto; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. Imigração e emigração: balanço historiográfico no sul do Brasil*. Editora EducS, 2022. p. 71-86.

IOTTI, Luiza Horn. **O olhar do poder: a imigração italiana no Rio Grande do Sul, de 1875 a 1914, através dos relatórios consulares**. 2 ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 2.ed., rev. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001, p. 35-73.

HECL. **History of Education & Children's Literature**. Disponível em: <http://www.hecl.it/>. Acesso em: 26 set. 2023.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Prefácio do tradutor. In: DAVATZ, Thomaz. **Memórias de um colono no brasil (1850)**. São Paulo: Livraria Martins, 1941, p. 5-35.

HISTÓRIAS e memórias da infância nas Colônias Italianas do Paraná – com Prof Dra Elaine Maschio. *Live*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n7iMoJX7mFo>. Acesso em: 23 jun. 2022. Participação de Eliane Mimesse.

IANNI, Octávio. Aspectos políticos e econômicos da imigração italiana. In: **Imigração italiana: estudos**. Caxias do Sul, RS: UCS / EST, 1979, p. 13.

IL COLONO ITALIANO. Ai nostri lettori. N. 1, p. 1, 01 jan. 1898.

IL COLONO ITALIANO. Giornalismo e lettori. N. 19, P. 1, 15 jul. 1911.

IL COLONO ITALIANO, N. 51, p. 2, 09 mar. 1916.

INDIRE – Istituto Nazionale Documentazione Innovazione ricerca educativa. **Prospetto comparativo dei programmi della scuola elementare (1867-1923)**. FISQUED, Fondi Italiani di Quaderni Scolastici ed Elaborati Didattici. Disponível em:

https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/07/Prospettocomparativo_programmi-scolastici.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. 2003. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_a_nalfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (Brasil).

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Página inicial. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ITÁLIA. Consiglio superiore di educazione. **Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia**. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio superiore di Torino. Milano: Stamperia reale, 1865. Disponível em:

https://www.google.com.br/books/edition/Sulle_condizioni_della_pubblica_istruzione/vfzls_0EtHAC?hl=pt-BR&gbpv=0. Acesso em: 19 jul. 2023.

JESUS, Adilson Silva de. **Nos caminhos da terra: mensuração dos níveis de alfabetismo no interior da Bahia oitocentista**. Volume I e Volume II, 2015. Dissertação (Mestrado em Língua

e Cultura) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2015. Disponível em: <https://www.prohpor.org/dissertaes>. Acesso em: 15 jan. 2023.

JULIA, Dominique; REVEL, Jacques. Lire et écrire: une enquête, un moment historiographique. *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n. 43, 2009. p. 35-56. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ccrh/3497>. Acesso em: 18 fev. 2022.

JSTOR. Página inicial. Disponível em: <https://www.jstor.org/> Acesso em: 07 set. 2023.

KANAAN, Beatriz Rodrigues. As italianidades: um estudo dos diferentes modos de representação de pertencimento entre descendente de imigrantes italianos na Serra Gaúcha. *In: ANPUH- XXV Simpósio nacional de história*, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0375.pdf> Acesso em: 06 abr. 2023.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *In: Rev. Bras. Educ.* 2000, n. 15, p. 159-176. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

L'ILLUSTRAZIONE POPOLARE, v.1, n. 1, p. 1, 1869-1870. Milano: Fratelli Treves, 1869. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/L_Illustrazione_popolare/QVIQAQAAMAAJ?hl=pt-BR&gbpv=0. Acesso em: 30 abr. 2023.

L'ILLUSTRAZIONE POPOLARE. (1869). Itália: Fratelli Treves.

LANGELI, Attilio Bartoli. Storia dell'alfabetismo e metodo quantitativo. **Anuario de Estudios Medievales**, vol. 21 (1991). Disponível em: <https://estudiosmedievales.revistas.csic.es/index.php/estudiosmedievales/article/view/1115/1111>. Acesso em: 23 ago. 2023.

LA PAROLA DEL PAPA. IL COLONO ITALIANO. N. 15, p. 1, 02 jul. 1914.

LE GOFF, Jacques. A história nova. *In: LE GOFF, Jacques (org.). A história nova*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1990. p. 25-64.

LE SCUOLE ELEMENTARI DEL VENETO NEL 1853. Venezia: Priv. Stab. Naz. Di G. Antonelli, 1853.

LE SCUOLE ELEMENTARI DEL VENETO NEL 1856. Venezia: Priv. Stab. Naz. Di G. Antonelli, 1856.

LYONS, Martyn. **Os novos leitores no século XIX**: mulheres, crianças, operários. *In: CAVALLLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Orgs.) História da leitura no mundo ocidental*. V. 2. São Paulo, SP: Ática, 1999, p. 165-202.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS - 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2068?show=full>. Acesso em: 10 ago. 2023.

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

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. **Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares.** Santa Maria, RS: UFSM, 2011.

LUCHESE, Terciane Ângela (org.). **História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014.

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio; XERRI, Eliana Gasparini. Escolas étnico-comunitárias italianas no Rio Grande do Sul: entre o rural e o urbano (1875-1914). **Acta Scientiarum. Education.** V. 36, n. 2, p. 211-221, 07 jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/22176>. Acesso em: 30 out. 2022.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2015.

LUCHESE, Terciane Ângela. Ler, escrever, contar, rezar ou muito além? Saberes prescritos e praticados em escolas étnicas italianas no Brasil (1875-1942). **Momento**, v. 25, n. 2, p. 99-109, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5861>. Acesso em: 17 abr. 2023.

LUCHESE, Terciane Ângela, (org.). **Escolarização, culturas e instituições: escolas étnicas italianas em terras brasileiras.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2018.

LUCHESE, Terciane Ângela; TEDESCO, Cristiane. A circulação de discursos jornalísticos e as representações sobre o analfabetismo em Caxias do Sul na década de 30 do século XX. *In:* MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina. **Diálogos com a Educação.** V. 3. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014.

LUCHESE, Terciane Ângela. Imprensa católico-étnica na Região Colonial Italiana (RCI), RS: embates e consensos em prol da educação (1898-1927), p. 241-280. *In:* LUCHESE, Terciane Ângela; BARAUSSE, Alberto; SANI, Roberto; ASCENZI, Anna (Orgs.). **Migrações e história da educação: saberes, práticas e instituições, um olhar transnacional.** 2021. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/migracoes-e-historia-da-educacao-saberes-praticas-e-instituicoes-um-olhar-transnacional/>. Acesso em: 03 jan. 2025.

LUCHESE, Terciane Ângela. 'Quando il Mondo era Roma': livros escolares para fascistizar os italianos no exterior, o caso brasileiro (1922-1938). **Cadernos de História da Educação**, v.21, p.1-17, e119, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/66374/34308/293725>. Acesso em: 11 out. 2022.

LUCHESE, Terciane Ângela; VENDRAMIN, Kariane; GHELLERE, Priscila. Uma Gramática de italiano impressa no Rio Grande Do Sul: aproximações da história do livro escolar produzido para escolas italianas (1896). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 18, 31 dez. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/659>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MACHADO, Franciele. **Sobre as dimensões da representação histórica na obra de Roger Chartier**: das relações teóricas à instrumentalização da representação. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157931>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MAESTRI, Mário. A região colonial italiana do Rio Grande do Sul: a construção da memória. *In*: João Carlos Tedesco; Maria Catarina C. Zanini. (org.). **Migrantes ao sul do Brasil**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2010.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Ler e escrever no mundo rural do antigo regime**: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Braga, Portugal: Tilgráfica, 1994.

MAGALHÃES, Justino. **Alquimias da escrita**: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

MAKOWIECKY, Sandra. Representação: a palavra, a idéia, a coisa. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 4, n. 57, p. 2-25, jan. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2181>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MALAN, G. P. **Un viaggio al Brasile**. Luigi Sambolino: Gênova, 1885.

MALAN, G. P. **Sillabario ad uso dei figli dei coloni italiani della província di Rio Grande del Sud per imparare contemporaneamente a leggere ed a scrivere compilato per cura del professore G. P. Malan Regio Agente Consolare D'Italia nella Città di Pelotas**. Pelotas, Porto Alegre e Rio Grande. Libreria Editrice Americana. Carlos Pinto & C. Succs. / Acervo Arquivo Histórico João Spadari Adami.

MANFROI, Olívio. **A colonização italiana no Rio Grande do Sul**: implicações econômicas, políticas e culturais. Porto Alegre, RS: Grafosul, 1975.

MANFRON, Helena Mosna. **Entrevista oral**. 05 dez. 1988. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

MANKE, Lisiane Sias; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O bisneto do comendador: herança cultural e formação autodidata em uma trajetória no século XX. **Topoi** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, p. 102-124, jan./abr. 2018.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)**, n. 62, p. 193-242, 1993. Disponível em: https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf. Acesso em 10 maio 2022.

MARCHESINI, Daniele. Sposi e Scolari. Sottoscrizioni matrimoniali e alfabetismo tra sette e ottocento. *Quaderni storici*, v. 18, n. 53 (2). Sistemi di carità: Esposti e internati nelle società di antico regime (agosto 1983), p. 601-623. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43777170>. Acesso em 01 jun. 2022.

MASCHIO, Elaine Catia Falcade. Escolas da imigração italiana no Paraná: a constituição da escolarização primária nas colônias italianas. *In: LUCHESE, Terciane Ângela (org.). História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014, p. 213-231.

MASCHIO, Elaine Falcace; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Sentidos, sensibilidades e trabalho: a educação pela ação na experiência de imigrantes italianos no Paraná – fins do século XIX e início do século XX. *In: Cadernos de História da Educação*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32525>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MASCHIO, Elaine Catia Falcade. **A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875 – 1930)**. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba, PR: UFPR, 2012. Disponível em: <https://www.academica.org/elaine.catia.falcade.maschio/2.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MATIAS, Thiago Trindade. **Cultura escrita e instrução Pública Primária no pernambuco imperial (1837-1889)**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística,) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8886?locale=pt_BR. Acesso em: 25 abr. 2023.

MATIELLO, Marina. **História do Colégio Regina Coeli: de escola confessional à escola comunitária (Veranópolis/RS, 1948-1980)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/465>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MATIELLO, Marina. **Religiosidade, etnicidade e educação: a presença das Irmãs Carlistas-Scalabriniana no Rio Grande do Sul (1915-1948)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5474>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MENDES, Saturno; MENDES E RIBEIRO, Oswaldo. Uma certa tipografia. *In: CAXIAS DO SUL. ARQUIVO HISTÓRICO; HENRICHS, Liliana Albertini (org.). Histórias da imprensa em Caxias do Sul*. Caxias do Sul, RS: Museu Municipal, 1988, p. 15-18.

MENDELEY. Página inicial. Disponível em: <https://www.mendeley.com/> Acesso em: 107 set. 2023.

MENIN, Izabel Cristina Durli; RELA, Eliana. Avós em Experiências: A memória cotidiana, o espaço da sala de aula e o fazer pedagógico no ensino da história. **Revista do Lhiste**, v. 2, p. 897-914, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/63526>. Acesso em 15 jan. 2023.

MICROSOFT. **Microsoft Academic Search**. Página inicial. Disponível em: <https://academic.microsoft.com/home> Acesso em: 15 maio 2023.

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

MONACO, Paola. **L'Altopiano dei sette comuni: una lunga storia di emigrazione (1876-1972)**. (Tesi di Laurea). Università Ca' Foscari Venezia, Venezia, 2012. Disponível em: <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/2577/824836-76652.pdf?sequence=2>. Acesso em 11 nov. 2023.

MORAES, Fernando Dressig de; CUNHA, Laurie Fofonka. **Genealogia dos municípios do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS: SPGG, 2018.

MORAIS, Christianni Cardoso. **Posse e usos da cultura escrita e difusão da escola**. De Portugal ao Ultramar, Vila e Termo de São João del-Rei, Minas Gerais (1750-1850). Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VGRO-82GH9T/1/tese_christianni_morais_vers_o_final.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: 1876-1994**. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista - Campus Marília, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo, SP: UNESP, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

OTTO, Clarícia. A educação de imigrantes italianos em Santa Catarina. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. (org.). **Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares**. 1 ed. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2011, v. 1, p. 265-283.

NEVES, Andrey Philippe de Sá Baeta; RIBEIRO, Rafael Lima. A lei de migração brasileira sob a ótica decolonial. **Cadernos de direito actual**, n. 9, 2018, p. 255-270. Disponível em <http://www.cadernosdedereitoactual.es/ojs/index.php/cadernos/article/view/304/192>. Acesso em: 14 abr. 2022.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. **Um desafio do tamanho da Nação: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922)**. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura), Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13041@1>. Acesso em: 03 mar. 2022.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em Educação. Conferência de abertura do XII Congresso de Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vila Real, Portugal, 11 de setembro de 2014. **Investigar em Educação**, n. 3, 2015, p.13-21. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83>. Acesso em: 07 mar. 2022.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cad. ANPED**, Caxambu, p.7-64, 13-17 set. 1992. Trabalho apresentado na 15ª reunião anual da ANPED. Porto Alegre: 1993. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf. Acesso em: 06 set. 2023.

O CAXIENSE. n. 4, p. 1, 15 dez. 1897.

O COSMOPOLITA, n.122, p. 3, 22 out. 1904.

O PIONEIRO. Galeria dos pioneiros: Domingos Caon, p. 8, 17 out. 1949.

ORTALE, Fernanda; MAGGIO, Giliola; BACCIN, Paola. **Identidade e bilinguismo em contexto de núcleo familiar de imigrantes italianos**. Revista De Italianística, (30), 146-163. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116218>. Acesso em: 25 abr. 2023.

OTTO, Clarícia. Escolas italianas em Santa Catarina: disputas na construção da identidade. *In*: LUCHESE, Terciane Ângela (org.). **História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014, p. 233-253.

RECH, Gelson Leonardo; LUCHESE, Terciane Ângela. **Escolas italianas no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2018.

PAGANI, Carlo. **A imigração italiana no Rio de Janeiro e em Petrópolis e a educação para os filhos dos imigrantes, 1875 – 1920**. Dissertação (Mestrado em Educação). Petrópolis, RJ: UCP, 2012.

PAGANI, Carlo. A formação das escolas italianas no estado do Rio de Janeiro (1875-1920). *In*: LUCHESE, Terciane Ângela (org.). **História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras**. Caxias do Sul: EDUCS, 2014, p. 147-183.

PANIZZOLO, Claudia. **JOÃO KÖPKE E A ESCOLA REPUBLICANA: criador de leituras, escritor da modernidade**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10533/1/Tese%20CLAUDIA%20PANIZZOLO.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

PANIZZOLO, Claudia. História intelectual e história da educação: questões teórico-metodológicas de pesquisa. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 741-760, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2850/2424>. Acesso em: 11 out. 2022.

PANIZZOLO, Claudia. A cidade de São Paulo de muitas gentes e poucas escolas para muita gente: um estudo sobre as escolas italianas entre fins do século XIX e início do século XX.

Inter-Ação, Goiânia, v.46, n.2, p. 441-463, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i2.68511>.

PANIZZOLO, Claudia. Livros escolares para a escola elementar italiana nos dois lados do Atlântico: o estudo do Libro d'appunti de Giovanni Soli (entre o final do século XIX e início do século XX). **Cadernos de História da Educação**, v.21, p.1-25, e120, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/66375/34310>. Acesso em: 12 maio 2023.

PANTANO, Edoardo. Condizioni presenti dell'emigrazione italiana (Parte I). BE. p. 7-39, n. 11, 1904. In: HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; ROMANATO, Gianpaolo. **Fontes Diplomáticas: Documentos da imigração italiana no Rio Grande do Sul**. Tomo III. 2017. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/>. Acesso em: 04 abr. 2019, p. 386-418.

PASQUIM, Franciele Ruiz. Antonio da Silva Jardim (1860-1891) e a divulgação do “novo científico” método “João de Deus” para o ensino da leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 160-174, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/464>. Acesso em 03 jan. 2022.

PAZUCH, Giovane. **Imigração italiana na colônia de Antônio Prado - RS: catolicismo e sociabilidades (1885-1945)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12901>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PEGORARO, Aline. **Estudo dos nomes das cidades da quarta colônia de imigração italiana no Rio Grande do Sul**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/776>. Acesso em: 05 ago. 2023.

PERROT, Michelle. **As mulheres, ou, Os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PEROTTI, Tânia. **Nanetto Pipetta: modos de representação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/242>; Acesso em: 17 jun. 2023.

PESCIOLINI, Ranieri Venerosi. **Le colonie italiane nel Brasile meridionale: Stati di Rio Grande do Sul – Santa Catarina – Paraná**. Torino: Fratelli Bocca, Librai di S. M., 1914. Disponível em: <https://archive.org/details/VenerosiPescioliniColonieItalianeNelBrasileMeridionale/mode/2up>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PESAVENTO, Sandra Jatay. **História & história cultural**. 3.ed.1 reimpr. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014.

PETROCCHI, Luigi. Le colonie italiane del distretto di Bento Gonçalves (Rio Grande do Sul). BE. p. 15-16, 1904. *In*: HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; ROMANATO, Gianpaolo. **Fontes Diplomáticas: Documentos da imigração italiana no Rio Grande do Sul. Tomo II.** 2017. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/>. Acesso em: 04 abr. 2019, p. 379- 380.

PIAZZA, Cleodes Maria; RIBEIRO, Júlio. **Anotações de literatura e de cultura regional.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 mar. 2022.

PINHEIRO, Rafael de Souza. **Processos de escolarização em Flores da Cunha / RS: o grupo escolar Frei Caneca 1925-1940.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/8838?locale-attribute=es> Acesso em: 19 set. 2023.

PISERI, Maurizio (Org.). **L'alfabeto in Montagna: Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo.** Milano: Franco Angeli, 2012.

POLETTI, Ida Menegotto. **Entrevista oral.** 18 ago. 1986. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

POSSAMAI, Paulo César. **"Dall'Italia siamo partiti": A questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875-1945).** Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 2005.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista - Campus Marília, 1998.

POZENATO, Kenia Maria Menegotto; GIRON, Loraine Slomp. **100 anos de imprensa regional.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004a.

POZENATO, Kenia Maria Menegotto; GIRON, Loraine Slomp. Católicos x maçons: imigrantes italianos: imprensa e lutas políticas. *In*: DREHER, Martin Norberto; RAMBO, Arthur Blásio; TRAMONTINI, Marcos Justo; Simpósio de História da Imigração e Colonização 15., São Leopoldo, RS) (org.). **Imigração & imprensa.** Porto Alegre, RS: EST, 2004b, p. 537-548.

RADÜNZ, Roberto; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Imigração e emigração: balanço historiográfico no sul do Brasil.** Editora EducS, 2022.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**, [S.l.], v. 17, n. 18, p. 13-28, dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32815/20799>. Acesso em: 20 dez. 2022.

RECH, Gabriela. **O processo de escolarização entre os imigrantes italianos no município de Caxias do Sul 1875-1945**. 2009. Monografia de Pós-Graduação (Especialização em História Regional) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.

RECH, Gelson Leonardo. **Escolas étnicas em Porto Alegre/RS (1877-1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo**. Tese (Doutorado em Educação). Pelotas: Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3282551. Acesso em: 15 jun. 2022.

RECH, Gelson Leonardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. O jornal *Stella D'Italia* e a defesa da escola étnica italiana (1902-1904). **Revista História da Educação**, v. 19, n. 45, jan. /abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/47461>. Acesso em: 30 nov. 2022.

REGIO DECRETO, 15 novembre 1865, n. 2602. Disponível em: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1865-11-15:2602!vig=>. Acesso em: 19 jul. 2023.

Regolamento generale per l'Attivazione in tutto lo Stato dei Registri delle nascite, dé matrimoni e delle morti in esecuzione del Codice Napoleone, 1806.

RELA, Eliana; BERNARDI, Manuela Ciconetto. Domenico Caon e o amor pela obra A Divina Comédia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87043, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DFqG7QHHhdZ6TD3Njxh9xQS/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 18 dez. 2024.

RIBEIRO, Liane Beatriz Moretto. Escolas italianas em zona rural do Rio Grande do Sul. *In*: RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Julio; POZENATO, José Clemente; (org.) PROJETO ECIRS. **Cultura, imigração e memória: percursos & horizontes: projeto ECIRS 25 anos**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

ROCHE, Daniel. As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII. *In*: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 2.ed., rev. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001, p. 177-199.

RODRIGUES, Maysa Gomes. **Sob o céu de outra Pátria: imigração e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, MG, 1888 – 1912**. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, MG: UFMG, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84YHUK>. Acesso em: 19 fev. 2023.

ROMANATO, Gianpaolo. Política, evoluzione sociale, cambiamento. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL VÊNETO/RS, 1., 2002 set. 16-17, Caxias do Sul, RS.); ZUGNO, Paulo

Luiz; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Anais ...** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003, p. 31-52.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ROSA, Adelaide. **Entrevista oral**. 18 abr. 1984. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

ROSSI, Isolina. **Entrevista oral**. 01 out. 1985. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

RUGGIERO, Antonio de. Os italianos nos contextos urbanos do Rio Grande do Sul: perspectivas de pesquisa. *In*: VENDRAME, Maíra Ines; KARSBURG, Alexandre; WEBER, Beatriz; FARINATTI, Luis Augusto. **Micro-história, trajetórias e imigração**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 162-181.

RUGGIERO, Antonio de; BARAUSSE, Alberto. Novas fontes de imprensa étnica italiana em Porto Alegre: o caso do periódico Stella d'Italia. *In*: RADÜNZ, Roberto; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Imigração e emigração: balanço historiográfico no sul do Brasil**. Editora Educ, 2022. p. 401-428.

SANOCKI, Marcia. Il Colono Italiano: comércio, imprensa e poder em Caxias no século XIX. *In*: DREHER, Martin Norberto; RAMBO, Arthur Blásio; TRAMONTINI, Marcos Justo; Simpósio de História da Imigração e Colonização 15., São Leopoldo, RS (org.). **Imigração & imprensa**. Porto Alegre: EST, 2004, p. 549-560.

SANTOS, Miriam de Oliveira; BAHIA, Joana; GOMES, Charles. Aspectos socioeducativos dos processos migratórios. *In*: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam de Oliveira. **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2016.

SANTOS, Miriam de Oliveira. Reescrevendo a história: imigrantes italianos, colonos alemães, portugueses e a população brasileira no sul do Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, vol. 9, núm. 20, p. 230-246, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017230>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SARTORI, Trissia Ordovás. Colonização italiana no Rio Grande do Sul teve origem em Nova Milano. **Pioneiro**, 20 de maio de 2015. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/geral/noticia/2015/05/colonizacao-italiana-no-rio-grande-do-sul-teve-origem-em-nova-milano-4763235.html>. Acesso em: 24 jul. 2023.

- SAQUET, Marcos Aurélio. **Os tempos e os territórios da colonização italiana**. 2001. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente. Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente. 2001. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/01/01_marcos.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.
- SAVIANI, Demerval. História comparada da educação: algumas aproximações. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEL, **Revista História da Educação**, v. 5, n. 10, p. 5–16, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30500>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**. 2009, v. 13, n. 26, p. 32-55. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.
- SCHOFIELD, Roger. The Measurement of Literacy in Pre-industrial England. In: GOODY, Jack. *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge: Cambridge Press, 1968. p. 311-325.
- SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE. **SciELO**. Página inicial. Disponível em <https://scielo.org/pt/> Acesso em: 19 jun. 2023.
- SCOPUS. Página inicial. Disponível em: <https://www.scopus.com/>. Acesso em: 23 fev. 2022.
- SEVILLA, Olga Tonolli. **Entrevista oral**. 29 abr. 1988. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Katharyn. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.
- SILVA, Manuela Damiani Poletti da. **A razão de nomear**: o papel da identidade étnica na denominação dos logradouros de Caxias do Sul. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Universidade de Caxias do Sul, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/765>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- SILVA, Francisco Ribeiro da. A alfabetização no Antigo Regime. O caso do Porto e da sua região (1580-1650). **Revista da Faculdade de Letras do Porto – História**, II Série, Vol. III, 1986, p. 101-163. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5826>. Acesso em: 06 ago. 2023.
- SILVA, Francisco Ribeiro da. Barroco e escolarização: taxas de alfabetização no Porto nos inícios do séculos XVIII. In: **Congresso Internacional do Barroco**: Actas. II vol. Porto: FLUP, 1991. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20755>. Acesso em: 20 out. 2023.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito na escolarização. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 1998. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270692/1/Silva_MarizaVieirada_D.pdf.

Acesso em: 24 maio 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP, 1989.

SOARES, Weber; MARQUES, Denise Helena França; FARIA, Sérgio Donizete; REZE, Dimitri Fazito de Almeida. Italianos no Brasil: síntese histórica e predileções territoriais. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 23, p. 171-199, jan./ jun. 2011. Disponível em:

<http://repositorio.fjp.mg.gov.br/bitstream/123456789/3503/1/Italianos%20no%20Brasil.pdf>.

Acesso em: 24 jul. 2023.

SOLDANI, Simonetta. L'alfabeto morale delle scuole per il popolo e il risorgimento della nazione. In: CAROCCI, Maria Luisa Betri (Org.). **Rileggere l'Ottocento**: Risorgimento e nazione, 2010. p. 147-168. Disponível em:

https://www.academia.edu/12491248/L_alfabeto_morale_delle_scuole_per_il_popolo_e_il_risorgimento_della_nazione. Acesso em: 11 set. 2023.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, SP: UNESP, 1998.

SOUZA, Sônia Ribeiro de Souza. **“Quem inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor”**: As disputas em torno das formulações das políticas públicas educacionais (1890-1934). Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, 2015.

Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1738.pdf>. Acesso em 15 set. 2022.

SOUZA, Jáder Ewerton Feitosa de. **Preconceitos, exclusão, vulnerabilidade social**: práticas educativas excludentes vivenciadas pelos analfabetos. Licenciatura (Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16328/1/JEFS10102019.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

STELLA D'ITALIA. 31 dez. 1908, p. 3.

STORMOWSKI, Marcia Sanocki. **Crescimento econômico e desigualdade social**: o caso da ex-colônia de Caxias (1875-1910). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4410/000501169.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 jan. 2025.

STEPHANOU, Maria. Os historiadores e as vicissitudes do tempo: perceber, imaginar, eleger, compreender, construir. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 22, n. 54, p. 1-7, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/79389>. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000100001&lng=en&nrm=iso)

[34592018000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000100001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 mar. 2022.

STRANGIO, Donatella. Migrazioni e percezione: bilancio storico economico della migrazione Internazionale e italiana com particolare riferimento al Brasil. In: RADÜNZ, Roberto; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Imigração e emigração: balanço historiográfico no sul do Brasil**. Editora Educus, 2022. p. 111-131.

RAGAZZINI, Dario. **Tempi di scuola e tempi di vita**. 2 ed. Florença: goWare, 2012.

RUGGIERO, Antonio de. HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; BARAUSSE, Alberto (Orgs.) **História e narrativas transculturais: entre a Europa Mediterrânea e a América Latina**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS; Caxias do Sul: EDUCS, 2017, v. 1.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e educação: A educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo**. Pelotas, RS: Universitária, 1995.

TAMBARA, Elomar. Livros de leitura nas aulas de primeiras letras no Rio Grande do Sul no século XIX. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 73-103, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3906>. Acesso em: 27 jan. 2025.

TEDESCO, João Carlos. Acordos de *Gemellaggios*: religando tempos e territórios migratórios e (re) produzindo italianidades. In: RADÜNZ, Roberto; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Imigração e emigração: balanço historiográfico no sul do Brasil**. Editora Educus, 2022. p. 277-301.

TEIXEIRA, Camila Cristina de Castro; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Ler, escrever e assinar nas reformas eleitorais do Brasil no século XIX. In: **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 18, 31 dez. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/668>. Acesso em: 12 maio 2023.

THOEN, Carla Fernanda Carvalho. **Representações sobre etnicidade e cultura escolar nas antigas colônias de imigração italiana do nordeste do Rio Grande do Sul: (1905-1950)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/538>. Acesso em: 05 fev. 2022.

TISOTT, Liduvina Sirtoli. **Entrevista oral**. 27 ago. 1987. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

TOSCAN, Mirian Peccati. **O comportamento linguístico na comunidade bilíngue ítalo-brasileira de Nova Pádua/RS: identidade, prestígio e estigma linguísticos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/148>. Acesso em: 23 jun. 2022.

TRENTO, Angelo. **Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil**. São Paulo: Nobel, 1989.

TRENTO, Angelo. **Os italianos no Brasil** = gli italiani in brasile. São Paulo, SP: Prêmio, 2000.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Repositório Institucional**. Página inicial. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Repositório Institucional**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

VALDEZ, Diane. A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abilio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-1892). 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252383>. Acesso em: 09 abr. 2023.

VANNINI, Ismael Antonio. Imigração italiana: a ocupação da (RCI), região colonial italiana do Rio Grande do Sul e a corrente migratória de ítalo-descendente para o oeste catarinense 1875-1950. **Akrópolis**, Umuarama, v. 24, n. 1, p. 85-92, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/6055>. Acesso em: 19 nov. 2022.

VANZ, Samanta. **O ensino primário em Caxias do Sul (1890-1930)**: vestígios da cultura material escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/6516>. Acesso em: 19 jun. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo, SP: Ática, 2007.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. Introduction: The Transnational in the History of Education. *In*: FUCHS, Eckhardt; VERA, Eugenia Roldán. **The Transnational in the History of Education**: concepts and perspectives. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VINCENT, David. Alfabetização e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 539-560, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000800002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jan. 2024.

VILLA, Deliso. **Storia Dimenticata**. Vicenza: U.T.Vi., 1997.

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos. **Disputas de identidades**: a nacionalização do ensino em meio aos ítalo-brasileiros (1900-1930), Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Pós-graduação em Educação, Universidade Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106627>. Acesso em: 19 abr. 2022.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. Reflexões sobre o colono italiano na região central do Rio Grande do Sul: Breves problematizações antropológicas. **Revista Sociais e Humanas**, v. 22, p. 1-17, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/749/510>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. “Tem que saber fazer pão”: gênero e família na migração italiana para o Rio Grande do Sul. *In:* RADÜNZ, Roberto; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Imigração e emigração: balanço historiográfico no sul do Brasil**. Editora Educ, 2022. p. 353-370.

ZORZI, Benedito. **Entrevista oral**. 22 mar. 1988. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul. Projeto ECIRS – A influência da Escola na vida cultural das comunidades rurais.

APÊNDICES

APÊNDICE A – NORMATIVAS ITALIANAS PARA A EDUCAÇÃO²⁸²

Ano	Normativa	Objetivo/Regulamentação	Idade obrigatória	Formação dos professores	Conteúdos	Taxa de analfabetismo (deslocar depois essa parte – só para compreensão)
15/02/1812	Istruzioni per le scuole elementari	As escolas devem ser instaladas em cada <i>comune</i> e se possível em cada paróquia (Ragazzini, 2012)	Admissão entre 6 e 12 anos.			
1827	Codice scolastico Imperial Regio	Regulamentou a escolarização no território Lombardo-Vêneto (Luchese, 2007; Ragazzini, 2012)			Regulamentou o horário de funcionamento das aulas, currículos, regras de conduta de alunos e tempos escolares.	
1859	Lei Casati	Ensino elementar bial obrigatório (1º e 2º classe – grau inferior), gratuito	Dos 6 aos 8 anos (grau inferior)	Escola Normal (3 anos). Ingresso aos 15 anos para mulheres e 16 para homens.	Instrução inferior: ensino religioso, leitura, escrita, aritmética elementar, língua italiana, noções do sistema métrico. Instrução superior: regras de composição, caligrafia, contabilidade, geografia elementar, estudo de fatos importantes da história nacional, ciências físicas e naturais para usos cotidianos.	80 % da população em 1860 (Bertonha, 2008)

²⁸²Elaborado com base nos materiais localizados e inspirado em INDIRE (2021). Esse quadro não pretende esgotar o assunto, nele só são elencados alguns dos pontos de cada normativa que julguei importante para compreender a educação em especial a introdução na escrita e na leitura. Muitas das normativas versam sobre o tempo, o horário das aulas, o calendário, para compreensão, sugiro um aprofundamento delas.

1867	Reforma Coppino	Ensino laico, inspiração iluminista			Semelhantes aos da Lei Casati com ênfase em Língua italiana, aritmética e aprofundamentos teóricos dos conteúdos.	74 % em 1871 (Bertonha, 2008)
1877	Lei Coppino	Todos <i>comunes</i> deveriam ter ao menos uma escola elementar inferior; Estendeu a todo o Reino a Lei; Obrigatoriedade de frequência e penalidade aos pais.	Dos 6 aos 9 anos (grau inferior)	Escola Normal (3 anos). De maio de 1885 em diante os professores passaram a ser contratados com um período de experiência de dois anos. E após mais seis anos obtinham a aprovação definitiva.	O Positivismo passa a predominar nos Programas das Escolas Normais. Conteúdos: Língua italiana, escritura e caligrafia, geografia, história, física e ciências naturais, aritmética e geometria, direitos e deveres do homem e do cidadão.	Diminuição de 19,2% na região norte, 8% região central e 4,7 % na região sul (Bertholdo, 2020)
1904	Lei Orlando	Tornou obrigatória a 4ª e 5ª classes	Obrigatoriedade até 12 anos.	Escola Normal (3 anos).	Conteúdos: Educação moral e instrução civil, língua italiana, aritmética e geometria, caligrafia, desenho. Conhecimentos especiais: lições das coisas, outras noções e noções de história e de geografia.	38% em 1914 (Bertonha, 2020)

Fonte: Elaboração da autora (2024).

APÊNDICE B – NORMATIVAS BRASILEIRAS E REGIONAIS DA RCI PARA A EDUCAÇÃO

Ano	Normativa/Campanha	Observações
1824	Constituição Imperial	Previu direitos civis e políticos. Gratuidade da instrução primária para os cidadãos e criação de Colégios e Universidades.
15/10/1827	Lei das Escolas de Primeiras Letras	Orientou a Instrução Primária gratuita a todos os cidadãos ao mandar criar escolas de primeiras letras em todas as vilas e locais populosos.
1834	Ato Adicional de 1834 (Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834)	Descentralização da educação, responsabilidade passa para o Governo das províncias.
1837	Lei da Instrução Primária (Província de São Pedro do Rio Grande do Sul)	Orienta sobre as escolas de instrução primária, professores, escolas de meninas, diretores, inspetores e traz disposições gerais da instrução primária pública e particular.
1842	Regulamento para as Escolas Públicas de Instrução Primária - 1842	Dispõe sobre os alunos, o método de ensino, distribuição de materiais, dos exercícios, do provimento dos professores, da inspeção, do diretor, dos inspetores, dos exames dos alunos, das aulas de geometria, francês, das escolas de meninas, dos feriados e disposições gerais.
1857	Regulamento para a Instrução Primária e Secundária da Província de São do Rio Grande do Sul	Para o ensino primário dispõe sobre os materiais de ensino, condições e regime das escolas, condições dos professores. Já sobre o secundário: planos de estudos, alunos, matrículas, meios disciplinares, férias, exames, prêmios, diplomas, sobre o diretor, professores, da instrução religiosa, secretário, inspetores entre outras disposições.
1864	Lei para a contratação de professores particulares para Primeiras Letras nas colônias	Dispõe sobre o estudo dos professores, provimentos, tempo letivo, exames.
1876	Regulamento da Instrução Pública Primária da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul	Regulamenta o ensino em geral. Criação de escolas, deveres dos professores, regime das escolas, concurso do magistério, vencimento, licenças, jubilação de professores. Inspeção de aulas.
1879	Reforma Leôncio de Carvalho	Defendeu o ensino livre e o direito para os escravos irem às escolas
1881	Regulamento da Instrução Pública (Província)	Dispõe sobre a direção e inspeção do ensino, ensino primário obrigatório, ensino público e primário, magistério entre outras disposições.
1881	Lei Saraiva	Reformulou a legislação eleitoral brasileiro e excluiu o direito dos votos aos analfabetos
1883	Ato classificando as Escolas Públicas do Ensino Primário da Província e aprovando o Programa de Ensino Público da Província	Estabelece o programa geral do ensino público com programa de cada curso.
	Cruzada contra o Analfabetismo	“Composta por famílias mais tradicionais, principalmente de políticos, que realizavam doações para a construção de escolas gratuitas em prol do fim de analfabetismo” (Souza, 2015, p. 34). “Entidade da Sociedade Civil, presente no Rio Grande do Sul”
1915-1922	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo	“Composta por um conjunto de letrados que se empenharam numa campanha em todos os

		meios de comunicação buscando intervir na formulação das políticas públicas educacionais em prol da mobilização da sociedade brasileira em favor do combate ao analfabetismo, conclamando o Estado a intervir diretamente na questão” (Souza, 2015, p. 34)
--	--	--

Fonte: Elaboração da autora com base na investigação realizada (2021, 2022) e na listagem produzida pelos estudos de Arraiada e Tambara (2004).

APÊNDICE C – DESMEMBRAMENTO ATUAL DOS MUNICÍPIOS DA RCI/RS

Município	Data de emancipação	Território de origem
Anta Gorda	26/12/1963	Encantado
Antônio Prado	11/02/1899	Vacaria
Arvorezinha	16/02/1959	Encantado e Soledade
Bento Gonçalves	11/10/1890	Montenegro
Boa Vista do Sul	28/12/1995	Barão e Garibaldi
Camargo	12/05/1988	Marau
Carlos Barbosa	25/09/1959	Garibaldi, Montenegro e São Sebastião do Caí
Casca	15/12/1954	Guaporé
Caxias do Sul	20/06/1890	São Sebastião do Caí
Ciríaco	28/12/1965	Passo Fundo
Coronel Pilar	16/04/1996	Garibaldi e Roca Sales
Cotiporã	12/05/1982	Veranópolis
Coqueiros do Sul	20/03/1992	Carazinho
David Canabarro	28/12/1965	Passo Fundo
Dois Lajeados	02/12/1987	Guaporé
Doutor Ricardo	28/12/1995	Anta Gorda e Encantado
Encantado	31/03/1915	Lajeado e Soledade
Fagundes Varela	08/12/1987	Veranópolis
Farroupilha	11/12/1934	Bento Gonçalves, Caxias do Sul e Montenegro
Flores da Cunha	17/05/1924	Caxias do Sul
Garibaldi	31/10/1900	Bento Gonçalves
Gentil	20/03/1992	Ciríaco e Marau
Guabiju	08/12/1987	Nova Prata
Guaporé	11/12/1903	Lajeado e Passo Fundo
Ilópolis	26/12/1963	Encantado
Marau	18/12/1954	Guaporé e Passo Fundo
Muçum	18/02/1959	Guaporé
Montauri	09/05/1988	Guaporé e Serafina Corrêa
Monte Belo do Sul	20/03/1992	Bento Gonçalves
Muliterno	20/03/1992	Ciríaco, David Canabarro e Ibiraiaras
Nicolau Vergueiro	20/03/1992	Marau
Nova Alvorada	12/05/1988	Arvorezinha
Nova Araçá	22/12/1964	Nova Prata
Nova Bassano	23/05/1964	Nova Prata
Nova Brésia	29/12/1964	Arrio do Meio e Encantado
Nova Roma do Sul	30/11/1987	Antônio Prado
Nova Pádua	20/03/1992	Flores da Cunha
Nova Prata	11/08/1924	Lagoa Vermelha e Veranópolis
Paraí	09/07/1965	Nova Prata

Pinto Bandeira ²⁸³	16/04/1996	Bento Gonçalves
Protásio Alves	29/04/1988	Nova Prata
Putinga	26/12/1963	Encantado
Relvado	09/05/1988	Encantado
Santa Bárbara do Sul	31/01/1959	Carazinho, Cruz Alta e Ibirubá
Santa Teresa	20/03/1992	Bento Gonçalves, Garibaldi e Roca Sales
Santo Antônio do Palma	20/03/1992	Casca
Serafina Corrêa	22/07/1960	Casca e Guaporé
São Domingos do Sul	08/12/1987	Casca
São Jorge	30/11/1987	Nova Prata
São Marcos	09/10/1963	Caxias do Sul
São Valentim do Sul	20/03/1992	Dois Lajeados
Vanini	08/12/1987	Casca e David Canabarro
Vespasiano Corrêa	28/12/1995	Muçum
Veranópolis	15/01/1898	Lagoa Vermelha
Vila Flores	12/05/1988	Veranópolis
Vila Maria	09/05/1988	Casca e Marau
Vista Alegre do Prata	09/05/1988	Nova Prata

Fonte: Elaboração da autora inspirada em Pozenato e Giron (2004, p. 66), com base nas organizações dos municípios da RCI/RS encontrada nos trabalhos de Moraes e Cunha (2018), Filippon (2007) e Frosi e Mioranza (2009) e Frosi (2003).

²⁸³ Conforme explicando Moraes e Cunha (2018) a localidade foi instalada e existiu entre 2011 a 2003 voltando a pertencer a Bento Gonçalves até 2012, quando em 2013 retornou como município.

APÊNDICE D – LEIS E DECRETOS QUE NORTEARAM O ESTABELECIMENTO DE IMIGRANTES (1847-1884)

Lei/Decreto	Data	Orientação
Decreto n. 520	11 de junho de 1847	Promoção da imigração de trabalhadores para o Brasil
Lei n. 514	28 de outubro de 1848	Fixa a receita e concede terras devolutas do Império às Províncias
“Lei de Terras” n. 101 ²⁸⁴	18 de setembro de 1850	Mediação e demarcação das sesmarias e determina que terras devolutas do império fossem divididas para a promoção da colonização estrangeira. Cria a Repartição Geral de Terras.
Decreto 1318	30 de janeiro de 1854	Ato de 8 de maio (dispõe sobre os marcos e demarcação de léguas, travessões e lotes. Concede auxílio a favor da colonização.
Decreto n. 1984	06 de outubro de 1857	Cria a Repartição Especial de Terras Públicas
Decisão n. 50	24 de agosto de 1858	Autoriza o Presidente da Província a vender as terras públicas
Decreto n. 1067	28 de julho de 1860	Cria a Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas - que seria responsável pela imigração.
Decreto n. 2748	16 de fevereiro de 1861	Organiza a Secretaria supracitada em repartições, entre elas a Diretoria das Terras Públicas e Colonização
Decreto n. 3784 ²⁸⁵	19 de janeiro de 1867	Conhecido como “Regulamento das Colônias de 1867”. Sintetiza elementos já abordados e foi importante para a instalação de imigrantes.
Decreto n. 6129	1876	Cria a Inspeção Geral de Terras e Colonização que substitui a Repartição e atribui a promoção, fiscalização dos trabalhos de imigração.
Decreto n. 9182/9183	12 de abril de 1884	Determina que Caxias, Conde d’Eu e Dona Isabel passem ao regime comum pertinente as outras povoações do Império

Fonte: elaboração da autora com base nos Decretos e Leis selecionados por Luchese (2009, p. 22-23)

²⁸⁴“Essa legislação modificou o modo de posse da terra, que antes era feita por necessária concessão do império e que após podia ser adquirida, portanto, se tornando mercadoria.” (Filippon, 2007, p. 21). O que na realidade ela regulamenta é que bens públicos pudessem se tornar privados, legitimando a posse das terras por outrem.

²⁸⁵Dividido em quatro capítulos, orientou questões referentes às colônias Conde d’Eu, Dona Isabel e Caxias. Forneceu orientações para a divisão, medição, venda dos lotes, fundação das colônias, recebimento de imigrantes, estabelecimento, entre outros (Brasil, 1867). É interessante observar que esse Decreto, de acordo com Azevedo (1982) foi distribuído na Itália para corroborar com as condições que os imigrantes achariam no Brasil, entre elas o longo prazo para o pagamento do lote, a viagem gratuita até a colônia, auxílio e assistência do governo. Para Manfroi (1975, p. 36) “Todas as leis, regulamentos e promessas, em matéria de colonização, visavam, na realidade, o estabelecimento de uma corrente importante de imigração”.

APÊNDICE E – TRABALHOS SELECIONADOS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Leitura e escrita, alfabetização	Imigração e educação ²⁸⁶	Historiografia da imigração ²⁸⁷
Bortolazzo (2019) Ferraro (2002, 2004, 2009, 2014) e Ferraro e Kriedlow (2004) Chartier (1990, 1991a, 1991b, 2001a, 2001b) Castillo Gómez (2003) e Castillo Gómez e Sáez (2016) Graff (1995) Magalhães (1994, 2001a, 2001b) Morais (2009) Jesus (2015) Matias (2015) Mortatti (2000, 2004) Nofuentes (2008)	Ascenzi (2004) Barausse (2016, 2017, 2022) e Barausse e Luchese (2017) Chiosso (2019) Luchese (2007, 2014, 2015, 2018) e Luchese e Kreutz (2011) Rech (2015) Rech e Luchese (2018) Timm (2013) Thoen (2011)	Coletânea História e narrativas transculturais (2017) Azevedo (1982, 1994) Battistel, Costa e Posenato (1982) Bertonha (2008) Costa (1974, 1976, 1979, 1988, 1999) De Boni e Costa (1984) De Boni (1977, 1983, 1984, 1987, 1990, 1996) Filippon (2007) Franzina (1995) Radünz e Herédia (2022) Frosi e Mioranza (2009) Gardelin (1988a, 1992 e 1998) Giron (1977, 1996, 2007) Iotti (2001) Luchese e Tedesco (2014) Manfroi (1975) Piazza e Ribeiro (2005) Possamai (2005) Santos (2017) Trento (1989, 2000) Zanini (2009) Villa (1997)

Fonte: elaboração da autora (2022, 2023, 2024).

²⁸⁶ Parte dessa investigação resultou no resumo expandido: Bernardi (2022a).

²⁸⁷ A nomenclatura possui como base o sumário e divisão da obra de Radünz e Herédia (2022) mas tenho ciência que dentro da divisão que criei, tal como Radünz e Herédia (2022) seria possível algumas subdivisões da temática imigração pensando em estudos de território e patrimônio / rede e desenvolvimento econômico / identidade e cultura / fontes de pesquisa.

Giuseppe Deboni
Maria Bresolin

Maria Leonardelli
Felinda Maria Eugenia Scotti
Felastiani Felice

Mengot Angelo
Giuseppe Venarozzi
Lucrezia Scopel

Luigi Beltrame
Maria Felle
D'Bea Filonindo
Theresa Brusamarello

Angelo Fospona
Anna Toniolo
Lorenzo Donadel
Leperina Milani

Fernando Schenato
Angelina Menegotto
Giacinto Luigi

Dall'oglio Luisa
Silvano Gioliani
Amabile Baldissarelli

Pomello Angelo
Demarchi Luigia
Lionia Domenico

Volandini Rosa
Pedro Mondadori
Aurelia Lunardi

Antonio Andrighetti
Matilde Curzel

Giovanni Benedusi
Dorolina Carlarini

Jose Bresolin
Amabile Scopel
Luigi Brian

Maria Delvany
Benini Antonio
Appio Luiza

Maria Nardella
Della Giustina Domenico
Francescato Agnolino

Chiocchia Maria
Francisco Fioretti
Helena Sterzi

João Leiron
Annunziata Dalla Chiesa
Domingos Baldini

Antonio Reali
Assumpta Franceschini
Forlin Livio

Costante Baldicentra
Maria Doro
Dall'acqua Matteo

Gasparini Luigia
Ateneo Biasini
Oliva Baldissarotto

Pera Mo Antonio
Cenzi Maria
Guanquello Etuari

Maria Marcilio
Hilario Andoquin

Muraro Giacomo
Cialia Diarles
João Rissardi

Carolina Francescato
Sterzi Gaetano
Gobbi Maria

Brusamarello Matteo
Basso Rosa
Miguel Frigatto

Mauro Donoloni
Luis Lottis
Angela Mbariam

João Marcipora
Catharina Maragosa
Domingos Baldini

Saveria Theresinda Casperini
Mario Siccoli
Anna Fontanari

Penton Luigia
Rotea Antonio
Giardi Cesare

Pozza Maria
Pedro Ranzolin
Concettina Bragaglia

João Tulite
Maria Ylain
Massimiliano Soldatelli