

REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS PRÁTICAS ESCOLARES NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, FARROUPILHA/RS (1922-1954)¹

*Gisele Belusso*², *Terciane Ângela Luchese*³

Resumo:

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes, instituição centenária, localizada em Farroupilha, Rio Grande do Sul, é um espaço privilegiado para a compreensão das representações acerca das práticas escolares entre 1922 a 1954, em virtude de seu acervo histórico institucional. Com o aporte teórico da História Cultural e a metodologia da análise documental histórica e da História Oral, as fontes mobilizadas são: o Relatório de Verificação Prévia, para autorização do curso ginasial, o Regimento Interno da instituição e algumas fotografias. Também fazem parte do *corpus* empírico seis narrativas de História Oral. Foram analisadas as representações acerca das práticas escolares que organizam os tempos e espaços da instituição, com especial enfoque para o interior da sala de aula. A partir de então, é possível afirmar que as práticas escolares na instituição foram permeadas por pertencimentos étnicos (italianidade), culturais e religiosos (catolicidade), os quais geraram estratégias e táticas singulares nos processos educativos.

Palavras-chave: Práticas escolares. Instituições escolares. Culturas escolares.

1 Uma versão inicial deste artigo foi apresentada no 22o Encontro da Asphe, na cidade de Bagé/RS, em 2016.

2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestra em Educação e Pedagoga pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). Pesquisa financiada pela Capes.

E-mail: giselebelusso@hotmail.com.br

3 Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), 2008. Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), 2001. Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), 1997. É professora da Universidade de Caxias do Sul, atua na graduação e nos Programas de Pós-Graduação em História e no de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado e Doutorado. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM).

E-mail: taluches@ucs.br

REPRESENTATIONS ON SCHOOL PRACTICES IN NOSSA SENHORA DE LOURDES SCHOOL, FARROUPILHA/ RS (1922-1954)

Gisele Belusso, Terciane Ângela Luchese

Abstract:

Nossa Senhora de Lourdes School, a centennial institution in the city of Farroupilha, Rio Grande do Sul, is an exceptional space for an investigation into representations on school practices between 1922 and 1954, due to its archive of historical institutional documents. Through the theoretical framework of Cultural History and the methodological analysis of documentary archives and Oral History, the examined sources are: the Preliminary Verification Form for the authorization of the secondary level course, the Institution's Internal Regiment and photographs. Six pieces of Oral History were also studied as part of the empirical data. The representations on the school practices that organize time and spaces in the institution were analyzed, with a focus on the inner workings of the classroom. From the research we conclude that school practices in the institution were interspersed by ethnic (Italianicity), cultural and religious (catholicity) belongings, which resulted in unique strategies and tactics in the educational processes.

Keywords: School practices. School institutions. School cultures.

Introdução

O objetivo do artigo é analisar as representações acerca das práticas escolares no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em Farroupilha/RS, de 1922 a 1954. Trata-se de uma instituição privada, de cunho confessional, que foi aberta em 1917, na serra gaúcha, Região Colonial Italiana⁴, pelas Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas –, para o atendimento de meninos e meninas, nas modalidades do Jardim de Infância e do Ensino Primário. A instituição, atualmente, permanece atendendo a comunidade farroupilhense nos segmentos da Educação Infantil, etapa da pré-escola, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural orientaram a análise, sobretudo com as contribuições de historiadores como Burke (1992; 2000), Le Goff (1996), Chartier (2002) e Pesavento (2008). Para a conceituação de culturas escolares, mencionamos as contribuições de Julia (2001), Viñao Frago (1995; 2001; 2002), Vidal (2005; 2009) e Faria Filho (2002; 2007).

O *corpus* empírico da pesquisa foi constituído pelos documentos do acervo escolar, pelas narrativas de História Oral e por acervos pessoais. A documentação do acervo escolar foi escaneada e categorizada para posterior análise e as entrevistas foram realizadas com ex-alunos e ex-professoras que, no período delimitado pela pesquisa, fizeram parte do cotidiano da instituição, e que também disponibilizaram os seus acervos pessoais. Para que as pesquisadoras pudessem proceder com as entrevistas, foram autorizadas pelos participantes, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo a identificação opcional. Os entrevistados, em sua totalidade, optaram por serem identificados. Os momentos para as entrevistas foram previamente marcados e aconteceram nas residências dos sujeitos participantes. Gravadas as falas e, posteriormente, transcritas pelas autoras, eram submetidas aos entrevistados para leitura, pois, se desejassem, poderiam fazer supressões ou acréscimos de informações, resultando assim nas narrativas de História Oral.

A organização através de questões norteadoras, com possibilidade de intervenção, foi a escolha para guiar as entrevistas de modo a se tornarem momentos agradáveis para os entrevistados. No Quadro 1, apresentado a seguir, é possível identificar os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa, data de nascimento, seu vínculo e o período de sua vinculação à instituição.

4 A partir de 1875, chega um número significativo de imigrantes ao Estado, advindos, em sua maioria, da península itálica. Ao chegar, se instalavam, inicialmente, em quatro Colônias distintas, nas encostas da região nordeste da serra gaúcha, denominadas: Conde d'Eu; Dona Isabel; Fundos de Nova Palmira (Caxias); e Silveira Martins. Tais colônias foram paulatinamente desmembradas, formando os municípios de Antônio Prado, Bento Gonçalves, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Coronel Pilar, Cotiporã, Dois Lajeados, Fagundes Varela, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, Guaporé, Monte Belo do Sul, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Santa Tereza, São Marcos, São Valentim do Sul, Veranópolis e Vila Flores, abrangendo uma área a que nomeamos como Região Colonial Italiana – RCI. (LUCHESE, 2015)

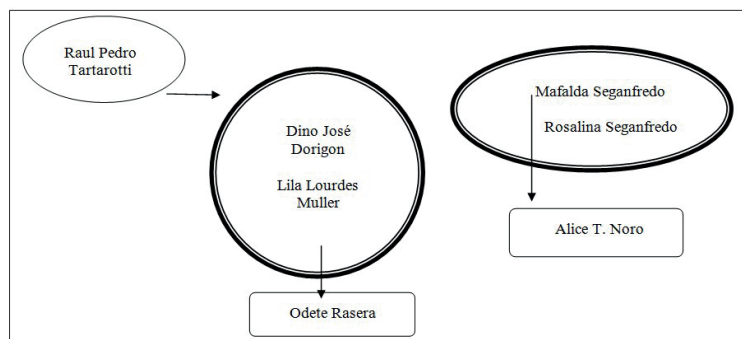
Quadro 1 – Entrevistados da pesquisa

Entrevistado(a)	Data de nascimento	Lugar social no Colégio	Período que frequentou a instituição
Lila Lourdes Muller	1934	Aluna do Ensino Primário	Década de 40
Raul Pedro Tartarotti	1930	Aluno Jardim do Infância e Ensino Primário	Décadas de 30 e 40
Dino José Dorigon	1929	Aluno do Primário	Décadas de 30 e 40
Odete Rasera	1937	Aluna do Ensino Primário	Década de 40
Alice T. Noro	1944	Aluna do Ensino Primário e Curso Ginásial	Década de 50
Rosalina Seganfredo	1930	Professora do Jardim de Infância	1954 – 1956
Ir. Mafalda Seganfredo	1928	Aluna do Curso Ginásial	Década de 50
		Professora do Ensino Primário e do Curso Ginásial (Francês/História e Educação Física)	1951 – 1962
		Diretora	1975

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.⁵

Entre os entrevistados, foi possível estabelecer algumas relações, como ilustramos abaixo:

Figura 1 - Relações entre os entrevistados



Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

⁵ As alunas Lila Lourdes Muller, Odete Rasera e Alice T. Noro constam nos documentos do arquivo escolar com os nomes de solteira Lila Lourdes Dorigon, Odete Zanco e Alice Paraboni.

A imagem da Figura 1 auxilia a compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos participantes da pesquisa: os alunos Raul Pedro Tartarotti e Dino José Dorigon foram colegas de turma, Dino José Dorigon e Lila Lourdes Muller são irmãos e Lila Lourdes frequentou a escola por um período em que Odete Raserá também era aluna, porém de outra turma e não se conhecem. Já Mafalda Seganfredo e Rosalina Seganfredo⁶ são professoras-religiosas e irmãs da mesma família e a Mafalda foi professora da Alice T. Noro.

Compreender tais relações auxiliou na apreensão de pontos de contato entre as narrativas de História Oral, pois, além de se referirem a um lugar de memória (NORA, 1993), o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, alguns alunos frequentaram, nos mesmos períodos, a instituição, lembrando-se das mesmas pessoas, situações, datas, festividades, portanto, “são indivíduos que lembram, enquanto integrantes de um grupo.” (HALBWACHS, 2003, p. 69)

Entretanto, isso não desautoriza o pesquisador a realizar a análise e o cruzamento das fontes. Lozano (2005, p. 17) alerta para que o pesquisador entenda que:

A história oral poderia distinguir-se como um procedimento destinado à constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, como base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos teóricos explícitos. Fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos “outros”.

Nesse sentido, Alberti (2005, p. 158) aponta que o relato oral não é a própria história, nem a verdade dos sujeitos, como uma revelação através da entrevista, mas é tida como fonte e necessita de análise.

A História Oral enquanto método pode contribuir para o registro de indícios das práticas escolares e das tensões entre normas e práticas. Alunos, professoras e diretoras, em todas as épocas, realizaram apropriações para dar conta das normas e práticas esperadas pela escola, o que, muitas vezes, ficou registrado apenas na memória. Perceber a escola através do olhar dos sujeitos – professores, alunos, gestores e comunidade – contribui com as marcas das culturas escolares.

Na acepção de Viñao Frago (1995), cada instituição escolar tem uma cultura singular e ao mesmo tempo plural, pois convivem diversas “culturas” dentro de uma instituição. Em suas palavras:

Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objectos e conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en conjunto hay algunos aspectos que son más

6 A narrativa de História Oral de Rosalina Seganfredo não foi utilizada neste estudo.

relevantes que otros, e nel sentido que son elementos organizadores que la conforman e definen. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69)⁷

Viñao Frago (2002) compara as culturas escolares a algo que permanece e dura, independentemente das reformas educativas, que apenas as arranham. Nesse sentido, coloca o historiador como uma espécie de arqueólogo da escola, cabendo a ele desenterrar e separar os sedimentos entrecruzados das culturas escolares. Para tanto, considera os elementos mais visíveis que constituem as culturas escolares e são objetos de análise os atores: professores, alunos e, por fim, todos os envolvidos na instituição, bem como as linguagens, as comunicações e os aspectos de organização da instituição.

Os sujeitos vistos como produtores de sentidos, por sua vez, guardam consigo pertencimentos e identidades com relação às culturas escolares. Permitem desnaturalizar os processos que, por vezes, equivocadamente, pensamos já estarem impregnados na escola e que, portanto, nos esquecemos de questioná-los (FARIA FILHO, 2007).

Considera-se, a partir dos estudos, que todo o processo educativo de uma instituição escolar acontece em um tempo e espaço e que, dessa forma, regulam as práticas. Os tempos são múltiplos, como caracteriza Faria Filho (2002, p. 112), fazendo parte da ordem escolar, do controle, da organização, podendo ser materializados, por exemplo, em anos/séries e relógios ou campanhas. Essa regulação dos tempos influencia outras instâncias da comunidade para além da escola, das famílias e do conjunto da cidade.

Os espaços escolares não são apenas os destinados ao educar, mas também sua projeção física e simbólica que cumpre uma função educativa. Isso pode ser observado na organização das fronteiras do interno e externo da escola, os objetos e sua organização na sala de aula, o uso dos espaços, a disposição das aberturas, tudo cumprindo um papel educativo (VIÑAO FRAGO, 2001).

Diante disso, a análise documental foi realizada com o intuito de compreender o funcionamento interno da instituição escolar, entrecruzando os documentos provenientes do acervo do Colégio Nossa Senhora de Lourdes com as narrativas de História Oral e com os acervos pessoais. Decorrendo, assim, em uma das possíveis interpretações de como se efetivam as práticas escolares, nessa instituição, em sua relação com a sociedade historicamente situada, compreendendo os saberes técnicos, as reformas educativas; as representações da escola e a sua atuação (VIDAL, 2005). Representações essas subjetivas, resultantes da ação dos sujeitos com o objetivo de construir “[...] uma narrativa coerente que confira uma identidade histórica articulando materialidade, representação, apropriação.” (MAGALHÃES, 2004, p. 71)

A seguir, apresentamos as práticas escolares entremeadas aos tempos e espaços

7 Tradução livre das autoras: Alguém dirá: tudo. Sim, é certo, a cultura escolar é toda a vida escolar: acontecimentos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que em conjunto existem alguns aspectos que são mais relevantes que outros, é nesse sentido que são elementos organizadores que a conformam e a definem. (Tradução livre da autora)

no Colégio Nossa Senhora de Lourdes para, então, vislumbrar as representações das práticas escolares no local privilegiado para tanto: o interior da sala de aula e, por fim, tecer as considerações finais.

Práticas escolares entrelaçadas em tempos e espaços

*O que é invocado, mas ausente,
é o que se faz na escola, o que se faz hoje
ou o que é sempre feito, enfim, a prática escolar.*

Anne Marie Chartier

A partir da perspectiva de Anne Marie Chartier (2000), as práticas escolares são entendidas como algo que acontece na escola, contudo, raramente deixa vestígios, ou seja, está no campo entre as normas apropriadas e os discursos proferidos, simplesmente, os fazeres ordinários. Essa constatação, para a autora, deve ser considerada um alerta para aqueles que desenvolvem estudos sobre instituições escolares. O alerta ao pesquisador é no sentido de que a narrativa construída por ele não promova um apagamento exatamente daquilo que a escola mais realiza no seu cotidiano, que são as práticas escolares.

Julia (2001) corrobora com o tema ao afirmar que investigar as práticas culturais é difícil, de fato, contudo, aconselha que não se exagere no silêncio sobre os arquivos escolares. O autor pondera que existe, sim, a dificuldade, mas também existe a possibilidade. Diante do exposto, portanto, pretende-se apresentar as representações do que a escola faz, isto é, as suas práticas escolares.

Ainda nesse sentido, Certeau (1994) contribui com os conceitos de estratégia e tática, entendidos como formas inventivas das artes do fazer. A estratégia é vista como “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’.” Já a tática tem como característica “o lugar do outro”, uma ocasião de ganho, que não garante um lugar próprio. (CERTEAU, 1994, p. 46-47). Os sujeitos que vivenciaram o cotidiano do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, ao se apropriarem de várias formas do fazer, utilizaram estratégias e táticas.

Os tempos e espaços eram racionalizados, a organização do ano letivo, as férias escolares, os horários das aulas, os feriados e, até mesmo, o tempo livre no pátio, o recreio. A escola precisa de um espaço e de um tempo para organizar sua rotina, pois “a ordem temporal se une, [...] à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens.” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 44) Tais coordenadas auxiliam na aprendizagem das primeiras percepções cognitivas da temporalidade e incutem valores quanto ao seu bom uso, como pontualidade e assiduidade.

O ano letivo no Colégio Nossa Senhora de Lourdes tinha início no mês de março e findava em dezembro, com um período de férias em julho. Quanto ao horário de funcionamento, conforme o *Regimento interno do Ginásio Nossa Senhora de Lourdes*, era pela manhã, das 8h30 às 11h30. Quanto ao horário da tarde, não consta o início, somente o final das aulas, que era às 15h30, para o Ensino Primário.

Os entrevistados sinalizaram que as aulas eram o dia todo: “Nós estudávamos de manhã e de tarde, todo dia. Eu acho que é por isso até que eu enjoei de estudar” (Odete Raser). No entanto, não se pode precisar o horário do início das aulas à tarde.

No horário do intervalo para o almoço, a aluna Odete lembra que “vinha para casa almoçar. Porque lá tinha almoço, mas daí tinha que pagar, então quando chovia eu ficava lá. Eu dizia pro pai. Pai me dá dinheiro que hoje eu fico lá, aí eu ficava, senão nós íamos para casa.” (Odete Raser) Alice também afirma que “tinha aula de tarde, então, a mãe fazia aqueles vidros [...] de Biotônico Fontoura, ela botava café com leite e sanduíche pra gente comer, ali de meio dia para depois ir para aula e ir embora depois, às três da tarde.” (Alice T. Noro)

Observa-se, a partir das narrativas de História Oral, que uma aluna ficava na escola e levava a refeição de casa e a outra, geralmente, ia para casa, com exceção dos dias chuvosos e ambas recordam das aulas se estenderem pelo período da tarde.

Ainda conforme o *Regimento interno*, as matrículas deveriam ser realizadas entre os dias 16 a 28 de fevereiro e somente os alunos matriculados poderiam comparecer às aulas, que aconteciam de segunda a sábado. Os feriados e as férias de inverno eram estipulados pela Secretaria de Educação e Cultura. Como observação interessante, afirmava-se que não era considerado dia letivo o do sepultamento de alguma professora efetiva ou jubilada do Curso Ginásial.

Os tempos eram organizados por períodos no Colégio Nossa Senhora de Lourdes e controlados pelo sino. Com o início do funcionamento do Curso Ginásial, o sino passou a ficar na sala da quarta série, como relata Alice:

[...] no último ano o sino ficava na quarta série, [...] lá era o lugar dele e aí então a irmã essa que era a responsável (delegava a responsabilidade de tocar o sino a uma das alunas), lá ia alguém e eu ia, tu entende? Isso aí é como se fosse um prêmio! É, eu me lembro, eu tava sempre no sino. (Alice T. Noro)

Durante as aulas, havia o intervalo, lembrado como momento de recreio pelos entrevistados. Na imagem da Figura 2, a seguir, vê-se o local destinado ao recreio⁸, lugar também usado nas ocasiões de cantar o hino, hastear a Bandeira, dentre outras atividades. O pátio, que era de chão de terra, estava situado nos fundos da escola. Veem-se muitas crianças, em sua maioria meninas, algumas de mãos dadas, parecendo

8 Pátio do prédio escolar, inaugurado em 1943.

brincar de roda. A imagem foi produzida para constar em *Relatório de verificação prévia* para a autorização do ginásio, visando comprovar a existência de tal espaço. Ao fundo do prédio escolar, podem-se ver as torres da Igreja Matriz.

Figura 2 - Pátio da escola: década de 50, séc. XX



Fonte: Relatório de Verificação Prévia, 1954 - ACNSL.

As representações dos entrevistados sobre o recreio remetem ao tempo livre em que ficavam no pátio e de como se divertiam com as brincadeiras que tinham aprendido com a família. Ao usar a expressão “tempo livre”, justifica-se que as memórias indicam que nenhuma Irmã controlava o recreio, pois os alunos permaneciam, nesse intervalo entre as aulas, sem supervisão. Faziam uso desse tempo brincando de “cinco marias, amarelinha, vôlei” (Alice T. Noro), também de “gata cega, ovo podre, brincar de esconder” (Lila Lourdes Muller), e ainda “naquele tempo também tinha um arco com um arame que tu brincava com aquele arco” (Dino José Dorigon) e as meninas, de “pega-pega, roda cutia, tinha as cinco marias, bah! Aquela era boa de jogar, às vezes a gente jogava vôlei” (Odete Rasera).

Ainda conforme os ex-alunos, as brincadeiras eram referências culturais das famílias, pois as docentes não ensinavam brincadeiras, nem interferiam no tempo do recreio. Ao apontar as brincadeiras infantis, pode-se entender que “por cultura escolar é conveniente compreender também quando isso é possível, as culturas infantis (no

sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios do recreio, e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.” (JULIA, 2001, p. 11) No caso específico dos sujeitos escolares da instituição pesquisada, as brincadeiras não representaram um afastamento das culturas familiares, mas sim uma aproximação.

Nesse contexto, as histórias infantis faziam parte, também, da bagagem cultural dos alunos, trazida de casa. Lila Lourdes relata que “depois da janta o pai reunia todos na cozinha, ainda mais no inverno, em redor do fogão a lenha e meu pai contava histórias para nós, fatos. Naquela época, *Nanetto Pipetta*⁹ [...] e João e Maria” (Lila Lourdes Muller)

Do pátio, área externa, passa-se a olhar para área interna, especificamente a sala de aula.

As práticas no interior a sala de aula

Há gestos na escolarização que são inesquecíveis na liturgia da memória. As crianças em fila, a organização do espaço em classes seriadas, a construção de horários para abrigar diferentes matérias e disciplinas do currículo, as interações do professor e dos alunos no espaço da sala de aula, as carteiras enfileiradas, o ponto registrado no quadro negro, tudo isso indicia ações e andanças implicadas no que compreendemos por vida escolar.

Carlota Boto

Ao adentrar a sala de aula, a curiosidade científica torna-se elemento inevitável e inquietante. Seriam as práticas narradas possíveis de serem compreendidas e atualizadas pelo presente? Seriam práticas antigas ou ainda atuais? Seria possível perceber métodos de ensino e teorias pedagógicas? No entanto, é preciso considerar que os documentos são apenas pistas, sinais, indícios das práticas, do vivido, do percebido, que jamais podem ser recuperadas, na sua integralidade, as práticas vivenciadas.

Então, após diversas entrevistas, leituras e reflexões é possível indicar que a sala de aula não foi o único lugar, mas foi o lugar privilegiado na instituição escolar pesquisada, com relação às práticas de ensino, por ser esse o cenário das narrativas da maior parte das práticas evocadas pelos discentes. Portanto, o olhar anterior que passou pelo pátio volta-se, agora, para o interior da sala de aula.

Cientes disso, apresentamos, na Figura 3, a seguir, a fotografia de uma das salas de aula da instituição. Na imagem, é possível ver que a sala é composta por classes individuais, organizadas em filas, uma atrás da outra, com a mesa da professora na

9 Refere-se à obra *Nanetto Pipetta*, de Aquiles Bernardi, que teve a sua primeira publicação em 1937. Para saber sobre como o autor se insere na representação de cultura da imigração italiana, no universo da narrativa de ficção, consulte Perotti (2007).

posição central, em frente ao quadro negro que, nesta foto, tem uma régua triangular (ou esquadro) apoiada nele. Acima do quadro negro, vê-se o crucifixo e três quadros: um deles religioso, parecendo ser o do Sagrado Coração de Maria, encimado por um crucifixo e tendo em sua base um pequeno vaso com algumas margaridas. Mais abaixo, há dois quadros menores, um deles, à esquerda, retrata a Bandeira Nacional e o outro não foi possível identificar. Pela ordenação dos quadros, está implícita uma ideia de hierarquização: acima o religioso e abaixo a representação do país, a bandeira. A janela, à esquerda, tem uma cortina de cor clara e, à direita da sala, está a porta. As classes ou carteiras eram de madeira, inteiras, com o banco fixo, e a sala é de formato retangular.

Figura 3 - Sala de aula: Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Década de 50, séc. XX



Fonte: Relatório de Verificação Prévia, 1954 – ACNSL.

Viñao Frago (2001) afirma que a arquitetura escolar produz discursos tanto pedagógicos quanto disciplinares, como se pode observar na fotografia mostrada na Figura 3, acima, na qual fica evidente o domínio religioso-católico nos símbolos expostos na sala de aula. Segundo Souza (1998), o espaço escolar também exerce um domínio simbólico, é o elemento educativo. Compreende-se, assim, que o prédio, a sala de aula e outros locais da instituição escolar, enquanto não ocupados por seus sujeitos, são apenas espaços. Todavia, com a interação dos sujeitos, alunos e professores,

tornam-se lugares, espaços de significações, de apropriações, de culturas e de práticas.

É preciso, no entanto, estar ciente de que, antes de adentrarem a sala de aula, os sujeitos escolares já vivenciaram diversas práticas cotidianas, ou seja, os discentes realizaram, anteriormente, a lição de casa no ambiente familiar, organizaram o material escolar, o lanche e vestiram-se com o uniforme. Somente após caminharem até a escola, há a chegada na instituição e o encontro com os colegas. A hora de iniciar a aula foi marcada pelo sino e pela organização dos alunos para se dirigirem até a sala de aula “em filas, atrás da professora, em silêncio” (Lila Lourdes Muller).

Os sujeitos que adentraram a sala de aula levaram consigo marcas da sua formação religiosa e da etnicidade cultural própria da comunidade em que viviam. Nessa diretriz, seus fazeres foram permeados pelo pertencimento cultural e pelas normas existentes, mas também, por serem sujeitos de criatividade e inventividade, eles levaram a sua subjetividade envolta nos afazeres cotidianos.

A partir dessa perspectiva, passa-se a pensar no momento de iniciar a aula. No interior da sala de aula, com a presença dos sujeitos escolares, alunos e professoras, as práticas que envolvem esse primeiro momento da aula remetem à lembrança da oração como prática rotineira, “quando a gente chegava na sala de aula, a gente rezava o Pai Nosso, a Ave Maria.[...] Sempre quando a gente chegava, sempre na chegada” (Lila Lourdes Muller). A aluna Odete Rasera também recorda dos momentos de oração na sala de aula: “Ah! nós rezava, na entrada e na saída. Na hora da chegada, no almoço e quando nós chegava de tarde, as Irmãs, tu sabe né! [...]. Ah! Ave Maria, Pai Nosso e assim!” (Odete Rasera) A narrativa de Odete à pesquisadora parece consolidar o tom disciplinar dessa prática diária de rezar, atribuída às Irmãs docentes.

As professoras-religiosas vestiam o hábito da congregação e isso parece ter influenciado a representação da aluna, pois a vestimenta “ostenta signos visíveis como provas de realidade que não o é” (CHARTIER, 2002). Sobre a prática da oração no início das aulas, não se pode atribuir tal prática tão somente às Irmãs, pois outros estudos da História da Educação e de instituições escolares apontam que essa prática era realizada em outras instituições e até mesmo nas escolas públicas primárias no Estado (SOUZA, 2015; OLIVEIRA, 2003; LAZZARON, 2015).

Além da prática diária da oração, a aluna Odete Rasera também se refere ao símbolo cristão católico fixado na parede ao dizer “tinha o crucifixo”. O crucifixo em si, é um objeto material, porém um crucifixo afixado em uma sala de aula de uma escola católica de docentes “Irmãs”, em uma comunidade na Região Colonial Italiana, predominantemente católica e envolta por práticas religiosas, dentre elas a oração, torna-se uma representação e “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado pela razão, são sempre determinados pelos interesses de grupo que as forjam.” (CHARTIER, 2002, p. 17) Dessa forma, é esperado que uma instituição escolar vinculada a uma congregação

religiosa sustente signos atrelados ao grupo à qual pertence.

Após o primeiro momento dedicado à oração, segue-se a revisão da lição de casa. Essa prática é lembrada pela professora Mafalda: “[...] era assim, geralmente, tinha a lição de casa, então quando eles chegavam tinham a lição, [...] se tomava a lição, se via se tinham feito, se não tinham feito, se faltava alguma coisa” (Mafalda Seganfredo). O “geralmente”, narrado pela docente, é tratado como sendo uma prática diária pela aluna Alice: “sempre tinha tema, sempre” (Alice T. Noro), já para a aluna Lila Lourdes, essa relação de quantidade é lembrada como “mais ou menos” (Lila Lourdes Muller). O suporte utilizado para a realização do tema apontado foi o caderno: “fazia no caderno, não tinha no livro, no livro não se escrevia.” (Alice T. Noro)

A quantidade de lições de casa e a frequência com que essas tarefas eram solicitadas não foram um consenso entre os entrevistados. No entanto, foi possível auferir que fizeram parte das práticas cotidianas da instituição e que, a partir da lembrança da professora, elas eram “tomadas” no início da aula. Tal prática remonta às teorias de ensino tradicional, em que a lição de casa era um momento de retomar a lição já conhecida para, depois, apresentar um conhecimento novo. Essa matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart ou no esquema do método científico de Bacon. Isso significa que a lição de casa seria o quinto dos cinco passos formais citados por Herbart (SAVIANI, 1999). O iniciar da aula, portanto, é associado à: 1) prática de oração e 2) conferência da lição de casa, como um procedimento de retomada do que já foi ensinado para, na sequência, passar ao ensino de novos conhecimentos.

Os assim considerados novos conhecimentos, os saberes a serem ensinados, foram permeados pela aprendizagem da leitura na escola primária, que ocupou boa parte do tempo nos exercícios escolares (SOUZA, 2009). E, mais do que uma disciplina, o ensino da língua pátria e da escrita é estruturante da atividade escolar, “um dos elementos identificadores da cultura escolar” (FARIA FILHO, 2014, p. 254). O programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias gaúchas, através do Decreto nº 8.020, de 1939, ilustra a importância da língua pátria desde o primeiro ano, considerando-se que um dos objetivos do ensino da linguagem é “formar atitudes favoráveis à matéria e provocar concomitantes desejáveis como: amor à Pátria, gosto literário de cooperação, apreciação pelos grandes valores e ideais humanos, etc”. Esse posicionamento permite entender as práticas de leitura e escrita como um fio condutor para os demais saberes.

Assim, é interessante observar questões que surgem nas narrativas dos ex-alunos acerca da realização da lição de casa no caderno¹⁰. Nelas, os exercícios de escrita são

10 O uso da lousa e sua substituição pelo caderno foi motivo de controvérsias na transição do século XIX e XX, momento em que foram discutidas as vantagens de um e outro suporte com relação à higiene e à atenção na escrita, quando realizada no caderno, já que nesse não era possível apagar tão facilmente e havia também a incerteza da vantagem econômica. O caderno serviu como um dispositivo de memória e controle do trabalho pedagógico na escola republicana. O barateamento do papel e a generalização da cultura escrita contribuíram para que o caderno se tornasse suporte de uma nova organização, além de que poderia ser revisado e até mesmo guardado. (SOUZA, 1998).

atravessados pelas questões étnicas da Região Colonial Italiana:

A professora dava um caderno, por exemplo, com desenhos, tinha, por exemplo, uma figura de um sapo, várias outras figuras, o relógio, então eu não sabia, eu perguntava eu e Lides (se refere à sua irmã, também aluna do colégio) pra minha mãe o que é isso aqui, ah o sapo... *rospo*, eu escrevia embaixo *rospo*, relógio, é *relogie*, enxada, *la sapa* [risos] levava lá o tema pro colégio das Irmãs, elas ficavam brabas (Dino José Dorigon)

O caderno poderia ser levado para casa para a realização do tema (no sentido de dever de casa) e, neste momento, as práticas são influenciadas por questões culturais. Pois o aluno, ao solicitar a ajuda da família, é orientado a escrever o nome das figuras em dialeto italiano, “os muitos dialetos trazidos pelos primeiros imigrantes ainda persistiam [...] até a década de 1970 pelo menos, como atesta a pesquisa de Frosi e Mioranza, publicada em 1983.” (FAGGION; LUCHESE, 2014, p. 263)

No cotidiano do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, na década de 1950, a presença da fala dialetal gerou práticas escolares singulares para reforçar o efetivo ensino do português, como recorda a professora Mafalda:

Era um tempo que era muito vigiado para que aprendessem aprender em português, porque eram todos da colônia. Então até um ano, eu me lembro de um ano que a diretora daquele tempo, então ela disse: Nós precisamos para puxar forte para esses alunos que falem português e aprendam a escrever em português. Nós tivemos que fazer uma classe separada para puxar mais aqueles alunos que vinham da colônia e falavam em dialeto. Falavam muito mal em português. (Mafalda Seganfredo).

As memórias da professora trazem indícios da preocupação institucional em atender as exigências legais e, por isso, criaram estratégias necessárias para efetivar o ensino da língua pátria. Conforme Kreutz (2014), o Decreto nº 7212, de 1938¹¹, que especificava a legislação ligada à nacionalização compulsória do ensino, impôs várias exigências e, dentre elas, determinava que as escolas particulares que ofereciam o ensino de língua estrangeira seriam obrigadas a ter um ou mais professores do Estado para o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia Pátria e Educação Cívica. Determinava ainda o Decreto que o pagamento dos professores ficaria sob a responsabilidade da escola particular e que os professores teriam preferência na escolha dos horários.

A instituição que não pudesse arcar com essa despesa ou não aceitasse o professor seria fechada. Também a entrada de recursos estrangeiros para manter as escolas

11 Rio Grande do sul. Decreto n. 7.212, de 23 de abril de 1938. Porto alegre, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 23 abr. 1938.

étnicas foi proibida, assim como inscrições em língua estrangeira no prédio, o que pode justificar a representação da docente de “um tempo muito vigiado para que aprendessem em português”.

A citada normatização, Decreto nº 7212, de 1938, toca diretamente o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, pois foi uma das escolas que recebeu subsídio do governo italiano, a exemplo do ano de 1926. O que indica que, na década de 1920, é provável que se ensinasse em dialeto italiano, prática que já não se percebe nas décadas de 30, 40 e 50, na instituição, que passou a preocupar-se, ao que se compreende a partir das memórias, com o ensino da língua pátria, o português, característica geralmente percebida nas escolas confessionais. Conforme Giolo (2009, p. 252), “uma das contribuições mais decisivas que a Igreja católica deu ao Estado republicano foi seu empenho na nacionalização do elemento estrangeiro.” Vidal (2005, p.162) argumenta que ter estrangeiros nas escolas “suscitava a preocupação com propagação do idioma em português e com a disseminação dos valores nacionais.”

Na região colonial italiana, a fala dialetal foi preservada no ambiente familiar; já nos ambientes públicos, os pais preferiam que seus filhos falassem o português, em perspectiva de hibridização cultural (LUCHESE, 2015, p. 458). A lembrança da aluna Alice apresenta indícios dessa prática: “na casa da minha vó, a mãe do meu pai, sim [falava-se italiano]. Mas eu não aprendi, eu entendo tudo, mas eu não sei falar. Mas eles falavam.” (Alice T. Noro)

O dialeto fez parte também das táticas utilizadas pelos alunos. Essa situação foi recordada pela professora Mafalda Seganfredo (2015): “Tinha um [aluno], de quando em vez a gente lembra, um aluninho que era aqui de Santa Rita [Bairro Santa Rita], se mexia, se mexia, e era uma Irmã muito jovem, ela disse assim, afinal tu pára ou não? Ele olhou e disse *fursi!*”¹² É provável que o vocabulário do aluno em língua portuguesa não traduzisse o que desejava dizer para a professora, ou o tenha utilizado como desafio, uma tática para responder ao questionamento da docente. Percebe-se, dessa forma, que o dialeto italiano fazia parte das culturas escolares.

Ainda com relação ao caderno e ao tema do aluno Dino José Dorigon, outro aspecto a ser observado foi o uso de figuras como recurso didático que remonta a Comênio (1957, p.295-296), que dizia: “não se ensinem nem se aprendam palavras senão juntamente com as coisas [...] mostrem-se-lhes as coisas que devem ser significadas com palavras; e inversamente, ensine-se-lhes a exprimir por meio de palavras, tudo o que vêem.”

As imagens também compunham os livros didáticos, como se pode observar em um livro de História e Geografia, utilizado na década de 40 do século XX.

12 *Fursi*, pode ser compreendido no sentido de ‘imagine’ ou ‘capaz’, dito de maneira irônica pelo aluno à professora.

Figura 4 - Livro de História e Geografia, década de 40 do séc. XX - Primário



Fonte: Acervo pessoal de Raul Pedro Tartarotti.

As imagens ilustram os pontos cardeais, a bússola e o globo terrestre. Os livros escolares foram largamente utilizados no ensino primário, considerados veículos privilegiados para a “transmissão dos saberes, dos valores e das condutas escolares e um dos suportes principais da prática dos professores.” (PERES, 2000, p. 329). Portanto, mereceram a atenção, para a seleção e controle da parte do CPOE¹³, nas décadas de 1940 a 1970, independentemente de se tratar de livros para professores, para alunos ou de leituras, que deveriam, conforme o caso, ser oportunizadas ou reprimidas para as crianças. No ano de 1950, a relação das leituras indicadas foi materializada através da campanha escolar de formação moral. Essa disciplina reprimia, por exemplo, nas escolas, materiais com imagens (consideradas por eles) inadequadas, jornais com moral duvidosa ou qualquer material que atentasse contra a ‘boa moral’ e, por outro lado, incentivava a leitura de biografias e de obras infanto-juvenis para o primário. As listagens de obras indicadas pelo CPOE foram divulgadas na Revista de Ensino de 1959 (PERES, 2000).

Em 1938, na esteira do processo de nacionalização, foi proibida a circulação, nas escolas, de livros e jornais em língua estrangeira. Cabe destacar que Chartier (2002)

13 O Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais - CPOE/RS foi criado em 1943 com “o intuito de construir e assumir, de forma efetiva, o controle organizacional do sistema educativo.” (QUADROS, 2006, p. 125).

alerta sobre os usos e representações que os sujeitos leitores fazem do texto e das práticas criadoras suscitadas pela leitura. Não se pode, de maneira ingênua, acreditar que os livros didáticos serviram segundo a vontade dos produtores dos discursos e normas.

Os livros eram utilizados tanto pelos discentes como pelos docentes, lembrando que a professora Irmã Mafalda “tinha o livro¹⁴ com os conteúdos a serem trabalhados” (Mafalda Seganfredo). Os livros, além dos conteúdos expostos, podem ser entendidos como um meio de “dar forma” às práticas escolares, a partir da pretensão dos “produtores”. Em outras palavras, trata-se de compreender os usos ordinários e criativos dos sujeitos escolares (CERTEAU, 1994).

O programa, aprovado pelo Decreto nº 8.020, de 1939, previa que, ao final do quinto ano, os alunos deveriam ler silenciosa e oralmente, fortalecer os hábitos de leitura independente e utilizá-la como forma de “pesquisa, autocultura e recreação”.

A leitura silenciosa era considerada pelos pedagogos norte-americanos como uma leitura inteligente, sendo que somente ela traria a concentração do pensamento sobre os conteúdos. Se a leitura oral privilegiava a forma, a silenciosa privilegiava o conteúdo (VIDAL, 2001).

A nova maneira de ler na escola – “assim, novas estratégias de modelização da leitura e táticas de apropriação do ler foram postas em circulação no espaço escolar” (VIDAL, 2001, p. 100) – era tida como uma prática discursiva através do enunciado para a escola primária gaúcha e o programa mínimo seria uma estratégia. Essas novas práticas, ao entrarem em contato com o cotidiano escolar, transformavam-se, pois eram consumidos de formas diversas e criativas.

No cotidiano do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, as práticas de leitura recordadas pelos entrevistados remetem a momentos de leitura oral e também silenciosa, por vezes atrelada a uma anterior produção escrita pelos próprios alunos “ela dava o texto para fazer a redação e depois aquele texto que dava a gente tinha que ler em voz alta. Uma por vez, nem sempre todas, porque não dava, mas aí, na aula seguinte, na próxima, tinha um outro texto para ler, ela pegava as outras pessoas que não tinham lido.” (Alice T. Noro)

Após o relato, a entrevistada foi questionada sobre a leitura silenciosa e suas lembranças demonstram que “tinha também, sim, sim, cobravam das duas maneiras.” (Alice T. Noro)

Com relação à leitura realizada pelas docentes, a representação é de que “ela lia, antes de passar no quadro, o texto, ou o problema, sei lá, o que ela ia dar, antes ela lia e depois passava no quadro.” (Alice T. Noro)

E quais seriam os suportes de leitura? Seriam os livros didáticos, parlendas, músicas, biografias, livros de histórias infantis ou, ainda, outros? A partir das memórias dos

14 Certamente em livros em português, pois conforme Kreutz (1994, p. 45-46), o Decreto 406, de 4 de maio de 1938, dirigido às escolas étnicas determinou que o material fosse em português.

entrevistados, é possível ter alguns indícios dos suportes de leitura. As narrativas não são a história, mas sim uma evocação de uma memória social. Segundo Halbwachs (2006), as lembranças que se referem a suportes de leitura estão sujeitas a esquecimentos ou valorizações. Quanto aos livros de histórias infantis, a narrativa é de que “não, eu não me lembro de livro de histórias infantis em momento nenhum.” (Alice T. Noro) O aluno Dino José Dorigon também alega “não lembro, mas era o seguinte, eu ia mais pelos livros da escola, tudo mais pelo estudo mesmo, porque estava nos livros.” (Dino José Dorigon) O que demonstra que suas lembranças se referam ao livro didático, que é considerado por ele como o portador dos saberes de que precisava para aprender, num processo, portanto, de valorização do material que usava na escola.

Outro aspecto que não pode deixar de ser pensado refere-se às preferências individuais. Por mais que a leitura fizesse parte do cotidiano escolar e do programa estabelecido pelo Decreto nº 8.020, de 29 de novembro de 1939, para que se estimulasse a leitura, não é possível pensar que todos se apropriaram da mesma forma dessa prática, o que é expresso na narrativa de Dino: “olha, naquele tempo eu não era muito de ler, comecei a ler mais depois que eu terminei o curso aí nas Irmãs.” (Dino José Dorigon)

Ao analisar o livro que registrou as atas das comemorações cívicas do ano de 1942 a 1954¹⁵, a ideia de que a produção de frases, redações e poesias eram organizadas por temas fica reforçada. Tal afirmativa pode ser feita a partir dos recorrentes programas das comemorações cívicas em que a leitura das redações, biografias, frases e poesias são citadas, por vezes até com o nome e a série do aluno leitor e, em algumas atas, seguem-se observações tais como: “continuou-se a aula como nos dias antecedentes, tendo como centro de interesse a nossa Independência [...]” (Livro de Atas - Comemorações Cívicas).

Dessa forma, tais anotações são um indício de que as datas comemorativas eram trabalhadas antecipadamente, através de produções escritas, apresentadas na data comemorativa específica e ainda sendo o tema das aulas para a data em questão. Além das leituras, faziam parte dos programas das comemorações cívicas, em diferentes datas¹⁶, as declamações, versos, cantos, hinos, orações, desfiles, preleções¹⁷, palestras, competições esportivas e dramatizações. Sabe-se que tal documento poderia ser analisado pelo viés da nacionalização ou das comemorações escolares ou, ainda, pelo ensino de história, porém optou-se, neste momento, por olhar as práticas de leitura e

15 Existe uma lacuna de registro das comemorações cívicas de 1946 até 1949, não por falta de folhas do livro de atas, mas por não terem sido escritas.

16 As comemorações cívicas registradas em ata referem-se ao Dia Panamericano, Tiradentes, Dia do Operário, Semana da Pátria, Dia do Duque de Caxias, Dia da árvore, Dia do Professor, Dia da Nova Constituição, Reabertura das aulas, Eleições da Caixa Escolar, Inauguração da Caixa Escolar, Dia de Getúlio Vargas, Dia da República, Dia da Bandeira, Abolição da Escravatura, Dia da Criança, Semana Dedicada a Carlos Gomes, Encerramento do primeiro semestre letivo e Encerramento do ano letivo.

17 O termo preleção pode ser encontrado no *Ratio Studiorum* e refere-se a “uma lição antecipada, uma explicitação do que o aluno deverá estudar” (LEONEL FRANCA, 1952, p. 57).

escrita que foram permeadas pelos temas.

Outra prática de escrita identificada foi o ditado “tinha ditado, elas faziam ditado” (Odete Raseria), uma forma de verificar a capacidade, ortograficamente correta, de escrever. Essa prática é ainda hoje encontrada nos processos de escolarização e consiste em falar o que deve ser escrito e o aluno registra e, posteriormente, o professor corrige a ortografia. Essa prática será retomada quando se tratar do caderno de sabatinas da mesma aluna.

O ensino da escrita passava também pelo ensino da caligrafia. Os ex-alunos recordaram que “caligrafia se fazia muito, sim!” (Dino José Dorigon) Porém não foi possível, durante as entrevistas, saber detalhes que revelassem a forma como se ensinava/aprendia a caligrafia na escola. Somente se soube que era uma atividade realizada com frequência. Independentemente dos modelos ou métodos de ensinar caligrafia, observamos que os eles tinham como justificativa a saúde das crianças, porém somente quanto ao movimento muscular¹⁸ é que se advogava essa questão com alguma base teórica. (VIDAL; ESTEVES, 2003).

O programa mínimo de conteúdos a serem adotados nas escolas primárias do Estado previa a caligrafia desde o primeiro ano, com os objetivos de “levar as crianças a escrever, com letra legível, as palavras do seu vocabulário, sem demasia exigência de perfeição na forma, no tamanho e exatidão de proporções e conseguir posição correta do corpo e do papel no ato de escrever e boa disposição do trabalho escrito.” (Decreto nº 8.020, de 1939).

Considerações finais

Há na vida cotidiana de uma instituição,
um esforço sistemático de apropriação subjetiva
de saberes objetivados como conhecimento escolar.
O tempo é racionalizado, e as relações sociais tornam-se
em larga medida, pedagógicas. [...] a civilização escolar é
classificatória: ela avalia, ordena e pontua o conhecimento que
veicula. Codifica saberes práticas em uma lógica escriturária,
decompõe e organiza a temporalidade. Estabelece efeitos de previsão
e de provisão do conhecimento, mediante configurações hierárquicas.
A escola socializa por meio de seus sinais, mais do que por palavras.
Carlota Boto

18 Embasava-se na fisiologia dos movimentos dos olhos, dos braços e das mãos. Buscavam uma escrita mais ágil e eficiente que as antecedentes, ao mesmo tempo em que desejavam alargar a habilidade do escrever com as duas mãos. (VIDAL; ESTEVES, 2003, p. 133).

Buscou-se analisar as representações acerca das práticas escolares a partir das narrativas de História Oral e do acervo escolar do Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Tal análise oportunizou perceber aspectos da organização dos tempos e espaços escolares, dentro e fora da sala de aula.

Os tempos foram regulados por horários e períodos, indicados pelo toque do sino, dias letivos e não letivos – feriados, domingos e/ou ocasiões especiais. Quanto aos espaços, o que fica explicitado nas lembranças dos entrevistados é o interior da sala de aula como o lugar privilegiado das práticas escolares. Foi nesse lugar que as representações foram recorrentes em torno da organização do espaço e seus símbolos, dos momentos de orações, das práticas em torno do quadro negro, do dever de casa. Espaço em que a “liturgia escolar” faz parte das memórias dos ex-alunos e da professora.

Destacam-se as práticas de leitura e escrita como pontos-chaves do Ensino Primário na instituição escolar pesquisada, enquanto atividades norteadoras para o ensino dos demais saberes. Pode-se perceber, no ensino de diferentes saberes, a utilização de produções de desenhos, frases, redações, poesias, ditados, cópias, leituras e declamações, seja no cotidiano da sala de aula, seja nas lições de casa, seja nas comemorações escolares.

Ainda é preciso pontuar que as práticas de leitura e escrita, no período analisado, foram hibridizadas pelas discussões em torno das ideias escolanovistas, sejam elas as discussões acerca da forma mais adequada de ler (silenciosa ou oral), da caligrafia mais indicada, das leituras “não perigosas” que deveriam ser oportunizadas para os alunos. Havia os programas mínimos que orientavam sobre o que deveria ser ensinado nas escolas primárias do Estado, sem desconsiderar o currículo centrado na moralidade, civismo, religiosidade, higiene, economia, ordem e devoção da natureza (PERES, 2000). Esses programas, ao serem apropriados pelos sujeitos escolares, geraram práticas escolares criadoras e permeadas por questões culturais e étnicas, próprias daquele local e região.

Nessa perspectiva, é possível sustentar, a partir da investigação realizada e do indício de subvenção do governo italiano, em 1926, que o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, nos primeiros anos de atuação, ensinava em italiano. Com a intensificação do processo de nacionalização e da progressiva organização do sistema de ensino, a escola foi adequando-se às exigências de ensinar a língua pátria, o português. Situação que gerou práticas criadoras na instituição, para atender as exigências curriculares, mas os alunos, estando a escola localizada na chamada Região Colonial Italiana, traziam consigo tais questões, como, por exemplo, a fala dialetal.

Os pertencimentos étnicos e culturais também permearam as práticas escolares, gerando estratégias e táticas no interior da instituição escolar. Dessa forma, a análise das práticas escolares auxilia na compreensão das culturas escolares da instituição escolar pesquisada.

Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanesi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155 – 202.

BOTO, Carlota. A liturgia moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. *Revista de História da Educação*, Porto Alegre, v. 18, n. 44, set./dez. 2014, p. 99-127.

_____. *A liturgia escolar na idade moderna*. Campinas, SP: Papirus, 2017.

BURKE, Peter. *A escrita da história cultural - Novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

_____. *Variiedades de história cultural*. Tradução de Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, jul./dez. 2000. p. 157-168. Disponível em: <[HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/EP/V26N2/A11V26N2.PDF](http://WWW.SCIELO.BR/PDF/EP/V26N2/A11V26N2.PDF)>. Acesso em: 18 ago. 2015.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Marcia Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna*. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

FAGGION, Carmen Maria; LUCHESE, Terciane Ângela. Professores da região colonial italiana ensinando português em tempos de nacionalização estadonovista: memórias de formação e práticas escolares. *História e Perspectivas*. Uberlândia. n.50. p. 261-282.jan./jun.2014. Disponível em: <[HTTP://WWW.SEER.UFU.BR/INDEX.PHP/HISTORIAPERSPECTIVAS/ARTICLE/VIEWFILE/27500/15076](http://WWW.SEER.UFU.BR/INDEX.PHP/HISTORIAPERSPECTIVAS/ARTICLE/VIEWFILE/27500/15076)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A.A.B.M.; GONÇALVES, I.A.; XAVIER, M.C.(Orgs.). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FUMEC, 2002. p.109-117.

_____. Escolarização e cultura popular no Brasil: reflexões em torno de alguns

pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas itinerários históricos*. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 193-211.

_____. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)*. 2.ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

GIOLO, Jaime. Estado & Igreja na implantação da República gaúcha: a educação como base de um acordo de apoio mútuo. *Periódicos dos programas de pós-graduação em Educação da UCDB*, n. 27, p. 243-256, jan./jun. 2009. Disponível em: < HTTP://WWW.SERIE-ESTUDOS.UCDB.BR/INDEX.PHP/SERIE-ESTUDOS/ARTICLE/VIEW/214 >. Acesso em: 12 mai. 2015.

HALBWACHS, Maurício. *A memória coletiva*. 2.ed. Tradução de *La mémoire collective*. São Paulo Centauro, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, p.9-44, jan./jun. 2001. Disponível em: HTTP://WWW.RBHE.SBHE.ORG.BR/INDEX.PHP/RBHE/ARTICLE/VIEW/273. Acesso em: 15 abr. 2015.

KREUTZ, Lúcio. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. In: QUADROS, C. *Uma gota amarga: itinerários de nacionalização no Rio Grande do Sul*. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. P. 153-190.

LAZZARON, Vanessa. *História do Colégio do Carmo de Caxias do Sul/RS: práticas pedagógicas e rotinas escolares (1908 – 1933)*. 2015. 301 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2015.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão, et al. 4.ed. Campinas/SP: Editora Unicamp, 1996.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERRREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos & Abusos da História Oral*. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.p.15-25.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: Educs, 2015.

MAGALHÃES, Justino. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos Lugares. *Projeto História*.

São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em < [HTTP://REVISTAS.PUCSP.BR/INDEX.PHP/REVPH/ARTICLE/VIEWFILE/12101/8763](http://REVISTAS.PUCSP.BR/INDEX.PHP/REVPH/ARTICLE/VIEWFILE/12101/8763)>. Acesso em: 12 abr. 2015.

OLIVEIRA, Lúcia Helena. *Memória e História Educacional: o papel do Colégio Santa Teresa no processo escolar de Ituiutaba no Triângulo Mineiro-MG (1939-1942)*. 2003. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2003.

PERES, Eliane Terezinha Peres. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909 – 1959)*. 2000.494 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2000.

PEROTTI, Tânia. *Nanetto Pipetta: modos de representação*. 2007. 127p. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o centro de pesquisas e orientação educacionais do Rio Grande do Sul*. 2006. 312 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, a curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOUZA, José Edimar de. *As escolas isoladas: práticas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)*. 2015. 292 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

_____. *Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, L. M. et al. (Orgs.). *Modos de ler/formas de escrever*:

estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.87-116

_____.; ESTEVES, Isabel de Lourdes. Modelos caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (1910-1940). In: PERES, E.; TAMBARA, E. (Orgs). *Livros Escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil* (séculos XIX-XX). Pelotas: Publicações Seiva, 2003. p.117-138

_____. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária* (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação)

_____. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, p. 25-41, jan./jun. 2009. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em: 09 abr. 2015.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: Propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 62-136.

_____. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Espanha: Editora Morata, 2002.

_____. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em:< http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA0_FRAGO.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Documentos

Regimento interno do Ginásio Nossa Senhora de Lourdes

Relatório de Verificação Prévia para autorização do curso ginásial

Decreto nº 8020, de 29 de novembro de 1939 – Aprova o programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

Entrevistas

Alice T. Noro: *Entrevista concedida a Gisele Belusso*. Farroupilha, 12 de novembro de 2015. Entrevista.

Dino José Dorigon: *Entrevista concedida a Gisele Belusso*. Farroupilha, 10 de maio de 2016. Entrevista.

Lila Lourdes Muller: *Entrevista concedida a Gisele Belusso*. Farroupilha, 10 de julho de 2015. Entrevista.

Mafalda Seganfredo: *Entrevista concedida a Gisele Belusso*. Farroupilha, 04 de agosto de 2015. Entrevista.

Odete Rasera: *Entrevista concedida a Gisele Belusso*. Farroupilha, 12 de novembro de 2015. Entrevista.

Raul Pedro Tartarotti: *Entrevista concedida a Gisele Belusso*. Farroupilha, 20 de agosto de 2015. Entrevista.

Recebido em: 20/04/2018

Aprovado em: 22/05/2019