

## Do diário de aula escrito a pena aos livros didáticos: a atuação docente de Estephania Romagna Dal Pizzol, Bento Gonçalves/RS, 1919 a 1940

### Resumo

O texto objetiva investigar a atuação docente da professora Estephania Romagna Dal Pizzol, observar a escrita a pena, bem como, analisar os conteúdos ensinados na época e a forma como eram ministrados. O objeto e fonte principal do presente estudo é o patrimônio deixado pela dona Estephania, dentre os quais se destacam o diário de aula ainda escrito a pena no período de 1919 a 1922 e os livros didáticos usados pela professora no período de 1919 a 1940. Como objeto será analisado sua materialidade e como fonte será feita análise de seu conteúdo. O método percorre os caminhos da História Cultural, como uma forma de acessar o passado e de analisar e ler as fontes. Como resultado, observou-se que o diário de classe merece destaque pelas páginas amareladas e desgastadas pelo tempo, que ainda deixam transparecer a beleza da escrita a pena. Além disso, de acordo com o diário analisado, as disciplinas de matemática e português tinham preferência de serem ensinadas. Os livros didáticos, igualmente amarelados e desgastados pelo tempo, trazem indícios de que a professora Estephania também era responsável pelo ensino do catecismo.

**Palavras-chave:** Cultura material escolar; Cultura escolar; Atuação docente; Região Colonial Italiana.

**Jordana Wruck Timm**  
jordanawruck@hotmail.com

**Lúcio Kreutz**  
Universidade de Caxias do Sul  
lkreutz@terra.com.br

**Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza**  
Universidade Federal de Sergipe  
mi.aragao@yahoo.com.br

## Palavras iniciais

Com o texto, tivemos por objetivo investigar a atuação docente da professora Estephania Romagna Dal Pizzol, observar a escrita a pena, bem como, analisar os conteúdos ensinados na época e a forma como eram ministrados. O objeto e fonte principal do presente estudo é o patrimônio deixado pela dona Estephania e tão bem cuidado por seus familiares durante todos esses anos, dentre os quais se destacam o diário de aula ainda escrito a pena no período de 1919 a 1922 e os livros didáticos usados pela professora no período de 1919 a 1940. Como objeto foi analisado sua materialidade e como fonte foi feita análise de seu conteúdo. O método percorreu os caminhos da História Cultural, como uma forma de acessar o passado e de analisar e ler as fontes, para tanto, recorreu-se à Chartier e Pesavento, a fim de fundamentar teoricamente o texto. Bem como, Zabalza (2004; 1994) e Mignot e Cunha (2003), referências de destaque na análise dos planos de aula. O conceito de cultura, defendido por Bauman (2012; 2005; 2003) e Geertz (2008) e os conceitos de italianidade/identidade/etnicidade, defendido por Possamai (2005) e Poutignat e Streiff-Fenart (2011) estão presentes ao longo do texto, tendo em vista a origem da professora e a maneira que as escolas eram organizadas no referido contexto - étnicas e comunitárias.

## Conceitos contribuintes para análise das fontes e objetos

Pertinente iniciar explicitando o que entendemos por História Cultural, já que a pesquisa baseia-se em seus pressupostos. “A presença da História Cultural assinala, pois, uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade, em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão” (Pesavento, 2005, p. 16). Para a autora, a História Cultural, seria uma nova forma de entender a cultura a ser trabalhada pela história. Ela ainda escreve sobre cinco fatores que fundamentam esse novo olhar, entre eles, o de representação, utilizado para a/na escrita desse artigo.

Por representação, Chartier (1991, p. 184) conclui que “uma relação decifrável é, portanto, postulada entre o signo visível e o referente significado – o que não quer dizer,

é claro, que é necessariamente decifrado tal qual deveria ser”, já que o historiador trabalha a partir do que contam as fontes e estas se baseiam em pessoas que viveram em determinado período, mas que podem omitir, salientar, dar a sua versão da história. No caso do trabalho com diários, o historiador tem em mãos escrituras de pessoas que viveram em determinado contexto, mas sem garantias de que tudo foi anotado ou de o que foi anotado de fato aconteceu, enfim. Trabalha-se com hipóteses, com regimes de credibilidade. Neste sentido, Pesavento (2005, p. 40-41) defende: “as representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade, [...]. [...], a representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele”. Com isso, a autora (2005) ressalta que o historiador consegue se aproximar do passado através das representações e o reconstrói através de fontes do passado. Para Pesavento (2008a, p. 12), “as representações são a presentificação de uma ausência”, é

Ação humana de re-apresentar o mundo – pela linguagem, pelo discurso, pelo som, pelas imagens e, ainda, pela encenação dos gestos e pelas *performances* –, a representação dá a ver – e remete a – uma ausência. Ela é, em síntese, um ‘estar no lugar de’. Com isso, a representação é um conceito que se caracteriza por sua ambigüidade, de ser e não ser a coisa representada, compondo um enigma ou desafio [...]. (PESAVENTO, 2008a, p. 13).

Essa questão imposta por Pesavento, sobre o ser ou não ser a “coisa” representada, ocorre devido ao entendimento que cada pessoa tem sobre a “coisa” e a forma com que cada pessoa a vê. Isso se explica melhor, com a seguinte passagem:

[...], a imagem é sempre uma construção, uma interpretação, uma recriação do real. Ela traduz uma experiência do vivido e uma sensibilidade, vivenciada por aquele que a produziu ou correspondente a um gosto, a um sentimento, a uma lógica e a um valor presente em uma época, captado e interpretado por aquele que construiu essa imagem. Portanto, mesmo as imagens demarcadamente realistas ou ditas naturalistas não correspondem a uma reprodução absoluta da realidade, pois, como representações, são sempre fruto de um ato de criação e de uma invenção do mundo. Ou seja, constituem uma interpretação e uma experiência do vivido, ao mesmo tempo individual, social e histórica. A imagem é e não é, ao mesmo tempo, o real representado, mas traz a presença de um *plus*, de um outro sentido que se insinua, mostrando a

essência do fenômeno da representação. (PESAVENTO, 2008b, p. 103-104).

Como a própria autora explica, não quer dizer que a imagem tenha um duplo sentido, mas ela é criação de um determinado olhar e período onde aconteceu; fruto das intenções de quem a produziu. Tendo explicitado e embasado teoricamente o nosso entendimento sobre História Cultural, passamos a escrever sobre o conceito de cultura, presente nesse texto. De acordo, Bauman (2012) reprova o uso irrefletido do termo cultura, exemplificando quando as pessoas usam o termo para classificar a instrução que uma pessoa possa ter ou falta da mesma, seu nível de educação, requinte/“grosseria” e nobreza. Então, o conceito de cultura que adotamos, remete ao sentido que Burke (2005, p. 39) explicita, “a idéia de cultura implica a idéia de tradição, de certos tipos de conhecimentos e habilidades legados por uma geração para a seguinte”. Ou seja, não tem relação com o *status* da pessoa, mas sim com a cultura herdada de sua geração, o modo como ela foi criada, os valores que lhe foram inculcados, enquanto ser humano.

[...], o conceito de cultura ao qual eu me ateno não possui referentes múltiplos nem qualquer ambigüidade fora do comum, segundo me parece: ele denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 2008, p. 66).

Tratando de cultura, é interessante trazermos aqui o conceito de cultura material escolar.

Seguindo os conselhos da antropologia, estudar a escola como fenômeno cultural implicava descrever suas práticas e buscar captar os significados atribuídos a ela pelos sujeitos. O movimento supunha valorizar a materialidade do mundo escolar, reconhecer os objetos que o habitam, desenhar os espaços que ocupa e atentar para os tempos que dispõe e para os saberes que elabora. As definições de cultura escolar, então emergentes, tentavam dar conta de todas ou de parte dessas dimensões. (VIDAL e SCHWARTZ, 2010, p. 19).

É nesse viés que buscamos nos atentar ao analisar o material escolar da professora Estephania, buscando reconhecer os objetos daquela época. Felgueiras também traz uma importante contribuição em relação à cultura material escolar.

A análise de diferentes tipologias de *objectos*, do mobiliário aos cadernos e canetas, dos materiais de laboratório aos manuais, revelam como os professores construíram tradições de ensino, que guiavam as suas práticas e que em alguns aspectos tendem a resistir no cotidiano. Estas questões da inovação, dos novos recursos escolares não podem ser compreendidas sem o confronto com a materialidade dos *objectos*, que falam mais de nós e do nosso cotidiano do que se tem suposto. Evidenciam os traços *colectivos* de uma sociedade e as formas de diferenciação que nela se operam. A cultura material escolar revela uma civilização que cria a escola e ao mesmo tempo a sociedade que é criada pela escola. (FELGUEIRAS, 2010, p. 31).

Para a autora, os objetos escolares além de mediarem a cultura pensada e a cultura vivida, eles possuem um pouco da alma, já que estruturam nossa vida e carregam significados e afetos. Galvão e Lopes (2010) também alertam para o fundamentalismo de se trabalhar com esses objetos na história da educação e afirmam “esses objetos podem fornecer ao pesquisador indícios de como eram os métodos de ensino, a disciplina, o currículo, os saberes escolares, a formação de professores etc.” (2010, p. 71), por isso a importância desses conceitos terem sido contemplados nesse texto, já que revelam muito do modo como executar a análise desses objetos e fontes, bem como, por atentarem da importância de se trabalhar com os mesmos.

Além disso, identidade, etnicidade e italianidade muito tem a ver com a pesquisa que estamos apresentando. Isso porque a pesquisa se insere em um contexto de escolas étnicas, onde as especificidades escolares eram bastante notórias<sup>1</sup>, além de que a própria professora Estephania era de origem italiana. Segundo Bauman (2003, p. 21), “‘Identidade’ significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular – e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar”. De acordo com Hall (1997), a identidade pode mudar de acordo como o sujeito é interpretado. “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras

---

<sup>1</sup> O próximo subtítulo está encarregado de apresentar melhor o contexto em que a pesquisa está inserida.

em relação às últimas” (Bauman, 2005, p. 19). Tradições, costumes, a língua de um povo podem contribuir na (re)construção de nossa identidade. Pois, nossa identidade pode ser formada tanto por características pessoais, bem como, por características do grupo em que estamos inseridos. Com os imigrantes italianos não seria diferente, quando vieram para cá, trouxeram uma bagagem junto que os diferencia dos nascidos no Brasil.

Para conceituar a palavra etnicidade, Poutignat e Streiff-Fenart (2011) são autores de referência. Os autores a classificam em dado primordial, interesse e escolha racional, dos quais saliento um trecho de suas obras para cada classificação, com intuito de melhor “representá-las”. Como dado primordial, Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p. 90) escrevem “entre todas as identidades que o indivíduo pode ter, a identidade étnica 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”. Como escolha racional, os autores afirmam que

os membros dos grupos étnicos não são definidos como tais em razão de sua pertença involuntária e de sua interiorização inconsciente dos valores do grupo. Mas, ao contrário, os grupos étnicos se formam quando os indivíduos desejam adquirir bens (a riqueza, o poder) que não chegam a conseguir segundo estratégias individuais. (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011, p. 100).

E, por fim, eles entendem a etnicidade como relação de interesse, assumindo que “a etnicidade é vista como uma solidariedade de grupo emergente em situações conflituais entre indivíduos que possuem interesses materiais em comum” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011, p. 97). Por isso, segundo os autores (2011, p. 117), “estudar a etnicidade consiste, então, em inventariar o repertório das identidades disponíveis em uma situação pluriétnica dada e descrever o campo de saliência dessas identidades nas diversas situações do contato”. Tendo explicitado os conceitos de identidade e etnicidade, passo a definir o conceito de italianidade. De acordo com Possamai (2005, p. 75-76),

Estamos de acordo com Thales de Azevedo de que se deve fazer distinção entre a política de italianidade oficial, propagada pelo Estado italiano, e o que também pode ser chamado de “italianidade”, que é a

defesa da herança cultural trazida da Itália: costumes, língua e mesmo a religião, já que ela era vista como diferente daquela praticada pelos luso-brasileiros.

O autor ainda defende que o sentimento de italianidade surgiu como mecanismo de autodefesa, no contato com outros grupos étnicos. Esse sentimento se mantinha vivo através da comemoração das datas nacionais italianas e do culto em memória à família real e a heróis da península. As escolas étnicas italianas também contribuíram para estimular e manter o sentimento de italianidade. Sobre as escolas étnicas, Possamai confirma que muitas foram criadas espontaneamente no início da colonização, visando garantir o ensino às crianças, mas grande parte delas logo passou para o controle das associações italianas.

### O contexto em que a professora Estephania lecionou

A professora Estephania deixou seu diário de aula escrito no ano de 1919 e seus livros didáticos, quando atuara em uma escola situada onde hoje é município de Bento Gonçalves. Esses materiais chegaram às mãos da autora, emprestados carinhosamente por uma aluna do estágio docência na Pedagogia, na disciplina de História da Educação; o material pertencia a sua bisavó.

Cabe salientar que nesse contexto espaço-temporal era bastante forte a questão das escolas étnicas italianas, já que Bento Gonçalves fica situado na Região Colonial Italiana e no ano em que a professora Estephania começou a lecionar o governo não tinha providenciado escolas para os filhos dos imigrantes italianos estudarem. Portanto, através da organização comunitária, começaram a planejar escolas para seus filhos, tema bastante defendido pela autora do presente texto em sua dissertação de Mestrado em Educação. Nessas escolas, a maioria dos professores era de origem italiana e de religião católica. Saber falar a língua do país de origem também era importante. Os professores que lecionaram nas escolas étnicas italianas, na maioria das vezes eram responsáveis também pelo ensino da catequese. Por isso, para muitas comunidades, era imprescindível que eles fossem da religião católica. Já em relação ao italiano como língua, e mesmo os dialetos, isso ocorre por ter perdurado por décadas a resistência em falar o português.

Com a questão da nacionalização, o português passa a ser obrigatório nas salas de aula. Essa resistência pelos imigrantes italianos ocorreu em partes por considerarem um vínculo com a Itália, porém, era desejo dos italianos aprenderem a língua do país que os acolhera, apesar das dificuldades, que sentiam.

Muitas das escolas foram organizadas pelos pais e pela comunidade, que criavam aulas, e o professor era pago para que ministrasse os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo. Essas iniciativas foram muito comuns no interior das colônias. Diversos foram os casos em que as famílias de imigrantes uniram-se para empreender, em mutirão, a construção da escola, geralmente uma pequena casa de madeira rústica, apesar de, nos primeiros tempos, as aulas terem funcionado na própria casa do professor ou na casa de alunos. (LUCHESE, 2011, p. 311).

Interessante, quando a escola não ficava na casa do professor e ficava longe, ele passava a semana na casa de alguém da comunidade, sempre muito bem recebido, era motivo de enaltecimento a presença do professor nas casas. Nesse sentido,

Entre os imigrantes italianos as escolas comunitárias se multiplicaram especialmente na zona rural e tiveram características étnicas – especialmente pela questão da língua (dialetos). Havia escolas comunitárias, étnicas, mas que foram iniciadas e mantidas pelas comunidades, estabelecidas próximo às capelas, cuja existência justificava-se pelo seu sentido mais prático e utilitário. Os pais e a comunidade criavam “aulas” onde o professor era pago para que ministrasse os conhecimentos básicos na leitura, escrita e cálculos. Essas iniciativas foram muito comuns no interior das colônias. Diversos foram os casos em que as famílias de imigrantes uniram-se para empreenderem em mutirão a construção da escola, geralmente uma pequena casa de madeira rústica, apesar de, nos primeiros tempos estas aulas terem funcionado na própria casa do professor ou na casa dos alunos. (LUCHESE, 2008, p. 76)

A autora (2008, p. 74) também afirma que “as escolas étnicas eram ‘aulas’ elementares – ensinavam as noções básicas de escrita, leitura e cálculo que, na maioria dos casos, eram instituídas por iniciativa das próprias comunidades”. No diário da professora Estephania é bastante notória a importância dada a essas três noções. Nesse sentido, é interessante trazer o que Possamai (2005, p. 97) compreende por essas escolas, “chamavam-se ‘escolas italianas’ as escolas onde o ensino era feito em italiano,



em geral constituídas a partir da iniciativa particular. O professor era o colono mais instruído e lecionava em sua própria casa”. Ou seja, com esta citação, é possível perceber/entender que eles não tinham formação específica para exercer a docência, mas sim mais instrução em relação a outros.

Ainda em relação à escolha dos professores que lecionaram nas escolas étnicas, Luchese (2007) atenta que no início das mesmas os professores eram em sua totalidade homens e assumiam a docência concomitante a outras atividades. Mas, com o passar do tempo, as mulheres começaram a ter espaço para exercer o magistério e que por muito tempo predominaram nessa área. Há autores que acreditam que a mulher apresenta características peculiares à questão da maternidade e que, por isso, é mais apta para exercer a profissão de professora.

Historicamente, ensinar tem sido uma atribuição feminina. Embora, nos seus primórdios, o magistério fosse uma profissão eminentemente masculina, pois a presença feminina praticamente não existia, a mulher, no Brasil, adquiriu direito à educação escolarizada a partir de 1827. (BERGOZZA e LUCHESE, 2010, p. 129).

Além da questão de gênero, a origem e a religião católica também tiveram forte influência na escolha dos professores, já que eram preferências das escolas étnicas que as mesmas fossem assumidas por professores italianos, bem como ter um pouco mais de instrução era suficiente, muitas vezes, para que eles fossem considerados “aptos” ao magistério.

No início do século as escolas primárias gaúchas existentes eram, em sua maioria, particulares – havia uma rede de escolas criadas pelos imigrantes alemães e italianos especialmente na região colonial – ou mantidas pelas municipalidades. Embora o ensino particular tenha sido amplamente incentivado pelos governos positivistas – ensino leigo, livre e gratuito – a instrução pública e popular era considerada essencial [...]. (PERES, 2000, p. 81).

Apesar de todo esforço, era desejo dos italianos que as mesmas passassem para responsabilidade do município, eles tinham o intuito de permanecerem incumbidos pelo terreno e o prédio escolar, mas queriam que o pagamento do professor fosse compromisso da prefeitura. Porém, ainda, mesmo com a passagem da responsabilidade

do pagamento da professora para a prefeitura, eles queriam continuar interferindo sobre sua escolha, queriam, por vezes, alguém da comunidade, preferencialmente de origem italiana e de religião católica.

## A atuação docente de Estephania Romagna Dal Pizzol a partir do diário de aula e dos livros didáticos

Outro fato relacionado ao contexto espaço-temporal foi a questão da nacionalização. Interessante, pois o período em que a professora Estephania começou a lecionar poderia ter sido em italiano, já que era comum no referido contexto, no entanto seu diário e todos os livros estão escritos em português, incluindo um livro publicado em 1892 sobre aritmética para meninos.

Os manuais didáticos não eram obrigatórios, mas eram úteis para que os professores pudessem se guiar, nos livros e documentos da professora Estephânia Romagna Dal Pizzol, nota-se que os livros têm caráter didático e ela deixou guardadas as cartilhas enviadas pela prefeitura com os conteúdos a serem ensinados em determinado período, servindo como horizonte para a professora utilizar como roteiro.

O interesse pelo material didático, em especial, o livro didático, é que além de ter o intuito de orientar o percurso da aula, tinha-se uma preocupação para com o mesmo, na intenção de ser atrativo aos seus usuários e que trouxessem aspectos relacionados à realidade de quem os manusearia.

Recantos desativados das escolas e gavetas esquecidas de muitos armários de professores e professoras guardam registros do cotidiano escolar como arquivos pessoais, cartas, autobiografias, memoriais, diários de classe, fichas de avaliação, cadernos de atividades, relatórios pedagógicos ou burocráticos. A quantidade e a diversidade de documentos evidenciam que os profissionais da educação não se limitam a ensinar a ler e a escrever. São produtores de textos que projetam sonhos, expressam dificuldades, eternizam práticas, inscrevem o banal, o singular, o repetitivo, o espetacular da sala de aula. (MIGNOT e CUNHA, 2003, p. 9).

Além dos livros e cartilhas, a professora Estephania deixou documentos referentes à sua contratação e o seu diário de classe, ainda escrito a pena. “Os diários de aula, as

biografias, os documentos pessoais em geral [...] constituem recursos valiosos de “pesquisa-ação” capazes de instaurar o círculo da melhoria de nossa atividade como professores” (ZABALZA, 2004, p. 27). Concordamos com Zabalza, esse material didático pode não mostrar diretamente nada específico na relação escola-comunidade, no entanto, são materiais utilizados em um período que a escola era organizada e mantida por ela. Com isso, os pais (como já mencionamos anteriormente) tinham uma pré-seleção do que queriam que os filhos aprendessem na escola (ler, escrever e calcular). Diante disso, podemos concluir, a partir dos livros didáticos, o que era aceitável pela família que se ensinasse. No entanto, mesmo com tantas evidências indicando para o caminho da leitura, escrita e cálculo apenas, através das investigações, foi possível perceber que conteúdos como história e geografia também eram ensinados pela professora Estephania, já que a mesma tinha livros didáticos destas duas disciplinas e em seu diário constavam aulas a respeito.

Diferentemente dos livros cuidadosamente guardados e que atravessam gerações, talvez pelo valor simbólico e pela aura de fascínio e mistério que os cercam, os cadernos escolares têm sido, proporcionalmente, um dos objetos menos estudados porque menos preservados pelas instituições, alunos e professores que ignoram a importância que tem para os pesquisadores que se voltam para a compreensão da escola em tempos pretéritos. (MIGNOT, 2010, p. 427).

Podemos nos considerar pessoas de sorte, principalmente a autora, por ter estado com o diário de aula da professora Estaphânia em mãos. Muito bem conservado, as folhas amareladas pelo tempo e a beleza da escrita a pena realmente ecoam como um tesouro. De acordo com Zabalza (1994), esses documentos para a História “reconstrói biografias e épocas através de tais documentos”; e para a Pedagogia “servem-nos para explorar a dinâmica de situações concretas, através da percepção e do relato que delas fazem os seus protagonistas” (Zabalza, 1994, p. 83). “Encontrar, portanto, os cadernos escolares, tem significado uma forma de adentrar no cotidiano da escola por um caminho aparentemente banal que aos poucos vai mostrando modos de aprender e ensinar diferentes ao longo do tempo” (Mignot, 2010, p. 428). É interessante, pois quando se pensa em materiais de tantos tempos atrás, a sensação é de que tudo estaria

ultrapassado, quando na verdade tem atividades que até hoje são usadas, ou que não são, mas deveriam, devido à criatividade nelas expostas.

Porém, muitas vezes ouvimos “nem tudo o que parece é”, sabemos que é um dito popular (ou seja, sem qualquer cientificidade), mas, por vezes, pensamos que faz sentido. O caso do diário de aula é um exemplo, pois, além de nos remetermos ao ano de 1919, nos encantamos com a beleza da escrita a pena e das letras bem desenhadas, e de nele conter os conteúdos supostamente trabalhados em aula, podemos considerá-lo como uma representação daquele período,

Os cadernos escolares representam para os pesquisadores armadilhas para o olhar, na medida em que, como tantos outros documentos, trazem apenas vestígios do passado e não o verdadeiro acontecer da sala de aula. Em outras palavras, o olhar bisbilhoteiro para o cotidiano da sala de aula, através dessas janelas indiscretas, deve ser guiado apenas por uma certeza: nem todo o aprendido foi registrado, nem todo o registrado foi aprendido. (MIGNOT, 2010, p. 441).

Ao trabalharmos com diários, estamos trabalhando com o que está inscrito nele, mas é necessário ter em mente as possíveis ocultações. No diário da professora Estephania, é possível observar o constante ensino de contas e a recorrente utilização de ditados. A partir do diário de aula e dos livros didáticos, foi possível perceber, também, que a professora Estephania era responsável pelo ensino do catecismo.

## Considerações finais

Como resultado, pudemos observar que o diário de classe merece destaque pelas páginas amareladas e desgastadas pelo tempo, que ainda deixam transparecer a beleza da escrita a pena. Além disso, de acordo com o diário analisado, as disciplinas de matemática e português tinham preferência de serem ensinadas, sobretudo, em forma de cálculos, ditado, redação e conjugação de verbos. Os livros didáticos, igualmente amarelados e desgastados pelo tempo, trazem indícios de que a professora Estephania também era responsável pelo ensino do catecismo, prática comum dentre os professores de escolas étnicas e comunitárias da época. Tais fontes sinalizaram, também, a importância dada à civilidade. Neste sentido, através da investigação dos diários de aula e

dos livros didáticos, foi possível apreender os vestígios do passado, os registros da cultura escolar de um dado período, considerando o contexto histórico, social, cultural e político em que foram produzidos.

## Referências

BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BERGOZZA, Roseli Maria; LUCHESE, Terciane Ângela. Escola complementar: primeira escola pública para formação de professores primários na cidade de Caxias do Sul – 1930-1961. *Conjectura*, 2010, vol. 15, núm. 3, p.121-140, set./dez., 2010.

BURKE, Peter, *O que é história cultural?* Traduzido por Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Traduzido por Andréa Daher e Zenir Campos Reis. *Estudos Avançados*, 1991, vol. 4, núm. 11, p.173-191, jan./abr., 1991.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (orgs.). *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 2010. p. 17-32.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 13 reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

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. 495p. Tese (Doutorado em Educação). PPGÉ. Unisinos: São Leopoldo, 2007.

LUCHESE, Terciane Ângela. Singularidades na História da educação Brasileira: as escolas comunitárias étnicas entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul (final do século XIX e início do século XX). *Cuadernos Interculturales*, año/vol. 6, núm. 011, p. 72-89, segundo semestre, 2008.

LUCHESE, Terciane Ângela. As escolas étnico-comunitárias italianas no Rio Grande do Sul: O olhar dos cônsules e agentes consulares. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria: UFSM, 2011, p. 309-331.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Entre papéis: a invenção cotidiana da escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). *Práticas de memória docente*. Coleção cultura, memória e currículo. 3 v.. São Paulo: Cortez, 2003. p. 9-16.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Janelas indiscretas: os cadernos escolares na historiografia da educação. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (orgs.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: SBHE/EDUFES, 2010. p. 423-446.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. 2000. 494p. Tese (Doutorado em Educação). PPGÉ. UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2ª Ed., 1ª reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Introdução – História cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (orgs.). *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008a. p. 11-18.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (2008b). O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (orgs.). *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008b. p. 99-122.

POSSAMAI, Paulo César. “*Dall’Itália siamo partiti*”: a questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875-1945). Passo Fundo: UPF, 2005.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (orgs.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: SBHE/EDUFES, 2010. p. 13-35.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleção ciências da educação. Tradução de José Augusto Pacheco e José Machado. Portugal: Porto, 1994.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.