

A CULTURA ESCOLAR E OS USOS DOS OBJETOS NAS ESCOLAS ISOLADAS DE NOVO HAMBURGO/RS (1940-1952)



Vol. II Número 22 Jul./Dez. 2016

Ahead of Print

CULTURE AND SCHOOL AND USES OF OBJECTS IN ISOLATED SCHOOL OF NOVO HAMBURGO/RS (1940-1952)

José Edimar Souza¹

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin²

RESUMO: Estudo analisa o modo como professores e alunos de escolas isoladas municipais rurais de Lomba Grande, município de Novo Hamburgo, se apropriaram de determinados artefatos culturais tais como: materiais, objetos e utensílios. Lomba Grande está situada 40 quilômetros da capital do Rio Grande do Sul e foi colonizada, principalmente, por imigrantes alemães. O referencial teórico sustenta-se na História Cultural e a metodologia utilizada é a da História Oral apoiando-se, sobretudo, em Halb wachs (2006). Com a análise percebe-se que os alunos elaboraram e construíram referências singulares para o uso de determinados materiais da cultura escolar. Objetos como a mochila, neste lugar, associou-se a expressão regionalizada, “Cartapácio”, que consistia em uma bolsa de pano para levar livros a tiracolo. No tempo e espaço analisados desenvolveu-se uma cultura escolar singular, apoiada em usos distintos de determinados objetos e apropriações específicas associadas, em alguma medida, as características regionais.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias. Cultura escolar. Artefatos culturais. Escolas isoladas.

ABSTRACT: Study examines how teachers and students from rural municipal isolated schools of Lomba Grande, the city of Novo Hamburgo, have appropriated certain cultural artifacts such as materials, objects and utensils. Lomba Grande is located 40 kilometers from the Rio Grande do Sul capital and was colonized mainly by German immigrants. The theoretical framework is sustained in Cultural History and the methodology used is the oral history of supporting themselves, especially in

¹ Professor com Habilitação Plena Para o Magistério; Graduado em História - UNISINOS; Especialista em Gestão da Educação UFRGS; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional Universidade FEEVALE; Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Educação UNISINOS. Professor substituto do Ensino de História na UFFS-Campus de Erechim-RS. profedimar@gmail.com.

²Doutora em Educação – PUCRS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. lsgarbi@terra.com.br.

Halbwachs (2006). With the analysis it can be seen that the students designed and built unique references to the use of certain materials of the school culture. Objects such as backpacking, this place was associated with regionalized expression, "Cartapácio" which consisted of a cloth bag to carry books in tow. In time and space analyzed it developed a unique school culture, based on different uses of certain specific objects and appropriations associated to some extension, the regional characteristics.

KEYWORDS: Memories. School culture. Cultural artifacts. Isolated schools.

Introdução

Esse estudo analisa memórias orais de professores e alunos de duas escolas isoladas, Escola Bento Gonçalves e Escola Tiradentes, situadas na Localidade de Lomba Grande. A investigação buscou-se analisar e compreender de que forma os sujeitos entrevistados se apropriaram de elementos da cultura escolar a partir do uso de artefatos escolares, aqui entendidos como artefatos culturais, ou seja, objetos e utensílios escolares.

A escola isolada surge em contraposição aos Grupos Escolares. Nesse sentido, após a primeira década do século XX a legislação e os regulamentos de ensino passam a associar esta modalidade de ensino as classes de Instrução Primária. A Escola Isolada ou multisseriada foi a forma predominante nesta localidade, modo possível pelo qual se fez chegar ao meio rural aspectos de uma cultura formal escolarizada.

Ao tratar do uso dos objetos da Cultura Escolar, sustentamos nosso argumento em Juliá (2001) e Viñao Frago (1995), pois a consideram a partir da ação dos sujeitos e suas relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua histórica, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas, pelas práticas que caracterizam constituição de identidades a uma comunidade de pertencimento, pelas condutas, hábitos, normas e ritos que estabelece.

A relação construída pelos sujeitos, nesta comunidade investigada, com a cultura escolar evidencia o processo de construção histórica. Os artefatos são aqui analisados na dimensão relacionada aos processos de escolarização e representam determinadas práticas sociais estabelecidas pelos sujeitos em um determinado espaço e tempo.

Ao propor construir, pelo viés da cultura, práticas de escolarização que se relacionam ao uso de objetos e utensílios, em Lomba Grande, buscou-se, na memória escolar de professores e alunos, elementos que evidenciassem as singularidades diante das representações culturais. Como sustenta Certeau (2011) a cultura deve ser compreendida como um processo de interpretação de símbolos, que podem repercutir de diferentes maneiras e ser apropriada de acordo com as vivências e experiências que acumulam cada sujeito, pelo modo como respondem e interagem com o meio social no qual estão inseridos.

Lomba Grande, que outrora pertenceu ao município de São Leopoldo é, atualmente, um bairro rural do município gaúcho de Novo Hamburgo, situa-se na região metropolitana de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Antes da chegada dos imigrantes alemães, a região de Lomba Grande era conhecida como Feitoria ou Estância Velha, região que da antiga estrada comercial e de tropas, do nordeste do Rio Grande do Sul, que descia a serra, na zona de Taquara, seguindo pela planície que se estende entre a margem direita do rio dos Sinos e os contrafortes da Serra Geral.

Entendemos que quando os imigrantes alemães se instalaram na região que atualmente compreende Lomba Grande, outros grupos sociais já haviam se estabelecido na localidade, como: os indígenas, os negros e alguns proprietários portugueses contribuíram para o processo de tradução cultural.

Para Burke (2013), a tradução cultural é uma possibilidade analítica dos resultados dos processos de "encontros culturais". Entendemos que a modo de apropriar-se de

elementos da cultura local, os seus usos e suas normas, em Lomba Grande, são resultados de práticas híbridas. Portanto, este processo pressupõe encontros culturais, novas e híbridas formas que produzem práticas culturais.

É por meio da “tradução”, que os grupos ou integrantes dos grupos sociais desenvolvem adaptações ao ambiente estranho a sua natureza. Mediante construções e apropriações, envolve elaboração de estratégias e táticas, inclusões e perdas, pois, quando se “traduz” perde-se elementos e agregam-se outros aspectos que são singulares ao idiossincrático de cada sujeito.

A condição “migrante” permite compreender a cultura produzida em um determinado lugar, no plural, passível de traduções, pois, transportam para além da língua, ideias, esperanças, hábitos e concepções educativas, que se transformam a partir do processo de tradução em ambos os lugares que habitam.

Como já argumentado por Souza (2015), a presença destes grupos evidencia-se em documentos escritos da cultura escolar, como os sobrenomes de alunos nos registros de frequência escolar: filhos de famílias de pequenos proprietários rurais e pecuaristas de procedência lusa; ou, ainda, análise das fotografias em que os alunos negros e indígenas adquirem destaque contrapondo o número superior de alunos de outras origens étnicas. É pelo viés da diferença, da convivência escolar com estes diferentes grupos que ocorre o fortalecimento de uma cultura local, que se destaca pelos signos e valores simbólicos rememorados pelos alunos e professores.

Memória, História Oral e documento

A história é habitada por uma subjetividade inerente ao ser humano e, portanto, realtiva ao historiador. Desse modo pelo recorte espaço-temporal que faz e pelas relações que estabelece, atribui sentido, por vezes inédito às palavras escritas, as imagens e/ou a narrativas orais que arranca do silêncio dos arquivos ou das histórias orais. Esta prática “[...] reintroduz existências e singularidades no discurso histórico” (CHARTIER, 2002, p. 9). É nessa medida que a preocupação com a experiência humana; o comportamento; valores que são aceitos em uma sociedade e/ou que são rejeitados em outra, adquirem sentido pelas “lentes” do historiador, sendo assim o “[...] banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado, todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje, constitui a história” (HOBSBAWM, 2000, p. 37).

Este estudo, sustentado nos aportes teóricos construídos a partir de Chartier (2002) e Burke (2005), considera as práticas e representações dos sujeitos, um modo de caracterizar os fenômenos sociais investigados. Para esses autores o modo de agir e de referir-se a uma cultura institucionalizada evidencia-se nas práticas desempenhadas, em um coletivo de atitudes que envolvem os sujeitos e os objetos, esses constituem uma trajetória e representam um conjunto de aspectos institucionalizados.

A Memória, entendida como documento, fornece ao historiador alguns indícios que permitem a produção de leituras do passado, do vivido pelos indivíduos, daquilo de que se lembram e esquecem a um só tempo. A memória não sendo história é um dos indícios de que se serve o historiador na incursão de seu itinerário investigativo. No último quartel do século XX, efetivamente, as memórias passaram a representar um frutífero campo de estudo.

Segundo Amado (1995), as narrativas, retratam um cenário que, ao trazer o passado até o presente, o recria à luz do presente, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro. Entendemos que a Memória é uma narrativa imaginada. Nesse sentido, as narrativas de memórias não guardam uma “verdade”, mas uma representação. Estas representações elucidam a importância, os sentidos, o modo como guardaram e/ou organizam narrativamente os fatos no tempo, no tempo lembrado!

Stephanou (2011) complementa afirmando que, o que lembramos/esquecemos não é uma realidade passada e ainda tangível, tampouco é acessível na imediatez da narrativa. Escrevemos e dizemos o que pensamos ter vivido, o que pensamos ter sentido, o que imaginamos ter experimentado. Nesse sentido, as memórias são organizadas por quem rememora, pelas escolhas e pelo tom de quem conta e o que se conta, velando ou evidenciando fatos, problematizando certezas até então conhecidas.

Quando evocado, o passado emerge pelas lentes do presente. Nesse caso, tanto o passado, quanto o presente sofre interferência. Dessa forma, entre a época em que teve lugar o acontecimento evocado e o momento em que se dá a evocação, entre o tempo vivido, o lembrado e o narrado, o indivíduo amadureceu consideravelmente neste intervalo de tempo. É pela narração do tempo que os sujeitos “arrancam” do passado o que ainda sobrou da tradição, do costume ancestral. O passado não existe mais, pois ele é presentificado na narrativa, adquirindo as demarcações contemporâneas (NORA, 1993).

Halbwachs (2006) argumenta que nenhuma memória é possível fora dos contextos usados por pessoas vivendo em sociedade para determinar e recordar as suas lembranças. Para se recompor espaços e tempos na pesquisa histórica não basta apenas recuperar documentos e informações armazenadas, é necessário interrogar-se diante das fontes construídas ou materializadas compondo um sentido para o passado revisitado.

As lembranças podem, a partir da vivência em grupo, ser reconstruídas ou simuladas. Podem-se criar representações do passado assentadas na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica, é nessa perspectiva que as narrativas dos alunos e professores, que trouxeram em suas memórias alguns fragmentos do processo de escolarização de Lomba Grande, são compreendidas.

Distante de agregar a este trabalho um valor que recupere memórias de todas as práticas desenvolvidas na escola isolada, a problematização deste estudo consiste em analisar os usos e representações sobre os objetos escolares e as experiências que os sujeitos adquiriam no seu processo de escolarização.

A opção metodológica da História Oral se deve à possibilidade que a oralidade representa para elucidar trajetórias individuais, coletivas, eventos ou processos singulares, conferindo *status* de uma nova abordagem histórica. Para Amado e Ferreira (2002), na História Oral, o documento principal é a narrativa que, a partir de técnicas e pressupostos teóricos, é organizada pelo pesquisador; portanto, o rigor ético do historiador, no tratamento, organização e construção das narrativas, configura determinadas formas interpretativas para o trabalho histórico.

No momento da entrevista, as narrativas são eventos mediados pela natureza do contexto das lembranças. Ao exercitar a memória o sujeito realiza uma seleção e constrói, narrativamente, uma forma de rememorações, aspectos que escolhe lembrar (ERRANTE, 2000). Isso implica em estabelecer negociações no contexto lembrado, prática que envolve a construção de um vínculo entre entrevistador e entrevistado e exige uma postura que inclui ouvir o todo, não apenas a narrativa que interessa para determinado estudo.

A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. As narrativas ganharam vida na medida em que se iniciaram os diálogos entre entrevistador e entrevistado, observando que o entrevistador deve desenvolver a capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo de informações por parte do entrevistado.

A relevância histórica da utilização de fontes construídas pela memória está condicionada ao esforço teórico e metodológico produzido pelo pesquisador, nas escolhas que faz, pelas questões que elabora para poder fazer dizer sobre um tempo e uma experiência histórica, em síntese, fazer falar os documentos, orais ou escritos. Nesse sentido

as memórias trazidas pela voz dos sujeitos que viveram em um determinado tempo e espaço é documento construído e produzido pelo historiador.

As memórias de professores e alunos analisadas neste estudo, vinculam-se as duas escolas isoladas: a Bento Gonçalves: Maria do Carmo (2013), Maria Lorena (2014), Lúcia (2014) e João (2013) e a Tiradentes: Sérgio (2014), Tomaz (2014), Clari (2014) e Lucilda (2014).

As entrevistas dos sujeitos que compõe esta investigação aconteceram no domicílio de cada entrevistado, entre os anos de 2013 e 2014. Com cada um dos depoentes foi realizada uma entrevista e o tempo médio de cada narrativa compreende quarenta e sessenta minutos de depoimento sobre a temática da escolarização em escolas isoladas.

O grupo de sujeitos entrevistados, com exceção de João Bernardes reside no município de Novo Hamburgo. Em sua maior parte, nasceram e ainda residem na localidade de Lomba Grande. Nesse sentido, a trajetória de vida e profissional desenvolveu-se neste lugar.

A faixa etária dos depoentes oscila entre os setenta e quatro e oitenta e oito anos. João foi o único deles que saiu da comunidade com menos de quinze anos. Além disso, ele possui curso superior, porém, o índice de escolaridade da maior parte dos sujeitos é o que conhecemos atualmente como ensino fundamental.

Maria do Carmo, Maria Lorena, Lúcia e Sérgio compartilham em suas memórias aspectos recorrentes de um tempo comum, seja ele da época em que foram colegas de classe, das lembranças comuns do seu tempo de professor, ou mesmo das experiências que compartilharam na convivência em comunidade; um tempo social que emergiu na análise do conjunto das memórias. Nesse sentido, as formas de trabalho, as práticas do seu tempo de aluno e de atuação docente encontram pontos de contato, possibilitam identificar como os professores e alunos em uma época apropriavam as normas, orientações e as cumpriam as determinações dos Orientadores Escolares. Do mesmo modo, as memórias dos alunos João, Clari, Lucilda e Tomaz são elucidativos sobre as percepções de tempo, de escola e do modo como atribuíram sentido as suas experiências formativas.

O contexto das escolas isoladas em Novo Hamburgo/RS (1940-1952)

O processo e a forma de organização escolar, em especial o tipo de escola instituída em Lomba Grande relaciona-se a presença dos imigrantes europeus, desde o século XIX, neste lugar. O desenvolvimento da escolarização nestas escolas associa-se a elaboração de uma tradução cultural, que levou em conta, na sua constituição, práticas conhecidas e construídas, bem como reconheceu ações particulares, comunitárias e das políticas desenvolvidas em prol da escolarização.

Quanto à caracterização do contexto, ressalta-se que no século XIX, a questão fundiária assume outro caráter para o Estado, o governo imperial, preocupado com o cultivo das terras lançou mão, para isso, de um projeto colonizador criando a Colônia de São Leopoldo, em 1824. De modo geral, os imigrantes vieram em busca de novas possibilidades de vida que as velhas pátrias europeias, momentaneamente, não poderiam oferecer e trouxeram consigo hábitos e costumes, dentre eles o de frequentar a escola, aspecto que não está associado apenas há uma tradição cultural, associa-se as experiências anteriores que estes imigrantes acumulavam, pela vivência com esta instituição em seu país de origem.

Thum (2009) argumenta que os imigrantes já tinham o hábito de aprender as primeiras letras e o processo de contar. Isso fez com que as próprias comunidades criassem suas escolas. Esse hábito vem dos processos da Reforma e da Contrarreforma, marcados pelo fato de que Martinho Lutero muito se empenhou para a popularização da leitura da Bíblia. Kerber, Schemes e Prodanov (2012) acrescentam que entre as comunidades de

imigrantes alemãs, tanto evangélicas quanto católicas, estabeleceram-se escolas comunitárias em língua alemã, logo que se instalaram no Vale dos Sinos.

A inserção do ensino (regular, formal e oficial) em áreas rurais iniciou no final do Segundo Império a partir das classes de mestre-único, ou seja, em escolas isoladas e ampliou-se na primeira metade do século XX. Na primeira metade do século XX, principalmente a partir de 1915, ocorreram campanhas e realizações por meio da educação e que pretendiam combater o analfabetismo, difundir a educação primária, defender o patriotismo, entre outras ações que primavam pela difusão da educação no Brasil.

As mudanças econômicas e sociais promoveram transfigurações identitárias e, portanto, afirmou-se uma tendência de construção de identidades urbanas, associando a cidade ao status de progresso (ALMEIDA, 2007). No entanto, a questão fundamental da escola continuava sendo de saber ler, escrever e contar. A função da instrução salientava-se diante dos novos paradigmas que se projetavam na ótica da formação geral e do desenvolvimento humano como “sujeito pátrio, ativo e atuante” (GHIRARDELLI JÚNIOR, 2009).

Para Almeida (2006), a reconfiguração da sociedade brasileira que se estruturava a partir da República desejava-se progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional. Havia a crença em uma visão de escola doméstica, que cuida, ampara, ama e educa. Com o advento da República, os pressupostos da modernização pedagógica são percebidos no processo de institucionalização dos Colégios Elementares em substituição a estrutura do ensino que predominava no Rio Grande do Sul.

As Escolas Públicas Isoladas ou Multisseriadas em Lomba Grande está relacionada à forma como a comunidade se organizou para ter escolas, para difundir e preservar hábitos e costumes. As duas instituições aqui estudadas representam uma ligação histórica com duas famílias de Lomba Grande. A Bento Gonçalves, na localidade do Taimbé, associa-se aos “Plentz”. E quanto à Tiradentes, associa-se a família “Scherer”.

Na localidade de Taimbé, situa-se a EMEF Bento Gonçalves. As Aulas dessa escola iniciaram de forma domiciliar em 5 de março de 1884, em residência particular. A escola funcionou na residência da professora Maria Marques Petry e, durante muitos anos, na da família da professora Maria Moehlecke. Desse modo, a instituição funcionou em diferentes residências no início do século XX.

Na localidade do Morro dos Bois, está situada a EMEF Tiradentes, que foi fundada em 1º de setembro de 1933, pela professora Maria Hilda, esposa de Carlos Arthur Scherer, agricultor e comerciante de um armazém de secos e molhados na localidade. A escola funcionou em uma “peça” da casa da família Scherer até 1976.

De acordo com Souza (2015), entre 1940 a 1952, havia oito Escolas Públicas municipais em Lomba Grande, além das Escolas Isoladas Estaduais, das Aulas Reunidas que, posteriormente, originaram o Grupo Escolar. É importante destacar que a institucionalização escolar, no interior das localidades, foi morosamente implantada, porém, nas regiões que já havia Aulas desde o século XIX, sob a forma de subvenção e/ou Aula Pública efetiva, favoreceu para que as instituições investigadas se consolidassem e obtivessem uma trajetória institucional contínua.

As memórias relacionadas aos usos dos artefatos escolares nos processos de escolarização em Lomba Grande

Ao pensarmos em trabalhar com o conceito de cultura material optamos por fazê-lo em compatibilidade aos estudos de Escolano Benito (2012, p. 12-13) que afirma “[...] salvar el patrimonio que ha estado em la base de nuestra formación y de nuestra identidad [...] implica poner em valor bienes que em outro tiempo fueron subestimados [...]”. Nesse

sentido, a abordagem da cultura escolar material, abrange a preocupação com a organização de possíveis intervenções de ensino diante do mobiliário, do espaço e dos artefatos disponíveis para a escola isolada no meio rural.

Em relação aos artefatos - objetos e utensílios -, são entendidos como os meios criados pelos sujeitos, de um modo geral, para promover situações de aprendizagens, eles, portanto, incluem diferentes práticas e materiais que foram localizados nas Escolas Isoladas Bento Gonçalves e Tiradentes.

Em Lomba Grande, no ano de 1939, nove Escolas Isoladas funcionavam no espaço domiciliar, o que exigia adaptar o espaço privado da residência do professor aos símbolos e signos que identificavam a escola como espaço público. Sobre a Escola Tiradentes, Lucilda (2014) ressalta que era um “salão grande”, sala única, retangular, sem separação, espaçosa.

Quanto aos objetos utilizados nas salas dos prédios em que funcionaram as Escolas Isoladas: Bento Gonçalves e Tiradentes, ressalta-se o uso das classes, cadeiras, bancos, mesas inteiras e quadro negro. Barra (2013) argumenta que o quadro-negro é uma invenção dos irmãos *lassalistas* e teria surgido entre o final do século XVIII e início do século XIX como um instrumento de ensino coletivo, que aparece vinculado à simultaneidade do ensino de ler e escrever. Além disso, “[...] marca o método de ensino de transmissão simultânea e divide espaço, tempo e exercícios com a ardósia de uso individual” (BARRA, 2013, p. 126).

A implantação do quadro-negro estava associada à representação social da popularização do ensino para crianças pobres. Barra (2013) acrescenta que este objeto não suplantou o uso da lousa individual, pois ambos seriam recomendados nas práticas de leitura e escrita. Contudo, a presença do quadro-negro, na sala de aula, dimensiona a forma como o espaço é ocupado por professores e alunos. Pendurado na parede ou suspenso por um cavalete, a posição horizontal conduziu e educou corporalmente uma forma de aprendizagem coletiva.

Sérgio (2014) recordou que sua mãe, professora Maria Hilda “[...] ganhou da prefeitura as classes. E tinha quadro negro. Na época dela, era só um quadro negro”. Clari (2014) acrescenta que “[...] às vezes as classes estavam cheias e uns tinham que sentar na mesa da professora. Naquela época tinha muitos alunos. [...] Era bem mais do que trinta. [...] tinha que sentar numa mesa que tinha na sala”. O método de ensino que predominou na Escola Isolada, correspondia a uma junção de diferentes influências que agregaram as práticas dos professores como elementos que foram incluídos à cultura profissional.

Para Rosa Fátima de Souza (2013), os objetos mais comuns, quadro, giz, carteira escolar, cadernos e lápis, mapas e cartazes, consagrou-se nas escolas isoladas, atrelado ao uso de cartilhas e livros escolares sob a influência da pedagogia moderna. No meio rural, as inovações pedagógicas experimentadas neste tipo de organização escolar foi se renovando a partir da velha forma do “método do ramerrão”, para modernização dos processos de ensino-aprendizagem, valendo-se do modo e forma de utilizar os artefatos escolares como: os mapas e cartazes para iniciar uma discussão sobre um conteúdo; na utilização frequente do caderno; na aquisição de carteira escolar que pudesse acomodar o número de alunos.

A ardósia era utilizada pelos alunos menores e também os “areeiros” como constatou Schimmelpfeng (2005) e Barra (2013). O uso do lápis e de folhas com linhas e/ou cadernos era feito pelos alunos das classes finais. Em Lomba Grande a pedra, lousa ou ardósia, recebeu outras formas de uso como argumenta Chartier (2002), pois foi associada a um caderno de recados e também um brinquedo por alguns sujeitos. Como caderno de recados era utilizada para encaminhar bilhetes aos pais ou “tema de casa”! Como “brinquedo”, se aprendia o traçado de algumas letras, antes mesmo de ingressar na escola, às vezes, ensinado pelas avós, pais e/ou irmãos mais velhos. Essa prática está relacionada à importância que as famílias germânicas atribuíam à escolarização.

Clari (2013) salienta que algumas crianças ganhavam a lousa/pedra, “[...] era presente que o Papai Noel trouxe pras crianças. Aí nós aprendia escrever antes de ir na escola. [pausa] fazer um A... fazer um B... e o pai e a mãe ensinava, mais a mãe [silêncio]”. Nesse sentido, é possível entender que algumas crianças, no ambiente familiar apresentavam uma relação inicial com o mundo da leitura e da escrita. Além de Clari, a pedra foi utilizada por Maria Lorena, por Lúcia e por Maria do Carmo, que indicam como se escrevia em cada um dos lados, com a pena de ardósia, como o que está transcrito abaixo:

“Era com aquela pedra. Aquela coisinha pequena. A pedra mesma. Uma coisinha preta, comprida assim [mostra o tamanho com as mãos]. E ela passava no quadro e ali nós escrevíamos. E escrevia com uma pena, assim, uma coisinha comprida preta. [...]. E depois quando estava cheio a gente pegava um paninho limpava e já escrevia de novo ali” (Maria do Carmo, 2013).

De acordo com Maria do Carmo (2013) este utensílio era muito caro e, geralmente, os pais é que adquiriam para os filhos. Escrevia, realizava as atividades, mostrava para a professora. E após a correção da mestra, é que se apagava com um paninho, semelhante a uma flanela, reitera Maria do Carmo, quando havia, pois alguns alunos usavam o punho da roupa e/ou outros tecidos. Souza (2007) argumenta que o uso da pedra em regiões de colonização étnica alemã recebeu outras denominações, por exemplo, Tafel, prancha, quadro de ardósia, etc.

A pedra ou lousa é bem definida por quase todos os entrevistadas que indica a forma do contorno, feito de madeira que protegia a frágil pedra mineral, bem como o tipo de material que usavam para ensaiar as primeiras letras, as ditas penas. Sobre isso, João (2013) lembra que a caneta de escrever também era um mineral “[...] a gente chegou a usar a pedra e tinha até uma moldura de madeira. Mas eu sei que escrevi com um lápis preto assim [mostra com a mão]. Acho que era um mineral, não era grafite”. Maria do Carmo refere-se à pena de ardósia, nome que se dava para esse grafite da lousa: “E tinha uma pedra fininha assim, que se chamava de pena. E aí com ela a gente escrevia ali” (Maria do Carmo, 2013).

Sérgio recorda que, nem sempre, os alunos copiavam do quadro negro as atividades; em alguns casos, a professora passada a atividade na pedra de ardósia de um lado e o aluno realizava a atividade do outro lado. Sobre o tipo de lápis ou caneta utilizada, para escrever nesta pedra, Souza (2007) acrescenta que foi chamado de grafite, pena, ponteiro, lápis ou caneta de ardósia. Nem sempre se ganhava da prefeitura esta pedra; geralmente, ela era adquirida pelos colonos com muito sacrifício.

Tomaz (2014) recorda que havia um ritual para aquisição dos materiais escolares, uma preparação no período de férias, na sua casa. As famílias que podiam adquirir os utensílios se deslocavam até o centro do município de São Leopoldo, na livraria e gráfica Rotermund, no mês de fevereiro e compravam cadernos, folhas pautadas, “dentro de uma caixinha”, (estojo de madeira), lápis, borracha e lápis de cor. Tomaz, Maria Lorena e João recordam que levavam o lanche escolar na mochila, que era uma sacola tipo mochila e que colocavam os materiais e merenda para levar até a escola. Incluía-se o livro da lição, lápis, lousa ou caderno. “Lembro que a gente levava, como é o nome [pensa] cartapácio [?], era o nome do apetrecho que a gente levava [...]. Até tenho que olhar no dicionário pra ver se existe mesmo” (João, 2013).

Em relação ao cartapácio, não foi possível identificar, em outras regiões, o seu uso para função de igual finalidade. De acordo com consultas, em dicionários, as denominações para essa expressão associam-se a coleção de manuscritos, de livros de lembranças, ou de apontamentos, ou ainda de calhamaço ou alfarrábio. O modo como foi utilizado pelos alunos e professores de Lomba Grande singulariza uma prática e uso específico para nomear e caracterizar um objeto da cultura material escolar.

Maria Lorena (2014) lembra que o resultado final do cartapácio, “ficava tipo mochila, mas era de pano”. A confecção da mochila, para carregar os materiais escolares era uma produção artesanal, feita pelas mães, a partir da forma como orientavam os mestres. Lúcia (2014) recorda que a professora desenhou na lousa como deveria ser feito o “cartapácio” e, em casa sua mãe costurou.

“Era [...] como é que se dizia. Cartapácio [risos]. Era de fazenda. Era de tecido. [...]. A mãe que fez isso. A professora desenhou no quadro. Como tinha que fazer. Ela desenhou na pedra, essa professora Aracy. Pena que a gente não guardou isso. [...] Assim ó [mostra com as mãos] botava nas costas com as duas alças. E botava assim e levava” (Lúcia, 2014).

Em relação à forma de manuseio do cartapácio, no trajeto até a escola, ele poderia ser carregado nas costas, passando cada uma das alças pelos braços, como se usa passar as alças das mochilas atualmente, ou ainda poderia se usar a tiracolo, como recorda Tomaz (2014): “A gente tinha uma sacola que mãe costurava, que era de pano. E passava no pescoço e usava aqui do lado [mostra como passava pelo corpo e ficava no lado do corpo, lado esquerdo]”. Alguns chamavam esta mochila de cartapácio e outros apenas de saquinho ou sacolinha, como lembrou Tomaz.

Para o professor Sérgio (2014), o cartapácio era um tipo de “[...] malinha. [...] naquela época ou botava aquilo assim pra trás ou botava aqui do lado. Botava a pedra, a caneta, um livrinho, pra ir trabalhar na escola. Pra ler e para escrever”. Para Bueno (1979), a palavra cartapácio é usada no sentido de um conjunto de folhas manuscritas e papéis avulsos, encadernados em forma de livro. Desse modo, houve um processo de tradução cultural desta expressão pelos moradores de Lomba Grande, que atribuíram outro modo de uso para a mesma, associando-a a pasta de carregar cadernos, lápis, borracha!

Para Souza (2015), os usos e apropriações a partir dos artefatos pressupõem relações de estratégias e táticas. Neste processo os sujeitos evidenciam suas percepções sociais, bem como de um grupo nas diferentes situações, promovidas pelas práticas cotidianas. Apoiamos nosso argumento em Certeau, Giard e Mayol (2011, p. 88) quando definem que a tática não possui um lugar próprio, ela se insinua, não dispõe de uma base para capitalizar vantagens, só existe no lugar do outro. A tática existe apenas na relação entre os sujeitos, pois “a ordem efetiva das coisas é justamente aquilo que as táticas [...] desviam para fins próprios [...]”.

Desse modo, os sujeitos promoveram táticas para nomear o objeto, confeccionado pela família, para carregar seus “alfarrábios”, como aspecto singular das Culturas Escolares, produzidas neste lugar. Lucilda lembra-se de outras formas de carregar os materiais além do cartapácio. Assim expressa:

“[Cartapácio]. Isso era uma sacolinha, assim, costurada pela mãe. E lá a gente tinha os livros tudo ali dentro. Era as mochilinhas caseiras. Elas eram tipo um cestinho assim costurada com duas alças e onde a gente botava os livrinhos juntos. [...] Ah, tinha alguns que era tipo um 'balainho'. Era de pano, 'costuradinho', com duas alças. Tinha os cestinhos de palha também, assim que eles compravam. Mas a maioria era de pano” (Lucilda, 2014).

Sobre a “cesta”, um cestinho de palha, que foi usado pelas meninas para carregar os materiais escolares, Clari e Lucilda se lembram desta prática. As meninas carregavam segurando pelo braço, como lembra Clari. Quanto às mochilas, ainda, poderiam ser levadas nas “bichesac”, sacola para livros, que consistia em uma bolsa de pano para levar a tiracolo. A “schulranse”, que era uma mochila de couro e a “cesta”, era um tipo de cesta de palha com alças (MÜLLER, 1978).

O significado dado às condições materiais das práticas de escolarização, que compõem a cultura escolar, é formado por objetos concretos, mas também pelas condições imateriais de funcionamento das escolas. Isso porque a cultura material escolar é entendida através da relação existente entre os múltiplos significados dos objetos e o contexto em que se inscrevem. Portanto, os modos de uso dos objetos, sua escolha, a receptividade, ausências e presenças de utensílios, os processos de aquisição, são elementos que participaram ativamente dos processos de criação, das experiências escolares (VEIGA, 2000).

Os objetos adquirem força quando não representam mais apenas um simples objeto que figura um cenário educativo. Esta reflexão coaduna com argumento de Cunha (2013) cujo “jogo de força” pela qual um determinado artefato pode se impor diante nos nossos olhos e assume outra condição pela interpretação histórica. Os objetos escolares que representam o uso de uma cultura material como: ardósias, cartapácio, ceste, lápis de pedra, lápis e papel, entre outros foram utilizados sob a inspiração de uma escola que se propunha “nova” e “moderna”, mas que soube bem aproveitar em suas práticas cotidianas o acúmulo de saberes do passado.

Considerações finais

O que torna um documento relevante é a análise que se faz dele, não o documento em si. São as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes teóricas que se utiliza para analisá-los possibilitam recompor cenários vividos a partir dos vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador. Cerateau (2011), afirma que a partir da problemática construída pelo investigador, no presente, se produzem novos sentidos ao conjunto e aos fatos históricos narrados. “Ao recriar aquilo que está morto ele torna vivo e mutável o saber produzido [...] Nesse processo, precisa-se levar em conta os desvios [...] e as descontinuidades” (MORAES; GAMBETA, 2011, p. 168).

As memórias possibilitaram identificar como os sujeitos se apropriaram, como operaram ações de tradução cultural, de reemprego, modos de combinar e proceder a materiais, técnicas, costumes, e a forma como inventaram produtos de uma cultura escolar. A cultura é entendida como fazer, como prática. É pela cultura que diferentes enunciados e condutas enalteciam usos dos objetos escolares, pela diferenciação do uso da lousa, por exemplo, que era um brinquedo e um objeto da Cultura Escolar.

Para Gaspar Silva, Mendes de Jesus e Kinchescki (2010), o cenário que caracteriza este período, a primeira metade do século XX, em Lomba Grande, entre as décadas de 1940 a 1950, remete às iniciativas que tentavam equiparar pedagógica e materialmente as instituições escolares brasileiras às Europeias e aos Estados Unidos da América. Os materiais pedagógicos e objetos, como relógios de parede, carteiras, que seguiam os modelos adotados em escolas estrangeiras, armários, quadros, traslados, silabários, tabuletas, globos, mapas, compreendiam o conjunto de novidades pedagógicas que contribuiriam na edificação do projeto de escolarização posto em movimento. Com o passar do tempo, estes objetos e utensílios foram implementados nas Escolas Isoladas rurais aqui estudadas.

Nesse sentido, reconhecemos que as iniciativas que se referem à escolarização no Vale do Sinos, não se diferenciam muito das práticas desenvolvidas nas demais regiões do Estado, bem como do país. O aspecto predominante, em São Leopoldo e no meio rural de Lomba Grande está inserido no âmbito da estrutura de escola moderna, bem como, pelo modo como se instituíram escola domiciliar, particular, comunitária que contribuíram para que uma rede de atendimento de escolas públicas municipais fosse constituída.

Olhar a escola pelas lentes da cultura escolar permite, não apenas ampliar nosso entendimento sobre o funcionamento interno da instituição, mas, rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura (VIDAL, 2009). Essa análise,

na perspectiva contextual, amplia as possibilidades de reinterpretação do quadro geral da cultura, por estabelecer relações entre os elementos materiais da escola e a expressão das múltiplas experiências de seus sujeitos, no processo de escolarização e em suas práticas de produção culturais.

A despeito das limitações que acompanha essa opção de pesquisa, esta investigação se propôs a diminuir a escala de análise e olhar o micro e, nesse sentido, foi possível ampliar a possibilidade de interpretação dos chamados “objetos-huella, así como también las representaciones que los replican o acompañan, son fuentes intuitibles y manejables en las que há quedado registrada la tradición pedagógica” (ESCOLANO BENITO, 2007, p. 14).

A Escola Isolada em Lomba Grande encerra na sua forma de organização características de um espaço e tempo, cuja concentração populacional em idade escolar ainda era expressiva no meio rural. Os objetos e artefatos culturais acomodaram aspectos subjetivos, pelo modo como professores e alunos traduziram as apropriações culturais que edificaram; pelo jeito de sentar na carteira que servia para cinco e na adaptação realizada para a transformação desta mobília escolar, quando passou a ser ocupada apenas por dois alunos; a partir do modo como os professores agrupavam os alunos e desenvolviam as aulas sobre as matérias indispensáveis para aprender a ler, escrever ou ainda pelo significado que representou para cada um, auxiliar um colega, a segurar o lápis pela primeira vez!

Notas

³Lomba Grande é, atualmente, um bairro rural do município gaúcho de Novo Hamburgo/RS.

⁴ O objetivo deste artigo não é problematizar a origem da escola isolada em detrimento dos Grupos Escolares. Contudo, é pertinente referir que no final do século XIX, com advento da república, os Grupos Escolares são associados “ao progresso, civilidade, ordem, organização” em contrapartida, a escola isolada cuja origem se deu nas aulas régias, representava “o rústico, uma forma artesanal e pouco desenvolvida do progresso pedagógico”, como argumenta Benconsta (2005).

⁵ Para indicação dos sujeitos que constituem este estudo, utilizou-se a metodologia conhecida pela expressão Snowball, também chamada snowball sampling técnica, esta, conhecida no Brasil como “amostragem em Bola de Neve”, ou “Bola de Neve” ou, ainda, como “cadeia de informantes” é uma amostra não probabilística, pois nem todos os elementos da população investigada têm a mesma oportunidade de serem selecionados para a participação da amostra. Este aspecto favorece a resultados não passíveis de generalizações, como argumentam Baldin e Munhoz (2011).

⁶ Na década de 1950 a figura do Orientador do Ensino ou Orientador Escolar, em Novo Hamburgo, associava-se a denominação de Secretário ou Diretor de Ensino/Educação.

⁷ Para Kreutz (2000), no Rio Grande do Sul, no início do século XIX enquanto imperava no Brasil o sistema “privado” de escolarização, os imigrantes que se instalaram no Vale dos Sinos migraram trouxeram a experiência de Escola pública, ao passo que se torna na nova Pátria objeto de reivindicação destes imigrantes.

⁸ Para Barra (2013), a utilização do quadro-negro nas cadeiras brasileiras aparece no final da década de 30, do século XIX, nas escolas que tinham prescrições de emprego do método de ensino mútuo. A referida autora, argumenta que este instrumento, feito de um pedaço de calcário pintado, ainda é utilizado.

⁹ Barra (2013) indica que o primeiro lápis, foi o próprio giz e o canivete utilizado para apontar ou aparar a pena, o primeiro apontador. O giz, de uso escolar, é empréstimo do giz usado pelos artistas da Renascença. Atualmente, é um preparo que requer aquecimento de cal e mistura com argila.

¹⁰ O ritual de preparação consistia em preparar uma quantidade para ser consumida durante o ano, de “marmelada”, que era feita pela mãe de Tomaz. Além disso, ele recorda que o pai costumava fazer uma lista de compra de materiais escolares, quando chegava o mês de fevereiro.

¹¹ Mesmo que não tenha sido possível identificar associação entre a palavra “bichesak” e cartapácio, pela tradução da expressão, arrisca-se que a mesma pode ter sido usada como sinônimo para cartapácio.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Jane Soares de. Apresentação. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da rural**: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). 2007. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, SP, n. 14, p. 125-136, 1995. (Projeto História).

_____; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Snowball (Bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO – SIRSSE. 1., Curitiba, 2011. Anais eletrônicos..., Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 329-341. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf> Acesso em: 10 jun. 2013.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 49, p. 121-137, jul./set. 2013.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

_____. **Hibridismo cultural**. 4. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002.

_____. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Folhas voláteis, papéis manuscritos: o pelotão de saúde no jornal infantil Pétalas (Colégio Coração de Jesus - Florianópolis/SC, 1945-1952). **Hist. Educ.** ASPHE/UFRGS, Porto Alegre, v. 17, n.40, p. 251-266, maio/ago.2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n40/v17n40a12.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da educação**, ASPHE/Fa/UFPel, Pelotas: ASPHE, v. 4, n. 8, p. 141-

174, set. 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30143/0>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La cultura material de la escuela. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (org.). **La cultura material de la escuela: En el centenario de la junta para a la Ampliación de Estudios, 1907 – 2007**. Salamanca: Gráficas Verona, 2007. P. 15-28.

_____. Las materialidades de la escuela (a modo de prefácio). In: GASPASILVA, Vera Lúcia; PETRY, Marília Gabriela (Org.). **Objetos da escola**. Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-18.

GASPASILVA, Vera Lúcia; MENDES DE JESUS, Camila; KINCHESCKI, Ana Paula de Souza. Cultura material da escola em mensagens presidenciais: entre o dito e o não dito (Santa Catarina – 1874 a 1930). **Saeculum**. Revista de História, João Pessoa, PB, n. 22, p. 41-50, jan./jun. 2010.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

GRÜTZMANN, Imgart; DREHER, Martin Norberto; FELDENS, Jorge Augusto. **Imigração alemã no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KERBER, Alessandro; SCHEMES, Claudia; PRODANOV, Cleber Cristiano. Memórias das práticas educativas durante o primeiro governo Vargas na cidade de Novo Hamburgo – RS. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 139-170, maio/ago. 2012.

KREUTZ, Lúcio. A educação de Imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 347-370.

MORAES, José Geraldo Vinci de; GAMBETA, Wilson. Michel de Certeau: pensador das diferenças. In: REGO, Teresa Cristina et al. (Org.). **Memória, história e escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, São Paulo, SP: Revista Educação; Editora Segmento, 2011. p. 157-182. (Coleção Pedagogia Contemporânea).

MÜLLER, Telmo Lauro. **Colônia alemã: histórias e memórias**. Caxias do Sul: UCS; São Leopoldo: EST, 1978.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. 10. ed. São Paulo: Educ, 1993.

SCHIMMELPFENG, Regina Maria. Retocando imagens: a Escola Alemã/Colégio Progresso (1930-1945). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p.141-170.

SOBRENOME DO AUTOR, ARTIGO PUBLICADO DO AUTOR.....2012.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng de. A cultura material escolar da Deutsche Schule. **Revista Brasileira de História da Educação**, SBHE, Maringá, v. 7, n. 14, p. 69-94, maio/ago. 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013.

STEPHANOU, Maria. Nem uma coisa, nem outra ou nenhuma. Re invenções e reminiscências escolares. A modo de prefácio. In: FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt (Org.). **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. p. 11-16. (Série, v. I).

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. SBHE, 1., 2000, Rio de Janeiro, RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, RJ, nov. 2000. p. 1-9. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em história da educação. In: YAZBECK, Dalva Carolina; DA ROCHA, Marlos Bessa Mendes (Org.). **Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 103-114.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Set./Out./Nov./Dez./1995, n.0, p. 63-82.

FONTES ORAIS

ALLGAYER, Maria Lorena. [87anos]. [fev.2014]. Entrevistador: identificação do autor. Novo Hamburgo, 10 fev.2014.

BERNARDES, João Horácio. [73 anos]. [dez. 2013]. Entrevistador: identificação do autor. Novo Hamburgo, 3 dez. 2013.

PLENTZ, Lúcia. [88anos]. [fev.2014]. Entrevistador: identificação do autor. Novo Hamburgo, 5 fev.2014.

SCHAAB, Maria do Carmo. [81 anos]. [nov.2013]. Entrevistador: identificação do autor. Novo Hamburgo, 21 nov.2013.

SCHERER, Sérgio José. [81 anos]. [fev. 2014]. Entrevistador: identificação do autor. Novo Hamburgo, 10 fev.2014.

THIESEN, Lucilda Hilda. [74 anos]. [fev.2014]. Entrevistador: identificação do autor. Novo Hamburgo, 11 fev.2014.

THIESEN, Tomaz Osvaldo. [74 anos]. [jan.2014]. Entrevistador: José Edimar de Souza. Novo Hamburgo, 11 fev.2014.

WINCK, Clari. [78 anos]. [set.2013]. Entrevistador: identificação do autor. Novo Hamburgo, 12 set.2013.

Recebido em: 23/12/2015
Aprovado em: 15/09/2016