

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARLI DE OLIVEIRA COSTA

**INFÂNCIAS E "ARTES" DAS CRIANÇAS: MEMÓRIAS, DISCURSOS
E FAZERES (SUL DE SANTA CATARINA - 1920 A 1950)**

PORTO ALEGRE

2009

MARLI DE OLIVEIRA COSTA

**INFÂNCIAS E "ARTES" DAS CRIANÇAS: MEMÓRIAS, DISCURSOS
E FAZERES (SUL DE SANTA CATARINA - 1920 A 1950)**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Profª Drª Maria Stephanou**

PORTO ALEGRE

2009

305 T
C 2009
2009

Biblioteca Central Prof. Eurico Back-UNESC

Reg.: 230305 Data: 26/04/2010

Repos. Doação Compra R\$ _____

Form./Doador: _____

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C837i Costa, Marli de Oliveira.
Infâncias e “artes” das crianças: memórias, discursos e
fazeres (Sul de Santa Catarina – 1920 a 1950) / Marli de
Oliveira Costa; orientadora: Maria Stephanou. – Porto Alegre :
Ed. do Autor, 2009.
293 f. ; il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto
Alegre (RS), 2009.

1. Infância – Santa Catarina, Região Sul – História. 2.
Crianças – Santa Catarina, Região Sul – História. I. Título.

CDD. 21ª ed. 305.23098164

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 364/14ª
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

MARLI DE OLIVEIRA COSTA

**INFÂNCIAS E "ARTES" DAS CRIANÇAS: MEMÓRIAS, DISCURSOS
E FAZERES (SUL DE SANTA CATARINA - 1920 A 1950)**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria Stephanou**

Aprovada em 5 de agosto de 2009

Prof^a. Dr^a Maria Stephanou - Orientadora

Prof^a. Dr^a Maria Carmem Barbosa (UFRGS)

Prof^a. Dr^a Roseli Inês Hickmann (UFRGS)

Prof^a. Dr^a Maria Helena Camara Bastos (PUCRS)

Prof^a. Dr^a Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)

**Ofereço esse estudo a minha irmã,
Maria das Dores Costa, por ter me
iniciado no mundo do
conhecimento.**

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um momento especial para quem conclui um trabalho como o que devolvo neste momento à sociedade. Para efetuar o muito obrigada, registro os nomes daqueles que fizeram parte da história que acabo de construir. Alguns pelo incentivo, pois sem eles os momentos de cansaço, desânimo teriam sido mais difíceis; outros pela colaboração, que se efetivou de diversas formas: lendo o texto, corrigindo, encontrando documentos ou me levando até os rememoradores que me emprestaram suas lembranças do tempo da infância. Todos e todas foram imprescindíveis na realização dessa tese.

Aos meus pais já falecidos registro um agradecimento singelo em função do que hoje sou e do que hoje escolho. Pelas histórias que me contaram na infância e que me fizeram uma pessoa apaixonada por história, principalmente as provindas da cultura popular. Pelo valor da simplicidade que me ensinaram. Essa aprendizagem levou-me a oferecer visibilidade para as coisas simples, que passam despercebidas diante da correria do mundo em que vivemos, como as “artes” na infância. - Seu Lourenço e Dona Flor (*in memorian*)- Valeu a vida!!!

Algumas mulheres se apresentaram na minha trajetória como pessoas fortes e me ensinaram a não desistir do que acredito ser importante. Algumas são mais íntimas, outras, são exemplos de intelectuais que admiro. Seus nomes são Marias. A primeira Maria foi minha avó Maria Caetana (*in memorian*); as segundas, minhas tias: Maria de Oliveira e Maria Barcelos; a terceira, minha amada irmã- Maria das Dores. E as outras? Minha orientadora do mestrado, professora Maria Bernadete Ramos Flores, e Maria Teresa Santos Cunha, que me acompanha nessa jornada pela academia desde 1997. Na conclusão desse trabalho, agradeço a uma Maria de forma especial, a Maria Stephanou, orientadora paciente, exigente e incentivadora, capaz de extrapolar a ordem da academia e sintonizar a vida com seus orientandos. A todas: Obrigada pelo apoio e incentivo!!!

Agradeço também a minha família e a algumas eternas crianças que fazem parte da minha vida, pela compreensão e incentivo em minhas escolhas. Meus amados irmãos: Tita e Binho; Jô (minha cunhada) e Gringo (meu cunhado). Meus tios: Neco, Rita e Gabi. Minhas eternas amigas do tempo de criança: Maristela e Inês. Meus queridos sobrinhos e sobrinhas: Mari, Ana, Lara, Alexandre e Fábio. E ainda, Tamara e João Pedro, Jônatas e Renan (meu afilhado), Maria Antônia, Maria Eduarda, Natália e Tarcísio. E, não poderia esquecer meu vizinho Lipe, o menino mais feliz que conheço.

Minha família é imensa e ultrapassa os laços consangüíneos, tenho muitas irmãs e muitos irmãos, esses estão ligados a mim por um projeto de vida, um sonho de sociedade que não cansamos de sonhar e não paramos de lutar. As minhas queridas: Giani, Maris, Méri, Beti, Norli, Bel, Adriana, Janine. Aos meus queridos: Gilmar, Regi, Cido, Ci, Celso, Carola e Andréas (*in memorian*). Registro um grande agradecimento a amiga Leila pela amizade dedicada e companheirismo. Obrigada pela presença, força e coragem!!!

Ao Maurício, meu amado que sintonizado em minha vida compartilha comigo alegrias e sonhos, momentos de criatividade, ternura e afeto.

Obrigada também a todos os narradores por me emprestarem suas lembranças para que eu as usasse nessa tese, especialmente a José da Silva pelo incentivo e disposição na busca das informações.

A escola municipal que trabalho foi uma grande inspiradora dessa tese, pois foi ali que encontrei, no tempo presente, as criações das infâncias. Em nome da Nariane, Luan, Jorge e Kevan, que me proporcionaram o encontro com as criações das crianças “diferentes”, estendo um agradecimento especial a todos os alunos e alunas que compartilharam comigo momentos de aprendizagem. Agradeço também a ajuda e incentivo das colegas sonhadoras de uma educação inclusiva e alternativa: Rosemary, Regina, Sandra, Soraia, Margarida, Lídia, Maurina, Janaína, Sila, Silvia, Roseli e Graziela.

Trabalhei durante quatro anos na Fundação Cultural de Criciúma. Lá construí laços importantes que me ajudaram na elaboração do projeto de ingresso. Quero registrar os nomes do Cunha, Alex, Revi e Edi como amigos nessa caminhada. Estendo um especial agradecimento a Ana Balod, mãe do Edi, pelas orações de força e coragem que animaram minha fé e minha confiança em Deus.

À Prefeitura Municipal de Criciúma pelos dois anos de licença concedido para cursar as disciplinas do doutorado.

À UNESC, pela licença concedida também, por dois anos para cursar as disciplinas do doutorado. E pelas múltiplas aprendizagens. Algumas ocorreram pela oportunidade em continuar a pesquisar depois do mestrado. Dessas pesquisas, agradeço a algumas orientandas que se tornaram amigas: Roseli, Tati e Cinara. Às colegas do curso de Pedagogia: Jadna, Guiomar e Valquíria. Aos colegas do curso de história: João Zanelatto, Miranda, Paulinho, Débora e Dorval. Em especial a João Bittecourt pela leitura do projeto e do primeiro capítulo deste trabalho.

Durante os anos do doutorado, encontrei pessoas muito queridas que partilharam seus saberes. Algumas se tornaram bons amigos e amigas, o Edson, Sayonara, Claudemir, Eliana, Larissa e Nídia. Agradeço também às professoras que aceitaram fazer parte da banca com suas contribuições para o aprimoramento da tese, um carinho especial as Marias: Maria Teresa Santos Cunha, Maria Helena Camara Bastos, Maria Carmem Barbosa, que fizeram parte da banca de qualificação. Agradeço também a professora Roseli Inês Hickmann por aceitar a participação da banca final. Aproveito o momento para referendar o professor Nilton Bueno Fischer (*in memoriam*), presente no processo de ingresso do doutorado e cuja contribuição para a perspectiva da educação popular marcou minha geração. Um especial agradecimento a Mary Pires (*in memoriam*), secretária do programa que acompanhou essa parte de minha trajetória acadêmica até o dia da defesa.

Enfim, agradeço à sociedade brasileira que mantém com seus impostos as universidades públicas e que, por meio dessa garantia, pude cursar com qualidade um curso de doutoramento. Obrigada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade do ingresso.

MUITO OBRIGADA!!!

**Ai, que saudades que eu tenho
Dos meus doze anos
Que saudade ingrata
Dar banda por aí
Fazendo grandes planos
E chutando lata
Trocando figurinha
Matando passarinho
Colecionando minhoca
Jogando muito botão
Rodopiando pião
Fazendo troca-troca**

**Ai, que saudades que eu tenho
Duma travessura
O futebol de rua
Sair pulando muro
Olhando fechadura
E vendo mulher nua
Comendo fruta no pé
Chupando picolé
Pé-de-moleque, paçoca
E, disputando troféu
Guerra de pipa no céu
Concurso de piroca**

(Chico Buarque de Holanda)

RESUMO

O estudo aborda a história das infâncias vivenciadas no sul de Santa Catarina entre os anos de 1920 a 1950. Para tanto, examinou os discursos que circularam nesse espaço-tempo, especialmente da Igreja Católica, da imprensa, da medicina e da escola. Dedicou uma atenção especial às narrativas de memórias de experiências do tempo de infância nesse período, bem como recolheu registros variados, guardados pelos narradores ou preservados em acervos públicos e privados de Santa Catarina. Interessa, sobretudo, as “artes” das crianças. A investigação dedicou um empenho sistemático em buscar o “ponto de vista” das crianças, embora os indícios sejam esparsos, fragmentados e de difícil apreensão. Para alcançar esse propósito, o *corpus* empírico foi constituído por uma variedade de documentos, como jornais, fotografias, cartas, registros paroquiais, registros escolares, autobiografias e narrativas de memórias. Os achados foram analisados tendo por referência os seguintes autores: Michel De Certeau (1996), Walter Benjamin (1995; 2002), Manuel Jacinto Sarmiento (2004; 2005), Cléopatrê Montandon (1997), Philippe Ariès (1981;1986), que contribuíram no delineamento do olhar e das indagações que constituem a problemática da pesquisa, expressa pela busca em identificar e compreender as práticas sobre a infância e as “trapaças e astúcias” manifestas nas “artes” das crianças, inscritas nas relações entre crianças e adultos, crianças e crianças, e destas com o meio em que viviam e o tempo em que experimentaram a condição infantil, ou seja, a primeira metade do século XX. A discussão envolveu os discursos, passando pelas vivências narradas acerca da casa, da escola e da igreja, buscando oferecer visibilidade às disciplinas que conformaram infâncias historicamente e contextualmente situadas, assim como as “artes” e transgressões das crianças. Os narradores dessa pesquisa manifestaram a pluralidade de infâncias que as crianças do sul de Santa Catarina vivenciaram, a partir de recortes como a posição social, etnia, religião, mundo laboral das famílias, local de habitação. Indignação diante dos castigos escolares, trapaças para escapar do trabalho, o sentimento de vergonha e humilhação, a alegria na invenção dos brinquedos, a troca entre pares, o sentimento de injustiça diante das censuras da família, ou mesmo, a saudade que sentiam quando estavam longe das pessoas amadas, confirmam a capacidade das crianças em atuarem, pensarem o mundo em que viviam ou mesmo escaparem dele criando seu próprio mundo, nos brinquedos, nas brincadeiras e na imaginação instigada pelas histórias ouvidas ou pelas leituras.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. História e memória. Artes das crianças. Sul de Santa Catarina.

ABSTRACT

This study approaches the history of childhoods in the south of Santa Catarina from 1920 to 1950. Discourses that took part of this space-time were investigated, especially at Catholic Church, press, medicine and school. Narratives of childhood memories in this period were paid attention, as well as varied registers were collected, which were kept by the narrators or preserved at public and private places in Santa Catarina. The interest of this study is, above all, children's "tricks". The investigation had a systematic effort to search children's "point of view", however the clues are sparse, fragmented and difficult to find. To reach this goal, empirical *corpus* was built by a variety of documents, like newspapers, photos, letters, church parochial records, school records, autobiographies and memories narratives. All of these were analyzed having references like the following authors: Michel De Certeau (1996), Walter Benjamin (1995; 2002), Manuel Jacinto Sarmiento (2004; 2005), Cléopâtre Montandon (1997), Philippe Ariès (1981;1986), who contributed to the delineation of the view and questions that constituted the problem of the research, which is expressed by the identification and comprehension of the practices about childhood and "cheats and astuteness" manifested in children's "tricks", placed in the relationships between children and adults, children and children, and children and the environment where they lived and the time they experienced the infantile condition, the first part of XX century. This discussion involved the discourses, going through narrated experiences regarding the house, school and church, trying to offer visibility to the disciplines that conformed childhoods historically, as well as children's "tricks" and transgressions. Narrators of this research manifested the plurality of childhoods lived by the children from the south of Santa Catarina. This plurality comes from information like social position, ethnic group, religion, families' labor world, living places. Indignation in front of school punishments, cheats to escape from work, shame and humiliation feelings, joy by inventing toys, exchanging between fellows, feeling of injustice before family's reprehension, or even, they missed beloved people when far from them. All of this confirms children's competence to act out, think about the world where they lived or escaped from it, creating their own world, in toys, plays, and imagination instigated through stories or readings.

Keywords: Children. Childhood. History and memory. Children's tricks. South of Santa Catarina.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da colonização açoriana, italiana, polonesa e alemã no sul de Santa Catarina	20
Figura 2: Mapa dos municípios do sul de Santa Catarina envolvidos na pesquisa	23
Figura 3: Ramais da Ferrovia Tereza Cristina no Sul de Santa Catarina	50
Figura 4: Procissão de anjinhos para a Celebração da Primeira Eucaristia	58
Figura 5: Dia da coroação de Nossa Senhora em Laguna	58
Figura 6: Primeira Comunhão das irmãs Lourdes e Maria Mangilli	59
Figura 7: Retrato como lembrança da Primeira Comunhão	61
Figura 8: Retrato lembrança da Primeira Comunhão	61
Figura 9: Santinho que retrata a Sagrada Família	62
Figura 10: Inauguração do posto de puericultura na vila operária Santa Bárbara	71
Figura 11: Posto de puericultura, Vila Operária Santa Bárbara	72
Figura 12: O bebê e a pirâmide de leite Ninho, década de 1970	75
Figura 13: O bebê e a pirâmide de leite Ninho em seu primeiro aniversário	76
Figura 14: Lembrança do Primeiro aniversário. Imaruí. 1958	77
Figura 15: Enterro de criança. Criciúma, década de 1940	77
Figura 16: Crianças brincando ou trabalhando nos montes do rejeito de carvão	80
Figura 17: Crianças na lagoa de Imaruí	115
Figura 18: Menino com suspensório	119
Figura 19: Imagem de crianças na vila operária mineira Próspera, Criciúma, 1955	120
Figura 20: Festa em comemoração ao 1º de Maio	121
Figura 21: Menina Zilá, Laguna, 1924	121
Figura 22: Marcófa e Eliza Zilli Rovaris, entre 1920-1930	121
Figura 23: Bebê da família de Marcos Rovaris. Criciúma década de 1940	122
Figura 24: Lembrança “para Madalena...”	121
Figura 25: Foto de bebê de Criciúma, 1945	122
Figura 26: Crianças da família Rovaris,	122
Figura 27: Bebê de Imaruí. Década de 1950	123
Figura 28: Bebê de Laguna. Década de 1950	123
Figura 29: Capa da publicação de Décima	137
Figura 30: Publicação de Décima	138
Figura 31- Menino e a miniatura de uma canoa	167
Figura 32: Boneca de Celulóide	169

Figura 33: Crianças com brinquedos, década de 1940	
Figura 34: Rua da Bandeira, Imaruí SC	172
Figura 35: Os “almoceiros” da Vila Operária Próspera. 1956	184
Figura 36: Imagem do menino Jesus da Liga de Ribeirão Pequeno	201
Figura 37: Menino Jesus de Praga. Capela do Canguiri	202
Figura 38: Primeira Comunhão de Marlene Rocha Brasil.	204
Figura 39: Primeira Comunhão de Salete Pacheco dos Reis	204
Figura 40: Primeira Comunhão. Catequistas: Maria dos Passos Amaral e Tarcília Rocha	205
Figura 41: Primeira Comunhão no Bairro Próspera/Criciúma. Década de 1940	205
Figura 42: Primeira Comunhão de Maria Rocha Brasil. Imaruí, 1938	209
Figura 43: Primeira Comunhão de José da Silva. Criciúma, 1953	210
Figura 44: Lembrança de Primeira Comunhão	211
Figura 45: Coroação de Nossa Senhora. Imaruí.	213
Figura 46: <i>Sillabario Italo-Portoghese</i>	219
Figura 47: Carta de Valmíria F. Réchia aos pais”	224
Figura 48: Lição: “Zebu”	234
Figura 49: Página do caderno de João Zanette. Criciúma, 1925	250
Figura 50: Escola Isolada de Taquaraçutuba. Imaruí. Final da década de 1920	251
Figura 51: Lição: O Macaco Intrometido.....	253
Figura 52: Lição: O trabalho.....	254
Figura 53: Lição: O Menino Chorão.	257
Figura 54: Lição: Pergunta Inocente	258
Figura 55- Lição: Gratidão	259

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Jornais do sul de Santa Catarina (1900-1957).....	25
Quadro 2: Entrevistas realizadas pelo GRUPEHME.....	26
Quadro 3: Entrevistas realizadas pelo GP Memória e Cultura do Carvão; pesquisas da Fundação Cultural de Criciúma e outras que fazem parte do acervo pessoal da pesquisadora.....	27
Quadro 4: Entrevistas e depoimentos realizados especialmente para esse estudo.....	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBCA - Companhia Carbonífera de Araranguá
CSN - Companhia Siderúrgica Nacional
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
E.M.E.I.E.F - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FEBEMs - Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
GP - Grupo de Pesquisa
GRUPEHME - Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social
ONU - Organização das Nações Unidas
SAM - Serviço de Assistência ao Menor
SENAI - Serviço do Aprendizado Industrial
SESC - Serviço Nacional do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 Rastros e pistas das infâncias que passaram	15
2 Projeto moderno de infância: discursos sobre as crianças	43
2.1 O século XX como século da criança no Brasil: repercussões em Santa Catarina	48
2.2 Inocência e pureza: Igreja Católica e imagens da infância	57
2.3 A criança como devir: preocupações da sociedade com o futuro	64
2.4 Formando almas, purificando corpos: escolarização das crianças	78
3. A vida privada e “artes” das crianças: reminiscências das infâncias	93
3.1 A casa como primeiro espaço vivido na infância	95
3.2 Da fabricação das moradias à fabricação de brinquedos	106
3.3 O cuidado com as necessidades básicas das crianças	114
3.4 Lembranças de traquinagens	128
3.5 Encontros com a religiosidade	140
3.6 Situações de perigos às crianças: bruxas, enfermidades, castigos	144
3.7 A casa como local de preservação da língua estrangeira	159
3.8 A rua como extensão da casa	162
3.8.1 A rua e relações de vizinhança: conflitos, brinquedos e brincadeiras	163
3.8.2 As crianças trabalhavam	175
4 Disciplina e transgressão: diversidade das experiências das infâncias	187
4.1 Religião, catolicismo e práticas infantis	189
4.1.1 Batismo e missas: experiências de iniciação na fé católica	191
4.1.2 Ligas católicas infantis e experiências da Primeira Comunhão	199
4.1.3 Festa dos padroeiros e outras festas	212
4.2. A vida na escola sob o “ponto de vista” de alunos e alunas	217
4.2.1. Estudar, trabalhar e outras dificuldades	226
4.2.2. Castigos e aprendizagens do ofício de aluno	232
4.2.3. Lembrança dos objetos escolares e dos livros de leitura	248
4.3. Outras experiências educativas	263
Considerações finais	269
Referências	274

1 RASTROS E PISTAS DAS INFÂNCIAS QUE PASSARAM

O estudo aborda a história das infâncias vivenciadas no sul de Santa Catarina entre os anos de 1920 a 1950. Para tanto, examinou os discursos que circularam nesse espaço-tempo, especialmente da Igreja Católica, da imprensa, da medicina e da escola. Dedicou uma atenção especial às narrativas de memórias de experiências do tempo de infância nesse período, bem como recolheu registros variados, guardados pelos narradores ou preservados em acervos públicos e privados de Santa Catarina. Interessa, sobretudo, as “artes” das crianças. A investigação dedicou um empenho sistemático em buscar o “ponto de vista” das crianças, embora os indícios sejam esparsos, fragmentados e de difícil apreensão.

Para alcançar esse propósito, o *corpus* empírico foi constituído por uma variedade de documentos, como jornais, fotografias, cartas, registros paroquiais, registros escolares, autobiografias e narrativas de memórias. Os achados foram analisados tendo por referência, em especial, os seguintes autores: Michel De Certeau (1996), Walter Benjamin (1995; 2002), Manuel Jacinto Sarmiento (2004; 2005), Cléopatrê Montandon (1997), Philippe Ariès (1981;1986), que contribuíram no delineamento do olhar e das indagações que constituem a problemática da pesquisa, assim expressa:

Identificar e compreender as práticas sobre a infância e as “trapaças e astúcias” manifestas nas “artes” das crianças, inscritas nas relações entre crianças e adultos, crianças e crianças, e destas com o meio em que viviam e o tempo em que experimentaram a condição infantil, ou seja, a primeira metade do século XX, no sul de Santa Catarina.

A discussão envolve os discursos, passando pelas vivências narradas acerca da casa, da escola e da igreja, buscando oferecer visibilidade às disciplinas que conformaram infâncias histórica e contextualmente situadas, assim como as “artes” e transgressões das crianças.

Crianças, “infantes”, “menores”¹ são designações que aparecem como construções históricas de determinada “fase” da existência humana, em determinados contextos históricos

¹ De acordo com Fernando Torres Londoño, o termo menor aparece no Brasil no final do Século XIX e início do Século XX, nos registros jurídicos. “A partir de 1920, esta palavra indica a situação de abandono e marginalidade de algumas crianças”. (LONDOÑO 1996, p. 129- 145).

e sociais. Particularmente, minha experiência profissional tem alcançado estas designações, ora no trabalho como educadora, ora na inserção como pesquisadora.

Na condição de educadora, desde que iniciei minha carreira no magistério público da Rede Municipal de Educação de Criciúma, em 1984, venho estabelecendo contatos com crianças de escolas públicas, na faixa etária de três a doze anos. Atuei como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Além disso, tive a oportunidade de exercer a função de diretora eleita na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental- EMEIEF “Moacir Jardim de Menezes”².

A partir de 1999, ingressei na Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC, como professora nos cursos de Pedagogia e História. Na orientação de pesquisas de Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC e Iniciação Científica, venho realizando com os/as acadêmicos/as investigações acerca da construção das concepções de infância na história da educação. Também a história daqueles que trabalham no cuidado ou na instrução da infância, ou seja, pais e professores.

Porém, o encantamento pela temática deu-se na realização da pesquisa de mestrado sobre uma vila operária mineira de Criciúma, Santa Catarina³. No processo de investigação, deparei-me com recordações de infâncias caracterizadas pela especificidade da região carbonífera. Desse encontro e das pesquisas posteriores⁴, intrigaram-me outras questões que abrangem as crianças no sul de Santa Catarina, extrapolando, desse modo, a vida das crianças nas vilas operárias mineiras.

A infância, ou melhor, as experiências da infância ficaram durante muito tempo à margem de investigações acadêmicas. Os estudos sobre crianças frequentemente estiveram associados às preocupações da medicina pediátrica, psicologia e pedagogia apresentando uma perspectiva do ponto de vista dos adultos. Contudo, como assinala Sônia Kramer (2003), em várias áreas do saber vêm crescendo o esforço para o conhecimento das formas como as crianças lidam com seu lugar na sociedade. A antropologia e a sociologia, nas últimas décadas do século XX, preocuparam-se em perceber o “ponto de vista” das crianças, título do trabalho de Cléopatrê Montandon, “L'éducation du point de vue des enfants” (1997), que discute os olhares da sociologia sobre a infância, as relações da educação na família e na escola, as relações das crianças com figuras e instituições que representam autoridade e suas relações

² Localizada no Bairro Ceará, onde resido na cidade de Criciúma SC.

³ COSTA, 1999.

⁴ Desde 1999 até a presente data, pude investigar, por meio de projetos de pesquisa que envolveram alguns bairros de imigração italiana e polonesa na cidade de Criciúma, bem como pesquisas relativas à história da educação de Criciúma, modos de vida que alcançavam as relações entre pais e filhos, professores e alunos, catequistas e catequizandos e crianças com as próprias crianças entre os anos de 1905 até 1970.

com os saberes. Algumas pesquisas no campo da educação também buscam perceber e discutir a “cultura da infância”, concebendo as crianças como *atores* sociais, ou discutindo o “ofício de aluno”, como é o caso dos estudos de Manuel Jacinto Sarmiento (2000, 2002, 2004, 2005).

No entanto, os estudos antropológicos, sociológicos e pedagógicos lidam com o tempo presente, tendo como metodologia de pesquisa a etnografia, observações e entrevistas⁵. Perceber o “ponto de vista das crianças”, “sua cultura” e as relações entre as gerações (adulto x criança; criança x criança) no passado, apresenta-se como desafio desta tese.

Nesse sentido, tomando como ponto de partida os estudos que a precedem, busca-se perceber as criações das crianças, suas práticas frente às ordens estabelecidas pelos adultos e os modos como construíram seus ‘mundos de vida’ na história do sul de Santa Catarina entre 1920-1950. O jeito próprio das crianças perceberem e dialogarem com seu “mundo de vida” constitui uma das características da infância, assim como os lugares que ocupam na sociedade, suas ações nesses lugares e as relações intergeracionais que estabelecem. “O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social” (SARMENTO, 2004. p. 10). Essa heterogeneidade representa a pluralidade de infâncias de acordo com a etnia, a religião, posição social ou cultural, no contexto de inserção.

No campo da historiografia, o estudo de Philippe Ariès (1981) marcou a preocupação com uma “história da infância”. Outros trabalhos seguiram Ariès no ocidente e no Brasil, como por exemplo, o de Paul Veyne (1989), Jacques Donzelot (1986), Colin Heywood (2004), António Gomes Ferreira (2000), Mary Del Priore (1996, 1999), Marcos Cezar de Freitas (1987) e Carlos Monarcha (2001). Ao refletir sobre os estudos da história da infância, recorro à reflexão de Cynthia Veiga e Luciano Mendes de Faria Filho:

Nos últimos anos, a história das crianças no Brasil trouxe elementos importantes para sua análise. O que vem marcando essa produção é, principalmente, o fato dos(das) historiadores(as) pesquisarem a criança como sujeito em suas múltiplas imagens e representações constituídas em diferentes tempos (...). (VEIGA; FARIA, 1999. p. 22)

A proposta de lidar com o “ponto de vista” das crianças no passado é algo relativamente problemático. As pesquisas citadas anteriormente possibilitam evidenciar o “ponto de vista” das crianças no tempo presente. E como alcançar essas relações de “ação”, de

⁵ Ver: MONTANDON (1997 e 2001); SIROTA (2001).

fazerem, as “artes” das crianças no passado? Seguindo pistas, contrastando documentos, garimpando narrativas que se repetem, fugidias, na formulação de dizeres⁶, nos registros escolares sobre a disciplina e a transgressão dos alunos, nos sentimentos evocados nas narrativas, encontram-se sinais de que as crianças não estiveram passivas às “ordens” estabelecidas pelo mundo adulto. Esses indícios, relacionados com as reflexões dos teóricos apontados anteriormente, confirmam a presença do “ponto de vista” das crianças no passado.

Para tanto, é preciso compreender como sugere Pierre Nora, que em história,

A via está aberta a uma outra história, não mais os determinantes, mas seus efeitos, não mais ações memorizadas nem mesmo comemoradas, mas o vestígio dessas ações e jogo das comemorações; não os acontecimentos por si mesmos, mas sua construção no tempo, o apagar e o ressurgir de suas significações; não o passado tal como aconteceu, mas seus reempregos sucessivos; não a tradição, mas a maneira pela qual é constituída e transmitida. (NORA, apud DOSSE, 2003, p. 286)

Assim, as práticas do passado são percebidas como “irredutíveis aos discursos que descrevem ou proscvem” (DOSSE, 2004, p. 226). Nesta pesquisa, busca-se romper com a concepção de passividade, objetividade e neutralidade almejada por uma determinada ciência que visa verdades absolutas. E isso envolve a compreensão de que o conhecimento é construído na relação mútua entre o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado. Desse modo, o estudo apresenta-se como qualitativo, pois “enquanto o historiador realiza sua pesquisa, constrói seu objeto de estudo” (VIEIRA (et al), 1989,p30). Assim, a história é uma prática “mediatizada pela técnica” (DOSSE, 2004. p. 201).

No intuito de explicitar o processo de construção da investigação, segue a delimitação temporal e espacial selecionada, a faixa etária eleita como correspondente ao período da infância, os documentos investigados e como se efetuou a aproximação com os mesmos, além do referencial teórico envolvido na análise, procurando articular essa explicitação com a história da educação e o conceito de infância.

O espaço investigado é a região conhecida como sul de Santa Catarina, particularmente os municípios que enviaram mão de obra à mineração na cidade de Criciúma. O período corresponde ao início do século XX até 1950⁷. Os municípios que congregam o sul catarinense alcançaram o século XX com uma população composta por descendentes dos grupos indígenas e dos primeiros colonizadores de Santa Catarina, vicentistas e açorianos,

⁶ Como os versos recitados por Dobertina Feliciano, presente Capítulo dois.

⁷ A escolha do espaço de investigação está relacionada a minha experiência pessoal, pois integro um conjunto de pessoas cujas famílias se deslocaram do litoral sul de Santa Catarina para o trabalho na mineração do carvão.

além dos afrodescendentes⁸. Juntaram-se a essa população os imigrantes ou descendentes de italianos, poloneses e alemães, que vieram para Santa Catarina no século XIX.

A colonização do Brasil por esses imigrantes atendeu a fins militares de ocupação do território associada a uma política de “branqueamento” da população e de modernização da economia através da ocupação e produção das terras, principalmente nas plantações de café no interior de São Paulo. No século XIX, o fim da escravidão no Brasil exigiu a substituição do trabalho escravo pela contratação de trabalhadores livres, notadamente da Europa. O Governo Imperial do Brasil definiu as políticas imigratórias para atrair trabalhadores europeus, processo financiado pelo governo ou pela contratação de empresas particulares.

O sul de Santa Catarina recebeu as primeiras levas de imigração italiana a partir de 1876, quando o Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Império Brasileiro designou, por meio da portaria de 21 de novembro de 1876, uma comissão para discriminação e medição das terras públicas existentes no sul de Santa Catarina (PIAZZA, 1988, apud BORTOLOTTI, 1992, p.16), concedendo aos colonos os títulos dos lotes pelo Serviço de Imigração. Foram, então, fundados, a partir de 1877, vários núcleos coloniais, dentre eles o núcleo colonial de Azambuja, Treze de Maio, Pedras Grandes, Armazém, Aciolli de Vasconcelos e de Urussanga. O núcleo colonial São José de Cresciúma foi fundado em 1880.

A imigração polonesa chegou ao sul de Santa Catarina por volta de 1890 e a alemã não veio diretamente para a região, mas migrou do vale do rio Capivari⁹, fundando o núcleo colonial de Forquilha, no início do século XX (BACK, 1996). O processo de ocupação do território sul catarinense está representado no mapa abaixo.

⁸ Sílvio Coelho dos Santos, ao referir-se à história do Estado de Santa Catarina, afirma: “Quando ocorreram as primeiras tentativas de povoamento em Desterro, São Francisco do Sul e Laguna, os escravos índios e negros faziam parte do contingente populacional que participava da fundação das novas vilas” (2004, p. 54).

⁹ Atual município de São Martinho.

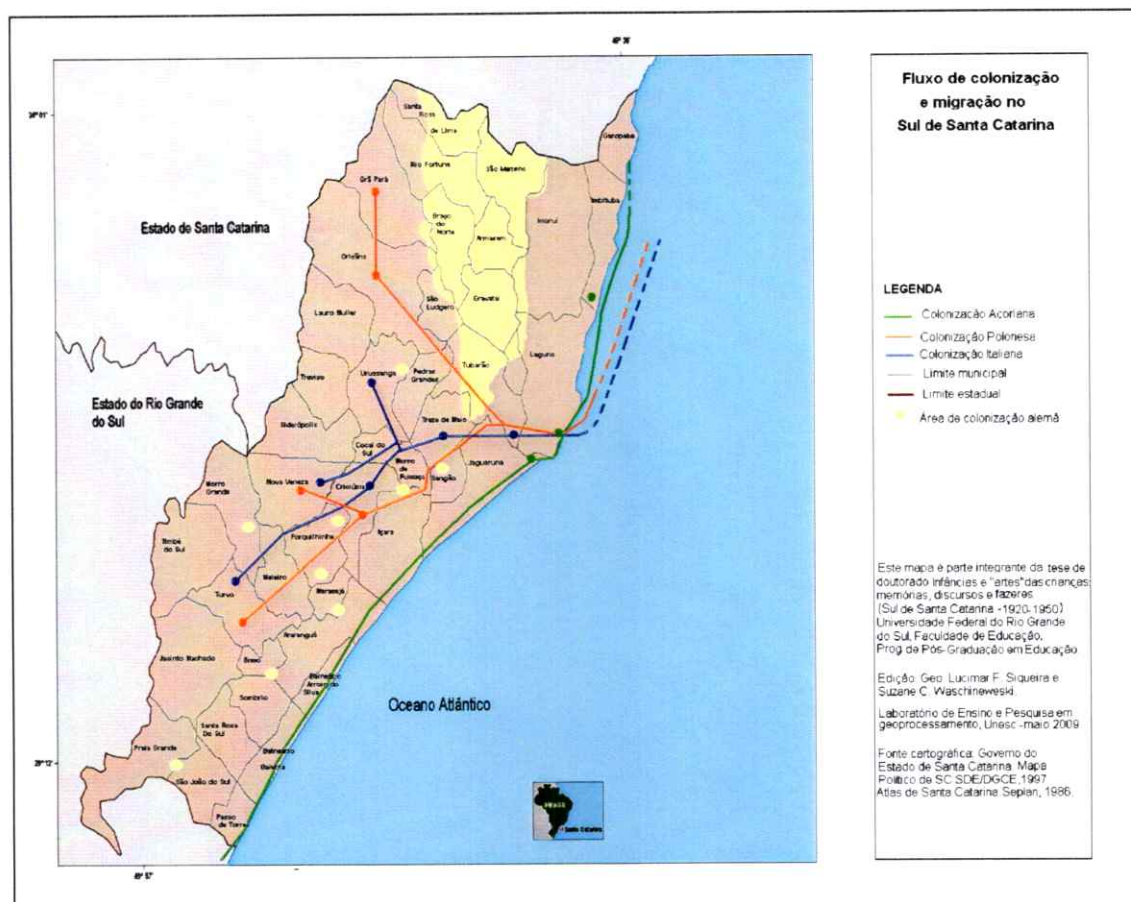


Figura 1- Mapa da colonização italiana, polonesa, acoriana e alemã no sul de Santa Catarina.

Até o início do século XX, a economia sul catarinense era voltada para agricultura, pesca e pequenas fábricas como frigoríficos, serrarias e olarias. As atividades das populações baseavam-se, em especial, na agricultura e no pequeno comércio, muitas vezes realizado por meio de trocas. O trabalho de subsistência ocupava a maior parte do dia das pessoas e envolvia toda a família, inclusive as crianças.

Os modos de vida da maioria da população local eram caracterizados pela simplicidade das práticas religiosas, culinária caseira, a fabricação das próprias vestes, etc. A tradição oral era a principal forma de garantir a passagem entre as gerações, dos conhecimentos e técnicas necessárias à sobrevivência. Apenas uma parte da população possuía acesso a bens de consumo industrializados como enlatados, brinquedos e outros produtos manufaturados.

Uma das primeiras modificações vivenciada pela região foi a construção da Estrada de Ferro Tereza Cristina, a partir de 1880¹⁰. Outros ramais dessa ferrovia alcançaram os municípios mais próximos do sul, como Criciúma e Araranguá¹¹, a partir de 1919. A estrada de ferro facilitou o deslocamento e a comunicação entre as cidades do sul de Santa Catarina (NASCIMENTO, 2004). Outro fator que acelerou as transformações econômicas, sociais e culturais da região, na primeira metade do século XX, foi a implantação das atividades carboníferas. Tais atividades produtivas envolveram várias cidades e contribuíram para que se efetivassem mudanças nos “modos de vida” das populações¹², por meio da modificação física dos ambientes de moradia e de convivência entre “colonos” imigrantes, italianos, poloneses e alemães com os habitantes do litoral, marcadamente de origem luso-brasileira e afrodescendentes.¹³

O início do período que os estudos denominam “ciclo da mineração”¹⁴ ocorreu em fins do século XIX, no município de Lauro Müller, que integra o sul catarinense, e teve seu auge nos anos de 1940, devido ao incentivo do governo federal à indústria nacional. Parte da região carbonífera, que compreende os atuais municípios de Lauro Müller, Orleans, Urussanga, Siderópolis e Criciúma, inicialmente, era habitada por imigrantes e filhos de imigrantes europeus, destacando-se os italianos, poloneses e alemães. Quando a mineração foi implantada, os colonos, que viviam basicamente da agricultura, passaram a trabalhar nas atividades carboníferas, que ofereciam uma “certa” segurança, por meio de um salário garantido ao final de cada mês.¹⁵

Além dos chamados “colonos”, as empresas mineradoras necessitavam de um maior número de trabalhadores. Assim, a necessidade de mão de obra e a oferta de emprego fixo atraiu para a região centenas de pessoas em busca de trabalho. Essas pessoas vieram dos municípios de Laguna, Jaguaruna, Imaruí, Imbituba, Tubarão, etc., principalmente a partir de

¹⁰ O primeiro ramal dessa estrada deu-se no trecho Imbituba- Minas (antigo nome da cidade de Lauro Müller), entre os anos de 1880-1884.

¹¹ Criciúma, em 1919, ainda fazia parte do município de Araranguá, seu desmembramento deu-se em 1925.

¹² Que habitavam as cidades onde era extraído o mineral e que foram atingidas indiretamente com essa extração.

¹³ Trata-se da construção das vilas operárias mineiras. Essas vilas construídas pelas empresas mineradoras tinham por finalidade oferecer casa, armazém, açougue, escola, etc., às famílias operárias mineiras. Eram construídas próximas às minas. Os descendentes de imigrantes habitavam o entorno dessas vilas.

¹⁴ Ver GOULARTI FILHO, 2004.

¹⁵ GOULARTI FILHO (2004).

1920¹⁶. Esse movimento migratório causou o encontro entre “modos de vida” diferentes.

A mineração também acelerou o comércio devido ao emprego fixo que facilitava o crédito. As transformações advindas do incremento da mineração na região foram amplamente analisadas por diversos estudos¹⁷, importando destacar que a intensificação do comércio possibilitou o acesso a produtos específicos para o consumo e cuidado das crianças.

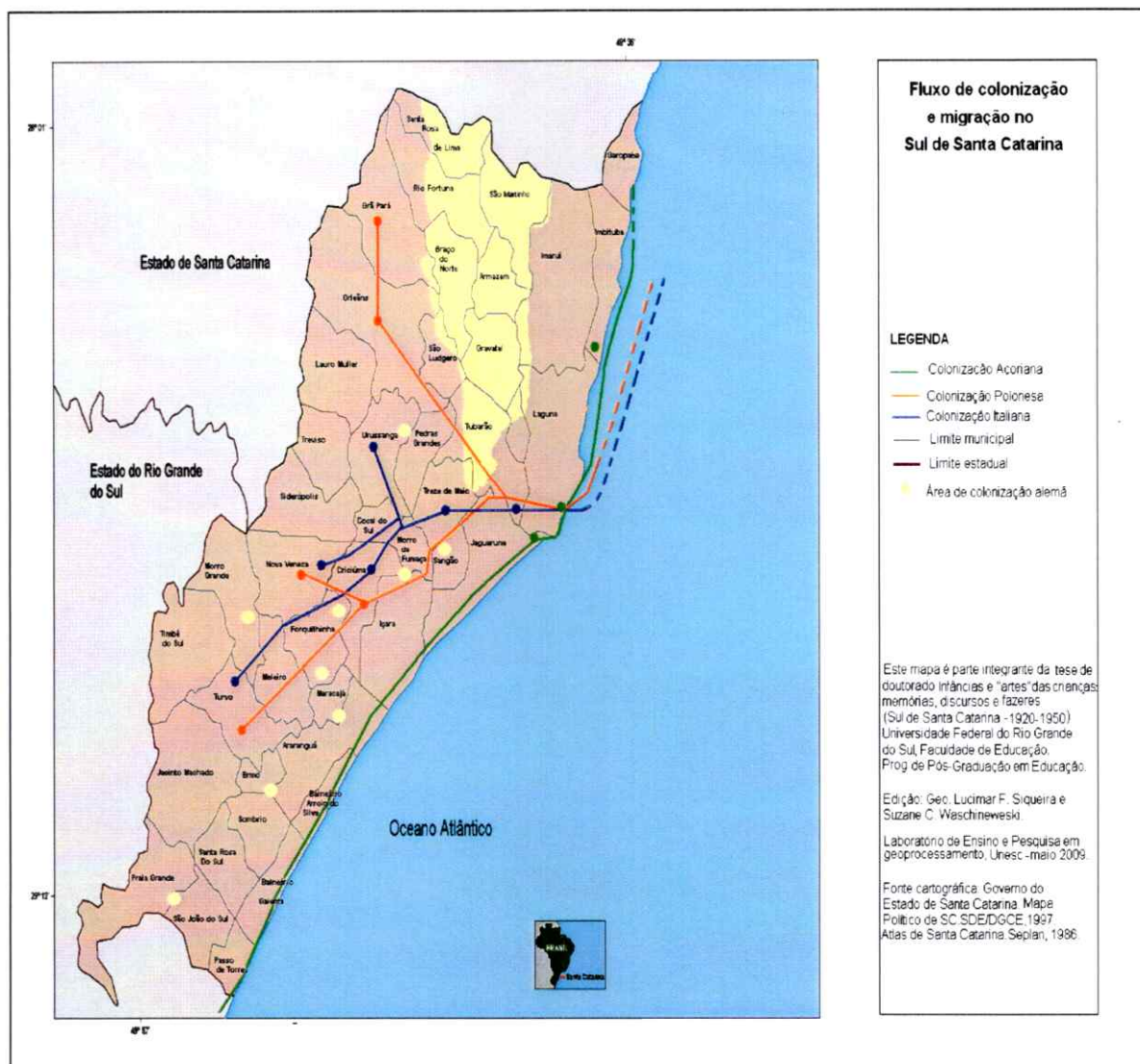
Tendo Criciúma como eixo irradiador da pesquisa, o mapa abaixo (Figura 2) apresenta os municípios envolvidos no estudo a partir da documentação reunida no *corpus* empírico.

A pesquisa identificou que, principalmente a partir de 1950, o consumo de certos produtos específicos para as crianças começa a ter visibilidade no sul de Santa Catarina. Contudo, o consumo desses produtos ainda não havia sido incorporado pelas famílias da região e os modos de vida das crianças caracterizavam-se por outras vivências.

Assim, a escolha do recorte-temporal do estudo 1920-1950 está demarcada pelo início dos processos migratórios estendendo-se até o momento em que as crianças passam a ser mais diretamente interpeladas pelo mercado de consumo. O período caracteriza-se por mudanças acentuadas em um curto espaço de tempo. Associadas às transformações econômicas, juntam-se diversos fatores culturais expressos nos modos de vida da população formada de etnias diversas e que alcançaram as crianças dessa região.

¹⁶ Embora a extração do carvão tenha iniciado no final do século XIX e, nas duas primeiras décadas do século XX já houvesse pessoas de outras localidades efetuando o trabalho da mineração, em torno de 1920, conforme pesquisa nas fichas funcionais das carboníferas (Companhia Carbonífera Brasileira de Araranguá e Carbonífera Próspera) realizada pelo Grupo de Pesquisas Memória e Cultura do Carvão, é que a propaganda do emprego nas minas de carvão passaram a atrair uma quantidade maior de trabalhadores. Essa migração teve seu auge entre 1945 até final dos anos de 1960.

¹⁷ BELOLLI; QUADROS; GUIDI (2002); CAMPOS (2001); CAROLA (2002); GIASSI (1994); GOULARTI FILHO (2004); SILVA (1997); TEIXEIRA (1996); VOLPATO (1984, 2001); COSTA (1999); RABELO (2008).



Quanto à delimitação do que abrange a infância, considerando-se a faixa etária, esta é relativamente difícil, pois sob o ponto de vista histórico, as definições de idades se assentam nas concepções de infância de cada época e/ou cultura. Entretanto, adota-se o que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como a idade das crianças, período que vai de zero a doze anos de idade.

Essa faixa etária, embora seja uma cronologia assentada em lei dos dias atuais, é utilizada para a delimitação da pesquisa, não de forma rígida, mas tomada como parâmetro, de modo a levar em conta a percepção subjetiva dos narradores quanto ao que julgam terem sido suas experiências entre o nascimento e os doze anos de idade, o que sabemos ser uma rememoração complexa e sujeita a marcos cronológicos móveis e movediços.

Outra delimitação importante diz respeito aos grupos sociais. A condição de criança diz respeito a essa fase da vida supostamente experimentada por todos que chegam à vida adulta, ricos ou pobres, que a vivenciam de diversas formas, considerando as discussões feitas anteriormente. A situação das infâncias evidencia a pluralidade de se viver essa fase da vida, pois há crianças que trabalham, crianças em situação de risco, crianças abandonadas, etnias diversas, crianças de diferentes gêneros, credos, territórios, etc.. Essa diferenciação se assenta também nas reflexões de Marília Pontes Sposito e Paulo César Rodrigues Carrano (2003), quando identificam a condição e situação juvenil e que é tomada de empréstimo para pensar a condição e situação infantil.

[...] uma distinção importante entre a condição (modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida) e a situação juvenil que traduz os diferentes percursos que esta condição experimenta (a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero e etnia). (p.17)

Algumas entrevistas reportam à idéia de terem tido uma infância curta, até os sete anos, quando iniciavam o trabalho na roça, outras mais prolongadas, pois os pais esforçavam-se no sentido de assegurarem a extensão dos estudos dos filhos. Sabe-se, de antemão, ser impossível alcançar todas as crianças, todas as infâncias. O intuito, assim, não é apenas reconstruir as vivências infantis, mas perceber as “artes” do tempo em que se era criança, atentando para as diferentes condições e situações, através dos indícios encontrados nos documentos investigados.

Além dessas delimitações, é importante destacar a diversidade da documentação investigada. Desde 1996, quando iniciei as atividades enquanto pesquisadora, tenho guardado uma série de reportagens, fotografias e entrevistas que enfocam o sul de Santa Catarina. A

participação em dois grupos de pesquisa da UNESCO¹⁸, as atividades que exerci durante seis anos (1999-2004) no setor de patrimônio histórico da Fundação Cultural de Criciúma¹⁹ permitiram a coleta de vários documentos que foram utilizados nesse estudo. Somados a essa documentação realizei durante todos os anos do doutorado entrevistas e pesquisa em arquivos públicos e particulares buscando referências específicas da temática em análise.

A visita aos arquivos para consulta junto a jornais e relatórios médicos em busca do que registraram sobre as infâncias permitiu identificar discursos de autoridades sobre o tema. Em Criciúma, por exemplo, o médico Manif Zacharias possuía uma coluna no jornal Tribuna Criciumense, nos anos de 1950, na qual escrevia sobre a saúde, os cuidados e as responsabilidades quanto às crianças. Jornais como “O Albor”, de Laguna, e “O Estado”, de Florianópolis mostram as preocupações das autoridades acerca da infância a partir do início do século XX. O quadro abaixo indica os jornais, de circulação no sul de Santa Catarina que foram consultados para a pesquisa, a saber:

Quadro1: Jornais do sul de Santa Catarina (1900-1957) consultados pela pesquisa²⁰

Jornal	Cidade de circulação	Período investigado
O Albor	Laguna	1900- 1918
O Estado	Florianópolis	1920-1950
O mineiro	Criciúma	1925-1926
Tribuna Criciumense	Criciúma	1955-1957
A Cidade	Criciúma	1925
A Imprensa	Tubarão	1936-1953
A Paz	Tubarão	1925

Além dos jornais, outros impressos apresentam-se com igual importância. Foram coletadas e reproduzidas cerca de 150 fotografias de crianças da região; um caderno de aula de 1925; seis livros de leitura de alunos/as entre os anos de 1940 a 1960; santinhos produzidos para crianças de 1936, 1940, 1960; cartinhas enviadas por uma menina a sua família quando possuía entre sete e dez anos de idade, enquanto estudava em um colégio interno; seis livros de autobiografias que narram tempos de infância nos municípios de Treze de Maio, Laguna,

¹⁸ O Grupo de Pesquisa Memória e Cultura do Carvão em Santa Catarina e o Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação-GRUPEHME.

¹⁹ Durante esses anos, coordenei a pesquisa e escrita da história de dois bairros da cidade de Criciúma; coordenei o trabalho de acadêmicos sobre o patrimônio religioso, o patrimônio do centro da cidade e a memória do trabalho do município Criciúma. Além disso, juntamente com um colega da área de geografia, coordenamos a pesquisa e elaboramos um material sobre a história e a geografia da cidade de Criciúma.

²⁰ O jornal O Albor foi consultado no Arquivo Público de Laguna; A Imprensa, no Arquivo Histórico de Tubarão; o jornal Tribuna Criciumense, no Arquivo Histórico de Criciúma. O jornal A Cidade integra o acervo particular de Romilda Bezerra.

Siderópolis, Urussanga e Criciúma; e um livro de 1958 que narra a história de Albertina Berkenbrock, do município de Imaruí; os livros tombos paroquiais de Tubarão, Imaruí e Laguna. Além destes, as atas de escolas situadas na cidade de Criciúma.

O documento de maior importância foram os depoimentos orais obtidos em 36 entrevistas, que contaram com pessoas que viveram suas infâncias na condição de filhos/as de imigrantes poloneses, alemães e italianos nos municípios de Criciúma, Nova Veneza, Urussanga e Orleans, somadas a 34 entrevistas com pessoas que viveram seu tempo de criança nas cidades do litoral, como Imaruí, Jaguaruna, Laguna, e Araranguá, ou nas vilas operárias mineiras²¹. Os documentos orais receberam um tratamento diferenciado, pois boa parte deles não foi produzida a partir do propósito desse estudo, como já foi declarado, mas, como se tratava de histórias de vida, apresentam várias informações acerca do tempo da infância no sul de Santa Catarina, sendo necessário retornar a alguns narradores realizando outras entrevistas ou colhendo depoimentos para esclarecer alguns pontos confusos. Quanto às entrevistas realizadas especialmente para esse estudo, segui a metodologia da história oral, obedecendo o rigor das etapas, a saber, pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista, com a devida autorização dos narradores. Durante as entrevistas, os narradores foram interrompidos pela pesquisadora sempre que esta necessitava de esclarecimento sobre algum enfoque, o que evidencia a utilização de entrevistas semiestruturadas. Também houve necessidade de alguns depoimentos específicos, que não se caracterizam como histórias de vida, mas como esclarecimentos. Seguem quadros discriminatórios das entrevistas e depoimentos²².

Quadro 2: Entrevistas realizadas pelo GRUPEHME

Nome do entrevistado/a	Idade no momento da entrevista	Cidade em que viveu a infância	Profissão atual
Alberto Rzatki	53 anos	Comunidade polonesa de Criciúma	Aposentado
Adelina Dal Toé de Costa	70 anos	Maracajá/ Araranguá	Professora aposentada
Aldo Pavan	68 anos	Criciúma	Agricultor aposentado
Antônio Zanette	82 anos	Criciúma	Agricultor aposentado
Ascendino Pelegrin	63 anos	Criciúma	Aposentado
Candida Casagrande Dal Toé	71 anos	Criciúma	Dona de casa
Casemiro Demboski	83 anos	Criciúma, comunidade polonesa	Aposentado
Casimiro Tibincoski	86 anos	Criciúma, comunidade polonesa	Aposentado
Custódio da Rosa	85 anos	Içara	Aposentado
Diamantino José Machado	77 anos	Criciúma	Aposentado
Elojda Napolini Henrique	76 anos	Criciúma	Aposentada
Eloy Brasil Napolini	71 anos	Criciúma	Aposentado

²¹ Algumas entrevistas foram realizadas especialmente para a tese; outras foram realizadas por outros projetos de pesquisa como o GRUPEHME e o GP Memória e Cultura do Carvão em Santa Catarina e ainda outros.

²² Outros dados das entrevistas encontram-se nas referências.

Genoefa Darós	81 anos	Criciúma	Aposentada
Gentil Pedro Possa	77anos	Criciúma	Aposentado
Gracia Napolini Zanatta	90 anos	Criciúma	Aposentada
Jacira da Rosa	52 anos	Criciúma	Não consta
José Pierini	75 anos	Criciúma	Aposentado
Leonora Dal Pont Napolini	84 anos	Criciúma	Aposentada
Lukrécia Bocianoski Schocheski	76 anos	Criciúma, comunidade polonesa	Aposentada
Pelaguia Marchiski Bartosiaki	75 anos	Criciúma, comunidade polonesa	Aposentada
Tadeu Studinski	84 anos	Criciúma, comunidade polonesa	Aposentado

Quadro 3: Entrevistas realizadas pelo GP Memória e Cultura do Carvão; pesquisas da Fundação Cultural de Criciúma e outras que fazem parte do acervo pessoal da pesquisadora.

Nome do entrevistado/a	Idade no momento da entrevista	Cidade em que viveu a infância	Profissão atual
Pedro Juvêncio Pacheco	97 anos	Barbacena, município de Laguna	Canoeiro e pescador aposentado
Amélia Zanette	61 anos	Criciúma	Aposentada
Ana Frida Paegle Balod	81 anos	Orleans	Comerciante aposentada
Angela Colonetti Netto	87 anos	Criciúma	Do lar
Antônia Martins Cunha	63 anos	Jaguaruna e Criciúma	Ex- escolhadeira de carvão
Avelino Nestor Martins	68 anos	Pescaria Brava e Criciúma	Mineiro aposentado
Bersabia Pizzetti Sônego	91 anos	Criciúma	Aposentada
Bersabia P. Sonego ²³	71 anos	Criciúma	Aposentada
Elisa de Oliveira	70 e com 72 anos	Criciúma	Aposentada
Florentina Meiller Zanette	80 anos	Criciúma	Agricultora aposentada
Ida Netto Benicá	50 anos	Criciúma	Professora aposentada
Ignês Pacheco de Oliveira (D. Neném)	52 anos	Criciúma	Do lar
Carméla Milanese	76 anos	Criciúma	Professora aposentada
Alfredo Steiner	A entrevista foi realizada em 1979, não consta a data de nascimento	Forquilha, na época município de Criciúma	Não consta
Batista João Zanette	A entrevista foi realizada em 1979, não consta a data de nascimento	Criciúma	Não consta
José da Silva	52 e 53 anos	Ribeirão, município de Laguna	Professor aposentado
Lucinda Zayice	60 anos	Criciúma	Professora aposentada
Ludovico Mangilli	73 anos	Criciúma	Agricultor
Lurdes Daré Pizzetti Machado	55 anos	Criciúma	Do lar
Lurdes Daré Pizzetti Machado	54 anos	Criciúma	Dona de casa
Maria Belolli Manganelli	68 anos	Criciúma	Agricultora aposentada
Maria Josefa Pucker Neto	91anos	Viena (Áustria) e Criciúma	Parteira aposentada
Maria Zanette Felfcio	69 anos	Criciúma	Dona de casa
Olívia Belolli Pinto	71 anos	Criciúma	Agricultora aposentada
Rosária Meis Sanches Costa	59 anos	Criciúma	Professora aposentada, estudante de direito.
Stela Dagostim Cechinel	81 anos	Criciúma	Agricultora aposentada
Zenaide Vieira Zeferino	56 anos	Araranguá e Criciúma	Dona de casa
Zulma Martins Crispin	66 anos	Jaguaruna e Criciúma	Dona de casa

²³ Entrevista concedida à equipe de pesquisa da Prefeitura Municipal de Criciúma para a comemoração do centenário de Criciúma. Criciúma, 17/11/1979. Acervo do Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez, Criciúma.

Quadro 4: Entrevistas e depoimentos realizados especialmente para esse estudo

Nome do entrevistado/a	Idade no momento da entrevista	Cidade em que viveu a infância	Profissão atual
Assunta Bortolotto Fernandes	68 anos	Nova Veneza	Jardineira
Carméla Milanese	82 anos	Criciúma	Professora aposentada
Custódia Machado de Souza	78 anos	Bom Retiro e São Ludgero	Dona de casa
Dobertina Nunes Feliciano	86 anos	Caputera município de Laguna	Faleceu em 2007
Dorvina Maria de Jesus	90 anos	Imaruí	Faleceu em 2003.
Eulina Réus Nietto	73 anos	Içara	Cabelereira aposentada
Jorge Nunes Feliciano	57 anos	Caputera, município de Laguna	Pescador
José Bittencourt de Oliveira ²⁴	75 anos	Imaruí	Faleceu em 2006
José da Silva.	64 anos	Ribeirão município de Laguna e Criciúma	Professor aposentado
José Manoel Mattos	93anos	Imaruí	Aposentado
Lourenço Costa ²⁵	75 anos	Imaruí	Faleceu em 2006
Maria de Oliveira Alves ²⁶	74 e 75 anos	Imaruí	Aposentada
Maria Rezende de Oliveira	75 anos	Imaruí	Escrevente aposentada
Maria Rocha Brasil	80 anos	Imaruí	Servente escolar aposentada
Manuel Formino de Abreu	82 anos	Garopaba	Pescador aposentado
Marisa Candemil	98 anos	Imaruí	Faleceu em 2007
Nivaldo José de Souza	55 anos	Siderópolis	Faleceu em 2008
Norli Maria de Souza	54 anos	Siderópolis	Professora
Rita Duarte Feliciano	54 anos	Caputera, município de Laguna	Costureira aposentada
Tereza Venâncio de Souza	76 anos	Imaruí	Parteira aposentada
Valmíria Fontana Réchia	60 anos	Treze de Maio	Aposentada
Zélia Barbosa Gonçalves	75 anos	Imaruí	Comerciante aposentada
Zenita de Bem Amorim	62 anos	Madre, município de Laguna	Aposentada

Desse modo, pude operar com uma variedade documental, acreditando que através de diferentes indícios tenha sido possível reconstruir “artes de fazer” das crianças. Embora a história oral constitua o documento privilegiado da investigação, cabe ressaltar que não se atribuiu qualquer hierarquia aos diferentes documentos, tampouco se recorreu à diversidade para preencher lacunas de uma suposta totalidade a ser restituída. Compreende-se, ao contrário, que a variedade documental possibilita dar visibilidade à multiplicidade das práticas das crianças, seus “mundos de vida” sistematicamente esquecidos e invisíveis. Ressalta-se, também, que diante da grande variedade de documentos e das escolhas teóricas realizadas, o trabalho de pesquisa empírica possibilitou outras leituras, outras abordagens, pois não se tentou dar conta e explorar exaustivamente cada documento, mas apresentá-lo e problematizá-los em suas possibilidades à investigação acerca da história da infância.

²⁴ José B. de Oliveira era irmão da mãe da pesquisadora.

²⁵ Trata-se do pai da pesquisadora.

²⁶ Maria de O. Alves é irmã da mãe da pesquisadora.

Ao lidar com a documentação, foi possível perceber que as quantificações não possuem um valor maior que a percepção dos processos e situações de vida, que emergem por meio da subjetividade implicada nos trabalhos da memória. A forma como os pesquisadores tratam os indícios do passado em suas investigações consiste no processo que os transforma em documentos para a história, e nessa tese, para a história da educação, pois

[...] tudo começa com o gesto de selecionar, de reunir, dessa forma, transformar em “documentos” determinados objetos distribuídos de outra forma. Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em produzir tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto. (DE CERTEAU, 1974, p. 30)

Essa transformação acontece, como reflete François Dosse (2003), ao discutir o pensamento de Michel de Certeau, pela postura aberta a questionamentos por parte dos pesquisadores que não desejam simplesmente restituir o passado “tal como foi”, mas, pelo diálogo realizado a partir do presente, é possível “mexer nesse passado” (DOSSE 2004, p. 197-198). Para “mexer o passado” foram necessárias algumas categorias de análise, pois tanto os depoimentos orais como os documentos escritos precisavam ser sistematizados, interpelados, relacionados aos demais. Uma dessas categorias utilizadas foi a memória.

A vida das crianças de outros tempos pode ser pensada no encontro das lembranças de adultos e velhos que narram suas vidas. Walter Benjamin (1994), ao se referir ao narrador, sublinha a importância da arte de narrar, que na sociedade moderna está em vias de extinção, pois a narrativa que florescia no meio artesanal, no campo, no mar e na cidade, e possuía um sentido artesanal de comunicação, sem a preocupação em relatar acontecimentos com a fidedignidade dos fatos em si mesmo, na vida moderna não encontra mais espaço. A sociedade moderna, muitas vezes às voltas com a corrida do tempo para garantir a sobrevivência, diante das novas necessidades produzidas pelo mercado, tenta impedir as pessoas de sentarem, lembrarem e narrarem experiências vividas. No entanto, quando estimulados a narrarem suas vidas, os velhos cumprem seu papel de “guardiões do passado” e nos ajudam a compor o mosaico de um tempo, por meio de suas lembranças e esquecimentos.

A história oral foi utilizada como um meio de pesquisa e de construção de documentos orais. A história oral é uma alternativa à história oficial, que considera apenas os documentos escritos como fontes “verdadeiras” para a consulta histórica (MEIHY, 1996). Mas é preciso lembrar que a participação do/a pesquisador/a junto a seus narradores durante as entrevistas é fundamental na produção do documento, embora “os narradores não somente escolhem o que

vão rememorar e contar a você, eles também participam negociando o contexto da rememoração” (ERRANTE, 2000, p. 150).

O uso da história oral vem se apresentando, no meio acadêmico, como uma prática, desde os anos de 1970. Sua utilização tem gerado muitas discussões que não passaram despercebidas durante o trabalho. Janaína Amado (1997) chama atenção para a “ética em história oral”, ou seja, os cuidados que devemos ter com os depoimentos, no sentido de retornar ao narrador o documento transcrito e tomar as devidas precauções quanto à autorização de seu uso. Uma das críticas lançadas à história oral diz respeito a sua vinculação à memória, e por isso o fato de apresentar “distorções”. Frente a essa crítica, ao pesquisador que trabalha nessa perspectiva cumpre compreender que o conceito de memória, envolve vários aspectos: a compreensão de que a memória é individual e coletiva; a “dialética da lembrança e do esquecimento”, a necessidade de suportes ou âncoras que evocam as lembranças; a relação com o corpo e o sentimento de identidade.

Outra questão diz respeito ao método da pesquisa com entrevistas, as histórias de vida, o duro trabalho das transcrições e textualizações. Para isso, autores como José Carlos Sebe Bom Meihy (1996), Janaína Amado (1997), Marieta de Moraes Ferreira (1996), Alistair Thomson (1997) e outros contribuíram para a análise dos documentos orais. Na escrita final do texto, optei em manter a variedade lingüística dos narradores por compreender a importância do registro da “musicalidade” de suas falas.

Muitos trabalhos têm utilizado a história oral como alternativa para garantir o registro histórico de comunidades e culturas, como o trabalho sobre as lembranças de migração de Alistair Thomson (2002), ou o estudo sobre os ex-combatentes de Michael Pollak (1989). Autores que possibilitaram compreender os esquecimentos.

Em história da educação, a história oral também tem se apresentado como uma “estratégia de pesquisa”. Ao defender o uso da história oral nas pesquisas em história da educação, Antoniette Errante afirma que

As histórias orais acrescentam uma dimensão não-oficial inestimável para essa história educacional que, de outro modo, se encontra disponível apenas através da leitura- e contra-leitura- da documentação oficial dos regimes coloniais e pós - coloniais. As histórias orais podiam contribuir com essa dimensão acrescentando a história como experiência vivida. (2000, p. 146)

Tal reflexão inspirou a decisão de tomar as histórias orais para a compreensão da vida cotidiana das crianças em diferentes tempos e situações: em casa, na escola, na rua, na igreja,

na comunidade. Pois, nas lembranças, as reminiscências sobre “o tempo de criança” se manifestaram juntamente com muitas lembranças sobre os “lugares vividos” pelas crianças.

Por meio das lembranças, alguns detalhes do cotidiano que tiveram significado especial para os rememoradores apareceram ora como lampejos nebulosos, ora como imagens nítidas. Para Maria Luiza Sandoval Schmidt e Miguel Mahfoud, apoiados em Maurice Halbwachs, “a memória é este trabalho de reconhecimento e reconstrução que atualiza os “quadros sociais”, nos quais as lembranças podem permanecer e, então, articular-se entre si” (1993, p. 289). Manifestando-se em atos de lembrar e esquecer a um só tempo, buscam reconstruir experiências vividas a partir de uma evocação do presente.

A memória se apresenta como uma forma de conhecimento da realidade e de si mesmo. Mas memória não é história. O historiador Pierre Nora (1993), ao discutir os “lugares de memória”, especificou a oposição entre história e memória, pois enquanto a memória é “a própria vida carregada por grupos vivos (permanente mudança, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento)”, a história é a “reconstrução problemática e incompleta do que não existe mais” (Nora, 1993). A memória é um fenômeno atual, elo vivido no eterno presente, enquanto a história é uma representação do passado. A memória “se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas”; a história realiza uma “operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso prático”. A memória “instala a lembrança no sagrado”, a história “a liberta e a torna sempre prosaica”. A memória “emerge de um grupo que ela une”, a história “pertence a todos e a ninguém-vocação para o universal”. Por fim, a memória “enraíza-se no concreto, espaço, gesto, imagem, objeto”, a história “liga-se ao temporal, às relações sociais” (NORA, 1993, p.9). Para mostrar a aproximação entre história e memória, François Dosse afirma que “a memória é, portanto, em relação à história, um modo de seleção do passado, uma construção intelectual e não um fluxo exterior ao pensamento” (2003, p. 289).

As experiências relembradas pelos narradores desse estudo comparecem repletas de subjetividades e sonhos, evidenciando as especificidades individuais no ato de lembrar, afinal, como afirma Errante (2000), memórias são narrativas de identidades. Nesse sentido, “o indivíduo é quem recorda”, confirma Ecléa Bosi (1987, p. 333). A “priori”, segundo Michael Pollak, a memória é um “fenômeno individual” (1992, p.2). Porém, como mostrou Maurice Halbwachs, a memória apresenta também o caráter social e coletivo. As pessoas, em sua grande maioria, pertencem ou pertenceram durante os anos de suas vidas a diferentes grupos de convívio, grupos que se apresentam como referências em suas vidas, referências de identidade e de passado íntimo:

a vitalidade das relações sociais do grupo dá vitalidade às imagens, que constituem a lembrança. Portanto, a lembrança é sempre fruto de um processo coletivo e está sempre inserida num contexto social preciso. (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 288)

Os relatos das práticas de crianças abrangeram alguns grupos de convívio, em especial, a família, a escola, os agrupamentos por faixa etária, que constituem os grupos de amizades. Os grupos têm códigos, símbolos que são identificados nas lembranças. Realizou-se entrevistas sobre o tempo de infância com irmãos e com colegas de aula. O pertencimento a esses grupos ajudou a recordar experiências de infância que já haviam sido esquecidas. Reuni colegas de aula que estudaram na mesma classe, nos anos de 1930 e, juntos, lembraram aspectos comuns, um ajudando o outro a recordar. Entretanto, embora tenham sido narrados aspectos comuns, ao recordar, cada narrador atribuiu significados diferentes para o vivido, mesmo quando tenha habitado o mesmo ambiente, na mesma temporalidade, em condição social equivalente. Também apareceram fatos que alguns já haviam esquecido, pois nos trabalhos de memória, lidamos com o recordar e o esquecer, a partir da diversidade das vivências do presente.

A memória lida com a “dialética da lembrança e do esquecimento”. Lembramos o que nos é significativo, “fica o que significa” diz Ecléa Bosi (1987, p. 27). A memória é seletiva. Nada fica a rigor gravado, tampouco fica registrado. Ao lembrar ou excluir, a memória realiza um trabalho de organização das experiências vividas (POLLAK, 1992).

Lidar com memória é deparar-se também com os esquecimentos. Muitas vezes esquecer representa uma vontade inconsciente ou, por vezes, consciente, para não deixar fluir lembranças desagradáveis, relacionadas a situações angustiantes, conflituosas, emoções dolorosas. Em outras ocasiões, a vontade de não mais recordar instala-se no inconsciente, espécie de amnésia. Outras vezes, esquecer é uma opção e o silêncio manifesta-se simplesmente no ato de calar, de não relatar. Dessa forma, como assinala François Dosse, a memória é a interação entre o “apagar”, o esquecer e o conservar (2003, p. 289).

Valmíria F. Réchia²⁷ foi estudar em um colégio interno a partir dos quatro anos de idade. Ao evocar suas lembranças de infância, não recordava de brinquedos e do cotidiano da escola, porém as lembranças das brincadeiras e dos dias de férias que passava na casa dos pais foram bastante nítidas, principalmente quando reportou-se ao quintal da casa paterna. O quintal apresentou-se como um evocador das lembranças, pois, muitas vezes, a memória necessita de âncoras, de lugares que ajudem a sua rememoração, em seu trabalho de

²⁷ Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Treze de Maio, jan, 2007.

reconstrução do vivido. Chama-se essas âncoras de suportes da memória. Perfumes, sabores ou locais especiais, como as casas, igrejas e o prédio escolar podem servir de apoio à memória e apresentam-se como “lugares de comemoração”. Os lugares de memória são também reconhecidos em determinados objetos. Ecléa Bosi (1987) fala dos “objetos biográficos”, que têm um significado especial para as pessoas que os guardam, “pois envelhecem junto com seu possuidor e se incorporam à sua vida” (p.360). Neles estão contidas experiências de outros tempos. Muitas pessoas ainda possuem o hábito de “arquivar a própria vida” guardando objetos que tiveram significados especiais durante suas existências.

Trata-se de uma prática de “arquivamento do eu”, como expressou Philippe Artières (1998). Tal referência foi fundamental para a investigação, não somente por apresentar os objetos de memória como evocadores, mas, também, a memória como identidade, um passado que compomos para nós mesmos, com o qual possamos conviver (THOMSON, 2002, p. 358). Michael Pollak diz que o sentimento de identidade suscitado pelo trabalho da memória dá-se pelo sentido de “imagem de si, para si e para os outros”. Desse modo, a memória relaciona-se com

[...] A imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (POLLAK, 1992, p.5)

Alistair Thomson (2002), ao discutir as memórias de migrantes e imigrantes, lembra que as lembranças são muito importantes na construção do “migrante individual e das identidades das comunidades migrantes e étnicas”. Segundo o autor, “nossas lembranças de quem fomos e de onde viemos moldam nosso sentido do “eu” ou de identidade no presente e, dessa forma, afetam as maneiras como construímos nossas vidas” (2002, p. 358). Nesse sentido, as lembranças do tempo de infância, para além de possibilitarem pensar como as identidades são construídas, mostram também as identidades da infância, as diferentes infâncias individuais e grupais vivenciadas no passado e reconstruídas no presente. Como a infância é recordada no presente? Quem é hoje o sujeito que pensa ter sido criança e vivido a infância?

A relação familiar foi intensamente narrada nas entrevistas, pois as famílias das pessoas entrevistadas geralmente possuem o sentimento de pertencimento a um grupo familiar

como marca muito forte. Uma das evidências dessa intensidade é o número de publicações de autobiografias que se transformam em biografias de famílias²⁸.

Ressalta-se, porém, que a documentação que mais trouxe indícios de uma história das práticas das crianças, no período pesquisado, foram os documentos orais gerados pelas entrevistas: os trabalhos de memória, as lembranças do tempo em que os narradores eram crianças. Para trabalhar com as memórias, busquei compreender o tempo como o tempo concreto no qual qualificam-se as lembranças (BOSI, 2003), pois “a diferenciação das lembranças deriva, também, das divisões do tempo- que são singulares para cada grupo e para cada homem. A divisão do tempo permite a constituição de uma lembrança enquanto tal, e sua distinção dentre outras lembranças numa cadeia de recordações” (SCHMIDT e MAHFOUD, 1993, p. 289). Isso permitiu perceber sentimentos de infância que independem de uma idade cronológica. Permitiu encontrar indícios das práticas cotidianas das crianças no passado.

No cotidiano, como afirma Michel de Certeau (1996), “aquilo que nos é dado dia a dia”, encontram-se as trapaças, os “dribles”, as “táticas”, que os “consumidores” criam e recriam para viverem ou sobreviverem diante de condições adversas. Emergem as “mil maneiras” de inventar a vida, modos construídos e desconstruídos, o que não é ou não foi diferente nas experiências das diversas infâncias. E, nesse contexto, a idéia de apropriação, como fala Roger Chartier, “visa a elaboração de uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem” (1995a, p. 184). Esse trabalho perseguiu também “as maneiras”, as “artes de fazer” que crianças do sul de Santa Catarina experimentaram a partir das condições concretas de suas vidas, percebendo a apropriação por meio de suas práticas.

Além da história oral, a consulta a documentos impressos contribuiu nesse estudo. Um indício privilegiado da pesquisa foram as fotografias. Elas permitiram oferecer visibilidade às crianças, seus modos de ser, fazer, suas relações com os adultos e as instituições, seus corpos, feições, gestos.

O advento da fotografia apresentou-se, no contexto da Revolução Industrial, como uma “possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística” (KOSSOY, 1989, p.14-16). A historiadora Miriam Moreira Leite (1993) analisou álbuns de famílias de 1890-1930 da cidade de São Paulo, reconhecendo a “imagem como documentação

²⁸ Por exemplo, o livro de Derlei Catarina De Luca, *Os Jasmins do Jardim de Paolo* (2000); O livro de Mário Bellolli e Jorge Daros, *Família Pavei: início de uma história 1887-1997* (1997); a autobiografia de Germano Bez Fontana, *História de minha vida: memórias, imigração e outros fatos* (1998).

histórica”, por meio da qual pôde problematizar situações vividas pelas crianças e suas famílias. Também Olga Brites (2000) discutiu as fotografias de crianças presentes em revistas nacionais de 1930 a 1950. Durante a pesquisa, foram encontrados retratos de família que mostram muitas imagens de crianças nas décadas estudadas. As imagens estão congeladas. No entanto, ao sobrepormos cenas em diferentes temporalidades, percebe-se o movimento, a contingência da vida. Estas fotos permitem perceber os lugares que as crianças ocupavam na família, suas funções, seus papéis e até mesmo seus brinquedos. Os cenários são variados, desde crianças sozinhas até junto à família, a criança com seus brinquedos, na cadeira de vime ou em “velhos pôneis”, cenários improvisados pelos fotógrafos ambulantes. Outro momento registrado pelas fotografias é o ritual católico da celebração da “Primeira Eucaristia”. Esses lugares especiais podem estar relacionados às condições financeiras das famílias ou ao lugar especial que as crianças passaram a ter na sociedade. A relação com o corpo das crianças em momentos especiais também se materializam nas fotos, pois a história da moda fica inscrita nos retratos, registrando a vida e também a morte. Foram encontrados alguns retratos de “defuntos”, principalmente de crianças.

Os jornais de circulação no tempo e espaço em estudo forneceram pistas sobre a vida das crianças. Neles foi possível encontrar notas sociais em que as crianças recebiam destaque, como os batizados, os nascimentos e mortes. Elas são mencionadas desde 1904, quando há referências às famílias de posses da região. Nessas notas encontram-se o registro dos nomes das crianças, empregando o termo “anjo” para referir a elas, o que ilustra uma das concepções de infância em circulação na região, no período investigado.

Nos registros em livros da igreja católica aparece a preocupação com a formação moral das crianças, por meio da catequese, bem como a criação de organizações religiosas constituídas por crianças, como a “Liga do Menino Jesus”. Os registros paroquiais apresentam-se como uma das “escritas ordinárias”, um diário da vida das comunidades, escritos sob a ótica católica dos padres. Junto a esses documentos, as atas encontradas em algumas das escolas mais antigas pelo GRUPEHME manifestam a visão da criança como aluno ou aluna explicitada pelos professores. Nesses registros, pistas dos discursos dos adultos que atravessam a vida das crianças.

Outra documentação analisada consistiu nos livros de leitura da Série Fontes,

publicados em Santa Catarina entre 1920 a 1950²⁹. Chartier (1999a) sugere que os livros, sejam eles manuscritos ou impressos, constituem-se como objetos cujas formas comandam ou a imposição de um sentido ao texto que trazem, ou “os usos, as apropriações às quais são suscetíveis por quem os lê” (p.8). Assim, inspirada em Chartier, apresento os usos que os narradores realizaram dessas leituras, narrados a partir de suas lembranças acerca dos textos lidos.

Dos registros produzidos pelas crianças, o caderno do Sr. João Zanette, de 1925, e as cartinhas de Valmíria Bez Fontana Rechia (1955 a 1959) apresentam-se como exemplares da produção escrita das crianças dessa região.

Esta tese inscreve-se dentre as produções da história da educação, cuja a abordagem historiográfica opta pela história cultural, concebendo a infância como construção histórica e social.

A escrita da história recebeu outra forma, “o retorno da narrativa” a partir do movimento ou da tendência da história conhecido como Nova História. A Nova História se expandiu principalmente a partir do final dos anos de 1960, com o surgimento da terceira geração dos *Annales*, como analisa Peter Burke (1991). A Nova História ampliou os temas, os objetos, os documentos de pesquisa e a relação da história com outras disciplinas, como a antropologia, a sociologia, a educação, a linguística e a psicanálise.

Carlota Botto (1994) lembra que Philippe Ariès destacou que a crise da modernidade foi quem acentuou “a grande voga da História Nova”, a partir do final da década de 1960. Tal crise é discutida por Roger Chartier (1994), referindo-se aos projetos da então chamada história dominante, baseados nos modelos marxista e estruturalista, cuja leitura da sociedade era realizada a partir da dimensão econômica, das estatísticas, das quantificações e da linguagem matemática. Esses modelos previam a separação radical entre o conhecimento histórico propriamente dito e a consciência subjetiva dos atores. Dessa forma, a história buscava identificar estruturas e regularidades formulando relações gerais.

A história cultural, ao contrário, proporcionou mudanças, pois quando alguns historiadores perceberam que essa história não dava conta das especificidades que envolvem os sujeitos, passaram a restaurar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais. Aconteceram, então, alguns deslocamentos, que em relação à história cultural, são assim

²⁹ Trata-se dos livros da Série Fontes, editados pelo governo de Santa Catarina para todas as escolas públicas de 1920 a 1950. Recentemente (fevereiro de 2009) foi defendida uma dissertação na Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC, com o título “Lições de Fé”: A série graduada de leitura Fontes no contexto da reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935), de Deninse de Paulo Matias, Prochnow que aborda várias questões sobre a coleção Série Fontes.

sintetizadas por Chartier: “das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as estratégias singulares” (CHARTIER, 1994, p.97).

Jacques Le Goff, de sua parte, afirma que a História Nova, como corrente histórica, subverteu não somente o domínio tradicional da história, mas também das novas ciências humanas (e sociais) e de todo o campo do saber:

Porque repensar os acontecimentos e as crises em função dos movimentos lentos e profundos da história, interessar-se menos pelas individualidades de primeiro plano do que pelos homens e pelos grupos sociais que constituem a grande maioria dos atores menos exibidos, porém mais efetivos, da história, preferir a história das realidades concretas-materiais e mentais- da vida cotidiana aos fatos que se apossam das manchetes efêmeras dos jornais, não é apenas obrigar o historiador- e seu leitor- a olhar para o sociólogo, o etnólogo, o economista, o psicólogo, etc., é também metamorfosear a memória coletiva dos homens e obrigar o conjunto das ciências e dos saberes a situar-se em outra duração, conforme outra concepção do mundo e de sua evolução. (2001, p. 15-16)

A história cultural se apresenta como herdeira do movimento da Nova História, “campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX” (BARROS, 2004, p. 55). Assim, assistimos, nesse período, a ênfase dos trabalhos historiográficos ser direcionada para uma “história da cultura”, tanto por historiadores marxistas, como pelos adeptos dos *Annales* (HUNT, 1992). A História Cultural se diferencia da antiga história da cultura porque,

não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de fazer uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de idéias e seus nomes mais expressivos. (PESAVENTO, 2004, p. 15)

Trata-se de olhar para a cultura não mais como parte integrante da superestrutura e refluxo da infraestrutura. Ou ainda, como manifestação superior do espírito humano ficando sob o domínio das elites, reflete Sandra Pesavento (2004). A História Cultural também questiona a delimitação entre cultura erudita e cultura popular. Apresenta-se, então, como uma nova forma de tratar a cultura, entendendo-a como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (PESAVENTO, 2004). Assim, concebida como um campo metodológico que abriga diferentes correntes historiográficas, os estudos sobre a escrita e a leitura, a micro-história e a nova história política (FONSECA, 2003). A escrita da história, na perspectiva da História Cultural, dá-se, então, a partir da percepção de uma rede de relações que compõem o mundo social, as experiências e situações

singulares vividas, oferecendo oportunidade de voz a mulheres, crianças, pessoas de classes sociais diferentes e etnias diversas, as denominadas “pessoas comuns”.

A perspectiva da História Cultural contribui para as discussões da singularidade da fase da vida denominada de infância, objeto dessa tese, uma vez que oferece visibilidade às práticas das crianças, ou seja, às maneiras como interferiram no meio em que viveram, as “mil” formas com que se relacionaram com seus pares e com os adultos, no contexto do sul de Santa Catarina.

Antonio Viñao Frago (1995) discute a crescente influência da História Cultural na História da Educação, sugerindo que possibilitou inscrever, no horizonte de pesquisas da História da Educação, uma diversidade de temas e enfoques. Na perspectiva da história cultural, a história da educação alcança uma variedade temática de possibilidades de pesquisa. Frago (1995) aponta, como exemplo, seu estudo sobre a história da cultura material das escolas, envolvendo a discussão sobre o tempo e o espaço escolar nas práticas cotidianas.

No contexto da história cultural, vários/as pesquisadores/as da história da educação vêm desenvolvendo trabalhos que se valem de objetos e documentos antes considerados irrelevantes para a área³⁰. Esses trabalhos vêm possibilitando o que António Nóvoa, na apresentação do livro “Histórias e Memórias da Educação no Brasil”, coloca como importante nesse momento da História da Educação:

[...] atitudes críticas face às modas pedagógicas, de analisarmos o jogo de identidades no espaço educativo, de situarmos a nossa própria existência na narrativa histórica e de compreendermos que a mudança se faz sempre a partir de pessoas e de lugares concretos. (2004, p. 11)

A História da Educação, “como uma das ciências da Educação”, contribui na formação de professores em todas as áreas e disciplinas, e possibilita atitudes críticas e reflexivas do “passado coletivo da profissão docente”. Atitudes essas que ajudam na formação da cultura e da identidade profissional dos educadores, pois possibilitam pela ampliação da memória das experiências pedagógicas compreender a educação como “uma construção social”. (NÓVOA, 1994, apud STEPHANOU e BASTOS, 2004, p.16). Ao pensar sobre a formação docente, reporto-me a Miguel Arroyo, quando este reflete sobre os interesses das pesquisas em educação, destacando a ausência de enfoques que tratem da “história dos educandos, da

³⁰ Como, por exemplo, os manuais de civildade, pesquisados pelas professoras Maria Teresa Santos Cunha (2000), Maria Stephanou (1997, 2004), as histórias de vidas de professoras, trabalhadas por Maria João Mogarro, (2005), as fotografias escolares e os diplomas de normalistas problematizados por Flavia Obino Corrêa Werle (2002) e Elisa dos Santos Vanti (1998) e tantos outros.

infância, da adolescência e da juventude”. Tais pesquisas, segundo o autor, são importantes para formar a sensibilidade histórica dos educadores (ARROYO, 1999).

Pesquisar a infância numa temporalidade passada, no sentido que essa tese apresenta, é algo recente na história da educação. Miguel Arroyo (1999) afirma que a história da educação dedicava-se a pesquisas sobre as leis, as políticas educacionais e os sistemas escolares de ensino. Ao ampliar seu leque de investigações, essa área do conhecimento trouxe também a criança como um dos seus objetos de estudo, o que é muito importante para que os educadores/as possam conhecer em profundidade com quem trabalham, as crianças.

Ora, em História da Educação, é importante “pensar os indivíduos como produtores de história” (Nóvoa, 2004). Como afirma Nóvoa, “nunca, como hoje, tivemos uma consciência tão nítida de que somos criadores, e não apenas criaturas, da história”. Assim, ao estudarmos o passado, podemos compreender o quanto de experiências foram realizadas para que hoje sejamos o que somos (NÓVOA, 2004, p. 11).

Ao revisitar o conceito de infância em várias áreas do conhecimento (sociologia, antropologia, filosofia, educação e história) encontrei em alguns autores dessas áreas pontos de congruência: a infância é historicamente construída; a infância em discussão nos dias atuais é um conceito moderno que emerge juntamente com o conceito de família moderna; a infância é uma categoria geracional, diz respeito às relações entre os diferentes grupos etários; existem várias infâncias e várias crianças.

Embora o trabalho de Ariès apresente de forma geral a infância no período da passagem da Idade Média para a Moderna e tenha se pautado, principalmente, nas experiências da França, sua obra inaugurou, no campo da historiografia, as pesquisas sobre a infância, enfatizando o processo de modernização das relações parentais, que nos séculos XVIII e XIX apresentam uma diferenciação notável em relação à Idade Média. A respeito da obra de Philippe Ariès há várias críticas e, inclusive, oposições a sua tese. O pesquisador da psico-história, o norte-americano Lloyd de Mause (1982), por exemplo, apoiado em outras obras como as de George Payne, G. Rattray Taylor, David Hunt, contesta a tese de que a infância teria sido uma invenção da modernidade. Contesta também a generalização que Ariès faz ao trabalhar com a Idade Média. Em seu livro “Historia de la infancia” (1982) destaca experiências de outros países da Europa. Jean Louis Flandrin critica, em seu livro “O Sexo e o Ocidente” (1988), a forma como Ariès abordou suas fontes de pesquisa: “Demasiadamente preocupado em mostrar a descoberta e a segregação da infância, Philippe Ariès parece deformar certos testemunhos e explica outros de forma insuficiente” (p.171). Colin Heywood, na obra “Uma História da Infância” (2004), aponta além das críticas já apontadas, outras,

ênfatizando que na época medieval havia uma outra concepção de infância diferente da que vivemos atualmente. A criança daquele período já dispunha, inclusive, de alguns direitos: “os códigos jurídicos medievais continham algumas concessões ao status de minoridade das crianças, por exemplo, costumavam proteger os direitos de herança de órfãos [...]”. (2004, p.26).

Percebe-se, então, que a concepção de infância é construída ao longo da história. Vários autores analisam como essa fase da vida foi tratada pelo mundo adulto da Antiguidade até a Modernidade. Do ato de elevar o filho que se desejava criar (Roma antiga), das práticas de infanticídio, contracepção ou abandono até as várias concepções que aparecem na Idade Média (adulto em miniatura, infância sagrada, criança-rei) chegamos à criança como cidadã, com direitos e deveres registrados e garantidos em lei, no século XX. Percebemos, no entanto, que o *sentimento da infância* não se manifesta de forma linear, como enfatiza o historiador Jacques Gélis (1991). A pluralidade de manifestações diz respeito também ao entendimento dos “intelectuais” de cada época a respeito dessa “fase da vida”.

Para Moysés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004), “*A história da infância* seria a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a *história da criança* a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (p. 15). Ou ainda, “a palavra *infância* evoca um período da vida humana” e o “vocábulo *criança*, indica uma realidade psicológica referenciada ao indivíduo” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 16). Assinala-se, então, que dependendo do lugar e do tempo de vivência, as concepções de infância e de criança podem ter significados diferentes, significados que nessa tese recebem visibilidade.

Na primeira parte da tese apresenta-se o contexto do sul de Santa Catarina, no tempo de recorte da pesquisa. O século XX é identificado como um século de grandes transformações que modificaram os modos de vida da população de Santa Catarina, diante do processo de urbanização vivenciado nesse Estado. No campo das preocupações com a infância, esse século apresentou-se como o “século da criança”, principalmente no campo jurídico, embora, pela pesquisa, perceba-se o quanto as relações com essa fase da vida modificaram-se nas esferas familiares, médicas e educacionais. Para dar conta do processo de difusão e incorporação das concepções modernas de infância no espaço investigado, foram analisados vários discursos que circularam em jornais, atas de escolas e igreja e também nos livros de leitura da Série Fontes. Foi identificada como concepção hegemônica nesses discursos a idéia da infância como fase da vida de inocência e a preocupação com a formação do adulto. A infância como um tempo de preparação para o futuro está associada à

emergência da escola, também na modernidade. A essa instituição coube, entre suas funções, a preparação das crianças para a vida adulta. Para garantir a saúde moral das crianças eram oferecidas orientações às mães, por meio dos manuais de puericultura, colunas de jornais, além daqueles artefatos que alcançavam diretamente as crianças, ou seja, os livros de leitura.

Na sequência, evidenciam-se as diferentes formas com que as crianças lidaram com o mundo que as circundava. No campo da historiografia, essa identificação é muito tênue, pois lidamos com um tempo que já passou e a memória, como foi mencionado anteriormente, reporta-se ao passado a partir do tempo presente. Diante de tal constatação, reafirmo como Ginsburg (1989), que a documentação acessada ofereceu pistas das ações das crianças nos lugares em que viveram. Assim, nos capítulos que seguem busquei agrupar as experiências das crianças em dois espaços, a vida privada e a vida pública.

Com o objetivo de sinalizar qual o conceito de privado e público adotados na análise, evoca-se os conceitos discutidos por Ariès (1991). O primeiro aborda a questão dos lugares de sociabilidade onde “o privado e o público se confundem para uma sociabilidade na qual o privado é separado do público e até o absorve ou reduz sua extensão” (ARIÈS, 1991, p. 16). Tal conceito aplica à idéia de “público” o sentido de “jardim público”, praças públicas, ou mesmo os locais de encontro entre pessoas que não se conhecem. O segundo traz como “público” o Estado e o serviço do Estado, e como privado ou particular tudo que escapa ao Estado (ARIÈS, 1991, p. 17).

A identificação do público como coisa pública vem do século XVIII, porém, como assinala o historiador,

Na Idade Média, como em muitas sociedades em que o Estado é fraco ou simbólico, a vida de cada particular depende de solidariedades coletivas ou de lideranças que desempenham um papel protetor. Ninguém tem nada de seu -nem mesmo o próprio corpo - que não seja assegurada por um vínculo de dependência. Em tais condições há confusão entre o público e o privado. Ninguém tem vida privada, mas todos podem ter um papel público, mesmo que seja o de vítima. (ARIÈS, 1991, p17).

Em um primeiro momento, a vida das crianças do sul de Santa Catarina é apresentada, desde seu nascimento no espaço privado de suas casas até suas experiências nesse espaço e em seu entorno. Foi possível perceber o quanto as crianças agem sobre o meio em que vivem, extrapolando as concepções elaboradas pelos adultos em relação a essa fase da vida, principalmente no que se refere aos brinquedos e brincadeiras e suas “artes” para escapar às ordens dos adultos. Um destaque especial, nesse capítulo, é o trabalho infantil que encurtou a infância da maioria dos entrevistados/as.

Na sequência discutem-se algumas das vivências das crianças na escola, na igreja e outros espaços educativos. A igreja católica e seus ritos marcaram as memórias dos narradores que ao recordarem, principalmente da Primeira Comunhão, a evocam como uma festa que teima em ser inesquecível, pelo fato de nesse momento as crianças se tornarem o centro da festividade. Outros momentos igualmente envolveram a educação religiosa, evidenciando o papel da igreja em suas formações. A escola também aparece nas lembranças de forma significativa, pois o mundo do saber representava, de certa forma, um mistério para muitos dos entrevistados/as, e como mistério incitava-os à descoberta desse mundo. As lembranças, porém, apontam para diversas experiências negativas, como os castigos e o insucesso na aprendizagem. Apesar dessas vivências, as recordações dos objetos que circundavam a escola ainda se fazem presente em praticamente todas as narrativas, dentre elas, os livros de leitura. Seus textos foram decorados na infância e mais tarde transformados em histórias que contaram para os filhos e netos. Juntamente com a escola e a igreja outros espaços educativos fizeram parte da vida dos rememoradores, como o cinema nas vilas operárias e as brincadeiras de boi de mamão, típicas da cultura popular.

A narrativa desse trabalho permite perceber que em meio a uma vasta documentação articulada com as discussões sobre a infância, a criança apresenta-se como sujeito, como alguém capaz de construir seu próprio mundo de coisas, ou como diria Sarmiento, seu “mundo de vida”. Independente do credo, etnia, classe social, gênero ou faixa etária, as crianças presentes pelas lembranças não estiveram passivas as ordens estabelecidas pelo viés adultocêntrico, mas em suas transgressões, traduzidas como “artes”, fizeram história a partir do cotidiano, ajudaram a construir a história da infância no sul de Santa Catarina.

Inspirada em De Certeau, penso que a tensão entre a necessidade de pensar as práticas da infância no sul de Santa Catarina e a impossibilidade da escrita encontra-se nas escolhas que envolveram a reunião do material empírico e nos referenciais teóricos utilizados, pois a operação historiográfica ambiciona “encontrar a multiplicidade de práticas dando-lhes uma narrativa” (DOSSE, 2004, p. 226-227).

Para contextualizar as experiências recordadas pelos narradores e mostrar o lugar de onde ecoaram suas vozes, o capítulo que segue aborda diferentes discursos que circularam no período investigado acerca de como a sociedade do sul de Santa Catarina percebia a infância e suas preocupações com a formação das crianças.

2 PROJETO MODERNO DE INFÂNCIA: DISCURSOS SOBRE AS CRIANÇAS

João Cobra, pungido ainda pela acerba dôr que o afflige, com o prematuro fallecimento de sua querida filhinha Marietta, vem por meio da imprensa agradecer ao snr.dr. Ismael Ulysses pelos esforços que empregou para a salvar; aos srs Saul Ulysséa, Mário Mattos e Hormino Fafsa, padrinho da pequena, as demonstrações de amizade que o obsequiaram [...] (JOÃO COBRA...,1910)

A modernidade buscou construir um modelo de infância e, de certa forma, tentou impor uma infância universal. Para tanto, várias estratégias difundiram o ideal de infância produzido, principalmente, a partir do século XVIII³¹. Dentre os processos de disseminação da concepção moderna de infância encontram-se os discursos da Igreja Católica, da escola e aqueles que alcançaram setores mais amplos da sociedade, como os veiculados pela imprensa. Esse capítulo apresenta alguns enunciados discursivos que circularam no sul de Santa Catarina na primeira metade do século XX, relacionando-os com as concepções de infância produzidas pela modernidade.

O anúncio do jornal, na epígrafe deste capítulo, lamenta a morte de uma menina. Seu pai agradece o trabalho do médico e a solidariedade dos amigos. O ano é 1910, cidade de Laguna³², no litoral de Santa Catarina. Essa cidade era considerada “próspera” e principal ponto comercial do estado, irradiadora de informações e de concepções “modernas” de vida.

Com o título de “Anjinhos”, o jornal “A Paz”, da cidade de Tubarão³³, em 1925, também lamenta o falecimento de uma criança. Tubarão pertenceu à cidade de Laguna até 1870 e pela proximidade espacial recebia influência política, social e cultural dessa cidade.

Distante de Tubarão 64 km, a reportagem do jornal “O Mineiro”, de Criciúma, em 15 de abril de 1926, chama os pais à obrigatoriedade de matricularem seus filhos nas escolas.

³¹ O modo como os sujeitos crianças viveram suas experiências de infâncias no mesmo momento em que eram difundidos esses discursos em Santa Catarina será tratado nos capítulos que seguem.

³² As tentativas de ocupação de Laguna datam de 1605, 1618 e 1622. Porém a data mais precisa de sua fundação é 1676 pelo bandeirante Vicentista Domingos de Brito Peixoto (SANTOS, 2004). A partir de 1748 chegaram os casais açorianos a Santa Catarina se estabelecendo entre Florianópolis e o Rio Grande do Sul. Laguna também recebeu essa leva de imigração a partir dessa data. (SANTOS, 2004)

³³ Tubarão foi fundada em 1774 pelo capitão João da Costa Moreira. Situa-se entre Laguna e o extremo sul catarinense. (HISTÓRIA..., 2008; HISTÓRICO..., 2008).

Criciúma recentemente havia se emancipado do município de Araranguá³⁴. Um dos donos desse jornal era o então prefeito da cidade, Marcos Rovaris³⁵, o que pode indiciar a preocupação das autoridades com a educação das crianças.

Tais anúncios explicitam que, desde o início do século XX, a criança fazia parte das preocupações sociais no sul de Santa Catarina e denotam uma nova sensibilidade frente a essa fase da vida. Essa sensibilidade envolveu mudanças nas relações parentais e educacionais que abrangeram o processo da transição da Idade Média à Modernidade, como a substituição da família patriarcal pela família nuclear e o aparecimento dos colégios, resultando na construção de lugares específicos para as crianças (BOTO, 2002). Trata-se de um movimento, segundo Carlota Boto, que “tinha a ver, evidentemente, com novos códigos modernos, que alteraram os vetores das interações entre pais e filhos, entre crianças e parentescos, entre linhagem e tradição” (2002, p. 56).

Ao referir-se às percepções sobre a infância até a modernidade, Ariès afirma que as mudanças com relação a essa fase da vida apresentam-se “quase imperceptíveis” na sociedade ocidental (1986, p. 5). Ariès, acerca da lentidão no processo de mudança do sentimento de infância, sustenta que

Hoje se sabe que tem tido uma gestação larga e gradual, que tem surgido lentamente na segunda metade da Idade Média, a partir do século XII-XIII, e que se tem imposto desde o século XIV com um movimento em constante progressão. (1986, p. 12)

Lloyd de Mause (1982) sobre a lentidão do processo referido por Ariès afirma que quanto mais se retrocede no tempo, percebe-se que as crianças estavam mais expostas à morte violenta, ao abandono, aos golpes, ao terror e aos abusos sexuais.

As pesquisas acerca da situação da vida das crianças alcançam a Antiguidade. Paul Veyne (1989), ao examinar a infância na antiga Roma, ressalta que o nascimento de um romano antigo “não é apenas um fato biológico”, pois dependia da decisão paterna, isto é, se o “pai” o “erguia” do solo, teria decidido criá-lo. O ato de erguer representava a adoção da criança, outro nascimento. Na Roma Antiga, a “contracepção, o aborto, o enjeitamento das crianças de nascimento livre e o infanticídio do filho de uma escrava são, portanto, práticas usuais e perfeitamente legais” (VEYNE, 1989, p. 23). Vários motivos, dependendo da classe social, levavam ao enjeitamento das crianças, como as que nasciam com má formação, os filhos que não eram desejados, os que os pais não podiam alimentar ou mesmo aqueles que

³⁴ O Núcleo São José de Criciúma teve sua ocupação em 1880 por imigrantes italianos, pertencentes ao município de Araranguá, sua emancipação política data de 04/11/1925 (ARNS, 1985).

³⁵ Marcos Rovaris (1873-1936) foi nomeado prefeito de Criciúma em 1926.

não poderiam educar. Essas crianças, jogadas ao abandono, raramente sobreviviam (VEYNE, 1989).

Ariès (1986), ao identificar registros de nomes de pais junto aos filhos em lápides funerárias e apoiando-se nos estudos de Paul Veyne, afirma que a relação com as crianças foi se modificando com a implantação e disseminação da nova moral cristã, nos séculos II e III. O discurso cristão contribui no surgimento, aos poucos, de outro modelo de família, “los vínculos naturales y sanguíneos son más importantes que las decisiones de la voluntad. El matrimonio es más importante que el concubinato, el nacimiento que la adopción” (1986, p. 6).

Entre os séculos X e XI percebe-se a importância dos laços consanguíneos, o matrimônio torna-se sacramento e a sexualidade procriação. Para muitas famílias era importante ter uma reserva de filhos, já que a mortalidade era uma ameaça constante. Essa mentalidade não impediu que muitas crianças aparecessem mortas de forma inexplicável, como as sufocadas nos leitos dos pais. A interferência da Igreja Católica, no século XVIII, levou à acusação de bruxaria àqueles que matassem crianças, mesmo as deformadas e indesejadas. (ARIÈS, 1986)

Passaram-se séculos e os “sentimentos” dos adultos diante das crianças se modificaram. Na Idade Média, por exemplo, Santo Agostinho, (354-430) acreditava que a infância reunia “a selvageria bruta do animal e a disponibilidade, simultaneamente infinita e latente, do homem para o mal” (GAGNEBIN, 1997, p. 87). Para ele, não havia nada de inocente nos pequeninos. Em sua obra “Confissões”, Santo Agostinho retoma algumas de suas experiências quando criança, como os furtos na despensa e mesa de sua casa paterna e outras ações que o levam a questionar a inocência das crianças:

Será esta a inocência das crianças? Não é, Senhor, não é, permiti que Vo-lo diga, meu Deus. É isto mesmo que, com o andar dos anos, passa dos pedagogos, dos mestres, das “nozes” [jogo com nozes], das “bolas” e dos “passarinhos”. (SANTO AGOSTINHO, 2000, p. 59)

A filósofa Jeanne Marie Gagnebin, ao revisitar o pensamento cristão representado por esse pensador da Idade Média, assinala que essa vertente de pensamento ocidental chegou até nós por meio do racionalismo cartesiano, segundo o qual

[...] a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a

construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas. (GAGNEBIN, 1997, p. 85)

No período em que emergiu o pensamento do filósofo francês René Descartes (1596-1650), mesmo no início da modernidade, as representações sobre essa fase da vida ainda permaneciam próximas ao pensamento de Santo Agostinho. Descartes, ao referir-se à infância, afirmava:

Se ela não é mais o terreno privilegiado do pecado, ela continua sendo o território primordial e essencial do erro, do preconceito, da crença cega, todos esses vícios do pensamento dos quais devemos nos libertar (DESCARTES, 1988, apud, GAGNEBIN, 1997, p. 89).

Essas idéias compuseram o campo das formulações filosóficas e educacionais no pensamento de Santo Agostinho e de René Descartes.

Entretanto, alguns historiadores apoiados nas escrituras sagradas da Igreja Católica têm evidenciado que havia um olhar atento às crianças desde a Idade Média, percebidas como tempo de inocência, Heywood afirma que

Uma pesquisa francesa recente proclama que a criança nunca foi tão celebrada como na Idade Média. Pode-se citar ninguém menos do que o papa Leão, o Grande, pregando no século V que “Cristo amou a infância, mestra da humildade, lição de inocência, modelo de doçura.” A inocência das crianças significava que elas poderiam ter visões celestiais, denunciar criminosos e servir como intermediários entre o Céu e a Terra, como no provérbio “da boca das crianças vêm palavras de sabedoria”. (2004, p. 28)

O autor apóia sua afirmação nos costumes e crenças disseminadas naquele período, como o “culto ao menino Jesus” e o discurso do “massacre dos inocentes” por Herodes que, de acordo com o autor, teriam exaltado a infância.

Essa afirmação se contrapõe à idéia de que a infância teria sido apenas uma invenção da modernidade. Heywood (2004) aponta algumas “descobertas” da infância na Idade Média, mas não nega que a compreensão do que hoje, na sociedade ocidental, concebe-se por infância, teria que esperar pelos séculos XV, XVI e XVII. Nesse sentido, o filósofo David Kennedy, ao discutir a análise de Ariès sobre a emergência de *um sentimento de infância* nesse período, afirma:

[...] Ariès focaliza um momento da história ocidental, ao fim da Alta Idade Média, quando confluíram forças sociais, demográficas, econômicas e comerciais, científicas, tecnológicas, religiosas e políticas que combinaram-se para produzir uma vasta mudança na cultura da emergente classe média ocidental. (KENNEDY 1999, p 134-135)

Os estudos de Ariès, principalmente assentados em iconografia produzida na Idade Média e Moderna, constituem um marco na história da infância e ajudam a compreender as diferentes maneiras com que o sentimento moderno acerca dessa fase da vida foi, pouco a pouco, sendo incorporado pela sociedade. Até o século XVIII, os retratos das crianças mostram-nas em um mundo específico para elas, como por exemplo, as imagens associadas a seus brinquedos, no colo da mãe, etc. Na modernidade “[...] a intimidade é reforçada com a separação das crianças em espaços próprios, em vestimentas específicas, em brincadeiras e atividades pensadas especialmente para uso da infância” (BOTO, 2002, p. 13). Um mundo para as crianças construído pelos adultos.

Aos adultos coube a tarefa de pensarem e decidirem sobre a vida das crianças. Essa visão está associada a forma como a sociedade percebeu essa fase da vida na história. Compreendidas como *enfant*, cuja etimologia traz consigo o que Gagnebin afirma ser o estatuto paradoxal da infância e dos infantes:

[...] seres humanos sim, mas no entanto privados de fala, ou seja, privados daquilo que, segundo toda tradição metafísica ocidental, é próprio do homem: a linguagem, portanto, a razão, linguagem e razão que permitem a instituição de uma ordem política (GAGNEBIN, 1997, p. 86-87)

A palavra infância, pois, não diz respeito, de imediato, a uma certa idade, mas àquilo que caracteriza o início da vida humana, ou seja, a incapacidade juntamente com a ausência de fala. Derivado do verbo latim *far*, falar, dizer, e do seu particípio presente *fans*, a criança é o *in-fans*, aquele que não fala (GAGNEBIN, 1997). E, se não fala, não reivindica. São os adultos que, ao construírem um outro sentimento sobre a infância, começaram a se preocupar com a vida das crianças.

É importante destacar que o sentimento da infância não se manifestou como ainda não se manifesta de forma linear, como enfatiza o historiador Jacques Gélis (1991). A pluralidade de manifestações diz respeito também às mudanças que ocorreram em cada país, diante das transformações políticas, sociais, culturais e econômicas, transformações que atingiram a infância.

Além das iconografias, outra maneira de verificar a percepção da sociedade acerca da infância são os discursos presentes em vários documentos que emergem de instituições que oferecem suporte as essas novas concepções, como os anúncios anteriormente apresentados.

Os enunciados que produzem discursivamente a infância na perspectiva da modernidade estão “inscritos em instituições que lhes oferecem suportes” (PINTO, 1989,

p.23). Para compreender a enunciação desses discursos em sua historicidade é preciso inscrevê-los no tempo e espaço. Tais enunciados evidenciam os sujeitos crianças como “efeitos discursivos” (PINTO, 1989, p. 25). Como assinala Céli Pinto,

Na verdade, os sujeitos são constituídos por uma interseção de discursos que convivem em uma sociedade e que se articulam em uma unidade às vezes contraditória que constitui o sujeito individual (1989, p. 27).

Esse estudo apresenta alguns enunciados discursivos sobre a infância, sua disseminação e possível abrangência, por meio de discursos que circulavam em jornais, atas das escolas, livros tombos da Igreja Católica e também livros de leitura. Os registros paroquiais, escritos sob a ótica católica e dos padres, e os documentos encontrados em algumas escolas da região, bem como, os manuais de puericultura e os artigos de jornais evidenciam o olhar do adulto para essa fase da vida, na condição de religiosos, educadores ou médicos. Constata-se então os discursos dos adultos atravessando a vida das crianças.

Os arquivos investigados foram, principalmente, os das cidades de Laguna, Tubarão e Criciúma. Para compreender a disseminação dos enunciados presentes em tais documentos é necessário situar o contexto em que foram produzidos. Nesse sentido, abordo as concepções de infância disseminadas no Brasil no século XX, com destaque ao sul de Santa Catarina, apresentando-as como construções históricas e sociais.

2.1 O SÉCULO XX COMO SÉCULO DA CRIANÇA NO BRASIL: REPERCUSSÕES EM SANTA CATARINA

O século XX foi um século de grandes e rápidas transformações que envolveram o avanço da tecnologia, o aumento da produção e do mercado consumidor na lógica da globalização, outras relações culturais e, também, a conquista de vários direitos. As transformações vivenciadas nesse século provocaram mudanças nos papéis sociais e nas relações de gênero. Entre outras conquistas, as mulheres tiveram o direito ao voto, os trabalhadores os direitos trabalhistas e as crianças os “direitos da infância”.

O mundo se encontrava com uma imensa capacidade de produzir intermináveis variedades de bens e serviços; as revoluções nos transportes e comunicações praticamente anularam o tempo e a distância. No entanto, também foi o século em que mais homens foram

mortos ou abandonados à morte por decisão humana jamais antes vista na história, como reflete o historiador Eric Hobsbawm (1995).

No dossiê sobre infância e adolescência, da Revista Brasileira de História, publicado em 1999, Bengt Sandim inicia seu artigo dialogando com Ellen Key, autora que em 1900 escreveu um livro em que considerava que o século XX era “O Século da Criança”. A partir dessa inspiração, Sandim (1999) realiza algumas reflexões em torno dos novos significados da noção de infância nesse século, mostrando as mudanças ocorridas na Europa, especialmente as iniciativas dos poderes públicos quanto à criação de leis, psicologias e lugares para as crianças, mudanças essas que também alcançaram o Brasil.

Compreendendo que as relações econômicas, sociais e culturais vivenciadas em uma sociedade encontram-se imbricadas, como sugere Canclini (1983), é importante retomar alguns aspectos de ordem econômica que envolveram o sul de Santa Catarina entre 1920-1950 para perceber que as relações econômicas são atravessadas e atravessam os aspectos sociais e culturais e que alcançam o modo como essa sociedade percebia a infância analisada neste estudo.

Santa Catarina acompanhou as transformações que ocorreram no Brasil e no mundo no século XX, sendo que a partir da metade desse século tais mudanças foram incorporadas de forma mais intensa devido à interferência do Estado na economia.

Após os anos de 1930, o Brasil deixou de ser predominantemente agroexportador para firmar sua feição urbano-industrial, desenvolvendo também uma economia voltada para o mercado interno. Desse modo, desenvolveu-se no país relações de centro e periferia o que levou a unificação do mercado nacional. João Batista Bittencourt afirma que:

O Estado de Santa Catarina surge dentro dessa configuração com a função de suprir os centros dinâmicos da industrialização, o eixo Rio- São Paulo, principalmente com matérias-primas. Junto a essa nova dinâmica, o incentivo ao uso do carvão nacional decretado pelo governo Vargas fez da indústria carbonífera o setor de maior desempenho no sul catarinense. O aumento da produção de carvão fez florescer o crescimento econômico da região, promovendo o desenvolvimento de cidades ligadas à extração, beneficiamento e transporte do minério. (2002, p. 17-18)

Dessa forma, pode-se imaginar que um viajante ao passar pelas cidades focalizadas nessa pesquisa perceberia, entre 1920 a 1950, modificações intensas e aceleradas. Das populações que viviam em torno da grande lagoa que abrange os municípios de Laguna a Imaruí, bem como dos agricultores descendentes de imigração italiana, polonesa ou alemã que viviam nas terras do interior, na direção do planalto catarinense, os modos de vida foram paulatinamente sendo transformados devido ao acesso a uma variedade de bens de consumo

proporcionados pela emergência de novos meios de transporte, abertura de vias de comunicação terrestre, de atividades industriais ligadas à extração do carvão.

Entre 1920 a 1950, o principal meio de transporte entre os Portos de Laguna e Imbituba e as cidades não portuárias era a estrada de ferro. Por ela eram transportados passageiros e mercadorias e tinha-se acesso a bens de consumo, sendo o comércio favorecido. Entre os bens de consumo, figuravam os livros e jornais.

Além da estrada de ferro, outro fator que interferiu na vida das pessoas foi a abertura das minas de carvão, que atraíram para os focos de mineração um grande contingente de pessoas. Essa migração oportunizou o contato com povos de diferentes culturas, como os luso-brasileiros e os imigrantes europeus.

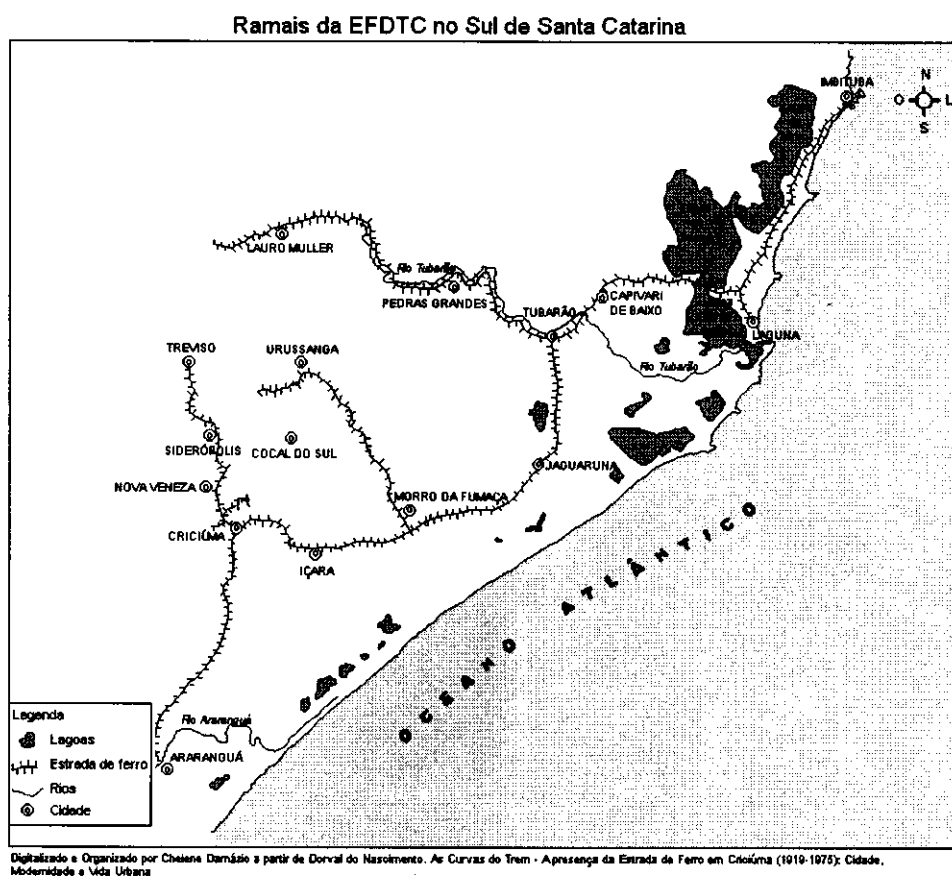


Figura 3: Ramais da Ferrovia Tereza Cristina no Sul de Santa Catarina.

Os ramais da estrada de ferro, acima representados, permitem visualizar os municípios envolvidos nessa pesquisa. Tais municípios receberam a influência da estrada de ferro e também da mineração do carvão, que atingiu esses lugares de forma tanto direta quanto indireta. Diretamente, aqueles que sofreram a extração do mineral de seu solo (Criciúma,

Siderópolis, Lauro-Müller, Urussanga, Orleans, Içara, Treviso e Cocal do Sul) e de forma indireta os municípios portuários (Laguna e Imbituba) onde o carvão era embarcado para lugares diferentes. Outros municípios enviaram mão de obra às atividades carboníferas, além daqueles que atuaram no beneficiamento do carvão (Tubarão). O contingente de pessoas envolvidas nessas atividades proporcionou o contato entre diferentes culturas.

Esse contato muitas vezes provocou estranhamentos, mas, também, trocas culturais importantes. No entanto, percebe-se, pela pesquisa, que no que alcança a infância, apesar de terem vindo de regiões diferenciadas, com “modos de vida” também distintos, os discursos acerca das crianças, nesses locais, parecem ser os mesmos. Constatação que evidencia a disseminação do conceito moderno de infância construído no ocidente, principalmente após o século XVIII.

Este era o século em que a domesticidade ganhara importância, o século em que os pais, e sobretudo as mães, se ligavam cada vez mais a sua prole, o século em que os pais teriam descoberto verdadeiramente a infância e aprendido a gozar a sua inocência; o século, enfim, das transformações fundamentais no sentido de uma mudança das atitudes de brutalidade para a delicadeza e a compaixão nos métodos de educar. (FERREIRA, 2000, p. 20)

A partir do século XVIII, os ideais da modernidade em relação à infância foram fortalecidos. O filósofo Walter Omar Kohan afirma que

Surgem uma série de dispositivos sociais que conformam um modelo cujos traços principais ainda se mantêm: a infância é o espaço da alheidade, da outredade (diz respeito a condição de ser um outro, excluído das esferas de poder econômico, social e político), da exclusão em distintas esferas da vida social, cultural, econômica, epistêmica, estética, ética, jurídica, política. (1999, p. 62)

A idéia de exclusão, apontada pelo filósofo, sugere alguns aspectos que caracterizam a vida das crianças após o advento da modernidade. Assim, a princípio, as crianças não deveriam participar da vida em sociedade, sendo protegidas do “mundo adulto”. Ou seja, na modernidade inventa-se a infância como um estado prolongado da vida humana, separado da maturidade adulta (KOHAN, 1999, p.71).

Jacques Donzelot (1986) mostra como se instauraram, a partir das últimas décadas do século XVIII e início do século XIX, alianças entre as autoridades policiais, a igreja e os médicos para que as famílias modernas seguissem uma “ordem”. Para tanto, os médicos, por exemplo, “elaboraram para as famílias burguesas uma série de livros sobre a criação, a educação e a medicação das crianças” (1986, p. 22).

Dessa forma, reflete Gagnebin (1997), buscou-se assegurar a infância como lugar privilegiado de uma felicidade e de uma proximidade da natureza que o adulto deveria não só reconhecer e defender, mas também reencontrar como fundamento íntimo de si mesmo. Para a efetiva separação, criaram-se lugares específicos às crianças em instituições a elas destinadas, como a família, a igreja e a escola. E, para os desvalidos e abandonados, os asilos e as instituições de caridade. Embora esses ideais tenham se firmado entre os séculos XVIII e XIX, foi no século XX que alcançaram uma abrangência maior.

Pode-se afirmar que o século XX representa uma mutação cultural quanto às percepções e sentimentos, traduzidos em determinadas atitudes sobre a “fase da vida” denominada de infância.

No Brasil, as iniciativas quanto aos direitos da infância, começaram timidamente no século XIX, enfocando problemas de abandono e criminalidade. Em 1830, o Código Criminal do Império prescrevia que até atingir os 14 anos o indivíduo não possuía responsabilidades penais. Em 1890, o Código Penal estabeleceu a idade de nove anos como limite mínimo da imputabilidade do agente do crime. Ainda no final do século XIX, foram criadas casas de correção para menores.

Moisés Kuhlmann Jr. afirma que as iniciativas ou as articulações que buscavam discutir o problema da infância no Brasil apareceram desde 1870, porém foram ampliadas no “regime republicano com o aparecimento de várias associações e instituições, com destaque para o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro (IPAI-RJ), criado por Arthur Moncorvo Filho, em 1899” (2002, p. 460), para atender principalmente as crianças pobres. Maria Martha de Luna Freire reforça a atuação desse médico afirmando que:

De todos que abraçaram a causa da proteção à infância, certamente um dos mais atuantes foi o Dr. Arthur Moncorvo Filho (1871-1944), que idealizou e desenvolveu modelos institucionais que expressaram de forma singular a percepção de médicos e eugenistas da época sobre a criança e a forma adequada de protegê-la. Moncorvo esperava que tais instituições fossem incorporadas pelo poder público na criação de um sistema nacional centralizado, mas acabou assumindo o movimento de assistência à infância como uma cruzada pessoal. (2004,p.4)

Além do Instituto de Proteção à Infância, o pediatra Moncorvo Filho esteve a frente de várias ações, como o Concurso de Robustez Infantil, o museu da infância e o Congresso de Proteção à Infância Brasileira (WADSWORTH, 1999, p.105).

Nota-se, então, que o interesse pela vida e proteção das crianças no Brasil inicia-se efetivamente no final do século XIX, ampliando-se durante todo o século XX, quando “médicos, educadores e políticos dirigiam seus programas de educação e assistência,

sobretudo para as mães” (WADSWORTH, 1999. p. 114) reforçando a concepção de infância enquanto *devir*.

No século XX, as leis de proteção à infância, bem como as medidas assistenciais e de higienização foram redigidas e implementadas. Deise Gonçalves Nunes afirma que, nos anos de 1930, a criança brasileira tornou-se um campo de intervenção social “a partir da articulação de um conjunto de práticas que tanto ofereciam assistência social quanto propunham medidas de controle jurídico sobre a infância dos mais pobres” (2005, p. 74). O contexto social e político firmado em um projeto industrial e de fortalecimento da nação envolveu essas medidas no contexto capitalista

[...] a escola, o asilo, o hospital e outras instituições dessa categoria, multiplicam experiências diversas em direção à criança e ao seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que movimentos sociais de recuperação estimulam a floração de normas jurídicas e de modelos institucionais que promovam o desenvolvimento e o bem-estar da infância. (KUHLMANN JR.; FERNANDES 2004, p. 25)

Moisés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004) chamam atenção para o fato de, no Brasil, um dos marcos da preocupação com a infância tenha sido a “Exposição Internacional Comemorativa do Centenário da Independência”, em 1922. Nessa ocasião foram realizados vários encontros, entre eles, o “1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância” em conjunto com o “3º Congresso Americano da Criança”, a “Conferência Interestadual do Ensino Primário”, o “Congresso Jurídico”, o “1º Congresso Eucarístico Nacional”, o “2º Congresso Internacional de Mutualidade e Previdência Social” e o “Congresso dos Práticos” (p.27).

O Primeiro Congresso de Proteção à Infância realizado no Rio de Janeiro, em 1921, foi inspirado em congressos do mesmo gênero realizados na Europa e América. Esse Congresso definiu várias ações relacionadas à infância e sua proteção, como por exemplo, a definição do dia 12 de outubro como dia da criança³⁶, a regulamentação da produção e do consumo de alimentos enlatados específicos para crianças, a criação de um Instituto internacional de proteção à infância no Rio de Janeiro além de outras recomendações, muitas delas incorporadas em 1927 no primeiro Código de Menores (WADSWORTH, 1999, p.116).³⁷

A partir dessas iniciativas proliferaram jardins de infância, centros de puericultura, bem como instituições de atendimento às crianças desvalidas. A consagração do dia 12 de

³⁶ Data que foi oficializada pelo decreto 4867 de 05 de novembro de 1924.

³⁷ A disseminação de algumas dessas ações apenas se efetivaram a partir da 2ª metade do século XX, diante do processo de industrialização, transporte e comunicação das cidades brasileiras.

outubro como o “dia da criança” também situa-se neste momento. A indicação de tal data foi retirada durante o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, a proposta

[...] considerava que a instituição de uma data comemorativa em homenagem à criança, semente humana, significaria algo próprio do mundo civilizado e permitiria fomentar a idéia da fraternidade americana entre as crianças. (KUHLMANN JR., 2001, p. 44)

Muitas outras iniciativas acompanharam o “dia da criança”, principalmente aquelas destinadas às crianças pobres, que eram vistas como ameaça à ordem social. Assim, a proteção das crianças passaria pela assistência dos “mais ricos” à assistência das camadas da população sem posses. Como parte das preocupações dos Congressos citados anteriormente e que discutiram a infância nos anos de 1920, principalmente em 1922, ocorreu a ampliação das creches assistenciais aos pobres junto às fábricas, para atender a mães operárias (KUHLMANN; FERNANDES 2004). Nesse contexto, “a infância, seu cuidado e sua educação” integram um conjunto de iniciativas que almejam a edificação do Brasil como uma nação moderna.

No século XX, as legislações acerca dos direitos das crianças foram sendo redigidas e aprimoradas. Vale registrar que, em 1923, a Regulamentação da Lei Orçamentária 4242, de 05 de janeiro de 1921, autorizou o Serviço de Assistência e Proteção à Infância abandonada e aos delinquentes e que, em 1927, o Código de Menores proibiu o trabalho de crianças até 12 anos e sua impunidade até os 14 anos. Dos 14 aos 18 anos, segundo o Código, as crianças que cometessem atos delinquentes deveriam ser educadas em estabelecimentos especiais com acompanhamento de profissionais preparados (PASSETTI, 1996, p. 147).

Para Nunes (2005), o Código também segregou e diferenciou a infância dos pobres, representada por “menor”, que passou a ser identificada como delincente e abandonada. A partir dessa lei foram criados os serviços e instituições de assistência às crianças pobres, objetivando educar o “adulto futuro”, trabalhador e pai de família. Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública.³⁸ O objetivo era a intervenção junto às famílias operárias por meio de ações de higienização, assistência e capacitação para o mercado de trabalho. (2005, p. 76). A partir dessa tendência, em 1942 surgiu a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e, em 1946, o Serviço do

³⁸ Esse Departamento criou programas destinados às crianças com famílias, no sentido de orientação materno-infantil.

Aprendizado Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional do Comércio (SESC) (NUNES, 2005).

Em 1941, a ampliação do Código de Menores de 1927 criou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Um marco importante a ser assinalado em relação a essas atitudes, data de 20/11/1959, quando a Assembleia Geral das Nações Unidas em Genebra, aprovou os dez princípios da “**Declaração Universal dos Direitos da Criança**” (DALLARI, 1986). Tais princípios contemplam conteúdos contra a discriminação das crianças por raça, pela nacionalidade e religião, e a defesa da integridade da família e dos direitos sociais da criança. Embora o conteúdo desta declaração não tenha atingido o Brasil imediatamente, foi, pouco a pouco, incorporando-se como um processo normativo e envolveu vários direitos³⁹.

A partir dos anos de 1960, Maria Luiza Marcilio afirma que observam-se mudanças no modelo e na orientação da assistência à infância abandonada, com a criação da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), em 1964, seguida da instalação, em vários estados, das Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor, as conhecidas FEBEMs. (MARCÍLIO, 1997, p.76). Em 1978 foi criada a Pastoral do Menor, atualmente Pastoral da Criança, vinculada à Igreja Católica, sendo que, em 1979, São Paulo foi palco de um movimento contra os maus tratos aos “menores” reclusos nas Febems e neste mesmo ano (1979) foi reformulado o Código de Menores de 1927 (NUNES, 2005).

Com a Constituição Cidadã de 1988, foram inseridos no Brasil os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos de 1950, materializados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90⁴⁰ e pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS,) em 1993 (MARCÍLIO, 1997).

O Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta-se, então, como marco de um “olhar” que vê as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos na condição de cidadãos. A partir desse marco, a idéia de perceber as crianças como sujeitos sociais e culturais passou a ser efetiva, ao menos em lei.

Percebe-se, então, que a infância, a partir do século XX,

[...] tornou-se uma questão candente para o Estado e para as políticas não governamentais, para o planejamento econômico e sanitário, para legisladores, psicólogos, educadores e antropólogos, para a criminologia e para a comunicação de massa. (LEITE, 1997, p. 17)

³⁹ Dentre eles, o direito de igualdade, sem distinção de raça, religião, nacionalidade, direito de ter um nome e uma nacionalidade; à alimentação, saúde e cuidados médicos antes mesmo de nascer; igualdade de oportunidade para desenvolvimento e equilíbrio físico, emocional e mental; direitos a não ser espancada ou abandonada, e sim ser protegida.

⁴⁰ Que substituiu o Código de Menores reformulado em 1979.

Se no ocidente as mudanças no olhar sobre a infância envolveram vários aspectos, como o problema da densidade demográfica, as transformações econômicas, sociais e culturais, no Brasil e no sul de Santa Catarina, as transformações dos modos de vida da sociedade em geral e as mudanças acerca da vida da criança recebem uma visibilidade expressiva na primeira metade do século XX, também devido às mudanças aceleradas que marcaram esse período. O Brasil apresentava muitos problemas sociais, decorrentes do processo de urbanização, como a alta taxa de mortalidade infantil e as doenças endêmicas. “Para muitos médicos, políticos e advogados, o futuro da ordem social brasileira parecia depender da capacidade do governo de resolver, efetivamente, o problema da infância” (WADSWORTH, 1999, p.105). Principalmente depois dos anos de 1930, a onda nacionalista também recebeu um novo impulso, associada à idéia da construção de um país moderno e civilizado. As crianças foram, então, um dos alvos principais da medicina social e também dos reformadores da educação.

Dessa forma, percebe-se que a sociedade como um todo foi sendo sensibilizada por meio dos jornais e pela interferência dos médicos higienistas. Na educação escolar não faltaram orientações médicas na formação de professores para que adequasse seus ensinamentos, no sentido de conduzirem as crianças rumo a uma pretendida sociedade moderna. A Igreja Católica também foi uma aliada nesse processo. Vários textos indicam a atuação dessa igreja em conjunto com a escola.

Os discursos acerca da nova sensibilidade em relação à infância circularam por vários espaços também no sul de Santa Catarina, através de anúncios de nascimento e de morte de crianças, batizados, brinquedos, roupas, remédios, bem como notas sobre escola e educação, preceitos de higiene e puericultura. Para a análise desses discursos, as temáticas foram organizadas a partir de alguns destaques. Nos discursos da Igreja Católica, a concepção de infância aparece como a fase de inocência e pureza. Nos enunciados encontrados em escolas, as preocupações com a moral e a higiene que visavam a preparação do adulto futuro são proeminentes. Esses enunciados estão presentes também nos discursos médicos, pois as crianças eram percebidas como esperança para a sociedade, portanto, reforçavam-se as preocupações com sua saúde física e moral.

Essa organização temática não significa que os discursos não se entrecruzaram. A concepção de criança como uma fase da vida em que sua inocência deve ser preservada justificou também a criação de instituições que a separaram do mundo adulto, nessas instituições, especialmente a escola, a preocupação moral estava associada à idéia de pureza.

No entanto, a Igreja Católica constituiu um espaço de grande disseminação desse ideal de pureza, pois as imagens caracterizadas com os símbolos da candura e inocência alcançaram não apenas a comunidade católica, como toda a sociedade. Nos enunciados discursivos presentes nas imagens reproduzidas por meio de retratos ou “santinhos”, nota-se a ênfase da igreja católica nessa concepção de infância no sul de Santa Catarina.

2.2 INOCÊNCIA E PUREZA: IGREJA CATÓLICA E IMAGENS DA INFÂNCIA

Em 12/11/1903, o Jornal “O Albor”, de Laguna, publicava, sob o título “As creanças”, uma poesia sem autoria. Entre os seus versos destacam-se os seguintes:

Borboletas que pairam doudejantes
Sobre as flores da vida, radiantes
Alegres e felizes,
São a nota encantada da existência,
Quadro lindo de cândida innocencia,
De célicos matizes!

No seu riso de cândida innocencia
Há no Céu o que quer de doce essência
Que transmite o prazer,
Prazer que desabrocha e se aviventa
Que cresça, que se anima, que se alenta
Sem mesmo se querer!(AS CRENÇAS..., 1903, p. 2)

Os enunciados que apresentam a criança como um ser “inocente” fazem parte da história da infância. Além de versos como os citados acima, muitas imagens representando a idéia de “pureza” circularam socialmente.

A disseminação de enunciados que buscam imprimir a idéia de que a infância trazia latente uma inocência pueril tem na Igreja Católica sua afirmação principal desde a Idade Média. Ariès (1981) apresenta as iconografias que indiciam a concepção da infância como fase da vida ligada às idéias de inocência e pureza em imagens de crianças e jovens como anjos e em representações do menino Jesus e sua mãe. No século XVI associou-se os corpos frágeis das crianças a uma idéia de inocência, que se apresentava como “verdadeiro reflexo da pureza divina” (ARIÈS, 1981 p. 140).

Importa, nesse estudo, perceber que as diferenciações na forma como a sociedade ocidental tratou suas crianças, ora apresentando permanências desde a Idade Média, ora

incorporando os valores da modernidade, podem ser percebidas, séculos mais tarde, nos discursos em circulação no sul de Santa Catarina, em meados do século XX.

A Igreja Católica⁴¹, por exemplo, ao associar a infância a um período de inocência e pureza, vestiu as crianças de anjos e/ou com vestes brancas em muitos de seus ritos, como as festas de coroação de Nossa Senhora ou cerimônias da Primeira Eucaristia, produzindo imagens que ficaram retidas em retratos, formando um acervo iconográfico desses discursos no decorrer do século XX. As imagens, como impressões de uma realidade, ajudaram a cimentar os projetos da igreja junto à comunidade de católicos.



Figura 4: Procissão de anjinhos para a Celebração da Primeira Eucaristia. Criciúma, Vila Operária Próspera, década de 1950.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 5: Dia da coroação de Nossa Senhora da Laguna, 1954. “Ofereço esta fotografia em prova que Nossa Senhora de milhares de felicidades a todos vocês”.

Fonte: Acervo particular de Maria Brasil.

⁴¹ Esse trabalho foca apenas a Igreja Católica, porque os capítulos que seguem trazem as lembranças narradas por sujeitos que, quando crianças, frequentaram essa igreja.



Figura 6: Primeira Comunhão das irmãs Lourdes e Maria Mangilli. Criciúma, 1959.
Fonte: Álbum de família de Ludovico e Santina Mangilli.

No primeiro retrato, a catequista orienta, ao mesmo tempo em que observa, as crianças em procissão para receberem o sacramento da Primeira Comunhão. Embora a fotografia se apresente em preto e branco, o contraste da paisagem da vila operária, escura, devido ao pó de carvão, salienta o branco das vestes e asas de anjos das primeiras crianças que iniciam a fila. Na segunda fotografia, as mãos postas das crianças ampliam a idéia de santidade transmitida por suas vestes e pela performance angelical. A terceira fotografia apresenta duas meninas vestidas de noiva em pose para a lembrança do dia do sacramento. As vestes dessas meninas fortalecem a idéia de permanecerem inocentes e puras até o casamento, rito de passagem para a vida adulta. Essas imagens evidenciam indícios das práticas da Igreja em relação às crianças. Seus corpos foram congelados em fotografias de acordo com o olhar da instituição, erigindo as crianças como inocentes, puras e santas.

Ao lidarmos com fotografias, estamos operando com representações que aguardam um leitor para decifrá-las (LEITE, 1993). Ora, se as fotografias representam fragmentos da realidade, e são construídas com intenções diversas, muitas vezes manipula-se o cenário ao escolher ângulos, podendo introduzir ou omitir detalhes (KOSSOY, 1989). O “significado de uma fotografia não pode ser apreendido sem considerarmos o contexto, ou as circunstâncias

de sua produção, circulação e recepção” (LAURETS, 1984, apud CRUDER, FISCHMAN, 2003, p. 46).

Pode-se inferir que a intenção dessas imagens era consagrar esse “tempo de vida” como uma fase de inocência e pureza, representada nas vestes brancas ou caracterizadas como anjos. Trata-se, pois, da normatização do corpo das crianças para a disseminação de um ideal da igreja católica reafirmado socialmente.

As fotografias encontradas no sul de Santa Catarina não diferem do restante do Brasil no período em estudo. Por ocasião da Primeira Comunhão, as meninas apresentavam-se de forma igual, vestidas de branco, com “véu imaculado” de noiva - representação da Virgem Maria, reforçando a castidade que deveria envolver a infância⁴². Como afirma Olga Brites, ao analisar as imagens de crianças em Revistas dos anos de 1930 a 1950, “a imagem da inocência da criança foi associada a essa dimensão de religiosidade, a ser preservada” (2000, p. 6). A Primeira Comunhão, como sacramento católico, foi retratada na Revista Vida Doméstica (1930)⁴³, como experiência que ficaria “assinalada para o resto da existência, como memória feliz da pureza integral da meninice” (BRITES, 2000, p. 6).

As vestes e a postura dos meninos também denotam a proposta de que o tempo de criança deveria ser um tempo de candura.

Os meninos aparecem vestidos sobriamente, trazem o branco como característica principal de suas roupas, destacando-se o uso do “terminho”. Apresentam-se geralmente postados em atitude ativa e em direção a Deus, sugerindo a inocência ligada à obediência. Estamos diante de variações de mesma moral cristã para os meninos e para as meninas.

A observação dessas fotografias sugere uma atenção ao que “foi organizado, capturado, enquadrado, registrado em imagem” (CRUDER, FISCHMAN 2003, p. 45). Como fragmento do real, as fotografias de Primeira Comunhão indicam os valores da comunidade católica em relação à infância. A distribuição das mesmas garantiu, de certo modo, o culto a esse valores, diante da imagem reproduzida.

⁴² A primeira fotografia de Primeira Comunhão encontrada para essa pesquisa data de 1938. Nela o véu da noiva estava presente. Até o início dos anos de 1960 há fotografias de meninas com véu de noiva. Esse tipo de vestimenta prevaleceu durante o período da pesquisa. Outros retratos da Primeira Comunhão serão apresentados no 3º capítulo.

⁴³ Analisada pela historiadora Olga Brites (2000).



Figura 7: Retrato como lembrança da Primeira Comunhão. Próspera, Criciúma, Década de 1960.
Fonte: Acervo particular de José da Silva.



Figura 8: Retrato lembrança da Primeira Comunhão. Próspera, Criciúma, 1953.
Fonte: Acervo particular de José da Silva.

Os retratos de crianças reforçam a idéia de que, no século XX, a concepção da infância como fase de inocência estava firmada na sociedade. Como anjos não possuíam sexo e, talvez, nem vontades, expressando certa “docilização da infância”, talvez um tempo de ignorar pulsões, diferenças e controlar a relação com o próprio corpo.

A Primeira Comunhão, como rito de passagem, consagrava a presença da Igreja Católica na vida das crianças, perpetuada pelas imagens que evocam e reforçam a infância como período de candura. As fotos desse dia, considerado especial, eram distribuídas a parentes e amigos da família e, em geral, constituíram como uma das principais recordações da vida dos filhos e filhas.

Além das fotografias que se apresentam como um impresso importante das concepções da igreja com relação à infância, outra prática da religião católica era a distribuição de “santinhos”. Boa parte deles eram as imagens do “Menino Jesus”, produzidas especialmente para as crianças católicas. Essa figura traria às crianças um exemplo de vida a ser seguido. As imagens de santos retratam pessoas que tiveram uma vida digna diante dos valores da igreja, sendo que alguns como São Luiz, ou a própria imagem do Menino Jesus se

apresentam como exemplos de vida para a população jovem. Os “santinhos” eram distribuídos principalmente como lembrança do dia da Primeira Eucaristia.

No que se refere à imagem do Menino Jesus, o historiador Jacques Gélis (1991), ao analisar o processo de individualização da infância, sugere que já no século XV a Igreja difundiu como modelo de criança a “Criança-Cristo”, e que, ao longo do século XVII, “desenvolveu-se na França toda uma corrente de devoção à infância de Cristo” (GÉLIS, 1991, p. 325), modelo a ser seguido por todas as crianças. Dessa forma, pode-se inferir que a distribuição da imagem de santinhos, e em muitos deles, a imagem do “menino Jesus”, representou uma estratégia textual e iconográfica para imprimir um modelo a ser seguido. E que modelo seria esse? A docura, candura e obediência. A obediência apresenta-se como orientação principal, o Menino Jesus obedecia a seus pais, logo as crianças também deveriam agir desse modo. A imagem do corpo do filho de Deus também trazia em si algumas mensagens. As roupas leves e brancas e por vezes o corpo seminu sugerem a idéia de um corpo imaculado, livre do pecado dos adultos. Durante a pesquisa encontrei um santinho que retrata o menino Jesus junto a sua família.



Figura 9: Santinho que retrata a Sagrada Família.
Nele a presença do menino Jesus como símbolo para a infância.
Imaruf, início dos anos de 1940.
Fonte: Acervo particular de Zélia Barbosa Gonçalves⁴⁴.

⁴⁴ Zélia Barbosa Gonçalves guardou durante 60 anos sua coleção e apenas nos últimos anos começou a distribuir para as crianças da catequese, tendo restado o que está nessa tese.

Zélia Gonçalves guardou com muito zelo todos os santinhos que recebeu desde criança, pois participou da catequese e da Liga do Menino Jesus⁴⁵ em sua infância. Era comum os padres e as catequistas premiarem a criança que se destacava no aprendizado⁴⁶. Além de D. Zelinha, como é conhecida, outras senhoras, como Maria Brasil e Maria de Oliveira Alves também recordaram dos santinhos distribuídos pelos padres⁴⁷.

A igreja acreditava que por meio de imagens poderia atingir a imaginação e alcançar o espírito infantil, pois nelas encontram-se codificados seus dogmas. Christian Johaud, ao abordar a utilização de imagens como forma de persuadir os leitores, afirma que uma imagem “persuadirá melhor do que um discurso” (1998, p. 310), não apenas pela sua virtude pedagógica, mas também porque permite “inserir uma intenção que será recebida como real, passivamente” (JOHAUD, 1998, p. 310). As imagens representam as mais variadas intenções de acordo com quem as fabrica. Agem sobre a imaginação e fixam-se na memória de quem as contempla, manuseia, delas faz uso de apreciação. Os “santinhos” distribuídos às crianças continham imagens do menino Jesus sozinho ou com sua família, a “família sagrada”, imagem que explicitava o modelo nuclear de família, disseminado com a modernidade. A criança, nesse modelo, deveria ter seu mundo à parte dos adultos, tendo sua “inocência” protegida e pela igreja “santificada”.

As crianças como inocentes e puras passaram a ocupar lugar na sociedade, concepção gestada por vários séculos. Os impressos da Igreja Católica contribuíram na difusão desse ideal de criança. No século XX pode-se perceber as evidências dessa concepção nas imagens fotográficas das crianças e nas prescrições morais diante da separação das crianças frente ao universo dos adultos.

Carlota Boto (2002) afirma que “a idéia de inocência infantil seria acompanhada por um sentimento de vergonha; de pudor do adulto perante a criança” (p.12-13). A sociedade adulta passou a esconder das crianças, “objetos, cenas e conversas compreendidas como ‘de gente grande’, buscando “resguardar a pureza e ingenuidade infantis das crueldades e maldades da vida adulta” (BOTO, 2002, p. 12-13.).

⁴⁵ Associação da Igreja Católica que envolvia as crianças depois de fazerem a Primeira Eucaristia.

⁴⁶ Zélia Barbosa Gonçalves nasceu em Imaruí/SC, em 1931. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa. Imaruí, jan de 2006.

⁴⁷ Maria Rocha Brasil nasceu em 03/02/1925 em Imaruí- SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 27/12/2005. Maria de Oliveira Alves nasceu em Imaruí, em 08/02/1931. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Imaruí, 28/07/2005 e Criciúma 25/07/ 2006. Suas recordações serão abordadas no 3º capítulo desse trabalho.

Muitas foram as ações para se alcançar esse ideal, que firmava a criança como dotada de uma natureza boa e pura, que não deveria ser contaminada pelo mundo adulto. A moral cristã foi divulgada por meio de várias ações pedagógicas da igreja, dentre elas os impressos analisados. Esses impressos ajudaram a apresentar a criança como um ser inocente e puro, mas, também consagra-la desse modo, por meio dos rituais realizados pela igreja. A compreensão de que a infância deveria ser uma fase da vida destituída das “experiências” do mundo adulto seria também o momento mais propício para se repassar valores considerados próprios a um cidadão civilizado. Nesse sentido, sociedade, igreja e escola juntam-se para enviar esforços na educação das crianças, engendrando estratégias para a construção do futuro adulto.

2.3 A CRIANÇA COMO DEVIR: PREOCUPAÇÕES DA SOCIEDADE COM O FUTURO

Outro enunciado discursivo que circulou no sul de Santa Catarina foi a associação operada entre o tempo da infância e o futuro adulto. Essa idéia relaciona-se com outras ligadas à preocupação com a vida das crianças em face da grande mortalidade infantil que ocorreu na região até os anos de 1960, além das idéias que manifestavam preocupações com a educação. Em 1903, outro excerto do poema publicado no jornal *O Albor*, de Laguna, afirmava que as crianças eram a esperança da nação no seguinte verso:

Não desprezes as tímidas creanças:
Oh! São ellas as doces esperanças
Da pátria no porvir!
Pois não vês que o menino, o brande vime,
De um gênio que há de vir? (AS CREANÇAS..., 1903, p. 2)

A poesia trata de um ser que ainda não é alguém, que “virá a ser”, concepção de infância que pensa as crianças não em seu tempo próprio, mas no que deverão se transformar. O enunciado apela para que tratem bem as crianças uma vez que a pátria precisará delas no futuro. Percebe-se a preocupação com a população futura diante do problema da mortalidade infantil que alarmou as autoridades e foi objeto de ações médicas e sanitaristas desde a segunda metade do século XIX no Brasil.

No sul de Santa Catarina, a região carbonífera, nesses tempos, sofria com vários problemas como a contaminação do solo, da água e do ar. A mortalidade infantil, por sua vez

era objeto em discursos que se referem a esse problema desde o início do século XX. Ao final dos anos de 1950, constata-se uma incidência ainda grande, apesar das várias campanhas encaminhadas para resolver a situação.

[...] No ano de 1950, de acordo com o IBGE, a mortalidade infantil, teve um coeficiente de 106 no Distrito Federal, 107 em Porto Alegre, 110 em Belém do Pará, 162 em Salvador. [...] em Santa Catarina, cujos coeficientes são os mais baixos do país, uma vez que oscilam entre 33 e 71 por mil. [...] (ZACHARIAS, 1957)

As ações médicas diante dessa situação também tiveram por objetivo concretizar o ideal de uma nação moderna, como foi apontado anteriormente. Para tanto, era necessário erradicar alguns problemas sociais, entre eles, o da mortalidade infantil. Uma das formas de disseminar as idéias de nação civilizada foram os discursos cujos enunciados buscavam a produção de um efeito de sentido sobre sujeitos que “ainda não eram”, embora não os atingissem diretamente, mas os adultos que os cuidavam e os educavam, em especial, suas mães. O que ocorreu nesse espaço e tempo apresenta-se como resultado da construção ocidental que pouco a pouco intensificou o discurso acerca do cuidado da vida das crianças como responsabilidade principal de suas progenitoras.

Em Santa Catarina, os jornais apresentam indícios dessas preocupações em vários momentos. Um exemplo emblemático da disseminação da idéia de cuidado da infância é a frequência de propagandas que tematizam a criança. Desde 1904, o jornal *O Albor*, de Laguna, principal periódico do sul de Santa Catarina na época, divulgava propagandas de medicamentos para crianças, como por exemplo, o “Xarope Vermífugo – MARTEL”, que prometia acabar com os vermes dos adultos e das crianças (XAROPE..., 1904, p. 4); o “Peitoral de Cambará”, eficaz no tratamento contra “asma” (ASMA..., 1908, p.4); o “Vermífugo Rauliveira”, cujo anúncio era antecedido pelo título “Salvai as crianças”, com argumentos que buscavam legitimidade no campo médico: “Aprovado pelo Instituto Sanitário Federal Adoptado na clinica medica de distintos facultativos” (SALVAI AS CRIANÇAS, 1908, p. 4). Ainda, a Emulsão de Scott, que prometia “robustez” às crianças de “natureza delicada” (ROBUSTECIDOS..., 1911, p. 4).

A propaganda dos remédios para os males que afetavam as crianças acompanhava a preocupação com a sobrevivência das mesmas. Vários artigos de jornais apontavam a grande mortalidade infantil como um problema que necessitava ser sanado. Segundo esses discursos, a principal causa era a ignorância das mães e a falta de higiene. Ainda em 1905, *O Albor* dirigia apelos às mães na capa da edição de seis de agosto. Em um primeiro momento

chamava a atenção para o problema da mortalidade infantil atribuindo a responsabilidade às progenitoras:

As mães

É incontestável que a grande mortalidade das crianças, de menos de um anno, é devido não só à ignorância, [...] e aos maus usos herdados, no que resguarda á primeira alimentação infantil, como á falta de hygiene, no que diz respeito ao vestuário e limpeza. [...] A mãe brasileira, de uma delicadíssima constituição de sentimentos affectivos, não é assim que pensa.[...] (AS MÃES..., 1905 p. 1)

Ao intimar os sentimentos das progenitoras, o artigo clama para sua responsabilidade quanto ao cuidado higiênico na alimentação e vestes das crianças, apelando para a dor diante da morte e fazendo uso da metáfora da sepultura:

[...] O seu coração, passados ainda muitos annos, chora e lembra saudosissimo os pequeninos entes que perdem e se tornam sumir nas brumas espessas de uma sepultura, sobre a qual o affecto vae de vez em quando plantar flores, que rega com as suas lagrimas. Para ella a morte d'esses pedaços de sua alma estava decretada por Deus que queria mais anjos para si. (AS MÃES..., 1905, p. 1)

Apesar de reiterados apelos, há permanência quanto à morte precoce das crianças, vivenciada desde a Idade Média como “vontade de Deus” e as crianças mortas concebidas como anjos para Deus. Percebe-se nesse enunciado a tentativa de romper com a antiga concepção sobre a morte das crianças como vontade de Deus e a proposição dos sentimentos maternos como fundamentais à solução dos problemas. Ou seja, as mães são vistas como as principais responsáveis pela vida e continuidade da população, segundo a lógica difundida pela medicina social. Na sequência, o editor afirmava que tal morte de crianças em decorrência do descuido das mães, lesava também a pátria, pois as mães “Não tem a consciência de que foi talvez a sua ignorância, posta ao serviço de preconceitos e aos maus usos herdados ou a falta de hygiene, que lhos levou, lesando o seu coração e a pátria” (AS MÃES..., 1905, p.1). Após essas acusações, o artigo apresenta uma série de recomendações à resolução do problema, apoiadas no jornal norte americano “WORD OF TODAY”⁴⁸, que divulgou algumas regras para “a vida e saúde da criança”. Destaca, primeiramente, a alimentação: o uso do leite materno, a utilização de leite puro, a periodicidade da alimentação da criança.

⁴⁸ Grafia como está no jornal.

Alimenta-la com leite materno; o leite materno é o alimento NATURAL e o MELHOR. Para uma criança alimentada a leite materno que morre antes da idade de trez meses, morrem quinze crianças alimentadas por outros systemas. REGRAS PARA O BEM ESTAR DA CRIANÇA. Quando a mãe não pode alimentar o filho, deve alimenta-lo com leite puro e fresco misturado com água em certas proporções, segundo a idade. Principio metade água e metade leite, comum a colher de chá, de nata, e um pouco de assucar. A' medida que a criança vae crescendo, vae-se diminuindo a proporção de água. O que se deve fazer. Alimentar a criança a intervallos regulares de três em três horas. Manter sempre a criança em estado de perfeita limpeza. Banhos a crianças uma vez por dia durante a estação calmosa. (AS MÃES..., 1905, p. 1)

Em seguida, o artigo orienta sobre como devia ser o repouso da criança, o uso de medicamentos e de utensílios para a alimentação (mamadeiras, bicos, etc), além da forma como os pequenos deviam ser segurados e a importância das visitas frequentes ao médico. Tais aspectos reafirmam a crescente preocupação dessa época com a vida da criança, com sua sobrevivência e saúde, em especial, na primeira infância.

A criança deve dormir em um berço ou n'uma cesta, attendam sempre à criança quando chora. A criança sempre chora por uma d'estas causas: 1º quando tem fome; 2º quando alguma cousa a incomoda ou a magôa; 3º quando está doente. O que não se deve fazer. Nunca se dê às crianças xaropes calmantes, pós febrífugos, nem quaesquer drogas d'esta espécie. Nunca se dê á criança pão, nem sopas, nem succos de carne, nem outro qualquer alimento, excepto leite, até ella completar sete mezes. Nunca se de à criança leite desnatado ou leite que não seja fresco e puro. Nunca se empregue mamadeira com tubo comprido de borracha. Não é possível conservar limpo o interior de um tubo. Nunca se leve a criança sentada nos braços, antes de ella ter cinco mezes. Nunca se deixe de chamar o medico quando a criança adoeca. As crianças succumbem rapidamente, quando se lhes não acode a tempo. Pouca coisa e bem fácil de fazer. (AS MÃES..., 1905, p. 1)

É importante ressaltar que o excerto refere-se ao ano de 1905. Os conselhos denotam outros modos de cuidado com as crianças pequenas, podendo-se inferir dos argumentos apresentados que não havia por parte dos adultos (mães) tais cuidados ou conhecimentos. No entanto, há de se lembrar que essas normas alcançaram, em um primeiro momento, os grupos sociais mais abastados, que tinham contato com literaturas e saberes voltados para os cuidados com a infância.

Os preceitos explicitados anteriormente foram inscritos também em vários manuais de puericultura. No conjunto dos documentos reunidos como corpus empírico da pesquisa destacou-se o pequeno livro intitulado "Cuidados com a futura mamãe e o futuro bebê"⁴⁹, originalmente uma publicação oficial do Departamento da Criança do Ministério da Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos da América do Norte, traduzido e adaptado no Brasil pelo médico Irsag Amaral da Cunha, sem data de edição (CUNHA, 19--). O pequeno

⁴⁹ O impresso mede 10X15,5cm.

manual foi encontrado na biblioteca do Colégio Cristo Rei, em Içara, Santa Catarina, administrado pelas freiras “Filhas do Divino Zelo”, que chegaram à localidade no final dos anos de 1950. Também foi localizada a obra “Puericultura: Higiene Alimentar e Social da Criança”, escrita em 1945, pelo prof. Martagão Gesteira, catedrático de puericultura e clínica da primeira infância da Faculdade Nacional de Medicina e membro da Academia Nacional de Medicina.

O Jornal O Estado de Florianópolis, cuja circulação alcançava boa parte do estado de Santa Catarina, publicou em 1945 um artigo que tratava o problema da demografia.

O progresso de uma nação depende intimamente do seu capital humano, isto é, da população. Da quantidade e da qualidade da população. Por isso mesmo um dos problemas mais sérios da atualidade brasileira é o relativo ao nosso aumento demográfico, pois é claro que possuímos ainda pouca gente para as tarefas nacionais do desenvolvimento pleno da terra e de suas riquezas. (MORTALIDADE INFANTIL..., 1945, p. 7)

Apoiado na conferência que um economista norte-americano, Rox Nash, havia realizado no Brasil, em 1944, o artigo apresentava a importância da densidade demográfica para o futuro do país:

Rox Nash acentua que, daqui a um século, nosso país precisa ter cem milhões de habitantes, se quiser firmar seu lugar entre as primeiras potências do mundo. Recordava a esse propósito as palavras do conhecido sociólogo: a riqueza, a arte, o saber, a sutileza do espírito pressupõe certa densidade demográfica indispensável. A ele chegaremos certamente quando atingirmos a casa dos cem milhões de habitantes. Mas, o que fazer para chegar lá? (MORTALIDADE INFANTIL..., 1945, p. 7)

Segundo o artigo, uma das várias medidas para alcançar uma expressão demográfica seria o combate à mortalidade infantil, para o que ilustra com dados sobre os estados brasileiros, “não só no interior como nas grandes cidades”.

[...] a começar pelo Rio. Pelas nossas próprias estatísticas, em cada mil crianças nascidas vivas, 245 morrem no 1º ano de vida. Esta é a média. As cifras variam de cidade para cidade. A mortalidade infantil é mais baixa em Curitiba: 144 por mil. Um pouco maior em São Paulo. É catastrófica em Fortaleza, como, em geral, nas capitais nortistas: 342 por mil. Mas, compare-se isto com os índices de Buenos Aires, 67 por mil, de Nova York, 59 por mil, de Estolcomo, 45 por mil. É claro que o aumento da população nacional sofre desfalques terríveis com a mortalidade infantil, no grau em que existe entre nós. (MORTALIDADE INFANTIL..., 1945, p. 7)

De acordo com as estatísticas apresentadas, além da mortalidade durante a infância, havia ainda os natimortos e os abortos. Apoiado no manual de puericultura do médico

pediatra Martagão Gesteira, o jornal acrescenta dados sobre o assim nomeado “desperdício social”, vinculado à morte das crianças brasileiras:

Fossemos juntar a essas cifras as dos abortos, isto é, a dos produtos de concepção destruídos antes do 6º mês, cifras que as melhores estatísticas avaliam quatro vezes mais altas do que as da mortinatalidade, veríamos que a mortalidade na vida intra uterina, atinge no Brasil as 200 por mil, o que é simplesmente “formidável”. (MORTALIDADE INFANTIL....., 1945, p. 7)

O tom alarmista do artigo conclui afirmando que essa questão é um “problema médico-social a desafiar nossos cuidados pelo futuro da nação”. Pode-se perceber nesse momento que se confirmam os sentimentos modernos em relação à infância, pois a morte infantil, que durante muito tempo foi provocada, e mais tarde aceita, tornou-se intolerável. (ARIÈS, 1986). Contudo, persiste no século XX, a percepção de que a vida das crianças não constitui um tempo próprio, mas se apresenta como fase de preparação para o futuro.

Outra ênfase aparece nos jornais em colunas escritas por médicos, aconselhando os cuidados com as crianças e denunciando a mortalidade infantil. O Dr. Manif Zacharias, que trabalhou no sul de Santa Catarina, publicou artigos sobre o tema no jornal Tribuna Criciumense, nos anos de 1950, inspirado nas argumentações dos manuais de purieultura do médico higienista Moncorvo Filho. Em seus artigos acerca da saúde, dos cuidados e das responsabilidades sobre esta fase da vida na região carbonífera, Zacharias afirmava que a

[...] Mortalidade infantil está relacionada apenas ao 1º ano de vida.[...] a mortalidade infantil avalia-se pelo chamado coeficiente, isto é, pela relação entre o número de nascimentos vivos e o número de óbitos de crianças entre 0 a 1 ano, durante o período de 1º de janeiro e 31 de dezembro. A mortalidade infantil é considerada baixa ou fraca, quando o coeficiente é inferior a 40. Média ou moderada quando o coeficiente entre 40 e 70. Alta ou forte quando entre 70 e 100 e muito elevada ou muito forte quando superior a 100. (ZACHARIAS, 1957)

O médico fazia um balanço do número de falecimentos entre 1947-1957 na região carbonífera, afetada por problemas causados pela mineração.

[...] dos 4264 falecimentos ocorridos e registrados em todo o município durante o período 1946-1956, o elevado número de 1992 [de crianças mortas] corresponde a crianças que só viveram no máximo até 1 ano de idade. Percentualmente, isto se traduz pelo seguinte: de cada 100 pessoas falecidas, cerca de 47- ou pouco menos da metade- eram crianças que não ultrapassaram 1 ano de idade. [...] (ZACHARIAS, 1957)

Acrescenta, na sequência de sua coluna do dia 27 de maio de 1957, que em Santa Catarina os “coeficientes são os mais baixos do país, uma vez que oscilam entre 33 e 71 por

mil. [...]”.(ZACHARIAS, 1957) . Seguindo a mesma linha de pensamento “do movimento protagonizado pelos médicos higienistas” (CARVALHO 1997, p.283), a partir dos anos de 1920, o médico acusa a ignorância e a miséria como responsáveis por essa situação. E define o conceito de mortalidade infantil a partir da idéia do “Professor Rosenau”⁵⁰ que considerava a “uma doença de classe”, pois de acordo com Zacharias, “a mortalidade infantil é fortemente influenciada pelas condições higiênicas de habitação e de alimentação e pelos fatores econômicos e sociais que quando desfavoráveis carreariam a pobreza e o atraso cultural” (1957, p.27). Utiliza também as reflexões de Martagão Gesteira reafirmando que “quanto mais baixas as condições econômicas e sociais de uma coletividade maior é a incidência da mortalidade infantil” (ZACHARIAS, 1957).

Percebe-se, nesse discurso, que embora a ignorância e a miséria sejam acusadas como principais causas da mortalidade infantil, aponta a má distribuição de renda entre as classes sociais, como fato que leva à condição de privilégio das “famílias ricas e remediadas” sobre as famílias pobres. Afirmava:

[...] a ignorância conduzindo as infelizes e pequenas vítimas as benzeduras e aos “chás” das comadres, á “garrafadas” dos curandeiros e as “drogas” milagreiras” dos boticários com pretensões a doutores.[...] esta mesma miséria que priva a criança pobre, o LACTENTE (a expressão significa- que ainda mama) de seu alimento essencial, o leite, substituindo em inúmeros casos constatados na clínica diária, pelo pirão ou mingau de farinha e água. A ignorância e a miséria de mãos dadas, gerando a promiscuidade entre crianças e adultos doentes ou animais, o uso cotidiano de água poluída e alimento de baixo valor nutritivo tanto pela qualidade, a falta de roupas e agasalhos adequados a cada época do ano e tanta coisas mais, hoje em dia em nossa terra, privilégio das famílias ricas e da classe remediada. (ZACHARIAS, 1957).

Manif Zacharias, particularmente, procurava mostrar a importância do papel do Estado na prevenção da mortalidade infantil, ora denunciando que “entre 1946-1956, 59% de crianças até um ano de idade faleceram sem assistência médica em Criciúma” (ZACHARIAS 1957), ora alegando o resultado do VI Congresso Sul Americano de Pediatria :

A mortalidade infantil, em qualquer de suas etapas cronológicas, é antes de tudo, um problema de medicina preventiva com largas projeções sociais, pois não se explica a doença na criança senão a expensas de sérias deficiências nos cuidados que lhes são devidos em seu ambiente familiar e social.”[...] (1957)

Se a mortalidade infantil é um problema social, segundo Zacharias, a classe dos trabalhadores era a mais atingida, pois “não há dúvidas de que a quase totalidade desse

⁵⁰ Médico americano, Nilton Joseph Rosenau (1869-1946), que contribuiu com estudos sobre a Medicina Preventiva (ROSENAU, 2009).

enorme contingente de crianças que nada tivessem para a defesa de sua sobrevivência proveio de mineiros de carvão e dos assalariados do campo” (ZACHARIAS 1957).

Uma das medidas adotadas para resolução do problema da mortalidade infantil na região carbonífera foi a construção na vila operária Santa Bárbara em Criciúma, pertencente à mineradora Companhia Carbonífera de Araranguá- CBCA, de um posto de puericultura em 1943. Nesse local distribuíam diariamente leite para as crianças filhas de trabalhadores mineiros, fazia-se a vacinação e outros atendimentos médicos. Manif Zacharias trabalhou nesse local juntamente com o médico Olavo Assis Santos Sartori (COSTA, 2000).

A experiência dessa vila operária de Criciúma faz parte das iniciativas de preservação e proteção da infância. Maria Stephanou (2005) salienta que para alcançar esse objetivo foi necessária a “produção de saberes científicos a partir da exploração do universo infantil” (p.148). Dessa forma, são visíveis iniciativas como a prescrição de formas de cuidado das crianças pelas famílias, bem como o acompanhamento desde a lactação, o crescimento antropométrico e também a educação.



Figura 10: Inauguração do posto de puericultura na vila operária Santa Bárbara, Criciúma, 1943.
Fonte: Acervo particular da pesquisadora



Figura 11: Posto de puericultura Vila Operária Santa Bárbara. Criciúma, 1945.
Fonte: Acervo particular Maria Barcelos de Oliveira.

A fotografia, tendo como fundo o posto de puericultura, mostra o médico atrás junto com algumas senhoras, possivelmente enfermeiras e à frente um número elevado de mães e crianças. Algumas crianças seguram os recipientes com leite em forma de cestas, evidenciando um dos atendimentos do posto. O número elevado de crianças na fotografia apresenta a preocupação da época com o atendimento dessa parcela da população. Giani Rabelo (2008), baseada nos relatórios do médico Francisco Boa Nova Filho (1953), afirma que cerca de 60 crianças recebiam assistência médica gratuita nesse local. E, que tal assistência não era suficiente devido ao aumento constante da população e a precariedade na qualidade do leite e também das mamadeiras. O retrato apresenta as crianças todas vestidas, talvez sabendo de antemão que posariam para uma fotografia, porém, grande parte, sem calçado, evidenciando a condição social da maioria da população que vivia nas vilas operárias mineiras, outras ações em forma de campanhas foram realizadas com o objetivo de garantir a sobrevivência das crianças.

Os Concursos de Robustez Infantil fizeram parte das tentativas para resolução dos problemas que causavam a mortalidade infantil. Jane Soares de Almeida, ao analisar tais concursos em São Paulo, destacou algumas características do que era avaliado no corpo das crianças para serem consideradas robustas, ou seja, “todos os caracteres de vitalidade

equilibrada, funções harmônicas e órgãos perfeitos” (2007, p. 168). A criança paulista, segundo a autora, deveria ser “a mais robusta, mais sadia, rica e feliz”. Para isso, seria necessário que estabelecesse “a parceria feliz e benéfica das mães, das professoras, das educadoras sanitárias, dos médicos, dos intelectuais, unidos todos numa cruzada patriota em defesa da raça e da pátria” (ALMEIDA, 2007, p. 168).

Os concursos procuravam reafirmar, perante a população mais carente, a necessidade de se adotar, no trato das crianças, os preceitos da higiene, que tão bons resultados poderiam trazer para o país. (WADSWORTH 1999, p.112)

Esses concursos iniciados em São Paulo alcançaram todo o país, focando especialmente as crianças pobres. O jornal A Cidade, de Criciúma, publicou em 1925 um artigo sobre o Concurso de Robustez Infantil, com base em um jornal do Rio de Janeiro, apresentando a questão como um assunto importante em todos os centros do país. O artigo intitulou-se “Higiene infantil” e, entre outros aspectos, afirmava que o concurso tinha por base a higiene infantil, acompanhada de especialista médico, sendo que sua realização dizia respeito à “excessiva mortandade infantil”, e que essa “mortandade é uma das implicações para o comprometimento do desenvolvimento do país”. O artigo fazia um apelo à amamentação como uma das soluções para evitar a morte prematura de crianças:

A hygiene infantil tem varios preceitos e necessidades, mas o primeiro delles é o do aleitamento materno e, na falta d'elle, o humano. Picard já lembrou, em França, como solução a obrigatoriedade do aleitamento materno e humano. [...] Nas creches, a experiencia já foi feita na Europa. Num relatório da propria Liga das Nações, ficou provado que mais convinha nas crêches européias pagar salario especial às mães operarias a aceitar seus filhos para dar alimentação artificial. [...] É um principio já assentado na experiencia: a alimentação artificial, melhor seja, causa variadas perturbações e contribue para a alta da mortalidade. O aleitamento materno impede todos os males. [...] Na falta do aleitamento materno, é preciso obter o próprio leite humano, sem prejuizo dos que pela própria natureza deveriam ser os únicos beneficiados. As estatísticas das creches e dos hospitaes na Europa provam a differença das condições de saúde, viabilidade e resistência das creanças submettidas a esse tratamento. (HYGIENE INFANTIL..., 1925)

Giani Rabelo (2008), ao analisar o trabalho da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, nas vilas operárias mineiras em Santa Catarina, a partir da década de 1950, mostra como as freiras também utilizaram os princípios higienistas para educar as famílias operárias nos moldes da civilização moderna. Dos trabalhos efetuados diretamente com as crianças, a autora aponta a instituição do banho semanal⁵¹, a ocupação do tempo livre

⁵¹ A prática do banho diário era o chamado “banho checo”, no qual lavavam-se os pés, as partes genitais e o ante braço em bacias de alumínio ou “gamelas de madeira”.

com atividades culturais, como banda de música, coral infantil e jogos de futebol e também os concursos de robustez infantil.

As incursões realizadas pelas freiras no papel de assistentes sociais no cotidiano das famílias pobres tinham por objetivo instruir as mães no cuidado com a vida de suas crianças. De maneira geral, na opinião dos higienistas, a mortalidade era um problema causado pela ignorância do povo. Desse ponto de vista, absolviam-se as condições sanitárias oferecidas pelo Estado e os problemas relacionados à distribuição da renda, declarando-se as mães como as principais responsáveis pela mortalidade infantil. A corrente higienista, no Brasil, nos anos de 1920/30, segundo Almeida (2007), “transformou a mulher na principal responsável pela saúde dos filhos [...]” (p. 160).

Os documentos analisados até o momento reafirmam que a conservação da vida das crianças, principalmente das pobres, era associado ao futuro da nação. Moysés Kuhlmann Jr, examinando os temas do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, juntamente com o 3º Congresso Americano da Criança, realizados no Brasil em 1922, referindo-se à seção Higiene ressalta que “a saúde e a educação se entrelaçam nas propostas de tal modo que se tornam mutuamente subordinadas no propósito de construir as bases da nação moderna e ordeira” (KUHLMANN JR., 2002, p. 474). Os discursos encontrados nos jornais locais do sul de Santa Catarina também não deixam dúvidas, é preciso impedir a mortalidade para garantir o futuro do país.

Além dos cuidados com a higiene e a saúde da criança, havia também a preocupação de criar ambientes específicos para elas, com o objetivo de erigir o que se considerava hábitos saudáveis. O jornal O Estado, de Florianópolis, aponta como tema oficial escolhido para a Semana da Criança de 1951 “A importância da aquisição de bons hábitos desde a primeira infância”, assim detalhando:

O 1º dia de vida- A melhor ocasião para se iniciar a educação da criança- o bem estar de cada um, depende do bem estar de todos! Eis uma verdade que não pode ser ignorada. A família bem integrada, saudável e feliz à aqueles cujos membros reúnem, individualmente, tais qualidades. E, inversamente, os indivíduos não podem alcançar esse bem-estar se ele não for, também, apanágio da família como conjunto. O tema da semana da criança deste ano- “a formação de hábitos sadios na infância”.- está diretamente ligado a esse princípio. Uma vez que a educação física e moral de um indivíduo tem início no momento de seu nascimento, as impressões que o bebê recebe, os primeiros hábitos que adquire, são da maior importância.(CRIANÇA..., 1951, p. 3)

Dedicar um dia do ano especialmente às crianças já havia sido proposto na década de 1920, porém a data somente passou a ter as comemorações que conhecemos atualmente nos anos de 1960, “quando a Fábrica de Brinquedos Estrela decidiu fazer uma promoção em

conjunto com a Johnson & Johnson, para aumentar suas vendas, lançando a "Semana do Bebê Robusto" (A HISTÓRIA..., 2008 b) .

A criança, considerada então uma consumidora potencial e nessa condição, passou a contribuir também para a economia da sociedade, como salienta Manuel Jacinto Sarmiento (2004), não apenas com o trabalho infantil nos países periféricos ou semiperiféricos, mas, em função da criação de um mercado específico de produtos a serem consumidos pelas crianças.

Os brinquedos e a alimentação foram os primeiros produtos a receberem uma visibilidade mercadológica. No conjunto da alimentação específica para as crianças, destaca-se o leite em pó da indústria alimentícia Nestlé, instalada no Brasil em 1921: “[...] entre 1940 e 1970 a Nestlé construiu elementos culturais para valorizar o leite em pó e encarregou-se de disseminá-lo na sociedade brasileira” (AMORIM, 2005, p.104).

Uma das evidências da presença dessa indústria na vida das crianças são as fotografias que têm por cenário as latas de leite Ninho⁵², em forma de pirâmide, que mostram o número de latas de leite que foram consumidas durante o primeiro ano de vida das crianças. A prática de colecionar as embalagens do Leite Ninho pelas mães foi encontrada na cidade de Criciúma, e é provável que tenha ocorrido em outros lugares.



Figura 12: O bebê e a pirâmide de leite Ninho. Bairro Santo Antônio, Criciúma, década de 1970.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

⁵² Leite criado pela Nestlé em 1944, com embalagem cor de caramelo. O Leite Ninho Integral em embalagem amarela foi criado em 1965. (AMORIM, 2005, p. 106.)

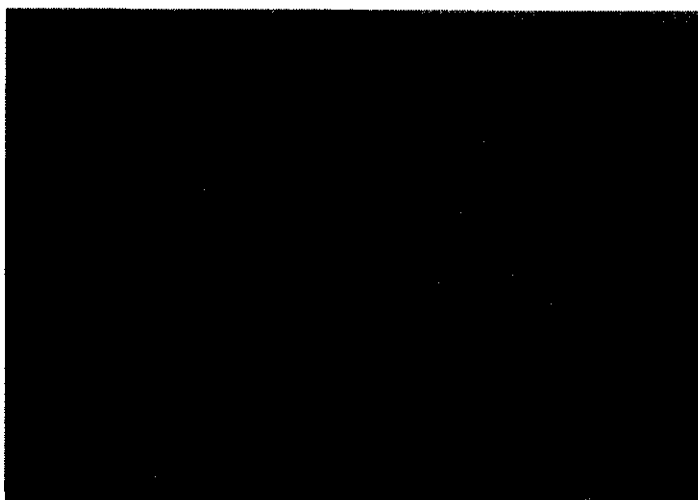


Figura 14: Lembrança do Primeiro aniversário. Imaruí. 1958.
Fonte: Acervo particular de Zélia Barbosa Gonçalves.

O valor conferido à vida das crianças levou a registrar não apenas os momentos de alegria, mas também os de tristeza, como a morte. Muitas famílias, a exemplo da família do ex-prefeito de Criciúma, Marcos Rovaris, fotografaram os filhos pequenos em seus ataúdes, para guardar a lembrança de sua rápida existência.



Figura 15: Enterro de criança. Criciúma, dec. 1940.
Fonte: Acervo particular da pesquisadora.



Figura 13: O bebê e a pirâmide de leite Ninho em seu primeiro aniversário. Vila operária mineira Santa Bárbara, Criciúma, 1969. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A alimentação era compreendida como uma das principais ações para garantir a vida e a saúde das crianças. A indústria alimentícia passou a produzir alimentos que foram divulgados por meio de propagandas dirigidas às mães, “com apelos orientados para a saúde, nutrição, crescimento e desenvolvimento de seus filhos” (AMORIM, 2005, p. 96). Paulatinamente alcançou todos os lares, inclusive as famílias pobres. A fotografia acima é de uma criança filha de operário mineiro⁵³, a casa é simples, mas as latas de leite empilhadas representam o *status* das crianças pequenas nas famílias, pois para elas era destinada uma alimentação especial⁵⁴.

O primeiro ano de vida das crianças passou a ser motivo de comemorações. As fotografias registraram a importância que as famílias atribuíam ao filho que alcançava o primeiro ano de vida. Talvez essa comemoração esteja ligada ao desafio de alcançar um ano de vida e incorporado como valor, os festejos do primeiro aniversário sinalizam o quanto a vida da criança tornou-se importante. Algumas famílias passaram a usar o retrato da criança como lembrança da passagem do primeiro aniversário.

⁵³ Pois em Criciúma essa prática foi disseminada na população de baixa renda nos anos de 1970.

⁵⁴ No segundo capítulo é referida a diferença da alimentação das crianças pobres nas primeiras décadas do século XX, lembradas por aqueles que foram crianças no período.

As preocupações com a vida e a saúde das crianças foram afirmadas no sul de Santa Catarina no século XX, como vimos pelos documentos apresentados. Essas preocupações alcançaram todas as classes sociais, mediadas, principalmente, pela presença dos saberes médicos e, posteriormente pelos interesses econômicos. A vida da criança passou a ser compreendida como garantia do futuro da nação. Sua morte deixou de ser algo comum no cotidiano e passou a ser combatida.

Os saberes médicos preocuparam-se com a saúde física das crianças e prescreveram regras para um suposto bem estar moral aliado a essa saúde física. Para tanto, a escola foi um espaço, por excelência, de disseminação de regras de conduta e formação das crianças. Tratou do “esquadrinhamento” dos corpos, submetendo-os a uma rede de dispositivos pedagógicos, que envolveram um conjunto de ações disciplinares. Inspirada nas análises de Michel Foucault (1998), é possível afirmar que a escola, em Santa Catarina, foi parte integrante desse processo, conduzindo os alunos/as a uma efetiva higienização de seus corpos e mentes, tendo por eixo sobretudo, a idéia da criança como *devir*.

2.4 FORMANDO ALMAS, PURIFICANDO CORPOS: ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

A escola é uma instituição que “serve” a um determinado tempo e apresenta a configuração desse tempo, como afirma António Gómes Ferreira (2000). Até o século XIII, os colégios configuravam como asilos para atender estudantes pobres, a partir do século XV, convertem-se em instituições de ensino, sendo que “sua maior abrangência e sua crescente divisão interna acompanham o crescente sentimento social a respeito da infância” (KOHAN, 2003, p.78). Nesse sentido, na relação entre infância e escola, David Kennedy (1999) chama atenção para o fato de ser o mundo da infância considerado como “um mundo de deficiências”, de necessidades, e até de perigo. À escola coube a tarefa de transformar crianças em adultos. Os enunciados analisados mostram as estratégias para normatizar comportamentos de acordo com o ideal de civilidade almejado no espaço- tempo investigado.

O propósito de moldar as crianças e transformá-las em adultos civilizados fez-se presente nas atas e livros de chamada de escola e alguns livros conhecidos como termos de visitas dos inspetores de ensino do sul de Santa Catarina, além dos livros de leitura que faziam circular discursos que alcançavam as crianças de forma direta. Enquanto os manuais

de puericultura e alguns artigos de jornais difundiam a importância da higiene na vida e saúde das crianças, nas escolas os documentos manifestam a mesma atenção. Nos “termos de visitas” há indícios de orientações quanto à higiene moral das crianças, prescrições às professoras quanto à limpeza dos corpos e à correção da fala estrangeira, pois o espaço investigado recebeu levas de imigração alemã, italiana e polonesa no final do século XIX, sendo comum as crianças em casa falarem a língua de origem de seus pais, e, ainda, o empenho em fortalecer os símbolos nacionais e a formação cívica. No sul de Santa Catarina, municípios como Urussanga, Siderópolis, Criciúma, Orleans e outros, receberam levas de imigração italiana, polonesa e alemã a partir da segunda metade do século XIX, daí porque as intervenções perante à língua de origem esteve presente nas escolas desses municípios.

No antigo “Núcleo Hercílio Luz”⁵⁵, o inspetor de ensino, em visita à pequena escola em 1925, recomendou à professora Paula Westephal: “intensificar o ensino de linguagem oral e hygiene rural”(PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, 1925). Quatro anos depois, em 1929, ele ainda orientava a professora: “não descuide da hygiene” ((PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, 1929). O imperativo dessas frases supõe que a ordem do inspetor não era apenas uma recomendação, mas uma prescrição que devia ser obedecida. A forma como era exigida a limpeza dos corpos aparecia nos registros das avaliações das crianças, identificados no item “asseio”, dos boletins de notas, junto a outros quesitos avaliados.⁵⁶ Diante de tais prescrições, a professora fiscalizava a limpeza das unhas e dos cabelos. Além dos boletins havia também o Livro de Chamadas, no qual a professora registrava o rendimento da turma. Um livro analisado pertenceu à Escola Reunida Engenheiro Fiúza da Rocha, localizada em uma das vilas operárias da cidade de Criciúma, bairro atualmente denominado Mina União e data de 1945⁵⁷. Para referir a importância dos bons hábitos que deveriam ser repassados às crianças, destacam-se as notas referentes ao “asseio e civilidade”. Dos 41 alunos que frequentaram o 2º ano, onze deles tiraram nota 100 em “asseio e civilidade”. Tais registros relativos ao cuidado do corpo constituíram uma forma de controle da higiene das crianças-alunas, controle que não considerava as condições sociais em que as mesmas viviam. Sabe-se que as crianças que estudaram naquela escola moravam em vilas operárias mineiras, circulavam pelas ruas e brincavam nos montes de pirita, ou eram filhas e filhos de agricultores e ajudavam nos trabalhos da roça. Suas moradias não dispunham de

⁵⁵ Atual bairro Morro Estevão. Criciúma, SC.

⁵⁶ Dentre os quesitos avaliados encontram-se: comportamento, aplicação, asseio e civilidade.

⁵⁷ Acervo particular de Carméla Milanezzi. (Criciúma)

espaço adequado para os banhos, que em geral eram feitos nos finais de semana em bacias de alumínio ou gamelas de madeira.



Figura 16: Crianças brincando ou trabalhando nos “montes de pedra”, montes do rejeito de carvão. Bairro Mina União, Criciúma, déc. 1940. Fonte: Acervo particular de Carmela Milanezzi.

Como meio de difusão e forma de vigilância da higiene dos alunos foram instituídos os “pelotões de saúde”, que segundo Tatiane Virtuoso (2004) apresentaram-se como uma das estratégias pedagógicas para que a população incorporasse padrões de higiene considerados modernos. Tais pelotões eram formados por crianças que tinham a função de vigiar a limpeza do corpo dos próprios colegas.

Gladys Mary Teive (2008), ao abordar as práticas pedagógicas de professoras normalistas em Florianópolis, entre 1911 a 1935, menciona a instituição do pelotão de saúde, formado pelas crianças para cumprir a “cruz santa pela educação”. Os pelotões de saúde eram utilizados pelas professoras que guidadas

pelos pressupostos médico-higienista e pela pedagogia cívica atuavam sobre os corpos e as mentes das crianças, especialmente as mais pobres, modificando os hábitos e as maneiras culturalmente aprendidas, impondo condutas e práticas corporais autorizadas pelas novas normas de civilidade, as quais deveriam concorrer para formar/reformar física e moralmente o cidadão, higienizando-o, urbanizando-o, civilizando-o, enfim. (TEIVE, 2008, p. 67)

Além da vigilância que visava a homogeneização das crianças, também as estratégias de construção do sentimento de patriotismo fizeram-se presentes nas escolas que contribuíram de forma sistemática para essa construção, ora fortalecendo a língua nacional, ora ensinando os símbolos nacionais e levando os alunos a reconhecerem o território nacional. Os registros encontrados em algumas das escolas do sul de Santa Catarina indicam a presença desses discursos em seus currículos, sob diferentes formas, seja pela presença cotidiana dos símbolos nacionais no espaço escolar (bandeira, mapa, fotografia dos presidentes), seja nos textos e poesias que as crianças estudavam e decoravam.

O futuro adulto deveria saber em que consistia ser cidadão brasileiro. Para isso, deveria falar a língua nacional: “Tem que falar português” era o imperativo da campanha de nacionalização vivenciada em todo o Brasil entre os anos de 1937 a 1945.

Embora o nacionalismo como movimento tenha iniciado logo após a proclamação da República, “é bom lembrar que a política de nacionalização expressa no regulamento de 1914, difere radicalmente daquela posta em prática após a Revolução de 1930” (MONTEIRO, 1984, p. 56). Nos anos do Estado Novo (1937-1945), o projeto nacionalista foi mais incisivo com a Campanha de Nacionalização. As crianças descendentes de italianos, poloneses e alemães, entre outras, cujos pais eram imigrantes europeus, sofreram a intervenção direta sobre suas formas de falar.

Os livros termos de visitas dos inspetores de ensino também trazem indícios sobre a obrigatoriedade da língua nacional e a proibição da língua estrangeira. Na antiga Escola Mista Estadual de Primeira Linha Sangão⁵⁸, situada no município de Criciúma, em junho de 1938, o Inspetor deixou registrado:

Observa-se que os alunos de nossas escolas, principalmente Urussanga e Criciúma arrastam a linguagem para o sotaque italiano ou polonês. Cumpre aos nossos professores empenhar o máximo de energia para corrigir esta falta. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, 1938)

Percebe-se que até mesmo o sotaque devia ser corrigido para erradicar do território brasileiro os indícios do estrangeirismo. O sotaque era considerado um “defeito”, como aparece no registro encontrado em outra escola de comunidade italiana: “A professora trabalha bastante com a linguagem oral, obrigando-os a falar o mais possível para que desapareça esse defeito [sotaque] que poderá se converter em vício”. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, 1932).

⁵⁸ Acervo da EMEIEF Antônio Mangili, Criciúma.

Nos momentos vivenciados pelas crianças na escola, a vigilância sobre suas falas era constante: “Observa-se que os alunos possuíam dificuldades de pronúncia e, por isso, não devem os professores perder oportunidade de efetuar correções, quer na sala de aula, quer nos recreios” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, 1953).⁵⁹ As interdições aos modos de falar em comunidades formadas por imigrantes europeus dizem respeito, segundo Leila Lourenço (2005), ao aparato jurídico-policial do período do Estado Novo, que impôs a língua oficial, o português, incidindo sobre os sujeitos, os sentidos e a memória presentes nas comunidades colonizadas por esses imigrantes.

Além dessa interdição, todas as escolas brasileiras deveriam cultivar os símbolos nacionais. Os Livros Termos de Visitas notificavam de que maneira as professoras vinham trabalhando esses símbolos, ora pela presença ou ausência de bandeiras e mapas, ora pelos hinos que as crianças sabiam recitar. “Os alunos cantam hynnos oficiais, excepto do Estado, que deve merecer atenção da professora” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, 1929)⁶⁰. Se isso ocorreu em 1929, em 1932 a mesma escola recebe outro registro: “Os hinos oficiais são cantados com entusiasmo e desembaraço”. Trata-se, pois, da força da pressão exercida por esses inspetores, notadamente nestes exemplos sobre a mesma professora⁶¹.

Em consonância com os dispositivos anteriormente referidos, como forma de controle da língua nacional, formaram-se Ligas Pró-Língua Nacional nas escolas cujas comunidades eram formadas por imigrantes. As Ligas consistiam em associações das próprias crianças e tinham várias funções para o fortalecimento da língua nacional: organizar álbuns de todas as classes da escola, com as fotografias dos heróis nacionais; durante os recreios organizar brincadeiras de contação de histórias envolvendo os vultos nacionais e ensinando às crianças menores a falar o português, entre outras atividades (MONTEIRO, 1984). Para Jaecyr Monteiro,

Não se pode dizer que as Ligas Pró-Língua Nacional tenham sido as responsáveis pela nacionalização do ensino em Santa Catarina. No entanto, uma coisa é certa: estas Ligas conseguiram levar o problema da nacionalização a nível de alunos, envolvendo-os em um processo, do qual não podiam ficar alheios. (1984, p. 105)

Em algumas escolas, os Inspectores impunham a formação dessas Ligas como solução ao problema da fala dos estudantes:

⁵⁹ Acervo da EMEIEF Casemiro Starchurski, Criciúma.

⁶⁰ Acervo da EMEIEF Hercílio Luz, Criciúma.

⁶¹ Os registros no Livro Termo de Visitas evidenciam o trabalho da Professora Paula Westphal de 1925 a 1936.

[...] se ainda a influência de língua estrangeira na expressão dos alunos aos quais a professora vigiará incansavelmente para evitar que usem outra língua que não a nossa. Recomento que a professora crie logo a liga pró língua nacional [...]"(PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, 1941).

Quando os inspetores encontravam todos os símbolos da pátria brasileira cuja reverência era fundamental, tanto à construção quanto ao fortalecimento da idéia de cidadania brasileira, deixavam registrados incentivos, de modo a valorizarem o empenho dos professores: "A escola tem caixa escolar, pelotão de saúde, biblioteca, Liga Pró-Língua Nacional, Círculo de Pais e Professores" [...]"(PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, 1949)⁶². A documentação investigada permite perceber que a criança brasileira foi interpelada pelos efeitos de sentido gerados pelas várias estratégias pedagógicas, desde a criação de associações e ligas, passando pelo contato sistemático com os símbolos nacionais, para que pudessem se constituir em futuros cidadãos brasileiros, ou seja, deveriam no futuro agir de acordo com os preceitos entendidos como bons para o Brasil.

Outros discursos interpelaram de forma direta as crianças nas escolas por meio dos livros de leitura. Os livros de leitura analisados foram os da coleção Série Fontes, distribuídos gratuitamente para as escolas catarinenses de 1920 a 1950, como "dispositivos pedagógicos" (VENERA, 2007. p. 119).

A publicação da Série Fontes iniciou durante o governo de Hercílio Pedro da Luz (1928-1924), sendo idealizada pelo inspetor da Instrução Pública de Santa Catarina, Henrique Fontes, que marcou "durante décadas o projeto educacional das escolas públicas do Estado" (VENERA, 2007. p. 121). Foi composta por uma cartilha chamada *Cartilha Popular*⁶³ e mais quatro livros de leitura, integrando-se na história dos livros didáticos como parte da cultura escolar. Os conteúdos de seus textos também apresentam as preocupações da escola como espaço de preparação para a vida adulta, reforçando a idéia da infância como tempo do *dever*.

Os livros de Leitura da Série Fontes eram atualizados de acordo com o contexto histórico, tendo assim "novas lições incorporadas ao texto", ajustando-se ao material pedagógico. Em um primeiro momento, a proposta pedagógica foi formulada por Orestes Guimarães (1920-1934), seguido das novas propostas para a educação com a Constituição de 1935 e depois com as políticas do Estado Novo (VERENA, 2007. p. 128). Os livros de leitura exprimem práticas de disseminação de uma concepção de criança considerada ideal nesse momento.

⁶² Acervo da EMEIEF Casemiro Starchurski. Criciúma.

⁶³ As pessoas entrevistadas reportam a essa cartilha como "Cartilha do Boi", devido a primeira lição que tinha a palavra BOI como estímulo, seguida das sílabas formadas pela letra B.

De 1920 a 1950, boa parte das pessoas que viveram suas infâncias em Santa Catarina e que passaram pelos bancos escolares tiveram contato e estudaram nos mesmos livros de leitura. Assim, gerações se sucediam e recebiam os mesmos textos, com as lições de como ser um “bom cidadão” do futuro, ou como reflete Venera (2007), um “homem” útil”. Nos textos da Série Fontes encontram-se preceitos de higiene, moral cristã e patriotismo, evidenciando a aliança entre Estado, Igreja e Escola.

Alguns volumes da Série Fontes foram guardados pela professora aposentada Carméla Milanezzi, na cidade de Criciúma. A professora os conservou porque foram os livros usados por ela e sua família quando eram alunos e também quando a mesma lecionou. Tal “dispositivos pedagógico”, para além de um material didático, implicou na produção de “técnicas de poder” que se apresentam como “procedimentos de saber”. (BASTOS, 2005, p.135). Foram distribuídos a praticamente todas as crianças que frequentavam a escola pública em Santa Catarina e marcaram de forma indelével as experiências de leitura dessas crianças⁶⁴. A força da impressão da leitura fez com que muitas crianças decorassem seus textos.

As impressões de tais leituras foram lembradas por algumas pessoas que ainda recordam esses livros, principalmente o Primeiro Livro de Leitura, que o intitularam “O trabalho”. Aldo Pavan⁶⁵ ingressou na escola em torno de 1945 e recorda que iniciavam os estudos em uma cartilha e depois prosseguiam com um livrinho que ele denomina de “O Trabalho”⁶⁶. Em seguida, vinham o Segundo, o Terceiro e o Quarto livro⁶⁷. O Primeiro e o Segundo livro de leitura foram os mais referidos pelos narradores,⁶⁸ porém, em virtude dos conteúdos acerca do patriotismo, alguns textos do Terceiro Livro de Leitura também são mencionados. Os livros analisados mostram que a criança em seu presente deveria ser vista como inocente e pura, sua inocência deveria ser burilada para que se transformasse num adulto com hábitos de civilidade, bom trabalhador e desse modo pudesse contribuir para o engrandecimento da pátria.

⁶⁴ Experiências apresentadas no terceiro capítulo da tese.

⁶⁵ Acervo do GRUPEHME. Criciúma, 04/11/2005.

⁶⁶ Essa denominação está relacionada ao primeiro texto do Primeiro Livro de Leitura que se chamava “O Trabalho”.

⁶⁷ Em função das lembranças, no 3º Capítulo trata-se com mais ênfase o conteúdo dos dois primeiros livros de leitura.

⁶⁸ A maioria das pessoas entrevistadas estudaram até o 2º ano primário. No primeiro ano iniciavam com a cartilha. Após a alfabetização utilizavam o Primeiro Livro de Leitura. No 2º ano estudavam o Segundo Livro de Leitura. Esses livros foram os mais rememorados como pode-se perceber no terceiro capítulo.

Quanto às formulações acerca da inocência infantil, o Primeiro Livro de Leitura⁶⁹, a exemplo de todos os outros livros da Série, dissemina a idéia da infância associada à inocência. O livro contém três textos que comparam as crianças a flores de um jardim e com a singeleza de um pássaro. A comparação das crianças com as flores é apresentada no texto número três, que tem por título “Canto da manhã”. Reporta-se ao coração das crianças como a um pequeno jardim: “meu coração é um jardinzinho”. Em relação aos pássaros, o texto intitulado “Tico-tico”, diz em um de seus versos que o tico-tico “tem singular graça infantil”.

O livro encerra com o poema “As flores”, de Olavo Bilac, cujo último verso diz: “Amai as flores, crianças! Sois irmãs nos esplendores, porque há muitas semelhanças entre as flores e as crianças” (FONTES, 1945, p.61).

O segundo livro da série tem por foco leituras que tratam de forma mais direta os temas da civilidade. Entretanto, em um de seus últimos textos, consta o poema “Preces da infância”, que apresenta a Deus a criança como inocente e pura:

Vós me vedes, Deus eterno,
Como eu sou tão pequenina;
Minha alma é inda inocente,
Tão pura como a bonina. (FONTES, 1933, p. 124)

Embora esses textos não declarem explicitamente que a infância é um período de inocência, os enunciados discursivos evidenciam o entendimento dessa fase da vida como um tempo de pureza, pois associadas à natureza, afastadas da comunidade adulta de forma geral, as crianças teriam protegida a “suposta pureza original”, como afirma Boto (2002, p. 13).

A inocência é apenas uma das tantas feições com que a criança foi vista ao longo da história. “A criança pode ser a tábula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo” (COHN, 2005, p. 7). Puras e inocentes, sua educação deveria ser regulada pelos princípios de civilidade. As noções de higiene, em toda a Série, aparecem associadas aos preceitos de civilidade.

No Segundo livro, os texto intitulado “Noções de higiene”, é divididos em cinco itens: alimentação, asseio, o trabalho, o sono e precauções diversas que apontam para atitudes que as crianças deveriam ter na infância. Dessa forma, os discursos relativos à saúde e bem estar físico alcançavam diretamente as crianças durante suas leituras. Essas histórias caracterizavam-se como narrações propositivas, que sugeriam determinados comportamentos. Higiene e civilidade são apresentadas como condições necessárias à construção de um bom

⁶⁹ Apresenta o formato medindo 13,5X18,5, foi impresso em papel jornal e contém algumas gravuras. A edição a que tive acesso é de 1941.

cidadão. A higiene do corpo aparece associada a uma reflexão acerca da higienização moral das crianças. Esta perspectiva, em que o

[...] aluno é convocado através das lições de leitura a internalizar o “o” sentido que está, diretamente, relacionado a uma demarcação da realidade, será analisada enquanto dispositivo disciplinar. Este, por sua vez, demarca práticas normativas, distribuindo e hierarquizando conhecimentos que se desdobram em poder sobre o corpo e a mente. (VENERA, 2007. p. 131).

As práticas normativas que podem ser percebidas no Segundo Livro estão exemplarmente contempladas nas lições de civilidade do texto número 26, intitulado “Do nariz”, de autoria de D. Antonio de Macedo Costa, que trata das regras de asseio:

Devem-se observar várias regras bem importantes: 1º Assoar-se sempre com um lenço, com todo o asseio, volvendo o rosto um pouco para o lado, e sem estrondo. 2º Não conservar o lenço na mão, nem gesticular com êle, nem trazê-lo debaixo do braço, nem pô-lo sôbre a mesa ou na cadeira, mas dentro da algibeira, que é o seu lugar. 3º Levantar a mão ao nariz, ou introduzir o dedo nas fossas nasais é desasseio e grosseria imperdoáveis, e além disso costume perigoso pelos incômodos que pode acarretar e de que nos podemos ressentir muito tempo depois. Devem, pois, os pais tratar com desvelo de fazer evitar isto aos meninos. 4º Há de se espirrar sem estrondo e guardando o asseio e modéstia conveniente. (FONTES, 1933. p.34)

A polidez e o asseio alcançam também a intimidade e, como sugere Jacques Revel (1991) fazem parte de regras de civilidade que “podem ser compreendidas como uma manobra para limitar e até mesmo negar a vida privada” (1991, p. 169), normatizando condutas em todos os espaços.

Em outros textos ⁷⁰ o corpo humano é apresentado de forma muito simples, expondo a função de cada parte, seguido de orientações geralmente feitas por Trindade Coelho, escritor português, de noções de cuidados com a parte do corpo apresentada, revelando a importância da higiene na saúde e no convívio social. Percebe-se que abordam o corpo humano focando a forma como esse “corpo” deveria se apresentar em sociedade.

O idealizador do recurso pedagógico “Série Fontes” aproxima-se do que Michel Foucault, (1998) afirma acerca da “uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder”. Analisando o século XVIII, Foucault demonstra que a manipulação dos corpos apresenta-se como disciplina e para a fabricação de soldados. Os discursos que envolvem a docilidade dos corpos proliferam e alcançam também “outros” corpos. No caso dos livros da Série Fontes, pode-se inferir que a forma como oferecem atenção aos cuidados com a postura e

⁷⁰ Como os textos de número 12 e 13 (A cabeça e da cabeça e das orelhas), 20 (Os olhos), 30 e 31 (A Boca e A Boca), 36 e 37(O tronco e Atitude erecta), 42 (As pernas e os pés), 57 e 58 (Os braços e Dos braços).

apresentação do corpo, representa mais um investimento à construção de “corpos dóceis”. Embora em outro contexto espaço-temporal, há uma repetição dos discursos que circulam pelo ocidente, pois “é dócil um corpo que pode ser submetido, pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1998, p. 118.).

O adulto do futuro precisa saber comportar-se bem em sociedade. Para tanto, são perceptíveis nos textos da série alguns conselhos associados ao uso do corpo em público, aprimorados durante as edições. A edição do Segundo Livro de Leitura, de 1922, trazia como conselhos de comportamento em sociedade o texto de autoria de Joaquim Maria de Lacerda, intitulado “Defeitos que se devem evitar na sociedade” (FONTES, 1922, p. 87), enquanto a edição do mesmo volume, em 1933, acrescentava o texto: “Não fica bem”: “assobiar na rua, rir com estrondo, sorrir ou fazer trejeitos a propósito de qualquer coisa, deixar descair o lábio inferior” (FONTES, 1933, p. 66) [...]. Também veiculava o texto que refere a forma como deveriam expressar-se em “Fica mal”: interromper uma pessoa que está falando, discutir calorosamente, pormenorizar demais durante uma narrativa, falar coisas que não interessam os outros, fazer trocadilhos de mau gosto, falar mais alto que os outros, ridicularizar alguém, ouvir com impaciência as outras pessoas[...] (1933, p.76). Ambos, sem autoria, foram acrescentados à edição de 1933, com a indicação “adaptado”.

Trata-se de proposições de modos para se viver em sociedade, produzidas na modernidade e disseminadas a partir do século XVI, tempo de “um intenso esforço de codificação e controle dos comportamentos” (REVEL, 1991, p. 169). Durante a modernidade, percebe-se que se investiu em procedimentos de controle social mais severos, “através das formas educativas, da gestão das almas e dos corpos” que visavam encerrar “o indivíduo numa rede de vigilância cada vez mais compacta” (REVEL, 1991, p. 170).

Norbert Elias (1994)⁷¹ discute os códigos de civilidade, construídos especialmente para jovens desde o início da modernidade. Embora afastados do momento em que foram gestados na sociedade moderna cerca de quatro séculos, percebe-se sua permanência nos livros destinados às crianças de Santa Catarina. Apesar das transformações nas concepções de infância, a partir do século XVIII, o adestramento de crianças como alunos apresenta-se como permanência em alguns “programas pedagógicos”, como os da Série Fontes. A organização da Série implicou um modo de leitura, pois os livros eram destinados especialmente às crianças. A ordenação de seus textos dirigiam a forma como deveriam ser lidos, daí que

⁷¹ Esses códigos situam-se no segundo quartel do século XVI, representado pelo clássico *De civilitate morum puerilium* (da civilidade em crianças) de Erasmo de Rotterdam (ELIAS, 1994).

podemos inferir uma tentativa de controle dos modos de ler, ao repassarem os princípios de civilidade próprios a uma sociedade que almeja ser moderna.

Outro tema muito focado no conjunto dos quatro livros de leitura da Série, e que também se voltam à construção do “homem útil” é o tema trabalho, como mencionado anteriormente. O trabalho na Série apresenta-se como texto que “direciona pelo exemplo” e convida à labuta. Carla de Lourdes Nascimento (2003) diz que Henrique Fontes buscava mostrar às crianças “a importância do trabalho e a necessidade da criança usar sua energia em algo útil” (p. 88).

O Primeiro Livro de Leitura inicia com o texto “O trabalho”, afirmando a importância deste na sociedade. Composto por diversos textos caracterizados por um linguajar simples e direto, alguns na forma de versos que deveriam ser decorados, diziam que “todo menino” devia ser, desde criança, trabalhador, obediente, educado, corajoso, honesto, prudente e caridoso. Devia evitar as brigas e não podia chorar. A linguagem alcançava o processo inicial de aquisição da leitura, supondo que as crianças poderiam compreender a mensagem dos textos lidos⁷².

Para José Isaias Venera, os enunciados da Série Fontes desejavam “produzir o ‘homem útil’, que seria “dócil para obedecer à norma que pode ser entendida como regra de conduta” (2007, p. 134). Para além do homem útil, há também o intento de forjar o homem civilizado, ao qual se associam as virtudes que deveriam ser inscritas nas crianças desde cedo. Pode-se dizer que se trata dos “recursos para o bom adestramento” (FOUCAULT, 1998,p.143). Os textos da Série, desse modo, intentavam garantir a disciplina, fabricar “indivíduos”, e a disciplina, constituía “a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1998,p.143).

Alguns dos textos se dirigiam aos meninos, evidenciando uma relação de gênero, expressa na ênfase de preparação destes. Dentre os textos examinados, destaca-se o que segue e que constitui uma síntese do que podemos chamar de preocupação com a alma das crianças. Com o título “Boas qualidades e defeitos das crianças”, o texto exprime

⁷² Sobre as lembranças das leituras, ver terceiro capítulo.

O menino *aplicado* ouve tudo o que diz o professor e por isso aprende com facilidade.
 O menino *leviano e vadio* nunca presta atenção às palavras do professor; cuida mais de observar as moscas do que de estudar as lições; ficará por isso *ignorante*.
 O menino delicado sabe agradecer às pessoas que lhe fazem algum favor ou lhe dão algum presente; cumprimenta as pessoas mais velhas; é um menino *amável*.
 O menino *grosseiro* não agradece os favores que recebe, nem cumprimenta as pessoas de respeito; é um menino *desagradável*.
 O menino *serviçal* gosta de ajudar os outros; o menino *egoísta* cuida só de si.
 O menino *discreto* não fala a torto e a direito e sabe guardar segredos.
 O menino *agradecido* lembra-se sempre do favor que lhe fizeram e é amigo da pessoa que lhe fez bem.
 O menino *ingrato* esquece-se dos benefícios que recebe e não gosta do seu benfeitor.
 O menino que chega à escola à hora certa, é *pontual*.
 O menino *descuidado* chega sempre atrasado à escola e não prepara as suas lições.
 (FONTES, 1945, p. 34-35)

As palavras eram direcionadas especificamente aos “meninos”. Podemos então nos indagar que papéis, que conselhos eram dirigidos às meninas”? Para as meninas, como sugere Carla de Lourdes Nascimento, o idealizador da Série “julgava necessário educar para a vida doméstica, pois acreditava que a unidade familiar levaria à felicidade nacional” (2003, p. 29.). Para tanto, os textos exprimem três comportamentos esperados das meninas, futuras mulheres: “companhia e auxílio, especialmente aos pais, e coragem, isto é, energia moral diante do perigo e da dor” (NASCIMENTO, 2003).

Outros textos incluem ao final uma lição moral, afirmando a dicotomia das idéias de bem e de mal, belo e feio, única verdade, idéias cristãs. A forte presença das máximas cristãs na Série provavelmente se deva à formação de Henrique Fontes. Embora ele não assine a Série, foi seu idealizador e organizador, selecionando os textos que compuseram a obra. Suas convicções políticas e religiosas aparecem na composição dos volumes. Era um homem católico praticante e buscou orientar “as crianças e os jovens nos princípios da moral cristã” (NASCIMENTO, 2003, p. 28).

Esses princípios são evidentes no arranjo dos textos. Alguns discorrem acerca do que poderá acontecer ao “menino” que pratica “maldades” e outro conjunto aborda as honras como prêmios às atitudes bondosas. Em um terceiro conjunto, o autor agrupa alguns textos que comparam as duas posturas, bondade e maldade. O objetivo dessas narrativas parece ser o de conduzir os “meninos” a praticarem o bem, pois, para o idealizador da obra, o bem era sempre recompensado.

Inocência, higiene do corpo e da alma, regras de comportamento caracterizavam esses textos da Série, além daqueles que intentavam o fortalecimento do civismo. O Segundo livro da Série, por exemplo, apresenta em sua primeira página o texto “Nossa Pátria”, seguido pelo

poema “Meu Brasil”, marcando a lição de civismo que deveria ser apreendida pelas crianças. No final do livro, apresenta também propagandas de venda de mapas do Estado de Santa Catarina. Os mapas fazem parte do conjunto de símbolos de uma pátria, juntamente com seus hinos, brasões e bandeiras.

Para produzir o cidadão brasileiro era preciso utilizar palavras autorizadas, como sugere Chartier: “a credibilidade do texto é pois produzida através da autoridade social de quem certifica a veracidade da história contada e que pela sua condição é considerado digno de crédito” (1998, p. 99). Por isso, a presença de textos clássicos de poetas e escritores brasileiros caracteriza a série. Os poemas de Antonio Gonçalves Magalhães (Canção do Exílio), Olavo Bilac (A Pátria) e os hinos da Bandeira Nacional e do Brasil fazem parte do corpo discursivo desse livro que alcançava crianças entre oito e doze anos.

Praticamente todos os textos dos quatro livros de leitura da Série Fontes apresentam uma regularidade como estratégia para imprimir uma verdade. Dentre os textos, as idéias de valorização da família e da pátria parecem ser uma das marcas proeminentes. A pátria é vista como uma extensão da família, por isso os textos que tratam da família são quase sempre seguidos dos que tematizam a pátria. As referências ao valor da família abordam o amor filial, as relações entre os irmãos, a comparação entre o amor de Deus e dos pais e também uma alusão àqueles que não possuem família, “aos desamparados” (FONTES, 1948).

Os textos que se referem ao fortalecimento do amor à pátria variam desde indicativos às datas comemorativas, como o Sete de Setembro, alusões aos heróis nacionais e aos símbolos nacionais, principalmente a Bandeira, que aparecem em três textos, o primeiro “A nossa bandeira”, trata de uma apresentação da mesma, o significado de suas cores e desenho; o segundo, é o “Juramento à Bandeira” e, por último, a “Saudação a Bandeira”.

Além de reconhecer datas comemorativas, heróis nacionais e símbolos da pátria, era necessário também mostrar a importância de ser patriota. No texto “O Patriota” expressa a idéia de patriota não significa apenas servir o país em tempo de guerra, mas aquele que colaborar para “o rápido crescimento das riquezas nacionais, para o aperfeiçoamento intelectual e moral de sua Pátria, é um patriota, e pratica o verdadeiro, o são patriotismo” (FONTES, 1948, p. 56).

A presença do pacto com a igreja é notável no texto de Luiz Guimarães Júnior a “Oração pela Pátria”. (FONTES, 1948, p. 62). A inclusão da palavra “oração” ao título é sinalizadora desse pacto. A Pátria também recebe associações com a família, no texto “Ordem e Progresso”, de Rita M Barreto, que ressalta: “a Pátria é uma grande família”. Esse texto dissemina a idéia de que na família é necessário que todos e, principalmente, os “chefes”,

tenham energia e caráter para que tudo corra bem. Percebe-se a estratégia pedagógica nessa comparação, no que diz respeito a uma suposta preparação de líderes. E que líderes? Enérgicos, com autoridade, tal qual os que comandavam a nação.

Analisando o conteúdo desses livros em relação ao civismo, percebe-se o empenho em ensinar as crianças a respeitarem e honrarem os símbolos nacionais. Marilena Chauí (2004) afirma que esses conteúdos pedagógicos são destinados à construção de uma identidade nacional e tem sido uma das funções empreendidas pelas escolas.

No contexto de um suposto desejo de modernidade, em que certas práticas cotidianas deveriam ser substituídas por atitudes civilizadas, que envolviam desde a higiene do corpo às regras de portar-se em sociedade, ainda marcadas por um projeto de nação, e fortalecimento da identidade nacional, a Série Fontes parece ter cumprido seu papel de educadora da infância por décadas no Estado de Santa Catarina. No entanto, embora possamos pensar nas intenções dos editores ou do idealizador, por meio dos conteúdos dessa Série, é difícil alcançar as possíveis leituras realizadas pelas comunidades de leitores que eram basicamente as crianças⁷³.

Os discursos acerca das concepções de infância foram traduzidos para as crianças nesses livros de leitura. Várias gerações tiveram contato com essas leituras, suas apropriações e, suas “traduções”, que dizem respeito à forma como as crianças lidaram com as supostas “ordens” do mundo adulto são questões discutidas adiante. “Pensar o social como um conjunto articulado de discursos pressupõe analisar as formas como esta multiplicidade se instala, como no seu interior os discursos se completam, se diferenciam, se antagonizam” (PINTO, 1989. p. 35).

Foram identificadas algumas concepções de infância que circularam no sul de Santa Catarina. Concepções disseminadas pela Igreja Católica, pela sociedade em geral e pela escola, esses discursos evidenciam a sensibilização para com a criança, no sentido de resguardar sua inocência e perceber a infância como uma fase da vida de preparação para o futuro.

A infância como inocência e pureza é expressa de forma mais intensa nos documentos e fotografias produzidos no âmbito da Igreja Católica. No entanto, generalizou-se e levou ao afastamento o mundo das crianças do mundo adulto. Na escola, separaram-se as turmas em séries; na família realizou-se, entre outras práticas, a restrição de certas conversas.

⁷³ A forma como os leitores da Série, crianças entre 08 e 12 anos de idade a receberam e lidaram com suas informações só é possível perceber em alguns lampejos de suas memórias, aspecto abordado no terceiro capítulo.

A concepção de infância em que prevalece a idéia dessa fase da vida como devir, envolveu uma série de aprendizagens, desde a aquisição de hábitos de civilidade até a construção de ideais cívicos, de amor à pátria e também certas virtudes necessárias àqueles que seriam futuros trabalhadores. A preocupação com o futuro adulto concebe a criança como aquilo que ela não é, mas que poderá ser. Para tanto, as recomendações às professoras feitas pelos Inspectores de ensino apontam para correções da linguagem, empenho nas noções de higiene e regras de comportamento. Os discursos médicos alcançaram as escolas e interferiram também no trabalho pedagógico das professoras. Os livros de leitura analisados trazem lições morais que levariam as crianças à obediência e a serem bons trabalhadores à pátria.

As mil maneiras como as crianças lidaram com essas concepções no âmbito de suas vidas privadas, ou seja, em casa, e em suas vidas públicas, especialmente na igreja e na escola é que fazem a diferença nas histórias das infâncias. Os próximos capítulos buscarão o ponto de vista das crianças diante do conjunto de regras e de valores elaborados pelos adultos em torno dessa fase da vida.

3 A VIDA PRIVADA E “ARTES” DAS CRIANÇAS: REMINISCÊNCIAS DAS INFÂNCIAS

[...] É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. [...] Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (WALTER BENJAMIN, 2002)

Sarmiento (2004) usa a expressão “mundo de vida” para referir-se às culturas das crianças, que pode ser identificada nas “mil maneiras” como essa geração elabora seus artefatos, suas linguagens, seus códigos, as relações com seus pares, suas normas e valores num determinado tempo e espaço, ou seja, “seu próprio mundo de coisas”, no mundo em que habitam.

Como foi assinalado anteriormente, o que hoje compreende-se por infância, na sociedade ocidental, é resultado de um longo processo histórico. Os estudos sobre essa fase da vida têm percebido os “adultos” determinando a condução da vida das crianças. No entanto, um olhar mais cuidadoso perceberá, em muitos “fazeres”, “dizeres”, “trapaças” e “dribles”, as “astúcias” das crianças, como o historiador Michel de Certeau (1996) percebeu em relação às classes populares. Inspirada em Certeau, adoto neste estudo a expressão “artes das crianças”, referindo-me a elas como “sujeitos” que interferem na realidade, constituída por seu “mundo de vida”, pois como destaca Sarmiento, o processo de construção histórica da infância

[...] lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. (SARMENTO, 2005. p. 366)

Nesse sentido, evoco uma das falas recorrentes dos adultos ao referirem-se a certas práticas das crianças, suas “artes”, seu jeito próprio de lidar com o “tempo e com o espaço”, construídos para elas, mas igualmente apropriados por elas.

Na primeira parte tratei dos discursos acerca da infância que circularam em vários impressos no sul de Santa Catarina, buscando perceber as regularidades, na tentativa de afirmação da concepção da infância como fase de *inocência* e como *vir-a-ser*.

Reafirmo, no entanto, que a infância é um constructo social e histórico, ou seja, ela não existiu sempre do modo como a entendemos hoje, mas foi sendo elaborada ao longo do tempo, juntamente com as modificações que ocorreram na composição familiar, no cotidiano da instituição escolar e da rua. Enfim, nos lugares em que as crianças vivem e viveram concretamente suas vidas.

Percebendo as crianças como sujeitos, nesse capítulo detenho-me a examinar as vivências, os fazeres, as artes das crianças em convivência com as concepções de infância disseminadas no período em estudo. Para organizar a apresentação dos achados, optei por agrupar as práticas das crianças em torno de dois âmbitos, a vida privada das crianças e a vida pública. Nesse capítulo abordo em especial suas práticas na vida privada.

A história da vida privada no decorrer da história passou por várias transformações. É difícil delimitar espaços para estabelecer o que é público e o que é privado. Ariès afirma que essas transformações dizem respeito às mudanças que ocorreram no campo das sociabilidades: “à substituição de uma sociabilidade anônima- a da rua, do pátio do castelo, da praça da comunidade – por uma sociabilidade restrita que se confunde com a família, ou ainda com o próprio indivíduo” (1991, p. 16).

Ao trabalhar com as narrativas colhidas na pesquisa empírica, identifiquei uma tendência ao fortalecimento da família como noção de vida privada, ao mesmo tempo em que observei resistências em abandonar antigas formas de convívio que se estendiam às ruas. Então, nesse capítulo, importa identificar os espaços de intimidade, de descanso, de proteção, de segurança, concebidos como espaços privados. Desse modo, a casa, o quintal e a vizinhança se apresentam como lugares privilegiados da vida privada experimentada pelas crianças.

Para dar conta desse propósito destaquei das entrevistas, das cartas, das fotografias e autobiografias indícios das experiências das crianças nesses espaços, tendo a “casa” como local de irradiação das práticas.

3.1 A CASA COMO PRIMEIRO ESPAÇO VIVIDO NA INFÂNCIA

O espaço compreendido pela imaginação não pode ficar sendo o espaço indiferente abandonado à medida e reflexão do geômetra. É vivido. E é vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. (BACHELARD, 1974, p. 354)

As condições de nascer e viver, os primeiros anos de vida nem sempre foram condições de proteção e aconchego em todos os grupos sociais, no entanto, as recordações acerca da casa da infância, nesse estudo, aproximam-se das reflexões de Gaston Bachelard ao referir-se ao espaço casa na vida das pessoas. Diz o filósofo: “a vida começa bem; começa fechada, protegida, agasalhada no seio da casa” (1974, p.359). É a casa o primeiro universo de quem nasce e para quem recorda, misturando memória e imaginação, daí que muitas vezes “até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela” (BACHELARD, 1974.p.358).

D. Maria Belolli Manganelli⁷⁴ recorda como as crianças das famílias dos imigrantes italianos da cidade de Criciúma vinham ao mundo e experimentavam os primeiros anos da infância entre 1930-1940. “Eu nasci, a gente nascia em casa. [...] Depois a gente foi criada na roça, debaixo de uma sombra de mandioca. [...] Eu me criei aqui.”

“Eu nasci em casa”, narra D. Mariquinha, como é conhecida na comunidade em que vive desde que nasceu, confirmando que essa era a forma como as crianças vinham ao mundo nas primeiras décadas do século XX, no sul de Santa Catarina. Para tanto, a figura da “parteira” era fundamental, embora muitas mulheres parissem sozinhas seus filhos e filhas.

Tereza Venâncio de Souza⁷⁵, ao narrar sua atividade como parteira entre 1958 a 1990, nos municípios de Laguna, Imbituba e Imaruí, recorda que devido ao seu ofício batizou e designou nomes a muitas crianças. A autoridade das parteiras em batizar as crianças e conferir-lhes nomes evidencia o poder que tinham sobre a vida dos recém-nascidos e suas famílias. Muitas dessas senhoras tornavam-se comadres das famílias, ampliando a rede de parentesco entre os moradores das localidades.

⁷⁴ Maria Belolli Manganelli, conhecida como D. Mariquinha, nasceu em 15/11/1931 em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de história do bairro Primeira Linha em 1999. (acervo pessoal da pesquisadora).

⁷⁵ Tereza Venâncio de Souza nasceu em 1932 em Imaruí. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Imaruí, 23/05/2008.

Embora a experiência de Tereza faça parte do grupo de parteiras diplomadas⁷⁶, no mesmo período ainda existiam mulheres que realizavam os partos sem qualquer formação para além da experiência prática⁷⁷, e, também, as experiências daquelas que pariam os próprios filhos e filhas. D. Maria Josefa Pucker⁷⁸ iniciou sua atividade como parteira a partir de sua própria experiência, depois de ter sofrido muito com o nascimento do primeiro filho, pois este não estava em posição adequada em seu ventre na hora de nascer. Por esse motivo, sua sogra e uma cunhada ajudaram-na no parto, mas pela inexperiência machucaram-na muito. Depois desse episódio, ela e seu marido realizaram o parto dos doze filhos que seguiram o primeiro:

Eu [bateu no peito], eu mandava o meu marido [...] graças a Deus, ganhei mais doze e ainda sozinha. Eu e meu marido. Quando chegava, a hora eu era que nem uma gata, mandava ele lavar, mandava ele botar a roupa e pronto. Depois, ele “arrumava eu”. [ela mesma que cortava o umbigo da criança]. Sempre deitada na cama, toda vida, “uma dia” me acordei, uma coisa esperneando, o que era aquilo, “tão” me empurrando, dizia, que é que tem aqui embaixo da cama, era a criança que tinha nascido, e eu tava muito cansada. Só o primeiro “passei” errado, porque se era uma pessoa que sabia, não levava um minuto [que soubesse realizar trabalho e parto]. (Maria Josefa Pucker, 2000)

Ana Paegle Balod⁷⁹ também relata não ter conseguido esperar a parteira, tendo sozinha o filho mais novo. Tal recordação evoca a moléstia que o menino adquiriu, pois ficou algumas horas aguardando que a parteira chegasse para cortar-lhe o cordão umbilical:

Agora quando o Edi nasceu naquele tempo não tinha parteira [na localidade que moravam]. Ele nasceu em um dia de chuva, até buscar a parteira em Orleans, que era quatro km, ir e voltar, ele ficou ali na cama comigo. Eu ganhei ele muito rápido. Ficou ali na umidade, tanto eu como ele, até a parteira chegar. E, ele ficou meio doente, então ele foi uma criança muito doente, até mais ou menos um ano e dois meses, um ano e pouco [...]. (Ana Frida P. Balod, 2000)

⁷⁶ Tereza Venâncio de Souza diplomou-se em 21/11/1958 na Maternidade Dr. Carlos Correia em Florianópolis/SC.

⁷⁷ Algumas referências acadêmicas e autobiográficas apontam para as experiências das parteiras comunitárias. Ver: sobre as parteiras no município de Treze de Maio, (RECHIA, 1998); Experiências município de Nova Veneza, (OSTETTO, 1997); Localidade de Parobé, município de Laguna, (CARDOZO, 2000); experiências do município de Jaguaruna, (GONÇALVES, s/d); etc.

⁷⁸ Maria Josefa Pucker nasceu em 19 de março de 1909, em Viena, Áustria, e veio para o Brasil com sua família com aos quatro anos de idade, em 1912. Entrevista concedida à equipe da história do bairro Primeira Linha. Criciúma, 05/06/2000. (Acervo pessoal da pesquisadora).

⁷⁹ Ana Frida Paegle Balod nasceu em 01/03/1919, em Orleans. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 29/03/2000.

Ao avaliar tais experiências com a referência do tempo presente, pode-se supor que era muito difícil parir uma criança. Contudo, as pessoas que viveram essas experiências costumam narrá-las como algo que simplesmente fazia parte do cotidiano. Buscavam formas para resolver as situações mais complicadas, sendo que muitas mães acabaram tornando-se parteiras, como foi o caso de Maria Pucker que, com o auxílio de um livro que seus pais trouxeram da Áustria, pôde trazer ao mundo várias crianças, filhas de imigrantes italianos, poloneses e alemães na cidade de Criciúma, durante quarenta anos.

Ela recorda de alguns partos que foram muito trabalhosos, evidenciando as dificuldades que passavam algumas mulheres ao parirem seus filhos e também as primeiras dificuldades das crianças ao nascerem. Uma de suas lembranças diz respeito ao nascimento de gêmeos, em uma família muito pobre, que não tinha condições de pagar um médico. Uma das crianças não se encontrava na posição adequada para nascer, sendo necessária a interferência de recursos encontrados em hospitais, pois havia risco de vida para a mãe e para os filhos. D. Maria acompanhou o casal até o hospital da cidade de Criciúma e junto com a parteira diplomada realizou o parto.

A experiência de Maria Pucker indica o quanto o momento de nascer era um momento de angústia para os envolvidos em trazerem as crianças ao mundo. Muitas mulheres e seus filhos faleciam nessas circunstâncias. A habilidade das parteiras, bem como a confiança nelas depositada ajudava nesse momento. Vir ao mundo por esses tempos, na região, embora em pleno século XX, dependia da ação daquelas que faziam gerar, ou seja, das mulheres cujo trabalho como parteiras “está diretamente relacionado a outros afazeres femininos como a cura, os trabalhos domésticos e da roça” (RÉCHIA, 1998. p.71).

As mulheres que ajudavam as mães nos partos são especialmente evocadas pelas memórias de algumas entrevistadas. Marisa Candemil⁸⁰, por exemplo, disse: “Tive a comadre Constância do José Antonico aqui do Ribeirão, foi ela a minha parteira de todos os quatros [filhos]”⁸¹. Muitas parteiras tornaram-se comadres das mães, pois batizavam as crianças que traziam ao mundo, como foi testemunhado por Tereza Venâncio, parteira anteriormente mencionada.

⁸⁰ Marisa Candemil nasceu em 23/06/1906, em Imaruá. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Imaruá, 17/07/ 2004.

⁸¹ Marisa Candemil. Entrevista citada.

Assim como as mães recordam os partos dos filhos/as, algumas crianças lembram do momento em que seus irmãos mais novos foram paridos. Algumas delas, inclusive como Maria Brasil⁸², foi incumbida de chamar a “comadre”, parteira de sua irmã caçula:

A parteira, inclusive, eu fui buscar para a Marlene que eu vi nascer. Eu lembro do nascimento só da Marlene, das outras não. Nós estávamos brincando tudo na praia [ela e seus irmãos], a mais velha que estava brincando era eu. Aí o meu pai disse assim: -“Maria, vem cá, olha tu vai lá e diz para a comadre Mariquinha que vem aqui bem depressa, que eu estou chamando”. De certo ele já tinha falado com ela. Essa Mariquinha era a parteira da minha mãe. -“Vá lá chamar a dona Mariquinha bem depressa, que eu estou chamando tá! Vai bem correndo”. Aí eu saí correndo, aí daqui a pouco essa dona Mariquinha se enfiou lá em casa e meu pai mandou a gente brincar lá nas pedras, na água, no mar. Tinha uma pedra enorme, tinha mais ou menos uns dez metros, começava tudo em volta da praia depois ia, ia, ia até lá na água então nós ficamos brincando tudo ali. Aí tá, aí a dona Mariquinha veio, que era parteira, mas eu não estava sabendo de nada. Aí ele disse assim: -“Oh! vem cá, vocês vem cá ver uma coisa que a cegonha trouxe” [risos]. Aí depois dizia: -“A comadre Mariquinha trouxe, trouxe”. Sei lá, eles diziam que a cegonha que trazia, né. Depois, disse a comadre Mariquinha veio trazer um neném para nós! Ah! Todo mundo se arrancou correndo, aquele que mais corria, para ver o neném. Aí chegou lá a minha mãe, tava na cama com a Marlene, até com bem pouquinha roupa porque já era a última, eles nem esperavam mais né. E foi, eu acho, em 1938. (Maria R. Brasil, 2005)

Os detalhes envolvem o local onde estavam brincando e o mistério em torno do nascimento dos irmãos e irmãs como parte das reminiscências da infância. As crianças eram mantidas separadas em alguns eventos considerados próprios do mundo adulto. Embora a família de Maria Brasil tenha sido bastante pobre e ela seja neta de escravos, parece que seus pais corroboravam essa concepção de infância.

Essa recordação é singela e alcança alguns aspectos das experiências das crianças no âmbito da vida privada. Um deles diz respeito à concepção de infância como fase da vida separada do mundo adulto. Percebe-se que essa concepção não se restringe a uma classe social ou a vida urbana, cujas informações a respeito de novos hábitos da vida moderna chegavam com mais facilidade. Olhar que foi partilhado socialmente compondo a “cultura” de uma época no que diz respeito à criação das crianças.

Percebe-se, nessas recordações, que a parteira se fazia presente na vida privada. Nascer, por esses tempos, era uma experiência íntima envolvendo alguns familiares, em geral, as mulheres da casa (sogra, cunhadas, irmãs e vizinhas) além da “comadre”, a parteira. Podemos afirmar que a vida das crianças iniciava numa relação que envolvia medo, angústia, mas também certo aconchego, por se efetuar em torno de pessoas familiares. A casa então se apresenta como ícone da vida em família.

⁸² Maria R. Brasil. Entrevista citada.

Ao abordar o primeiro espaço vivenciado na infância, pode-se indagar: Como eram as casas em que as crianças nasciam e viviam no sul de Santa Catarina?

Em geral havia dois tipos de construção: as residências do litoral propriamente dito e as próximas ao planalto. No litoral, ou cidades de “beira mar”, como são denominadas pelos habitantes da região as cidades banhadas pelo mar e lagoas, as habitações eram de alvenaria. O material de construção variava entre as de “estruque”, uma mistura de barro com bambu e as de tijolos feitos com as mãos e fixados com areia da praia. Nos municípios próximos do planalto, a maioria das casas era de madeira extraída das florestas locais, sendo que as primeiras foram serradas manualmente com um instrumento denominado serrão⁸³.

Com o olhar voltado para o tempo de criança, Lourenço Costa⁸⁴ rememora a casa de sua infância, avaliando a construção com o olhar do adulto que recorda. Lourenço lembra ter participado de sua demolição quando ainda era criança:

Morei na casa em que nasci até uns nove anos, dez anos por aí. Essa casa, em cima, se tu olhasses dirias que era gesso, e era parede de “estruque,” forro né. O forro da casa, tu olhavas e dizia que era gesso. Era tudo tramado ali, era feito com barro e cal, foi eu que desmanchei depois. E o alicerce da casa era pedra do mar [lagoa e rios] foi feita com aquelas pedras redondas. Na parede, o tijolo tinha 50 cm de largura e não era feito assim ao comprido, era feito atravessado, tu olhavas assim e dizia que era dupla, de tão larga que era. Ela tinha... esses dias tu vê eu sonhei com essa casa, ela tinha quatro quartos, uma cozinha bem grande e uma sala. Tinha uma cozinha velha, onde tinha um forno à lenha da minha mãe. E o forno era dentro da casa mesmo. O forno de cozinhar roscas. (Lourenço Costa, 2006)

“Sonhei com essa casa”, relata Lourenço, a exemplo de outros narradores e narradoras que afirmaram também sonhar com a casa em que nasceram, com a casa da infância. Talvez porque “as lembranças das antigas moradias são revividas como devaneios que as moradias do passado são em nós imperecíveis” (BACHELARD, 1974, p.359). Sua durabilidade manifesta-se nos sonhos.

Maria Brasil, ao falar da casa de seu tempo de criança, permite a quem a escuta, ‘entrar na casa de sua infância’, imaginando-a “toda de material”, como chamam as casas de alvenaria, visualizando os três quartos, a sala enorme, “poucos móveis, duas cozinhas, “uma bem grande e outra pequena, nós chamávamos cozinha velha”⁸⁵. Bachelard, ao referir-se à poética da casa, mostra como, por meio de lembranças, pode-se entrar nas moradias da infância, pois “(...) graças à casa que um grande número de nossas lembranças estão

⁸³ Essas informações aparecem na sequência do texto, nas lembranças de alguns entrevistados.

⁸⁴ Lourenço Costa nasceu em 07/11/1931, em Imaruí, e faleceu em 15/10/2006. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, Imaruí, 15/01/2006.

⁸⁵ Maria R. Brasil. Entrevista citada.

guardadas e se a casa se complica um pouco, se tem porão e sótão, cantos e corredores, nossas lembranças têm refúgios cada vez mais bem caracterizados" (1974, p.360).

A cozinha velha, evocada por alguns narradores, é uma das especificidades das casas recordadas. Geralmente era separada da casa, pois como recorda D. Mariquinha, “a cozinha era separada, né, por causa do fogão, era perigoso, a fumaceira”⁸⁶. A famosa cozinha velha, presente também no restante do Brasil, é um dos aspectos da arquitetura das casas brasileiras. De acordo com o arquiteto Carlos Lemos (1989), no sincretismo vivenciado entre os primeiros colonizadores, os portugueses, os índios e os negros, o fogão apresenta-se no centro da vida da casa e o afastamento do fogo para áreas fora da casa, em moradias mais simples, tornava comum a presença de “duas cozinhas, uma simples, de pequeno fogão em um puxado ligado à casa e outra maior, a chamada ‘cozinha suja’, no fundo do quintal para cozimentos mais demorados [...]” (LEMOS, 1989, p. 20).

Além da cozinha, os outros cômodos das casas também emergem nas lembranças, apresentando detalhes das vivências. Como eram esses cômodos? Bachelard (1974) fala dos sótãos, dos porões, dos cantos, dos refúgios das casas, como espaços de viver as solidões. Walter Benjamin (1995) também recorda desses esconderijos de sua infância em Berlim. E, num outro tempo e espaço bastante diferenciado dos filósofos citados, mas tendo por ligação o fato de ser um espaço presente nas lembranças do tempo de infância os narradores desse estudo também apresentam seus “cantinhos” preferidos.

Valmíria Fontana Réchia⁸⁷ relata como as aventuras de uma criança em sua casa podem ser próprias dessa fase da vida, quando se reporta ao “cantinho” preferido em sua morada na pequena cidade de Treze de Maio, no sul de Santa Catarina: “Eu tinha uma caminha no quarto de meu pai, porque só tinha dois quartos na casa. Na época, como só era eu e o meu irmão, eu não tinha um quarto só para mim, aí eu dormia com eles, acho que aquele cantinho era especial”.

A recordação do “cantinho especial” de Valmíria apresenta-se como pista do lugar de aconchego que para ela era a proximidade como seus progenitores e irmão. O relato pode evidenciar como uma “criança” é capaz de sentir e pensar os lugares de sua morada, como os classifica e ordena nos usos que faz. Embora ao recordar Valmíria tenha 60 anos, sua narrativa sugere esses sentidos vividos na infância e reconstruídos pela memória.

⁸⁶ Maria Manganelli Belolli nasceu e vive até os dias atuais em outro espaço do sul de Santa Catarina em Criciúma, mas, ao que parece, apresenta lembrança semelhante.

⁸⁷ Valmíria Fontana Réchia nasceu em 1947, em Treze de Maio. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Treze de Maio, janeiro de 2007.

Para os irmãos Norli Maria e Nivaldo José de Souza⁸⁸, os refúgios não estavam no interior da casa, mas em outros recônditos. “[...] o nosso terreno lá era grande, tinha uma garagem grande, tinha mais uma casinha de zinco que meu pai comprou da Companhia⁸⁹ e botou lá atrás, depois ele vendeu. [...] nós tínhamos um porão que nós brincávamos embaixo...”⁹⁰ Para esses narradores, o lugar preferido era onde inventavam brincadeiras em companhia de outras crianças. Suas recordações são sinais das relações com seus pares, pois esses lugares evocam formas de uso pelas crianças que extrapolavam a vigilância que poderia haver no interior das casas.

Ao recordar os espaços especiais de sua casa da infância, Maria Brasil relata que na “cozinha velha” “tinha um repartimento que era o quartinho do meu avô Luiz”. A lembrança da figura do avô mistura-se com a moradia do tempo de criança. Tal fato é comum a boa parte das lembranças das pessoas entrevistadas, pois alguns avós viviam junto com as famílias. Miriam Lins de Barros (1987) coloca essa situação como um “alargamento” da rede de parentesco. Embora o modelo proposto pela modernidade seja a família nuclear constituída pelo pai, mãe e filhos, ainda resistiram práticas de habitarem na mesma casa outros parentes, como os avós, algum tio ou tia solteiros, etc.

Além das lembranças dos “cantinhos especiais”, o mobiliário também comparece em algumas memórias. José de Oliveira e sua irmã Maria⁹¹ recordam-se das “tarimbas”, leito construído com tábuas de forma improvisada, parecendo com o estrado de uma cama comum⁹². Ao evocar lembranças dos quartos da casa, Maria Brasil descreve as camas de casal e de solteiro. Relata:

[...] tinha duas camas, uma de casal e outra de solteiro. Eu dormia com a Nena, acho que era três com a Nena⁹³, na cama de casal. Tinha um outro quarto que eu acho que era o que eles dormiam [os meninos], aí do lado da cama do meu pai tinha outra cama de solteiro, não sei quem dormia ali. Tinha o quarto da minha mãe, depois tinha outro e tinha outro do outro lado. Aí tinha uma cama bem grande, atrás dessa cama grande tinha outra, assim, entende? E parece que no outro lado dos pés também tinha outra. (Maria R. Brasil, 2005)

⁸⁸ Norli Maria de Souza nasceu em 16/12/1950 e seu irmão Nivaldo José de Souza em 09/04/ 1949, em Siderópolis. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 12/07/04.

⁸⁹ Trata-se da Companhia mineradora. Companhia Siderúrgica Nacional-CSN. As pessoas ao se referirem as mineradoras da região costumam usar o codinome “Companhia”.

⁹⁰ Norli M. de Souza e Nivaldo J. de Souza. Entrevista citada.

⁹¹ Maria de Oliveira e José de Oliveira. Entrevista citada (2006).

⁹² A tarimba é reconhecida em vários locais do litoral sul, como as localidades de Caputera, Parobé, Pescaria Brava, é entendida como algo próprio da organização das casas de acordo com os depoimentos colhidos ao longo da pesquisa.

⁹³ Trata-se de sua irmã mais velha Madalena Brasil.

As famílias eram numerosas, a de Maria Brasil, por exemplo, era composta de 16 irmãos, sendo necessário acomodar todos na hora do repouso, como está relatado. Os quartos apresentavam-se como o espaço de dormir e de repousar. Embora as crianças passassem muito tempo brincando nos quintais, na rua, a casa era o lugar da alimentação e do repouso, a rua uma extensão da casa. Como espaço de descanso, as camas e sua distribuição nos quartos emergem na lembrança de Maria Brasil. Sua casa apresentava uma divisão nos cômodos, estratégia proposta pelos higienistas sociais “na remodelação das cidades e que consistia em separar os corpos, designando “a cada um deles um lugar específico” (RAGO, 1997, p. 165). As narrativas dão conta da existência dos quartos das “crianças”, mesmo quando referem a prática de algum filho mais novo ainda dormir em uma cama junto ao quarto do casal. Os quartos, esse lugar privado da casa, foram rememorados por alguns narradores como locais de realizar coisas que escapavam à vigilância. Lurdes Daré Pizzetti⁹⁴ narra a seguinte situação:

Nós ficávamos em casa com a mãe, então daí ela dizia:- Meninas apagaram a luz? A minha irmã gostava de ler gibi, às vezes ela queria ler um gibizinho com aquela luz [trata-se de lamparina], a mãe não deixava, ela via a claridade: -Apaga essa luz! Ela tinha medo que nós dormíssemos e colocasse fogo na coberta. O nosso quarto era junto com a parede do quarto dela e pela greta [fresta] ela via a claridade. A minha irmã ficava brava, ela queria ler um gibizinho, mas não dava, ela fazia apagar. (Lurdes D. P. Machado, 1998)

A situação exemplifica não apenas o uso do quarto pelas crianças e adolescentes, mas as condições das moradias, como a de D. Lurdes, que impedia a privacidade. Primeiro porque dividiam o espaço com outros familiares, segundo porque podiam ser vigiados nos mais simples gestos, como a leitura que demandava o uso da lamparina. A recordação dessa cena é uma indicação de que as “artes” das crianças eram controladas pelos adultos e o fato de estarem chamando atenção decorre do fato de as crianças não atenderem sempre a esse controle.

Além das camas, outras mobílias também são mencionadas. Maria Brasil relata alguns detalhes do quarto que dividia com suas irmãs. Nele havia a “mala”, um baú grande onde guardavam as roupas⁹⁵; havia também uma cortina na parede, apresentando a estética da organização desse espaço. O baú era um móvel tão importante para as famílias que as moças quando casavam o levavam como parte do enxoval.

⁹⁴ Lurdes Daré Pizzetti Machado nasceu em 1943, em Criciúma. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 25/05/1998.

⁹⁵ Alguns narradores referem-se a esse artefato como “caixa”. De fato, ele era construído em forma de baú, porém sem os acabamentos de um baú clássico pertencentes às famílias ricas. As famílias pobres aproveitavam restos de madeiras, muitas vezes de caixotes para a fabricação de suas “caixas” de roupas.

De fato, os baús eram uma presença forte na organização das casas. Germano Bez Fontana⁹⁶ escreveu em sua autobiografia que: “Aos oito anos de idade, nas horas vagas, fiz um bauzinho de madeira de cedro de 25x25 centímetros, com 55 centímetros de comprimento, emalhetado e envernizado, que ainda guardo como recordação” (1998, p. 69). Ao buscar “nas horas vagas” confeccionar um baú em miniatura, Germano mostra como essa mobília era importante nos lares de seu tempo de criança. Evidencia ainda nesse registro como ele, quando criança, construiu um mundo próprio no espaço do mundo adulto.⁹⁷

Dentre as lembranças do interior das moradias, Amélia Zanette⁹⁸ recorda a cama “de colchão de palha” de sua avó, que levava quase uma hora para arrumar a cama: “ela tinha uma varinha fininha, que ela mexia, mexia, na cama dela não ficava uma dobrinha, os lençóis bem arrumadinhos”⁹⁹. Recorda também que as roupas eram dobradas com tanta perfeição que “quando tirava não precisava passar”. As recordações de D. Amélia somam-se àquelas que mencionam a figura da avó que morava junto com sua família.

A presença dos avós nas recordações da infância sugere a idéia de transmissão de bens simbólicos às gerações seguintes, pois são esses bens que contribuem para situar

[...] a família como o lugar dessa passagem, fazendo de cada descendente o alvo e ao mesmo tempo o veículo da preservação dos valores familiares. Em torno dessa idéia de transmissão de valores está presente a noção de um tempo que se repete, de um tempo cíclico. (BARROS, 1989, p. 36)

Nas comunidades investigadas tal noção de tempo cíclico ainda se apresenta nas relações familiares, sugerida pelo número de publicações autobiográficas da região que remetem à história das famílias. Histórias que alcançam o trabalho, a religiosidade e aspectos peculiares do cotidiano, notadamente a organização da casa da infância¹⁰⁰.

As narrativas acerca do mobiliário das casas reportam-se a outros aspectos. Amélia Zanette comenta a existência de poucos móveis em sua casa. “O banco longo e a mesa bem

⁹⁶ Neto de imigrantes italiano, nasceu em 1915 em Urussanga. Fixou residência posteriormente em Treze de Maio. Foi uma figura pública do município de Treze de Maio. Escreveu sua autobiografia em 1998, nela relata suas memórias desde criança.

⁹⁷ Os baús eram utilizados para guardar roupas e utensílios. Germano Bez Fontana trabalhou durante muitos anos na marcenaria com seu pai, iniciando esse ofício aos oito anos de idade. Tal constatação me leva a pensar na interferência de algum adulto, pai ou tio nos trabalhos efetuados, pois a relação entre as gerações possibilitou ao menino adquirir a habilidade de confeccionar o baú. Aos doze anos fez o segundo baú, onde guardava os brinquedos que ele mesmo fabricava em madeira. (FONTANA, 1998, p. 92-93)

⁹⁸ Amélia Zanette nasceu em 03/07/1938, em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da história do Bairro Santo Antônio. Criciúma, 1999.

⁹⁹ Amélia Zanette. Entrevista citada.

¹⁰⁰ DAROS e BELOLLI, (1997); DE LUCA, (2000); CARDOZO, (2000); GONÇALVES, (s/d); FONTANA, (1998); MACHADO, (2003); TIBIMCOSKI, (1992).

grandona”¹⁰¹, que compunham a organização das cozinhas, juntamente com o fogão, um dos elementos domésticos mais detalhados nas lembranças, talvez por ser a cozinha o lugar de encontro de todos os familiares, incluindo as crianças, na hora das refeições. Local de aconselhamentos, de contar as histórias e também de receber as visitas para tomar um café. O fogão é uma constante nas lembranças dos tempos de criança:

Tinha um fogão muito bom, à lenha, muito bem feito, de material, o Adalberto [irmão] que fez. Era lisinho igual azulejo. Era amarelinho, tinha uma tinta ocre amarelinha. Eu já conheci assim, na outra cozinha [cozinha velha] era outro fogão, que tinha era uma chapa bem grande. (Maria R. Brasil, 2005)

As meninas, geralmente descrevem o fogão com mais detalhes. Afinal eram elas que ajudavam a mãe ou a irmã mais velha na feitura dos alimentos. Por meio dessas memórias é possível perceber diferentes modelos de fogão. Nos anos de 1930, mesma data da lembrança de Maria Brasil, Maria B. Manganelli, que morava em um dos bairros de Criciúma, ainda vivia a experiência dos alimentos cozidos no larim¹⁰².

Ah! Nós fomos criados com o fogão à lenha, feito um quadro na cozinha e depois com corrente, né. Fui criada com o fogão à lenha com corrente. No dia que me casei nós tínhamos feito um puxado para fazer um fogão à lenha. Esse fogão era dentro da casa. Tinha assoalho, mas era feito um caixote assim bem grande, até botaram a tábua para a gente sentar ali, a gente vivia sentado perto daquele fogão à lenha e a corrente vinha de cima da casa, do teto. (Maria B. Manganelli, 1999)

O “larim” no “chão batido”¹⁰³ das casas permitia a roda de conversa onde participavam crianças e adultos. A tábua que colocavam em torno do fogão para sentar, lembrada por D. Mariquinha, era uma forma de aquecimento dos corpos no inverno, além de envolver as pessoas nas prosas e histórias. As crianças participavam da audição dessas histórias. D. Mariquinha lembra-se das histórias que narravam a aventura de seus avós na viagem da Itália para o Brasil. A roda de narrações em torno do fogão é um indício do quanto as crianças nos anos de 1930 participavam das conversas dos adultos, sugerindo momentos em que os espaços e mundo das crianças não estavam separados do mundo dos adultos.

As diferentes condições de vida refletiam sobre as experiências das crianças. Embora tais condições fossem variadas, conforme a estrutura das casas, no que diz respeito ao material de construção utilizado, à distribuição dos cômodos e à mobília, assemelhavam-se.

¹⁰¹ Amélia Zanette. Entrevista citada.

¹⁰² Também conhecido como fogo de chão. Trata-se de uma forma de cozimento realizados por meio de painéis de ferro penduradas em correntes e estas presas ao teto. O fogo era aceso abaixo, dentro de uma espécie de caixa no chão.

¹⁰³ Forma de designar as casas sem assoalho.

Algumas famílias, mesmo com um número de filhos elevado, possuíam uma casa como a de Dorvina Maria de Jesus

A nossa casinha era bem pequenininha, casinha de chão [batido], era uma meia-água, que meu pai fez pra depois fazer uma casa grande, mas, morreu, “deixo” essa meia-água que ainda não era barreada, nós mandamos barrear essa casa.¹⁰⁴

Os materiais de construção das moradias são mencionados nas lembranças do tempo em que os narradores eram crianças, por meio dos detalhes das construções, tão minuciosos na descrição que permite a quem os ouve visualizá-los como se estivesse observando uma fotografia. As recordações apresentam a utilização de recursos que dispunham na região para as edificações, o que era uma prática dos moradores. Não faltam destaques às pedras de rios, areia da praia e argila usadas para fabricação dos tijolos. Também sobressaem lembranças das casas de madeira construídas nas regiões que se afastavam do mar e se aproximavam do planalto. Ludovico Mangilli¹⁰⁵ recorda-se da casa em que nasceu, construída por seus pais, imigrantes italianos, na comunidade de Primeira Linha em Criciúma. Segundo seu relato, era

[...] uma casinha de dois sobradinhos, de primeiro, os bichos de noite rodeavam tudo as casas. A casa tinha um sobradinho, fazia-se o forro dessas ripas rachadas de palmito. Eles cortavam palmito maduro, bem alto, velho, depois rachavam. E faziam o forro. O assoalho era só rachado ao meio, depois colocava um atrás do outro assim. Se fosse para o telhado, ripa para botar telhado em cima, era mais estreita. (Ludovico Mangilli, 1999)

Ludovico menciona o forro da casa e a proteção que esta representava contra os animais selvagens que rodeavam as moradias no início do século XX, assim como sua vizinha, D. Mariquinha, descreve detalhes do teto da casa que nascera: “Eu vivi na casa de madeira. Nasci na casa de madeira, coberta com telha de madeira, tabuinhas pregadas assim uma em cima da outra, para não chover dentro. Cortada, com machadinho, né.”¹⁰⁶

Bersabia P. Sonogo¹⁰⁷ lembra da imagem do avô serrando tábuas, com o “serrão”, espécie de serrote comprido: “Pegavam um tronco bem alto, um ficava embaixo numa ponta do serrote e o outro em cima do tronco e faziam tipo uma serra de serraria”¹⁰⁸. Trata-se da

¹⁰⁴ Dorvina Maria de Jesus nasceu em 04/10/1911 em Imaruf e faleceu em 27/07/2003 na mesma cidade. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Imaruf, 2001.

¹⁰⁵ Ludovico Mangilli nasceu em 20/10/1926, em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da história do Bairro Primeira Linha. Criciúma, 05/07/1999. (acervo pessoal da pesquisadora)

¹⁰⁶ Maria B. Manganelli. Entrevista citada.

¹⁰⁷ Bersabia Pizzetti Sonogo nasceu em 02/03/1908 em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do Bairro Santo Antônio. Criciúma, 22/07/1999. (Acervo pessoal da pesquisadora)

¹⁰⁸ Bersabia P. Sonogo. Entrevista citada.

fabricação de habitações realizada pelos moradores, num tempo em que a venda de serviços ainda era restrita e não havia construtores, muito menos dinheiro para pagar pelos serviços¹⁰⁹.

Por meio dessas recordações, é possível notar, ao mesmo tempo, as diferenças no morar, como também as possibilidades de habitar numa mesma região em que a natureza apresenta formas variadas. Constituem como diria Michel de Certeau (1996. p.207), “feituuras de espaço”, isto é, formas de fabricar e fazer, próprias de uma cultura.

As recordações das casas de suas infâncias são construídas no presente, no agora. É desse agora que os narradores se projetaram no passado, um passado que não está localizado num momento específico de suas vidas de criança, mas que se desloca, alcança inclusive a juventude e que foi alimentado nas oportunidades de narrá-lo ao longo de suas vidas. Os detalhes dessas narrações apresentam-se como pistas de suas experiências, pistas essas que cotejadas a todas as lembranças nos ajudam a tecer o espaço de habitação, as experiências de habitar das infâncias no sul de Santa Catarina.

As casas representam o primeiro espaço que desafiou as crianças ao conhecimento do mundo. Assim, tanto a construção das casas, como sua organização interna emergiram nas lembranças dos narradores após tantos anos afastados do tempo da infância. A partir desse espaço as crianças, em diferentes condições sociais, criaram seu próprio mundo de coisas traduzidas em brinquedos e brincadeiras.

3.2 DA FABRICAÇÃO DAS MORADIAS À FABRICAÇÃO DE BRINQUEDOS

Enquanto os adultos aproveitavam os recursos da natureza local para erguer moradias e garantirem a sobrevivência¹¹⁰, as crianças também inventavam suas brincadeiras. Dentre as brincadeiras lembradas destacam-se as que envolviam os elementos naturais do lugar em que viviam. A apropriação do mundo dos adultos foi relatada tanto pelas improvisações de sobras e resquícios, quanto pela imitação, nas brincadeiras, do modo como os adultos organizavam suas vidas.

¹⁰⁹ Os relatos e os registros sobre a imigração no sul de Santa Catarina apontam para as dificuldades que os imigrantes europeus encontraram ao chegarem as “terras prometidas” no Brasil, pois o governo brasileiro não ofereceu infraestrutura, tiveram confrontos frente aos então donos das terras, os índios, etc. Como vieram em famílias, juntavam-se e construíram as casas, as primeiras fábricas, escolas e capelas.

¹¹⁰ Numa relação de economia de subsistência.

Boa parte das brincadeiras relacionava-se com a mata, os rios, as cachoeiras, o mar e os animais como recorda Germano Bez Fontana (1998), ao registrar sobre sua “vingança aos sapos” em meados de 1920, por acreditar ter um desses animais jogado um líquido em seus olhos,

[...] resolvi me vingar dos sapos. Fiz um poço numa fundura de um metro e meio e também um torquês comprido de madeira. A partir daí, todos os sapos que passavam pelo terreno, eram pegos com o torquês e levados para o poço. Em pouco tempo fiz uma limpeza, fechei o poço e plantei um pé de pessegueiro em cima. (p. 76)

Também são mencionadas as “arapucas” construídas para capturar passarinhos, os balanços feitos nos galhos de árvores, as famosas “pernas-de-pau” construídas com sucatas de madeira¹¹¹. Valmíria F. Réchia, filha de Germano B. Fontana, recorda de sua infância nos anos de 1950, quando “nas raízes das árvores a gente brincava de carrinho, legal né?”¹¹²

Manoel Tomaz Feliciano descreve como, na fabricação de seus próprios brinquedos, as crianças imitavam o mundo adulto circunscrito pelo engenho e pela roça:

[...] brinquedo era feito de uma laranjinha fazia um boi, fazia uma coisa. De uma raiz de mandioca enfiava um pauzinho anssim [assim] e fazia um boizinho, era tudo anssim [assim] da espiga de milho fazia um boizinho pra brincar, tudo anssim [assim]. [...] de espiga de milho, de raiz de mandioca também. Enfiava um pauzinho e fazia boizinho, aí era bravo o boi [risos].¹¹³

A construção de brinquedos improvisados é também mencionada por Lúcia Helena Rodrigues Costa (2002) ao entrevistar a antiga parteira Army Candemil Capanema, do município de Imaruí. A pesquisadora assim apresenta a parteira:

Décima primeira filha de uma família de doze irmãos, passou a infância com a família entre brincadeiras e brinquedos por eles mesmos construídos: carrinhos de carretéis, porquinhos de banana madura e pernas de palitos de fósforo, e não faltava o varal de gomos de laranja imitando peixe “escalado”, comum nas casas de pescadores da periferia de Imaruí. (p.75-76)

A prática de inventar brinquedos com materiais disponíveis no entorno do espaço habitado comparece em vários depoimentos colhidos. Marisa Candemil ao buscar em sua memória como seus filhos e ex-alunos brincavam em casa, assim falou:

¹¹¹ Uma das primeiras fábricas do sul de Santa Catarina foram as serrarias. Algumas famílias possuíam esse empreendimento.

¹¹² Valmíria F. Réchia. Entrevista citada.

¹¹³ Manoel Tomaz Feliciano nasceu em 26/05/1922, em Caputera, município de Laguna. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Laguna, 10/09/2006.

Em casa eles brincavam de boneca, faziam carrinho, a canga, e botavam com sabugo de milho, te lembrás?¹¹⁴ Botavam sabugo de milho para fazer tropa de boi. Eles puxavam o carrinho com a canga. Brincavam também de moca¹¹⁵, faziam moca, cavavam no chão, faziam uma moca e jogavam contas de lágrimas, conheceram? Jogavam contas de lágrimas. (Marisa Candemil, 2004)

Improvisar parece ter sido uma das práticas das crianças desse período, pois boa parte delas não tinha acesso a brinquedos industrializados, comercializados principalmente em Laguna, devido a sua condição social, fato que impelia as crianças pobres a construir seus próprios brinquedos.

A “moca”, jogo com “bolitas” de gude, era realizada substituindo as bolinhas de vidro por sementes de um capim abundante em Santa Catarina, conhecido como “contas de lágrima”, ou “lágrimas de Nossa Senhora”¹¹⁶.

No sul de Santa Catarina a presença do Jerivá¹¹⁷, conhecido simplesmente como coqueiro, era intensa, desde as cidades banhadas pelo mar até as próximas a serra. Lurdes Pizzetti recorda que transformavam em escorregadores o que chamavam de “canoas de coqueiro”:

Nós éramos pequenas, eu e minha irmã. Nós pegávamos essas “canoas de coqueiro” e ia lá em cima na Ponta da Pedra¹¹⁸ brincar de escorregar. Nós brincávamos o dia inteirinho na Ponta da Pedra, de escorregar com a canoa de coqueiro. (Lurdes D. P. Machado, 1998)

Jacira da Rosa¹¹⁹, que viveu sua infância nos anos de 1950, narra que: “A gente brincava com a folha de coqueiro. Puxava a ponta de coqueiro para baixo e se rodava. Corria e a folha de coqueiro ia lá no alto e vinha de volta”¹²⁰.

As descrições até o momento mencionadas sugerem que havia uma espécie de “interação lúdica” entre as crianças e o que encontravam no ambiente em que viviam. Nesse sentido, Gilles Brougère (2004), embora referindo-se a brinquedos industrializados, afirma que para uma criança, muitos objetos, e nesse caso elementos da natureza, transformam-se em brinquedos.

¹¹⁴ Fala para sua ex-aluna Maria de Oliveira Alves, presente na entrevista.

¹¹⁵ Expressão que se refere ao jogo com bolinhas de vidro.

¹¹⁶ Espécie de capim que produz uma pequena semente cujo nome científico é *coix lacryma*.

¹¹⁷ Palmeira nativa da mata atlântica, cujo nome científico é *syjagrus romanzoffiana*.

¹¹⁸ “Ponta da Pedra” é a denominação que a população das Vilas Operárias situadas na região carbonífera davam aos montes do rejeito do carvão (pirita) colocados geralmente próximos ao local da escolha do carvão (local em que as mulheres separavam as pedras aproveitáveis das que eram consideradas lixo). As crianças brincavam nesses montes.

¹¹⁹ Jacira da Rosa nasceu em 08/04/1950 em Criciúma. Entrevista concedida à equipe do Grupo de Pesquisa, História e Memória: O processo da Educação em Santa Catarina-GRUPEHME. Criciúma, 04/09/2002.

¹²⁰ Jacira da Rosa. Entrevista citada.

A interação lúdica associa às significações preexistentes e aos estímulos inscritos no brinquedo uma produção de sentido e de ação que emana da criança. É o momento em que a criança se apropria dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus, através de uma construção específica, quer ela seja ou não original. (BROUGÉRE, 2004, p. 68)

Se nesse pequeno mundo, inventado pelas próprias crianças, o mundo adulto era representado em miniatura, várias brincadeiras encaminhavam-se para concretizar essa idéia, como os batizados de bonecas, frequentes em quase todas as lembranças das mulheres entrevistadas. Dobertina Nunes Feliciano¹²¹ lembra dos batizados das bonecas de pano, feitos junto ao forno de fazer cal¹²². Maria de Oliveira Alves narra essa brincadeira:

Na infância, nós brincávamos de boneca, chaleirinha de barro, panelinha de barro, fazia comidinha, todo mundo comia ali. Batizado de boneca, os padrinhos, tinha o padre [risos], levava na cachoeira e o padre batizava a boneca, daí nós fazíamos a nossa festinha com nossos amiguinhos, esse era nosso brinquedo de infância. (Maria de O. Alves, 2005)

Sarmento (2004) sugere que essas ações fazem parte das relações entre pares, estabelecendo assim uma “cultura de pares”, na qual a associação da palavra “amigo” é feita aos companheiros que realizam algumas atividades juntos, sejam elas a brincadeira, a partilha dos espaços ou a criação de “estratégias” para desobedecerem as ordens dos adultos.

Em Criciúma, Manoel Lorival Machado (2003), por volta de 1943 também imitava o mundo dos adultos junto de seus amigos. Inspirado no trabalho dos pais (mineiros) e aproveitando a formação dos terrenos próximos as suas casas, formados por barrancos, relata que as crianças transformavam esses barrancos em galerias de minas de carvão inventando suas próprias vilas operárias:

Fazíamos também umas casinhas, levantadas com forquetas, todas revestidas com samambaias até o teto. Era uma brincadeira sadia, se alguém não tivesse a idéia de levar meninas para brincar de maridinho. As meninas ficavam nas casinhas fazendo o cozinhado, enquanto os meninos iam cavar com picaretinhas¹²³ nas galerias até a hora de dormir. (p.20)

¹²¹ Dobertina Nunes Feliciano nasceu em 31/05/1921, Caputera (município de Laguna) e faleceu Laguna, em 23/05/2007. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Laguna, 10/09/2006.

¹²² Em todo litoral sul havia, e ainda há, o que a população local denomina como “montes de casqueiros”. Trata-se do acúmulo de restos de ostras e conchas que formam o que foi denominado de “Sambaquis”. Neles são encontradas conchas e moluscos, materiais produzidos a partir de osso de peixes e ossos de aves marinhas, como anzóis, furadores; materiais produzidos a partir de pedras, como zoólitos (pequenos ornamentos na forma de animal esculpido em pedra), machado, raspador, batedor, furador, amolador, quebra-coquinho, peso de rede, abrasante, peso de anzol e resíduos lascados diversos. Outros materiais de adorno como tembetás, pingente. Ossadas humanas, crânio e dente. São fontes de calcáreo, por isso desde muito tempo são extraídos e transformados em cal. (ROHR, 1977)

¹²³ Essas picaretas pequenas eram usadas pelas mulheres “escolhedeiras de carvão” para bater, retirar as impurezas do carvão.

A experiência explicitada por Manoel Lorival manifesta a forma como as crianças se apropriavam da cultura em que estavam inseridas, buscando elementos para representá-la. Como afirma Brougère, “a infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e representações diversas que transitam por diferentes canais” (2004, p. 40).

Estabelecendo a ordem do universo adulto, as crianças também realizavam a divisão sexual do trabalho, às mulheres cabia permanecer em casa e aos homens trabalharem fora, nesse caso nas minas de carvão. Uma espécie de imitação do mundo adulto que expressa o quanto “as culturas de pares permitem às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia” (SARMENTO, 2004.p. 10).

Percebe-se, então, que para a prática das brincadeiras infantis, importa entender a casa não somente em seu espaço interno, cozinha, sala ou quartos, mas em toda sua extensão, com o quintal e seus apêndices. Muitas vezes, ao descreverem a casa da infância, os narradores não se ocupam em distinguir os espaços internos e externos da casa, explicitando uma reconstrução ampla do espaço pensado como habitação. A invenção de brinquedos e brincadeiras a partir das condições dos espaços que habitavam evidencia o quanto as crianças narradas nas entrevistas não eram passivas, não estavam a espera da “ordem” adulta na organização do seu “tempo” de criança. Os relatos sugerem que agiam sobre o meio que viviam produzindo cultura.

Na reconstrução que fazem os narradores do tempo vivido, um dos espaços em que mais atuavam as crianças eram os quintais das casas. Os quintais apresentam-se como apêndices das moradias.

Ao evocar os quintais, os narradores manifestam a relação afetiva com esses lugares, pois neles realizaram muitas brincadeiras. Os quintais foram reconstruídos pelo ato de rememorar, provocando o que Bachelard (1974) reflete como: “Estranha situação, os espaços amados não querem ficar fechados! Eles se soltam. Diríamos que se transportam, facilmente aliás, para outros tempos, para outros planos diferentes dos sonhos e das lembranças” (p.390).

A descrição da organização dos diferentes quintais por meio nas memórias das pessoas entrevistadas é um convite a imaginá-los. O Sr. Manoel Lorival, por exemplo, no início de sua autobiografia, evoca o quintal da primeira casa em que viveu em uma vila operária mineira como algo tão especial em suas memórias da infância, levando-o a compor um verso para descrevê-lo:

No quintal tinha um forno-de-lenha / um pomar onde as aves cantavam
Um coberto pra guardar o pilão / e as tralhas que papai usava
De manhã eu ia no paiol / uma espiga de milho pegava
Debulhava e jogava no chão / num instante as galinhas juntavam. (2003, p. 14)

José de Oliveira, conhecido como Juca, e sua irmã Maria de Oliveira Alves lembram que “na casa tinha (assoalho), só a cozinha que não tinha, era de chão (de chão batido). Não tinha forro. Na frente da casa tinha dois engenhos, tinha que passar pelos engenhos primeiro para poder chegar na casa”¹²⁴. Valmíria Fontana Réchia ao buscar sua casa da infância também refere ao quintal como um elemento ligado à casa e diz:

O quintal dela [da casa] era enorme, num todo, todo o pátio, vistas maravilhosas, eram milhares as árvores. Em todas as árvores balanços [...] balanços enormes, as árvores eram muito altas, a gente ia longe [...] era uma coisa maravilhosa!!! (Valmíria F. Réchia, 2007)

Por meio dessas descrições, pode-se perceber que morar nesses lugares implicava um contato intenso com a natureza, como brincar “nas belas árvores ao redor da casa. A minha vida era assim subir nas árvores, nos balanços”¹²⁵. Para Valmíria, esses momentos eram tão especiais que suspirava desejando as férias, quando esteve como interna em um colégio no município de São Ludgero, para onde fora enviada com apenas seis anos de idade. Esses suspiros aparecem nas cartas que enviava aos pais:

[...] mamãe, quando eu me lembro que todos os dias eu chupava ameixas e laranjas eu choro. Papai e mamãe eu já estou com muitas saudades de todos de casa (02/09/1958). [...] “Mamãe e papai, as férias começarão dia 1º de julho, bem cedo. Peço a mamãe vir me buscar no dia primeiro de julho bem cedinho, porque eu estou com muitas saudades” (06/06/1958).¹²⁶

Além das vivências, há menção à ampliação do quintal, que ultrapassava os arredores da casa, como a presença dos rios, cachoeiras e matas próximas. Eulina Reus Nietto¹²⁷, conhecida por Laide, recorda: “tenho lembrança dos peixes, eu disse que a gente pescava, a

¹²⁴ José Bittencourt de Oliveira nasceu em 16/07/1932, em Imaruf e faleceu em 07/10/2006, em Criciúma. Concedeu entrevista juntamente com sua irmã Maria de Oliveira Alves. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 25/07/2006.

¹²⁵ Valmíria F. Réchia. Entrevista citada.

¹²⁶ Nessas duas cartinhas Valmíria estava com onze anos de idade. Sua situação econômica era diferente da maioria dos entrevistados, pois pôde estudar em colégios de freiras e também como interna. Na entrevista, revelou que os estudos era uma vontade de seu pai e que este fez muitos sacrifícios para que ela e seus irmãos recebessem educação escolar. No tempo de sua infância não havia escola além do antigo 4º ano em Treze de Maio, município quer residia, por esse fato os pais lhe enviaram como interna para o colégio das freiras em São Ludgero e depois para o Colégio São José em Tubarão.

¹²⁷ Eulina Réus Nietto nasceu em 11/09/1933, em Içara. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Içara, 27/07/2006.

gente nadava bastante nas represinhas [...]”¹²⁸. Essas lembranças sugerem o quanto algumas crianças vivenciaram uma variedade de experiências em contato com a natureza. Outra recordação, que aponta para a mesma relação com a natureza é descrita por Valmíria, na forma como, pela janela de seu quarto, alcançava os sons e os movimentos do quintal e da rua. A janela, dessa forma, representava um elo entre a parte interna da casa e sua exterioridade, como ela diz:

[...] da minha cama ouvia o cantar dos pássaros e dos carros de boi, da janela do meu quarto, gostava de ver, quando descarregavam o carro (...); da varanda de nossa casa, em dia de lua cheia, eu avistava um açude com suas imensas águas. (Valmíria F. Réchia, 2007)

Embora as casas fossem divididas em cômodos, havia nesses cômodos os espaços públicos e privados. Roberto DaMatta (1985) fala de espaços “arruados”, aqueles que fazem ponte entre o interior e exterior dos cômodos (corredores) ou do exterior das casas (janelas). A identificação desses espaços como local de contato com o mundo fora da casa emergiu na lembrança de Valmíria como um dos primeiros espaços vivenciados em sua vida, sugerindo que ela, mesmo criança, vislumbrava, contemplava e admirava o mundo exterior à sua moradia. Essa constatação, mesmo que em lampejos da memória, fortalece a tese de que as crianças pensam e refletem sobre o mundo que as cerca.

D. Laide, ao narrar as lembranças de sua casa da infância, também manifesta que frequentemente sonha com o quintal:

[...] tinha um canteiro na frente, tinha um pátio na frente de casa bem grande, um pátio que atravessava o rio e depois tinha um canteiro bem grandão, que tinha os animais, era tudo bem grande onde o quero-quero cantava à noite. (Eulina R. Nietto, 2006)

Para além da impressão da importância do quintal no tempo em que D. Laide foi criança, importa refletir por que, em sua narrativa, todo esse espaço se apresenta sob uma proporção grande. Os elementos são rememorados como muito grandes, o canteiro e a casa são imensos. Esse aspecto da memória pode estar associado a dois fatores: um deles diz respeito ao fato de recordar dos espaços experimentados na infância não apenas com a mente, mas a memória presente em todas as partes do corpo; outro, a relação de afetividade que ainda conserva-se com o período da infância.

¹²⁸ Eulina morava em um sítio, por isso seu quintal era extenso.

Um dos aspectos da memória é a relação com o corpo. Nessa relação, os lugares da infância são recordados de acordo com o corpo que se tinha quando criança, embora no presente o ato de recordar seja realizado com o corpo atual. Construímos o que pensamos que víamos ou como supomos que sentíamos o espaço, num corpo adulto que imagina um corpo de criança. Assim, um local ou algo que pensamos como “enorme” muda de proporção quando voltamos a encontrá-los quando adultos.

Ecléa Bosi (1987), refletindo sobre o tempo e a memória, diz que quando a infância é evocada, apresenta-se “larga, quase sem margens, como um chão que cede a nossos pés e nos dá a sensação de que nossos passos se afundam. Difícil transpor a infância e chegar à juventude” (p.336-337). Geralmente isso acontece porque evoca-se um tempo em que a convivência com as primeiras pessoas da vida eram uma presença, como os pais, irmãos e avós. Então, lamentam-se as perdas, daí a tendência em procurar expandir aquele tempo. É um conforto a quem narra no presente, pois tem a sensação da presença daqueles que foram perdidos no decorrer da vida. Da mesma forma, os espaços misturam-se com a lembrança da presença daqueles que se foram, dimensão e afetividade se imbricam.

O quintal da casa dos amigos e das amigas também é recordado como um espaço das brincadeiras de criança,

Nos domingos, nós íamos à casa das amigas, levava as flores, nós trazíamos muda de lá, [...] chupava laranja, chupava tudo quanto é tipo de fruta. Então, nós passávamos as tardes de domingos a visitar as amigas, né. A gente ia um pouco lá, depois elas vinham aqui, brincava um pouco de roda, um pouco de se esconder, um pouco de balançar nas folhas de coqueiro, brincadeiras. (Maria B. Manganeli, 1999)

Assim, o quintal apresenta-se como “lugar”¹²⁹, pois as evocações manifestam emoções e lembranças significativas associadas a ele. Nessas evocações aparecem características do pensamento das crianças, como a admiração e a contemplação mencionadas anteriormente por Valmíria, assim também a improvisação como capacidade criativa e a forma intensa da afetividade com que as crianças viveram seus “lugares”. Os quintais, como locais de plantio de hortas, ou as chácaras com frutas, sugerem ter sido, esconderijos das crianças, lugares propícios várias traquinagens ou “artes”, como subir em árvores, roubar frutas e tantas outras. As narrativas indicam que as traquinagens das crianças iniciavam no interior das casas e alcançavam os quintais e as ruas.

¹²⁹ Entendo lugar como um espaço que impele a uma relação afetiva.

A percepção do espaço interno da casa como local de proteção exibe características peculiares quanto às necessidades de sobrevivência. Essas necessidades foram atendidas de acordo com as condições sociais de cada família, e se fazem presentes nas memórias dos narradores de forma significativa, evidenciadas por meio de recordações de suas próprias vivências ou por meio das experiências daqueles que cuidavam das crianças, como os progenitores e educadores.

3.3 O CUIDADO COM AS NECESSIDADES BÁSICAS DAS CRIANÇAS

O espaço privado das casas era o local onde as crianças deveriam ter suas primeiras necessidades satisfeitas, como o descanso, a alimentação, a higiene do corpo e o cuidado com as vestes. Nas memórias analisadas, é possível perceber uma transformação acelerada no que diz respeito a essas necessidades e o modo de satisfazê-las, em decorrência de mudanças na ordem econômica e social, diante do processo de urbanização e industrialização que alcançou a vida de quem era criança no período em estudo.

A higiene, geralmente é associada à prática do banho. Mas, nas primeiras décadas do século XX, o banho não era uma atividade cotidiana no espaço investigado. Os narradores relatam que não possuíam o hábito de se banharem todos os dias. Costumavam lavar algumas partes do corpo em bacias de madeira ou alumínio. Outras questões eram compreendidas como aspectos da higiene, como eliminar a presença de parasitas como “piolhos”¹³⁰ e “bicho-de-pé”¹³¹.

A orientação para a limpeza dos corpos por meio dos banhos envolveu as escolas e as professoras em Santa Catarina, principalmente a partir da reforma de Orestes Guimarães em 1911, que deveria aplicar ao estado de Santa Catarina o projeto de modernidade encampado pelo país e que previa a urbanização, campanhas sanitárias, higienização e civismo. Às professoras coube a tarefa de educar os alunos segundo os padrões de civilidade. Por meio das crianças acreditava-se que as famílias também seriam civilizadas (TEIVE, 2008, p. 56). Essa reforma, iniciada na capital, Florianópolis, foi paulatinamente se estendendo ao interior de Santa Catarina. Seus ecos se fazem sentir nos depoimentos que seguem, embora não mencionem diretamente as condições de higiene.

Algumas narrativas indicam que durante as aulas as professoras, como Marisa Candemil, recomendavam o banho às crianças. Ao ser inquirida acerca da presença de

¹³⁰ Nome popular atribuído ao inseto parasita *Pediculus humanus capitis*.

¹³¹ Nome popular atribuído ao inseto parasita *Tunga penetrans*.

piolhos, a mesma professora exclama: “Piolho, às vezes surgia”¹³². Embora com 98 anos ao ser entrevistada, a ex-professora manifestou certo cuidado ao referir-se à higiene dos alunos, hesitando em afirmar categoricamente a existências dos tais insetos parasitas no corpo de seus alunos e alunas, hesitação que sugere receio em expô-los, como também, intento de preservar aquela localidade, da imagem de um local que necessitava intervenção sanitária.

No entanto, seus ex-alunos/as Juca (José de Oliveira) e Maria de Oliveira, que estudaram com essa professora entre os anos 1939-1944, relatam que “quando avisava [a professora] que tinha piolho, até não tinha mais aula [não podia ir para a aula] por causa do piolho”. Recordam que não havia no comércio local drogas para eliminar os tais “bichinhos”, então usavam “fumo bravo, era fumo de corda”. Além do piolho, havia as pulgas e bicho-de-pé¹³³.

Sobre os “piolhos”, Lourenço Costa que viveu na mesma cidade dos narradores anteriores, recorda que: “a cabeça era raspada; Cabelo grande não podia ter, por causa do piolho, era coco mesmo [risos], era cabeça raspada¹³⁴.”



Figura 17: Crianças na lagoa de Imaruí. Da esquerda para direita: Neri Costa, Lourenço Costa e Gabi Costa. 1937.
Fonte: Acervo particular da pesquisadora.

¹³² Marisa Candemil. Entrevista citada.

¹³³ José B. de Oliveira e Maria de O. Alves. Entrevista citada (2006).

¹³⁴ Lourenço Costa. Entrevista citada.

A fotografia mostra Lourenço Costa e seu irmão com a cabeça raspada confirmando suas lembranças. As recordações oferecem pistas do que as crianças experimentavam, as práticas e às condições de higiene comuns naquele tempo.

No que diz respeito ao banho, a mesma professora lembrada por José e Maria, e que afirmava com hesitação a presença de piolhos, relata que: [...] “as mães, coitadas, faziam o que podiam, eram pobres, mas caprichosos. Eles apareciam limpinhos na aula”¹³⁵.

Ora, as crianças a que se refere eram filhas de agricultores e trabalhavam na roça até a hora de irem para a escola. Suas casas não possuíam sistema sanitário e banheiros, o que dificultava que chegassem limpos em sala de aula. Talvez por compreender essa condição, comparando-a com as atuais, a professora imprima o adjetivo de caprichosos. O fato de ser pobre podia implicar no estereótipo de ser “sujo”¹³⁶, porém não seus alunos. Mais uma vez percebe-se a tentativa da ex-professora em poupar seus alunos diante das implicações do tema higiene. Mas, afinal, como se banhavam as crianças?

Valmíria Fontana descreve como eram os banhos e como era a preocupação dos pais com a higiene dos filhos pequenos. Ela recorda que em lugar do banho, o que se fazia era dar “uma lavadinha”, “lavava o pezinho, o rosto e pronto”. Quando ela era ainda bem pequena, para evitar que se sujasse, os pais colocavam-na dentro de uma pequena caixa de madeira, aberta, como um cercado, que a narradora denomina de “caixãozinho”. Geralmente isso acontecia com as crianças de sua localidade, Treze de Maio, quando os pais iam para a roça: “quando eles iam para a roça eles não tinham tempo de estar limpando, aí colocavam no “caixãozinho”, só quando iam para casa iam lavar a criança”¹³⁷.

Em Imaruí, Lourenço relata que o banho das crianças “era no mar. Quando chegavam a casa, então, tomavam banho numa ponte que tinha atrás de casa”¹³⁸. “Ali a gente tomava banho, tomava banho todo o dia, era inverno ou verão”¹³⁹.” Em Criciúma, contudo, aparece o seguinte relato:

[o] banho era no rio, no sábado, e de noite, então, era banheira de madeira. Uma bacia grande de madeira. Tinha uma dispensinha, né. Naquele tempo as tábuas tinham ralo [frestas], a gente se molhava, mas a água já descia. A gente tomava banho numa banheira respiratória e no sábado mergulhava no rio. Quase todos tomavam banho no rio, porque os rios eram quase todos bem limpos, né¹⁴⁰.

¹³⁵ Marisa Candemil. Entrevista citada.

¹³⁶ Embora tente poupar seus alunos de um passado de ignorância diante das normas de higiene, a professora manifesta nas entrelinhas de sua fala, que também considerava a pobreza como lugar de sujeira, de falta de higiene.

¹³⁷ Valmíria F. Réchia. Entrevista citada.

¹³⁸ Trata-se de uma ponte sobre um pequeno riacho que atravessa a extensão do terreno de sua moradia.

¹³⁹ Lourenço Costa. Entrevista citada.

¹⁴⁰ Maria B. Manganelli. Entrevista citada.

A história do banho e da higiene como a conhecemos atualmente foi um longo processo que foi se tornando hábito no ocidente, principalmente a partir da “primeira metade do século XIX” (VIGARELLO, 1996, p. 186). E, na história do banho no Brasil não faltam descrições de “gamelas¹⁴¹” e “bacias de alumínio” que serviam de banheira na casa das pessoas mais pobres. No sul de Santa Catarina, esses banhos também são lembrados: “[...] não existia banheira, nós tomávamos banho na bacia, esquentava a água no fogão a lenha”.¹⁴²

O banho das crianças obedecia a um certo ritual, como Zulma e Antonia recordam: “primeiro a minha mãe dava banho nos meninos e depois nas meninas”. Relatam também que “os pais tomavam banho no quarto”¹⁴³, enquanto o banho das crianças ocorria ou na cozinha ou na sala, não havendo preocupação com a nudez de seus corpos, associados à pureza e à inocência.

As vilas operárias mantinham as práticas de higiene vivenciadas na região. Como as casas dos operários também não possuíam banheiros, “os banhos eram banhos ‘checos’¹⁴⁴, ou seja, lavavam-se os pés e os genitais durante a semana, e às vezes nos finais de semana tomava-se o “banho geral”. Em 1950 não havia mais rios com águas limpas nas cidades envolvidas com as atividades carboníferas, pois o carvão poluía todas as fontes de água potável em um espaço de tempo muito curto. As crianças eram aconselhadas a evitarem o banho de rio. D. Mariquinha relata que tomava banhos de rio entre 1935 a 1945, mas quando José da Silva chegou a Criciúma nos anos de 1950 já não existia mais águas de rio limpas para banhos ou pescarias.

Em duas vilas operárias pertencentes à Companhia Siderúrgica Nacional-CSN, a prática do banho era um pouco diferente. Em Siderópolis, a “Companhia”, como é denominada pelos narradores, a CSN, fornecia energia elétrica para todas as casas desde a década de 1940, sendo que as moradias possuíam chuveiros elétricos para o banho.¹⁴⁵

Na Vila Operária da Próspera, em Criciúma, houve um convênio entre o Serviço Social da Indústria- SESI, as freiras das Pequenas Irmãs da Divina Providência e a CSN. As Irmãs criaram um chuveiro público:

¹⁴¹ Bacia feita de madeira.

¹⁴² Amélia Zanette. Entrevista citada.

¹⁴³ Antônia Martins Cunha nasceu em 03/09/1933. Zulma Martins Crispin nasceu em 09/11/1930, ambas no município de Jaguaruna. Entrevista concedida a Carlos Renato Carola e Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 1996. Antônia Martins Cunha e Zulma Martins Crispin. Entrevista citada.

¹⁴⁴ José da Silva nasceu em 26/01/1945 em Ribeirão município de Laguna. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, julho de 1997.

¹⁴⁵ Norli Maria de Souza. Entrevista citada.

[...] o banheiro, era dividido, tinha paredes, várias portas. Um lado para os meninos e outro para as meninas. Sábado à tarde a gente levava o sabonete e a toalha e entrava na fila para tomar banho. Era feita uma fila e entrava um por um para tomar banho. (José da Silva, 1997)

O objetivo das freiras era instituir o hábito do banho. Giani Rabelo (2008) afirma que, como “não existiam chuveiros nas casas, nem tampouco água encanada, a higiene corporal tornou-se objeto de ação e as freiras perceberam que apenas orientar as mães sobre a importância do banho diário não resolveria” (p. 268).

Outro problema que afetava a saúde das crianças era o esgoto sanitário. Boa parte das casas utilizava a famosa “patente” e para as crianças pequenas era usado o “penico”. Porém, não eram todas as casas que possuíam esse tipo de sanitário. Muitos utilizavam o mato em torno das moradias para suas necessidades fisiológicas, como rememora D. Mariquinha:

Aquele tempo era no mato. Levantava de noite, muitas vezes tinha cobra e tudo, nós íamos embora, num carreiro que tinha bem no meio do mato para fazer as necessidades ou atrás de um galpão, mas mais era no mato. (Maria B. Manganelli, 1999)

Além dessa condição, as crianças conviviam com os esgotos da lavagem de louças. José da Silva recorda que ficava um “banhado ao lado de casa, porque você lavava a louça e a água corria daquele “girau”¹⁴⁶. Lavava a louça e virava a água ali mesmo”¹⁴⁷. Todas essas práticas eram consideradas por médicos e sanitaristas como problemas geradores de doenças (CABRAL, 1929 apud CAROLA, 2004, p. 44), resultados das condições de vida da população do sul de Santa Catarina, que interferiram nas práticas das crianças, levando-as a participarem de suas consequências.

Quanto à obtenção da água, eram usados os poços artesianos. D. Mariquinha também menciona o poço de sua casa: “Poço com 16m de fundura para puxar. A corda tinha mais de 20m”¹⁴⁸. As pessoas carregavam a água em baldes de madeira ou colocavam “bombas” para puxar a água dos poços até suas moradas. Buscar água nos poços geralmente era uma das tarefas das crianças. Esses momentos também eram propícios para as traquinagens. Maria de Oliveira recorda que seu irmão Venícios de Oliveira tinha o hábito de soltar cobra d’ água em sua irmã quando essa ia com seu pote pegar água no poço¹⁴⁹. As lembranças apontam para os modos de vida no que diz respeito à prática da higiene e às condições sanitárias que foram se

¹⁴⁶ Suporte de madeira, geralmente colocado junto à janela da cozinha no qual lavava-se as louças.

¹⁴⁷ Luzia da Silva Custódio nasceu em Laguna em 1942. Concedeu entrevista juntamente com seu irmão José da Silva para Marli de Oliveira Costa e Carlos Renato Carola. Criciúma, 1996.

¹⁴⁸ Maria B. Manganelli. Entrevista citada.

¹⁴⁹ Maria de O. Alves. Entrevista citada (2005).

estabelecendo com o processo de urbanização no sul de Santa Catarina. As recordações de quem foi criança nesse tempo referem de forma “natural” essas condições, pois eram o mundo que viviam, não conheciam outras práticas, simplesmente para eles “era assim”. Percebe-se que a intervenção das professoras nas escolas e do trabalho das freiras nas vilas operárias orientou-se, na tentativa de modificar e impor os modos de vida urbanos.

As crianças receberam com rigor as orientações desses novos hábitos, pois acreditava-se que por meio delas os pais seriam alcançados. Como parte da vida das crianças as narrativas comentam as vestes e a alimentação. Ariès (1981), ao falar do vestuário infantil na Idade Média, afirma que naquela época as vestes das crianças mostravam o quanto elas “eram pouco particularizadas na vida real”. “Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (ARIÈS, 1981, p. 69). No entanto, no século XX, as crianças já possuíam um lugar diferenciado, idealizado pela modernidade, o que incluiu os trajes específicos. Segundo os depoimentos as vestimentas de meninos e meninas eram caracterizadas pela diferença de gênero. As meninas geralmente usavam “vestidinhos” e os meninos calções, calça curta e camisas. Um dos entrevistados, Lourenço, recorda também do “suspensório” que usava em sua infância.



Figura 18: Menino com suspensório. Família de Zélia Barbosa Gonçalves. Imaruí, década de 1940.
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Barbosa Gonçalves.

Nas vilas operárias era comum as crianças pequenas circularem apenas de camisa e sem calção, geralmente os meninos, o que caracterizava a situação de penúria e miséria de suas famílias.



Figura 19: Imagem de crianças na vila operária mineira Próspera, Criciúma, 1955.
Fonte: Relatório das Pequenas Irmãs da Divina Providência ao SESI.

Quanto aos calçados, isso era mais raro. José de Oliveira expõe que usou calçado em 1949. “Calçado eu botei quando eu tinha dezessete anos”. Antes dessa idade usava “tamanco de couro”, o tamanco “eu botei com doze anos quando eu fiz a Primeira Comunhão”¹⁵⁰.

O dia da Primeira Comunhão era uma festa para as crianças. Manoel Lorival Machado assim descreve as vestes das crianças nesses dias:

Enfim o grande dia chegou, era 14 de fevereiro, lá estávamos nós participando de todo aquele ritual. Os meninos de calças curtas, azul marinho de tirantes, camisa e tênis branco, as meninas todas de branco. Era o uniforme daquelas sessenta crianças que como eu estavam radiantes de felicidade por estarem fazendo a sua Primeira Comunhão. (2003. p. 37)

Em outras festas as crianças também eram vestidas com as melhores roupas. Terminhos curtos, bonés, sapatos, suspensórios para os meninos. Vestidos de cor clara, fitas nos cabelos, sandálias ou sapatos com meias para as meninas.

¹⁵⁰ José B. de Oliveira. Entrevista citada.

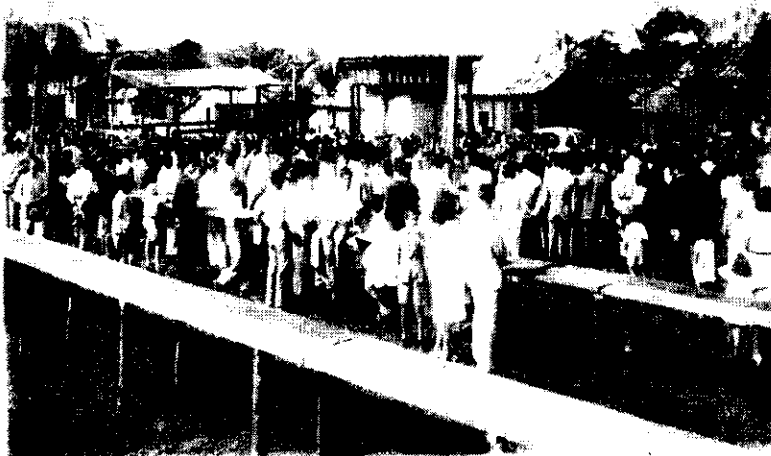


Figura 20: Festa em comemoração ao 1º de Maio. Os trabalhadores da Companhia de Mineração Próspera compareceram com suas esposas, filhos e filhas muito bem vestidos. Criciúma, 1942.

Fonte: Acervo pessoal de Fernando Carneiro.

As transformações das vestes das crianças podem ser percebidas por meio da análise dos retratos. A sequência de fotos mostra uma série, por década, de crianças pequenas retratadas na região. Essas fotos pertenceram a famílias que tinham condições de contratar o serviço de um fotógrafo e evidenciam elementos das vestes dos bebês e crianças pequenas ao longo de quatro décadas.



Figura 21: Menina Zilá, Laguna: 1924.

Fonte: Acervo pessoal de Maria Teresa Santos Cunha.



Figura 22: Marcofa e Eliza Zilli Rovaris, entre 1920-1930. Fonte: Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez de Criciúma.



Figura 23: Bebê da família de Marcos Rovaris.
Criciúma década de 1940.
Fonte: Acervo pessoal de Elisa Rovaris.



Figura 24: “Para Madalena, lembrança de meu
filho José no dia que batizou-se. Maria de
Oliveira, Cresciúma- 27/08/1949”.
Fonte: Acervo pessoal de Maria Rocha Brasil.



Cresciúma, 5-9-45.

Figura 25: Foto de bebê de Criciúma, 1945
Fonte: Acervo pessoal de Elisa Rovaris.



Figura 26: Crianças da família Rovaris, déc. 1940
Fonte: Arquivo Histórico Municipal Pedro
Milanez de Criciúma.



Figura 27: Bebê de Imaruí. Década de 1950.
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Barbosa Gonçalves.



Figura 28: Bebê de Laguna. Década de 1950.
Fonte: Acervo pessoal de Maria Rocha Brasil.

Assim, os retratos como documentos de pesquisa podem por em evidência aspectos de diversas situações da vida das crianças, em diferentes tempos. Nas vestes, no corte dos cabelos e penteados, nas anotações escritas no verso das fotos, há registros muitas vezes de datas, nomes, lugares e objetivos do retrato. As fotografias não são apenas pensadas como documentos que restituem fielmente as realidades, mas como pistas de suas representações e das condições em que viviam as crianças. Nas famílias pobres, as crianças são fotografadas em dias de festa ou no ritual de sua Primeira Comunhão; nas famílias com mais posses, que podiam contratar o trabalho dos fotógrafos, as crianças têm retratos em diversas ocasiões, inclusive desde bebês.

Como “memória cristalizada” (KOSSOY, 1989, p. 98), esses retratos fornecem informações estéticas acerca da indumentária das crianças fotografadas, apresentando-se como um “testemunho visual” de seus mundos de vida no passado. Embora a maioria delas tenha sido previamente preparada, como a escolha do cenário, das roupas e a organização da posição corporal dos retratados, quem as observa sente necessidade, como afirma Walter Benjamin (1994), de procurar na imagem a “centelha do acaso, do aqui e agora” (p. 94), manifestada nos flagrantes do cotidiano. Desse modo, a fotografia permitiu a todas as pessoas,

inclusive as mais pobres, transformarem-se em “objeto-imagem, ou numa série sucessiva de imagens que mantém presentes momentos sucessivos da vida, ou ter presente a memória” (LEITE, 1993, p. 75). Como documento histórico, a fotografia aguarda um leitor que a interprete e possa contextualizá-la no tempo e espaço em que foi produzida.

O interesse em fotografar os filhos ainda em idade precoce evidencia o lugar das crianças na família e na sociedade de Santa Catarina na primeira metade do século XX. Os pais preocupam-se em guardar as imagem dos filhos e filhas e muitas vezes distribuí-las a parentes e amigos. Para guardá-las, fazem uso de álbuns, colocados em lugares especiais das casas e apresentados às visitas como forma de exibir as fases da vida pela qual passaram suas crianças. Na distribuição de fotos a parentes e amigos, identificavam a idade das crianças, para que os parentes que habitavam outras cidades pudessem acompanhar o desenvolvimento das crianças.

Através dos retratos pode-se observar como se vestiam as crianças em dias especiais ou para serem fotografadas. Notam-se as roupas brancas para os batizados junto às mantas de lã, que deveriam proteger das mudanças climáticas. Também os acessórios, como o uso de chapéus para as meninas e suspensórios para os meninos. As roupas curtas distinguiam a indumentária das crianças das vestes dos adultos. O lugar das crianças mostra-se distinto nessas fotografias do período e espaço estudado.

Outro aspecto importante que reporta a vida doméstica é a alimentação. Como eram as refeições das crianças? Como recordam dos primeiros sabores de suas vidas?

Os sabores podem se apresentar como evocadores de memórias, suscitando narrativas. Marcel Proust relata que ao provar novamente o sabor das madalenas¹⁵¹ recordou-se de vários detalhes de sua infância: “De onde me teria vindo aquela poderosa alegria? Senti que estava ligada ao gosto do chá e do bolo, mas que ultrapassava infinitamente e não devia ser da mesma natureza” (199?, p. 45-47).

Um dos momentos de encontro dos membros da família era a refeição. Para as crianças havia utensílios e cardápio específico. Depois do período da amamentação, vinha o famoso mingau feito com leite de cabra ou vaca e farinha de mandioca; na sequência, alimentavam-se com o mesmo que os adultos, geralmente os frutos da terra cultivados pela família, visto que os pais da maioria dos entrevistados eram agricultores.

Grande parte dos alimentos era fabricado em casa, como “a rosca de polvilho, doce de polvilho e farofa de ovo, também tinha farofa de açúcar, farinha com açúcar e farinha com

¹⁵¹ Biscoitos, doces. (grafia de acordo com a edição citada)

sal”, recorda D. Laide¹⁵², que descreve o tipo de alimentação e onde lhe era servida: “quando não tinha feijão cozido, era pirão d’água. Minha mãe botava naquela gamelinha de madeira, colocava o pirão ali, porque arroz era difícil, arroz só quando tivesse visita [...]”.¹⁵³

Juca e Maria rememoram o peixe, o camarão, o siri, o feijão, o ‘pirão mexido’. Praticamente toda a alimentação era produzida pela própria família de pescadores e agricultores. Plantavam arroz e pilavam [...] no pilão, pilado no pilão! Socadinho, tirava só a casquinha. [...] “Ah! Pão era aipim, batata, rosca, milho, amendoim cozido”. Era feito pão de milho, cuscuz, mané-pança, beiju, bejajica, biroró, pamonha [...].¹⁵⁴

Enfim, uma alimentação típica da população que habitou o litoral e conviveu com uma culinária que recebeu influência indígena e africana. Alguns dos sabores rememorados pelos entrevistados, ainda estão presentes em sua alimentação. Maria de Oliveira observa:

Eu acredito que era tudo natural, a mistura do café era banana, banana, banana, banana. Eu sentava à mesa, o falecido meu pai contava:- Joana, tu sabe quanto ela comeu? Doze bananas! Era banana frita, cozida se não era bem madura. E eu era bem forte pra pegar um saco de farinha. (Maria de O. Alves, 2006)

D. Maria acredita que a alimentação dava-lhe o vigor necessário para ajudar nos trabalhos da roça, que começara ainda criança. Luce Giard (1997) relaciona a alimentação com a forma das pessoas se relacionarem em seus mundos. “Comer serve não só para manter a máquina biológica do nosso corpo, mas também para concretizar um dos modos de relação entre as pessoas e o mundo, desenhando assim uma de suas referências fundamentais no espaço-tempo” (p. 250). Assim, para D. Maria, a fruta que tanto apreciava está relacionada com suas tarefas no tempo de criança.

O consumo de bananas no café da manhã era bastante variado, pois naquela região seu cultivo era intenso, quase todas as famílias possuíam uma chácara de bananas para a alimentação familiar, “se a banana não estava bem madura, a gente dava um jeito, descascava a banana, fervia na água com açúcar, comia, cozinhava com casca, fazia farofa”¹⁵⁵

Os alimentos do tempo da infância mostram-se muito presentes nas lembranças de Maria de Oliveira, talvez porque eram cultivados e fabricados pela família e, embora o preparo estivesse a cargo das mulheres, as crianças também participavam ajudando. Tanto no cultivo quanto na preparação. Cedo trabalhavam na roça plantando milho e mandioca, buscavam lenha e água para o cozimento. Assim,

¹⁵² Eulina R. Nietto. Entrevista citada.

¹⁵³ Eulina R. Nietto. Entrevista citada.

¹⁵⁴ José B. de Oliveira e Maria de O. Alves. Entrevista citada (2006).

¹⁵⁵ Maria de O. Alves. Entrevista citada (2006).

Em cada caso, *cozinhar* é o suporte de uma prática elementar, humilde, obstinada, repetida no tempo e no espaço, com raízes na urdidura das relações com os outros e consigo mesmo, marcada pelo “romance familiar” e pela história de cada uma, solidária das lembranças de infância como ritmos e estações. (GIARD, 1997, p. 218)

Embora nem todas as famílias cultivassem todos os seus alimentos, havia comerciantes e artesãos que compravam ou trocavam com os agricultores aquilo que necessitavam para seu sustento. Lourenço recorda que “o arroz, a gente comia muito arroz também. O arroz era de fora, da Fazenda¹⁵⁶, [lá] eles plantavam arroz”¹⁵⁷.

Maria de Oliveira, em sua narrativa, suspira ao lembrar os sabores de sua infância:

[...] farinha de amendoim, batata doce frita, eu comi muito. As batatas como eram gostosas!! Naquele tempo que a gente colhia, né Juca? [indaga ao irmão] E o “nego deitado”, todo mundo tinha fogão de lenha, e tinha bananeira no quintal, o nego deitado, [faziam] porque plantavam o milho, colhiam o milho e faziam a farinha em casa. Nós íamos lá ao Ribeirão¹⁵⁸ torrar. [Fazíamos] o angu também. Era gostosa a farinha de milho! A minha mãe colhia o milho e fazia o angu do milho verde raladinho. Fazia a papinha, o angu, eu ainda gosto até hoje do angu pra comer com leite. (Maria de O. Alves, 2006)

Percebe-se acompanhando os relatos, que a nutrição não envolve apenas a ingestão dos alimentos, mas também as condições de fabricá-los e a forma de ingeri-los. Mesmo nutrindo-se dos mesmos alimentos que os adultos, alguns narradores manifestam que as crianças não tinham direito a sentar-se a mesa junto deles. Referem que comiam no chão, sobre uma esteira e em “aguidais”, bacias feitas de argila ou “gamelas”, bacias feitas de madeira¹⁵⁹, onde as mães dividiam os “quinhões”, a parte que caberia a cada um dos irmãos. Vasilhame semelhante era usado pelos animais criados pela família, como os porcos e galinhas. Quando evocam o passado, os entrevistados rememoram o lugar destinado a eles na hora das refeições e o fato de terem de partilhar o mesmo vasilhame com os alimentos entre os irmãos, o que não ocorria sem conflitos.

¹⁵⁶ Refere-se a uma localidade de Imaruí denominada Fazenda do Rio das Garças.

¹⁵⁷ Lourenço Costa. Entrevista citada.

¹⁵⁸ Localidade pertencente ao município de Imaruí.

¹⁵⁹ A diferença era a seguinte: Os “aguidais” utilizados pelas crianças eram feitos com argila e vidrados, passava-se um produto que impermeabilizava a argila. Enquanto o dos animais era bruto. As casas possuíam louças (pratos) ou de argila vidrado, como dizem, ou de porcelana. Apenas quando alcançavam determinada idade é que podiam colocar seus alimentos nos pratos. De acordo com depoimento de Maria de Oliveira Alves.

Quando era pequeno a gente comia num “arguidal”¹⁶⁰. [Isso] quando a gente era bem pequeno, ali por uns três, quatro anos de idade. Depois não, depois a história mudou, aí veio o prato, aí dava um pra cada um a medida que ia crescendo, já íamos pra mesa. [Antes] era tudo no chão e botava aquele “arguidal”, cada um tinha a sua parte ali né. Se passasse no território do outro, aí o pau pegava. Tinha um mais comilão que o outro. O Neri, por exemplo, era um que avançavam o território dele. Então comia eu, a Gabi, o Neri e a Domingas, tudo no mesmo “arguidal”. E tinha a colher, garfo não tinha. Era colher, tinha garfo, mas não era pra nós, garfo era para as pessoas adultas. (Lourenço Costa, 2006)

A proximidade na forma de alimentar crianças e animais pode sugerir, indiretamente, um estado animalesco, assim representadas no pensamento de Santo Agostinho, referido no primeiro capítulo. Para esse filósofo, tal fase da vida era considerada bruta. O não lugar das crianças à mesa junto aos adultos, bem como a divisão do mesmo recipiente entre várias crianças pode indicar a persistência dessa concepção. A lembrança de Lourenço também traz pistas da delimitação etária para o uso do garfo, destinado apenas aos adultos. As crianças pequenas deveriam usar a colher. Dessa forma, haviam diferenças bem estabelecidas entre as faixas etárias. O lugar dos adultos e o lugar das crianças concretizava-se no fato de as crianças não serem autorizadas a sentarem à mesa na hora das refeições, afirmando o poder dos adultos.

As experiências acima se referem à vida de famílias de agricultores e pescadores. Nesse mesmo tempo, nas vilas operárias,

[...] encontravam-se os armazéns, os açougues e as padarias como “benefícios” oferecidos pelos mineradores aos trabalhadores das minas de carvão. Era nesses locais que os mineiros compravam seus alimentos sem necessitar sair da vila operária. Pois a vila transformada em uma pequena cidade dispunha dos meios de subsistência que os mineiros e familiares necessitavam. Estas “concessões” enquadram-se dentro de uma das práticas empreendidas pelos patrões para o controle dos operários que é o “paternalismo”. Nos armazéns das companhias eram vendidos o arroz, o açúcar, o trigo, o feijão, etc, o que chamamos nos dias atuais de cesta básica. A carne era vendida no açougue, e, em Siderópolis, a empresa de mineração, comandada pela Companhia Siderúrgica Nacional- CSN¹⁶¹, colocou também uma padaria. (COSTA, 2004, p. 116)

Sobre essa condição, Nivaldo de Souza, que morava em Siderópolis, recorda que na sua infância “a comida era uma fatura, a mortadela a mãe comprava inteira.” E sua irmã Norli acrescenta:

¹⁶⁰ Bacia feita de cerâmica, usada para misturar farinhas na fabricação de bolos e também, muitas vezes, o mesmo tipo para alimentar animais, como as galinhas.

¹⁶¹ A CSN com sede em Volta Redonda foi criada em nove de abril de 1941. A data de instalação em Siderópolis -SC deu-se em 1942 e, em Criciúma, em 1953, quando adquiriu a maior parte das ações da Companhia Carbonífera Próspera.

Comida assim, feijão, arroz era tudo de saco, por causa da cooperativa né, o armazém era uma cooperativa. Eu me lembro da padaria que o seu João Dutra dava [para as crianças] um açúcar mais grossinho, nós íamos lá pedir, e era bom, não tinha uma criança que não ia lá pedir. Era muito bom! (Norli M. de Souza, 2004)

As narrativas indicaram quais alimentos eram consumidos pelas crianças e de que forma eram produzidas. Os relatos também mencionam os locais que adquiriam os produtos alimentares, ou seja, as “vendas” e os armazéns, estabelecidos num primeiro momento nas vilas operárias.

Até os anos de 1950 as pessoas que foram entrevistadas não tiveram contato com os alimentos industrializados específicos para as crianças. No sul do Brasil esse consumo deu-se a partir da década de 1950, como foi mencionado no primeiro capítulo. No que diz respeito à nutrição das crianças sublinha-se nas narrativas o lugar e o tipo de recipiente em que se alimentavam. Esse destaque apresenta pistas da permanência de uma concepção que percebia as crianças como seres ainda próximas ao estado animalesco, embora isso não signifique que as famílias não tinham afeto e nem buscavam preservar a vida das crianças.

Segundo os narradores os modos de lidar com as crianças iam além do atendimento às suas necessidades imediatas, estendendo-se às práticas educativas que buscavam controlar suas ações, consideradas peraltices ou artes, e que, por meio das lembranças indicam os modos como as crianças lidavam com o mundo.

3.4 LEMBRANÇAS DE TRAQUINAGENS

Em casas amplas ou pequenas, com problemas de salubridade¹⁶² ou não, as moradias foram os primeiros espaços em que as crianças realizavam suas “artes”, suas “trapaças”, suas invenções desde bem pequenas.

Como foi indicado anteriormente, os quartos eram os espaços mais íntimos da casa. Maria de Oliveira Alves recorda que na casa de sua infância havia três quartos, o dos pais, o dela e suas irmãs e o dos seus irmãos. Ela tinha seis irmãos e eles dormiam no mesmo quarto e todos na mesma cama, que chamavam “tarimba”. A tarimba dos irmãos de Maria era bem

¹⁶² Principalmente as casas construídas com barro e estacas, chamadas de pau-a-pique, presentes nas comunidades de beira mar, eram lugares em que mosquitos, como “barbeiro” e outros insetos que transmitiam doenças gostavam de se alojar. Por esse motivo foram alvo de campanhas sanitárias.

larga, de modo a caber todos na hora de dormir. Todas as noites era uma festa, a guerra de travesseiros,

[...] a casa, eu lembro que tinha uma parte de material. [...] Quartos, tinha três. [No quarto dos meninos] tinha a tarimba deles né, bem grandona porque eram muitos [os meninos], tinha nosso quarto [das meninas] e o do casal. [...] Aí os travesseiros eram bem grandes, da largura da cama, porque os travesseiros pequenos eles jogavam um no outro, ela [a mãe] teve que emendar fazer um “travesseirão” porque daí não tinham como jogar, era pesado mesmo. Era uma trabalhadeira!! (Maria de O. Alves, 2005)

Essa experiência mostra os improvisos nas brincadeiras das crianças, valendo-se dos materiais que dispunham, evidenciando “a relação ativa” construída pelas crianças com os objetos disponíveis. A brincadeira dos irmãos de D. Maria junta-se a outras criações próprias das “culturas da infância”. O brincar e o brincar, ou seja, a ludicidade é um “factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p. 11). Trata-se, pois, de perceber as crianças como sujeitos concretos que integram o conceito de infância. Sujeito que “na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.” (SARMENTO, 2005. p. 371).

Nas relações entre adulto e crianças encontram-se as tentativas de controle das transgressões das crianças. No caso dos irmãos de D. Maria, sua mãe Joana resolveu costurar um único travesseiro para seus filhos, pondo fim a brincadeira. O controle das ações das crianças mostra a relação estabelecida com os adultos, pois, “as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos” (SARMENTO, 2004. p. 9).

Ao relatar essas lembranças, os narradores deixam transparecer que a “guerra de travesseiros” não estava associada a uma possível vontade de perturbar os pais, mas a uma forma de divertimento, de manifestação de alegria interpretada diferentemente pelos adultos. Pode-se inferir que havia pouca comunicação na relação adulto e criança, pois as crianças percebiam os objetos que estavam em sua volta como possíveis formas de brincar, enquanto os adultos, talvez pelo cansaço do trabalho diário, não compreendiam.

A partir dos relatos, deduz-se que o espaço interno das casas geralmente era interdito às brincadeiras infantis, sendo as crianças acusadas de realizarem “bagunças” ou atrapalharem o descanso dos adultos ou idosos, visto que alguns avós moravam junto com a família, como indicado anteriormente. Tal situação comparece nas lembranças de D. Laide,

pois ela recorda das brincadeiras fora da casa, uma vez que, “dentro de casa a mãe não deixava se esconder não, porque fazia bagunça”¹⁶³.

Marisa Candemil recorda de uma “arte” de sua filha mais velha, por volta de 1935, junto com uma colega. As meninas abriram um vidro de perfume e se “lambuzaram” com o cheiro, de tal forma que rapidamente espalhou-se por toda a casa. Talvez essa pequena experiência não tivesse significado se não houvesse a interferência de seu esposo. Bravo, interpelou a filha e sua colega, que saiu correndo e ficou cerca de três dias sem aparecer na casa da amiga, esperando que o incidente fosse esquecido¹⁶⁴.

A percepção dos narradores de que em suas infâncias faziam coisas que desagradavam os adultos os faz referir que procuravam esconderem-se dos mesmos, pelo temor das represálias. Mesmo assim, suas “artes” continuavam a ser praticadas, bem como suas práticas de experimentação do mundo. Indagado acerca das traquinagens do tempo de crianças, José de Oliveira recorda dos irmãos gêmeos que, desde muito cedo, “deram um grande trabalho” para sua mãe. Narra, após um suspiro, a história que ouviu contar e que incorporou como testemunhada por ele mesmo:

Ah! Os gêmeos! A minha mãe conta que quando eles começaram a andar era um sacrifício pra cuidar deles. A minha mãe ia consertar peixe, eles pegavam a cabeça do peixe e esfregavam um na boca do outro, se lambuzavam. Um dia eles tiraram a roupa, botaram no fogo e ficaram encostados no fogão pelados, assavam baratas e comiam, dizendo que era camarão assado. (José B. de Oliveira, 2006)

Experimentar o mundo, percebê-lo pelos sentidos, parece algo muito presente nas práticas das crianças de diferentes tempos. E, como uma espécie de “comando” entre pares, uma criança imita a outra nos seus fazeres. Assim, quando se juntavam e diante da necessidade de provar o mundo, suas “artes” são interpretadas como algo que dá trabalho aos adultos, principalmente porque esses últimos temem o perigo e a desordem das crianças. Outra situação peculiar das traquinagens infantis são as experiências de crianças que moravam em casas de vilas operárias. Como apresentada no capítulo anterior, as vilas

¹⁶³ Eulina R. Nietto. Entrevista citada.

¹⁶⁴ Marisa Candemil. Entrevista citada.

operárias eram uma forma de habitação diferente e marcante do sul de Santa Catarina, construídas pelas várias empresas de mineração entre os anos de 1930-1970¹⁶⁵.

A vinda para esse local de moradia foi muito especial, pois embora fossem crianças nesse momento, muitos narradores evocam em suas lembranças detalhes da acomodação nesses locais, como as irmãs Zulma e Antonia Crispin:

Quando viemos de Morro Grande, moramos junto com um tio nosso. Era casa de lance, moravam três famílias ali. [Ficava] perto do escritório, era da Companhia [a casa]. Nós moramos junto com meu tio. A patente era emendada. Tínhamos uma parte só para nós. [Havia] três peças, uma sala, uma cozinha e um quarto. As crianças, nove, dormiam na sala. No quarto, o pai e a mãe. Botava os colchões de palha, esteira e roupa de cama e ali nós dormíamos. (Antônia M. Cunha e Zulma M. Crispin, 1996)

Os irmãos Elisa de Oliveira e Avelino Nestor Martins também explicitam condição semelhante:

Quando nós chegamos, moramos com outra família, a casa era bem grande. O fogão era um só. Todo mundo dormia no mesmo quarto, isso era comum na Próspera, tudo no chão, esteirada, cobertas, travesseiros. Era uma casa alugada, o banho era feito nas gamelas, mas tinha um quarto de banho. Moramos cinco meses com eles.¹⁶⁶

A situação de coabitação decorria da dificuldade de se encontrar moradia nas vilas operárias, uma vez que a mineração atraiu um grande contingente de pessoas, mas não ofereceu infraestrutura para acomodar todas as famílias. Morar com parentes ou pagar pensão na casa de conhecidos eram alternativas encontradas pelos migrantes que vinham em busca de trabalho até conseguirem uma casa (COSTA, 1999, p. 43).

Nessas vilas, em geral, as casas eram pequenas e permanecer durante todo o dia em casas tão minúsculas era muito difícil para as crianças¹⁶⁷: “A gente ficava um pouco em casa,

¹⁶⁵ As vilas de casas abrigavam as famílias, cujos “chefes” trabalhavam na extração e/ou beneficiamento do carvão. Houveram muitas vilas operárias, sendo que algumas se destacaram pela extensão e/ou os “benefícios” ofertados aos seus trabalhadores. Os benefícios dizem respeito ao oferecimento de casa, armazém, açougue, farmácia, escola e outros às famílias dos operários. Essas vilas seguiram o modelo das vilas da Inglaterra no século XIX. Embora a extração do carvão tenha iniciado no município de Lauro Müller no século XIX, a migração em massa de trabalhadores que moravam nas cidades de “beira mar” efetuou-se com mais intensidade a partir dos anos de 1930, e se intensificou nos anos de 1940, devido ao incentivo do governo federal para a indústria nacional. Desse modo, centenas de famílias que moravam no litoral deixaram suas casas, e foram morar em casas de vilas operárias. As casas, no entanto, eram muito insalubres. (COSTA, 1999; CAROLA, 2002; RABELO, 2008; GOULARTI FILHO, 2004).

¹⁶⁶ Elisa de Martins nasceu em 1926 e Avelino Nestor Martins nasceu em 1928, em Pescaria Brava, município de Laguna. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, maio de 1996.

¹⁶⁷ A maior vila da região carbonífera, nos anos de 1950, chegou a ter 2000 pessoas habitando-a. Essa Vila localizava-se em Criciúma.

e às vezes na rua. Dentro de casa se conversava e contavam-se historinhas”, recorda Zulma Crispin.¹⁶⁸

Embora a situação das primeiras casas operárias nessa região (1920-1955) aponte questões como a promiscuidade e as tentativas de higienização e moralização das famílias operárias, é relevante para essa discussão perceber como as crianças que as habitaram experimentavam esse espaço, contrastando-as com as lembranças das crianças que habitaram outras casas, em outros espaços. As crianças que moravam nas casas das vilas operárias eram convidadas a não permanecerem no interior delas, restando o quintal e a rua para passarem a maior parte do dia, quando não estavam na escola. A casa, desse modo, era ocupada pelas crianças quando chovia, na hora das refeições e do descanso. As recordações mencionam algumas ações possíveis das crianças nesse espaço, mas, em geral, eram poucas as “artes”, sobretudo porque as trapaças e traquinagens eram oportunizadas muito mais nas ruas que nas casas, pois, como afirmou D. Laide, “ficava-se pouco em casa, bagunça só na rua”¹⁶⁹.

O interior da casa era mais propício para outras experiências, como por exemplo, ouvir histórias e causos. Referindo-se a sua mãe, um os narradores relembra:

Ela contava histórias, só que eu não me lembro mais. Era ela mesmo que aprendeu. Já nem me lembro mais. [As histórias] Do menino de ouro, do atirador, assoprador e adivinhador, tudo ela contava. Tudo ela contava, ela passava pra gente. (Lourenço Costa, 2006)

Assim, em casa proporcionava-se o contato com as histórias infantis e em algumas famílias, aquelas com melhores condições financeiras, havia livros de leitura. A tradição oral prevalecia na transmissão de conhecimentos às novas gerações, embora paulatinamente a leitura no espaço privado das casas tenha se tornado um hábito.

Os irmãos Nivaldo e Norli, que moravam na Vila Operária do Rio Fiorita, no município de Siderópolis¹⁷⁰, tiveram suas infâncias nos anos de 1950 e recordam que na família deles “tinha livros, tinha bastantes livros, compravam livros” e que também “filávamos os livros do meu avô. O vovô pelo lado da mãe, ele gostava muito de ler”. Além dos livros, Nivaldo afirma: “eu tinha um álbum de figurinhas de animais que eu peguei lá no meu avô”.¹⁷¹

Walter Benjamin (2002) comenta a prática do colecionismo entre as crianças. “Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de

¹⁶⁸ Zulma M. Crispin. Entrevista citada.

¹⁶⁹ Eulina R. Nietto. Entrevista citada.

¹⁷⁰ Uma das vilas operárias da Companhia Siderúrgica Nacional-CSN.

¹⁷¹ Norli M. de Souza e Nivaldo J. de Souza. Entrevista citada.

uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção” (p. 107). Presume-se então, o quanto um álbum de figurinhas, organizado, colorido, apresentava-se no imaginário dessas crianças que recordam, por exemplo, o álbum do avô. É importante destacar, porém, que embora atividades como as dos irmãos Norli e Nivaldo fossem realizadas no interior das casas, poucas crianças tinham essa prática, pois era escasso o acesso à cultura impressa.

Tendo vivenciada sua infância uma década antes, José da Silva lembra que em sua casa, em torno do fogão à lenha, era o momento do pai “desemburrá-los”, cobrando o catecismo e as tabuadas¹⁷².

Outros narradores, ao reportarem-se ao interior das residências, lembraram que cresceram ouvindo histórias fantásticas de seres encantados, bruxas, lobisomens e também histórias de mortos que voltavam sob a forma de “parenças”¹⁷³. Essas histórias lidavam com o imaginário das crianças e imprimiam sentimentos de medo, como a recordação de Maria Brasil a respeito de sua irmã mais velha:

Polônia era muito medrosa. Às vezes ela vinha do terço e, ali perto daquela pedra, era muito escuro, não tinha luz elétrica na rua e eu me lembro, não era noite de lua, estava muito escuro. Eu me lembro assim, tinha sumido um peru nosso, aí ela vinha do terço, aí ela encontrou com uma pessoa e disse olha ali onde está, aí tinha dito que parecia uma parença aquele mato, aí ela saiu correndo, ela pensava que era uma parença, mas era o peru que estava ali, e assim, coisas assim. (Maria R. Brasil, 2005)

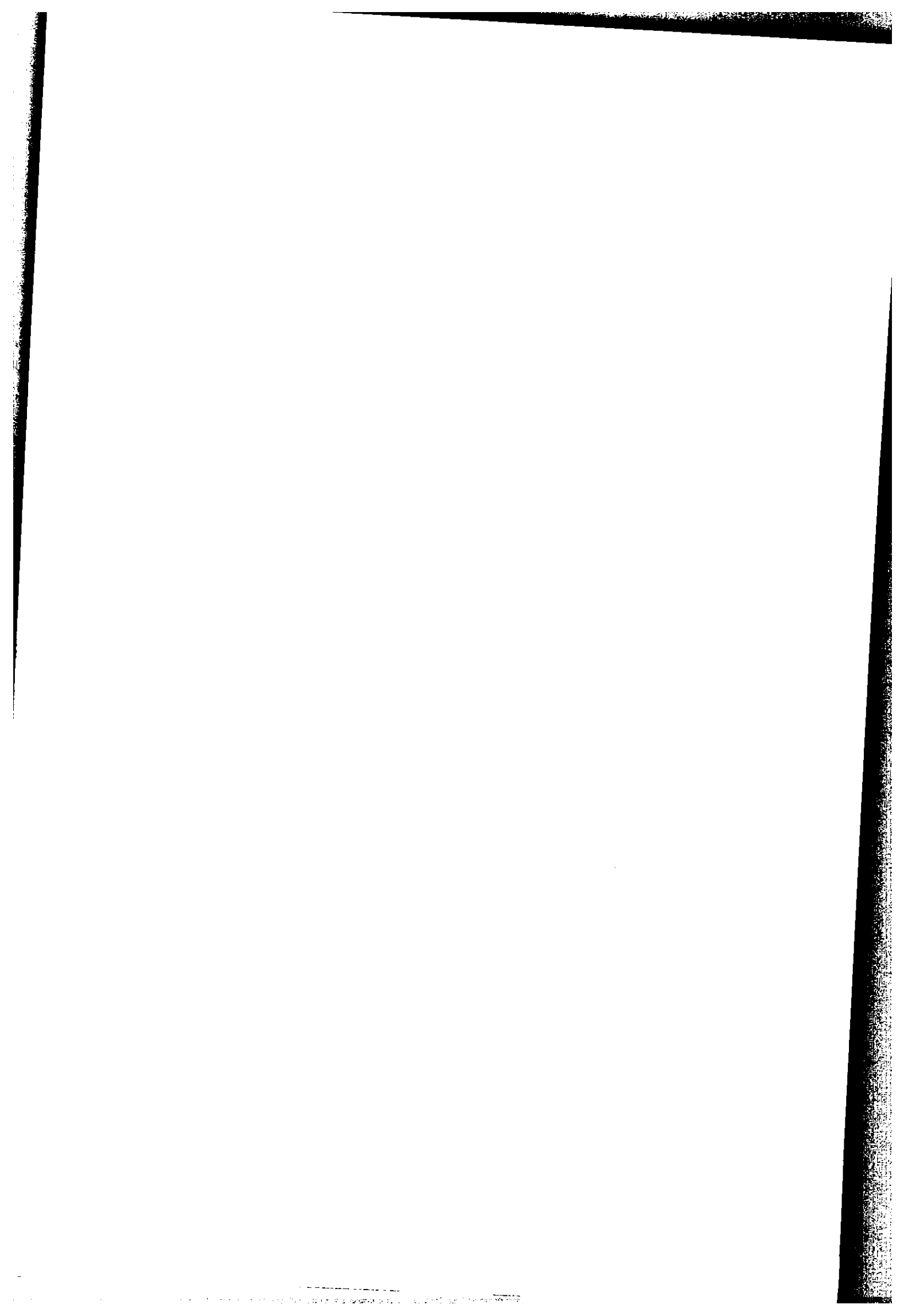
José de Oliveira também confessa: “Eu era muito medroso! Se via uma folha de banana [mexendo, pensava que] era uma “parença”. Tinha medo de “parença”, que eles [os adultos] falavam muita besteira”¹⁷⁴. Ao recordar seus medos, avalia os motivos, dentre os quais destaca-se a influência dos adultos com suas histórias de terror, de mortos que retornam, o que ele denomina no presente como “besteiras”.

Mesmo percebendo que tais histórias se tratavam de “besteiras”, algumas são rememoradas sempre que evocadas, como o nome dos possíveis lobisomens que moravam em sua terra natal e os locais onde se transformavam em porcos. Sim, em “porcos”, pois como afirma em sua narrativa, no lugar em que viveu sua infância os homens lobisomens transformavam-se não só em cachorros, mas também em porcos que tentavam subir nas canoas dos pescadores e corriam atrás das pessoas.

¹⁷² José da Silva. Entrevista citada. (1996)

¹⁷³ “Parença” é um termo que designa as aparições dos mortos para as pessoas. Muitas vezes para pedir que façam algo que em vida ficaram devendo, para que recebam a paz no mundo dos mortos.

¹⁷⁴ José B. de Oliveira. Entrevista citada.



Quem eram afinal esses homens mutantes? No imaginário da época, lobisomem era quando “o homem era muito feio, barbudo, todo ruim, eles diziam que era lobisomem”, manifestou Lourenço, “tinha muita história assim”. “Quem contava eram os conhecidos”¹⁷⁵.

Estamos diante de estereótipos físicos que envolviam os lobisomens e as bruxas, talvez uma forma de depreciar os vizinhos, de amedrontar as crianças. O fato é que essas histórias habitavam não só o imaginário das crianças, como também o dos adultos, porque geralmente eram narradas “[...] ao pé do fogo, nas cozinhas de chão batido, em noites estreladas dos rigorosos invernos de outrora, lindas histórias com relação às proezas fadóricas das famosas bruxas [...]” (CASCAES, 2003, p. 33).

Além dos lobisomens e das bruxas, os narradores indicam que havia as mulas sem cabeça que também apareciam nas redondezas. Embora os entrevistados afirmem que nunca as tenham visto, seus pais e avós garantiam que fulano ou cicrano já tinha encontrado a tal da “mula sem cabeça”. E os famosos “Baitatá”.

(...) tinha o baitatá¹⁷⁶, o baitatá era uma bola de fogo e sabe que tinha mesmo, eu vi tá! Ela vinha aqui na ponta do “trapicho”, então muita gente dizia: o baitatá, e ninguém gostava de falar este nome bola de fogo. Uma vez na canoa, eu tava pescando, era bem gurizão, quando eu olhei tava aquela bola de fogo na popa da canoa, levei um susto daqueles! Aí daqui a pouco ele saiu, se levantou e saiu. Eles diziam que era a comadre e o compadre que se brigavam e morriam mal. (Lourenço Costa, 2006)

“Eu vi”, afirma Lourenço. O baitatá habitava a Lagoa, assombrava os pescadores e muitas crianças admiravam-se de sua forma e luz; ninguém comentou que fazia mal, apenas aparecia e no mesmo instante sumia, algo fantástico que impelia a mil narrativas do que era e o que deixava de ser. Era levado para as rodas de histórias e quem tinha visto servia como testemunha de sua aparição, ampliando o universo fantástico das pessoas, especialmente das crianças que viviam em contato direto com a natureza.¹⁷⁷

Além desses seres fantásticos, as histórias das almas de outro mundo povoavam a imaginação de quem as ouvia, causando sentimentos de respeito e temor aos mortos. Trata-se de histórias de aparição de almas pedindo pagamento de promessas ou da “Procissão dos Mortos” no dia das almas, dois de novembro. Por isso, recorda José de Oliveira, seu avô aconselhava a “rezar pelas almas”.

¹⁷⁵ Lourenço Costa. Entrevista citada.

¹⁷⁶ Embora os livros refiram a nomenclatura boitatá, optei em utilizar a expressão utilizada pelos entrevistados que afirmaram ser BAITATÁ.

¹⁷⁷ Não problematizei com informações sobre o fenômeno fogo fátuo para não ferir a narrativa que utiliza a imaginação para a explicações e ajudou a construir o mundo imaginário dessas crianças.

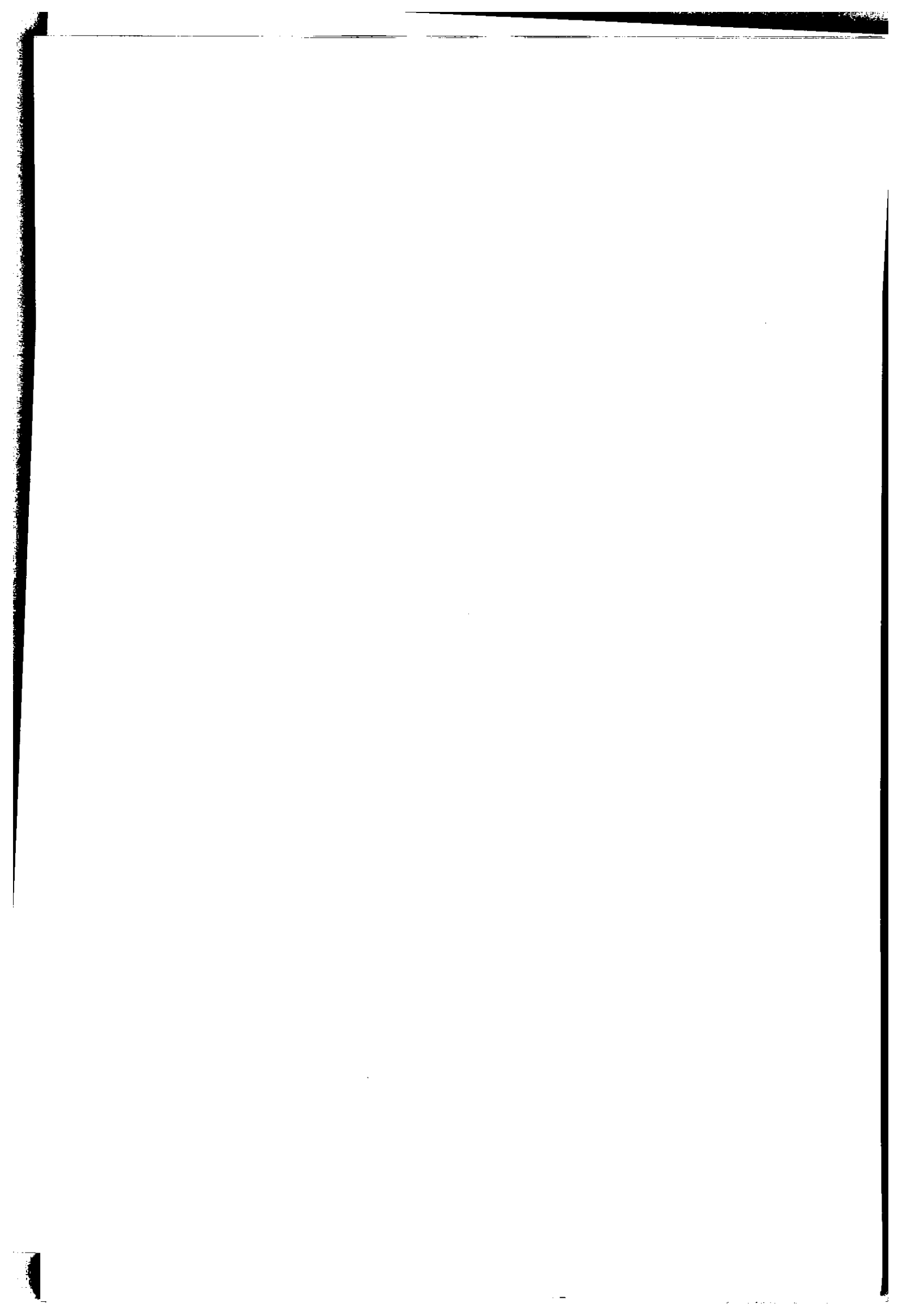




Figura 29: Capa da publicação da Décima.
Fonte: Acervo pessoal de Carméla Milanezzi

José de Oliveira e sua irmã Maria recordam que sua mãe, Joana A. B. de Oliveira, lia Décimas que estavam impressas em folhas de papel avulsas. “[...] as Décimas, aí ela pegava pra ler”¹⁸⁰. Essas folhas, às vezes, eram recortes de jornais, pois os versos também eram publicados em jornais da região, como a história dos três irmãos que morreram afogados em um certo dia 13 publicado no Jornal “Correio do Sul” de Laguna, e guardada também pela mãe de Carméla Milaneszzi¹⁸¹.

¹⁸⁰ José B. de Oliveira. Entrevista citada.

¹⁸¹ Não foi possível identificar com exatidão a data, mas como fora também guardado pela mãe de D. Carméla pode ser remetida ao decorrer da década de 1920. Acervo pessoal de Carméla Milanezzi.

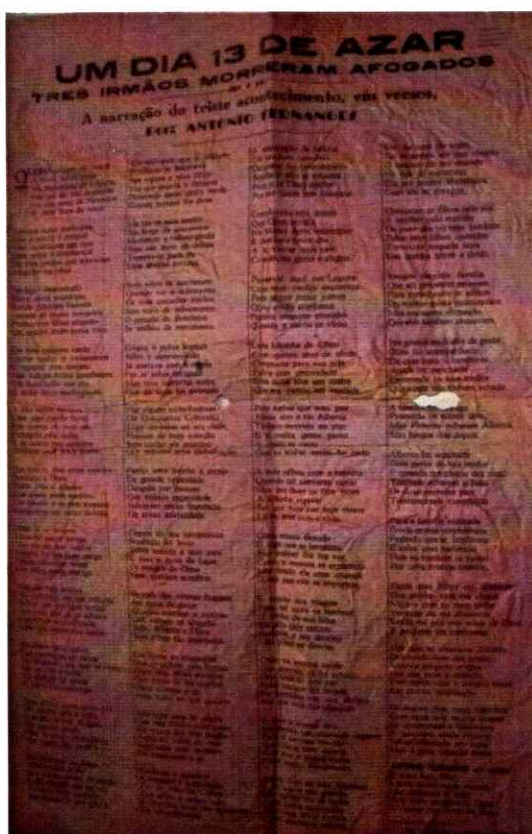


Figura 30: Publicação de Décima.
Fonte: Acervo pessoal de Carméla Milanezzi

De tanto ouvir ou ler os versos, havia quem os decorasse, passando da forma escrita à tradição oral, como Dobertina Nunes Feliciano, José Manoel Mattos¹⁸², conhecido por Zé Nezinho e Manuel Formino de Abreu¹⁸³, conhecido por Mané Bilica.

Dobertina não chamou de Décimas, mas de versos, que ela “tirava sozinha”, geralmente para fazer um agrado ou debochar de alguém. Relata que aprendera com seu pai, assim manteve o elo da tradição oral entre as gerações. Ao pedir que recitasse, recordou de dois versos:

Estou zangada com a chuva
Que meu vestido molhou.
Ficava como uma luva,
nenhum também ficou.

Meus sapatos verdes,
foi num instante a molhar

¹⁸² José Manoel Mattos conhecido por Zé Nezinho nasceu em maio de 1914 em Imaruf. Entrevista concedida á Marli de Oliveira Costa, Imaruf, 08/09/2007.

¹⁸³ Manuel Formino de Abreu nasceu em 19/10/1923 em Garopaba. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, Garopaba, 2005.

que chuvinha impertinente
que veio sem me chamar.

Tico-Tico, Tico-Tacuí
A chuva diz ao cair
Tico-Tico, Tico-Tacuí
Dá vontade de dormir. (Dobertina N. Feliciano, 2006)

E na sequência anuncia: “esse era um versinho meu”, que recita de imediato:

Se já está bem lavrado,
É só o buraco abrir
Mete nele o botãozinho
Que com terra vou cobrir.

Cinco anos se passaram,
Os cerejeiros cresceram
Vieram as lindas flores
E a bela cereja deu. (Dobertina Nunes Feliciano, 2006)

A elaboração de versos próprios, que muitas vezes era criação das próprias crianças, reitera o que Chartier (1995a) afirma acerca das elaborações da cultura popular:

O popular não está contido em conjuntos de elementos que bastaria identificar, repertoriar e descrever. Ele qualifica, antes de mais nada, um tipo de relação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam na sociedade, mas que são recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras. (p. 184)

Embora ainda criança, Dobertina evidencia, pelo uso da linguagem, como ela construiu uma forma independente de se comunicar com o mundo. Esse tipo de verso é denominado pelas pessoas do litoral como “pasquim”. Não apresenta, porém, a mesma forma e impressão dos “pasquins” conhecidos no Brasil. Trata-se de bilhetes escritos a mão, que se reportam a certas pessoas ou acontecidos por meio de “deboches”, versos que satirizam e denunciam situações. Ignês Pacheco de Oliveira rememorou, em 1999, o seguinte: “A senhorinha do João Cego parece uma Para Cega, te cuida Cipriano que a bobiça te carrega” (COSTA, 2000, p.93). Tratava-se de um aviso ao tal Cipriano para não envolver-se com a esposa do tal João.

As crianças cresceram ouvindo esses versos e também inventavam os seus, debochando, rindo de seus pares ou de algum adulto. Faziam uso de uma escrita e uma oralidade inscritas na cultura popular.

As lembranças das histórias de assombrações podem ter sido relatadas por testemunhas, tornando-as uma pertença a quem cresceu as ouvindo. Os versos, como meio de

comunicar e denunciar foram apropriados pelas crianças, que utilizaram os mesmos para satirizar situações e pessoas. Muitos apresentam uma linguagem simples que traduz a simplicidade do mundo que viviam. Observando as narrativas pode-se perceber que em certas situações não havia separação entre o mundo adulto e o das crianças.

A casa, esse “canto do mundo”, como nos fala Bachelard (1974), primeiro espaço das experiências infantis, local de aprender a dividir os cômodos, a cama, os travesseiros; local da higiene, da alimentação, e no sul de Santa Catarina, nos primeiros anos do século XX, era também local de práticas de religiosidade.

3.5 ENCONTROS COM A RELIGIOSIDADE

Os narradores das memórias da infância, ao reportarem-se à casa do tempo de criança, trazem lembranças de práticas de orações, festas de Natal, cantorias do divino, terno de reis, dentre outros eventos religiosos que ocorriam nas casas e/ou vizinhança, e abrangiam a vida familiar.

Entre os municípios do sul de Santa Catarina, havia algumas peculiaridades nessas práticas. Os moradores do litoral, em sua maioria descendentes de açorianos, afrodescendentes e indígenas, vivenciavam fortemente os rituais de Terno de Reis e Bandeira do Divino, como ainda fazem nos dias de hoje, em comunhão com a reza do terço em família, o ensinamento de pequenas orações e a frequência às missas. Os moradores próximos aos municípios do planalto, em geral descendentes ou mesmo imigrantes italianos, alemães e poloneses experimentavam fortemente a prática do terço em família conjugados com a missa e as festas dos santos padroeiros. As crianças acompanhavam desde muito pequenas todas essas práticas.

Amélia Zanette, neta de imigrantes italianos de Criciúma, recorda que às 5h da tarde sua avó fazia com que rezassem. Mais tarde, após a janta, o avô determinava que toda a família fosse rezar o terço e somente, depois de fazer as orações é que podiam terminar os afazeres domésticos:

[...] a gente estava brincando na rua, ela (a avó) chamava para o quarto dela e fazia a gente rezar. Depois, de noite, meu nono¹⁸⁴ dizia assim: -Vem que está na hora de rezar o terço. Então a família toda, porque tinha duas ou três noras em casa, não era só uma nora. Aí então ele e todo mundo rezava o terço junto, aí depois a minha mãe voltava para limpar a cozinha. (Amélia Zanette, 1999)

Ensinar orações às crianças era tarefa da mãe e a oração mais comentada nas entrevistas era a seguinte: “menino Jesus vem para mim, faça de mim uma boa criança”, Maria de Oliveira recorda que foi sua irmã mais velha, Altair de Oliveira, quem ensinou a ela e irmãos mais novos essa oração¹⁸⁵.

Lourenço Costa diz que sua mãe “[...] na cama, de noite, quando a gente ia dormir, também, ensinava a rezar”¹⁸⁶. Lourenço verbaliza a lembrança de sua mãe ensinando as orações na hora de dormir: “ela ensinou o Pai nosso, Ave Maria, Santo Anjo, isso aí ela ensinou. [...] menino Jesus vem para mim, faça uma boa criança de mim”.

Nos registros sobre a vida de pequena santa, Albertina Berkenbrock¹⁸⁷ aparece também a oração das crianças e como a recitavam em 1931. O padre Alvino Bertoldo Braun (1958) notifica que,

Num pequeno escrito pessoal, Albertina colecionou várias orações: sobre a confissão, sobre a comunhão, sobre os santos Anjos. Ouçamos uma de suas orações prediletas: ‘meu Jesus, vinde a mim, fazei-me devota e sem labêu, para que vos veja um dia no Céu. Meu coração, é todo de Jesus, nele não há lugar, senão, para meu Jesus!’(p. 25)

Oração cheia de um sentimento do que se espera das crianças, “obediência”, e do modelo que devem seguir, “Menino - Jesus”, modelo de criança inocente disseminado a partir do Renascimento como parte integrante da concepção de infância que se construiu. A concepção de infância como uma época de inocência reporta à modernidade. Para firmar essa concepção tem-se o exemplo da Sagrada Família, do menino Jesus e da própria pregação de Cristo, como suportes. Sandra Corazza, ao se referir aos inocentes, apresenta no evangelho de São Marcos a inter-relação entre a inocência infantil e Jesus, desde o fato do filho de Deus ter se feito humano para a salvação da humanidade e que, por isso, tenha nascido criança até a ideia de que, as crianças nascem livre do pecado original. Os adultos deveriam também ser puros e inocentes como as crianças. Desse modo, “[...] perante os olhos de Deus, deveria

¹⁸⁴ Designação dos descendentes de italianos para a figura do avô.

¹⁸⁵ Maria de O. Alves. Entrevista citada.

¹⁸⁶ Lourenço Costa. Entrevista citada.

¹⁸⁷ Albertina Berkenbrock nasceu em São Luiz, município de Imaruí em 1919 e foi assassinada em 1931, aos doze anos de idade. Seu processo de beatificação foi iniciado nos anos de 1950 e retomado em 2000 pelos padres da Igreja Católica. Sua beatificação foi confirmada em 2007.

receber, além de um lugar distinto, também um estatuto privilegiado. As crianças não eram responsáveis pela degradação humana, sendo que por isso abençoadas” (CORAZZA, 2000, p. 60).

Além das orações, outra prática ensinada às crianças era o pedido de benção aos pais, avós ou padrinhos e madrinhas na hora de dormir, ou ainda quando visitavam alguém. “Ah! Sim, todo dia quando ia dormir e quando levantava pedia benção pra mãe, pro pai e pro avô também”, recorda Maria Brasil¹⁸⁸. E também a frequência à missa aos domingos, pois a maioria das famílias do sul catarinense era católica¹⁸⁹.

Dentre as festas religiosas praticadas no interior das moradias destaca-se o Natal, lembrança significativa na vida dos narradores. Valmíria F. Réchia traz detalhes desse evento:

[...] Para mim toda véspera de Natal era especial, levantava cedo, pois o Menino Jesus não gostava de menina preguiçosa. Naquele dia não conhecia palavra cansaço, fazia todo serviço que minha mãe mandava, depois de tudo feito aí chegava a hora mais esperada que era a hora de montar o presépio, primeiro eu e meu irmão íamos buscar barba-de-velho¹⁹⁰, depois cortávamos pedaços de pinheiros tudo arranjado. Aí começávamos o presépio, o cheiro de mata tomava nossa casa, às vezes solicitava a ajuda de minha mãe. Além de colocar capim no presépio para o cavalinho do menino Jesus, eu e meu irmão íamos à busca de flores que deixávamos no prato que era colocado na mesa em frente ao presépio com nosso nome dentro no prato. O menino Jesus não poderia se confundir na hora da colocação dos presentes de cada um. Não eram só os nossos pratos que estavam naquela mesa, mas também dos afilhados dos meus pais que a maioria eram crianças pobres e que também esperavam com alegria os seus presentes. Naquela noite, ao deitar, lutava contra o sono, não via a hora do menino Jesus chegar para ver os presentes [...]. (Valmíria F. Réchia, 2007)

Observa-se que essa festa, sendo especial para as crianças, também traz consigo o ideal de criança que se quer construir, obediente e trabalhadora, ideal, apontado no primeiro capítulo e que foi disseminado como uma concepção de criança, como alguém que não é, mas virá a ser, quando adulto, o adulto futuro.

As crianças montavam o cenário da festa, com presépio, pratinhos e sonhos, com um ser fantástico para elas, o “Menino Jesus”, que lhes traria presentes. Em sua narrativa, Valmíria avalia esse tempo com o olhar do presente e afirma:

No nosso pequeno mundo nos conformávamos com muito e com o pouco que ganhávamos, pois achávamos que se não tínhamos sido bons suficientes naquele ano, desde cedo nos empurravam esse pensamento. (Valmíria F. Réchia, 2007)

¹⁸⁸ Maria R. Brasil. Entrevista citada.

¹⁸⁹ Embora nos anos de 1940 já houvesse no sul do Brasil a presença de algumas famílias evangélicas em Imbituba e algumas famílias protestantes como os luteranos em São Martinho, os batistas em Orleans, ainda predominava o catolicismo.

¹⁹⁰ Planta *bromilacea* que aparece junto as árvores e possui vários filamentos que chegam a oito metros. Nome científico- *fillandsia usneoides* L.

Pode-se perceber como “certas ordens” do mundo adulto eram, a princípio, incorporadas pelas crianças. Mas, porém ao observar com um pouco mais de atenção a narrativa da entrevistada, nota-se que durante o ano as crianças esqueciam essa regra e voltavam a “desobedecer”, avaliando essa tal “desobediência” apenas no próximo Natal.

Os eventos da igreja, assim, podem ser pensados como práticas pedagógicas, ou seja, serviam na educação das crianças, controlando seus comportamentos, atribuindo-lhes prêmios, caso fossem obedientes, ou castigos, privando-as de presentes.

Os natais variavam de acordo com as condições econômicas das famílias. D. Mariquinha recorda que em sua casa,

No Natal eram três balinhas reservadas, né. Para dizer que o menino Jesus chegou, sempre tinha, mas eram umas balinhas e nós guardávamos aquelas balinhas. Aquelas coisas de suspiro¹⁹¹, feita de suspiro. E nós guardávamos, por fim as baratas comiam, porque nós tínhamos pena de comer. Em vez de chupar a bala, nós guardávamos, quando víamos a barata tinha comido (risos). (Maria B. Manganeli, 1999)

Manoel Lorival Machado relembra esse evento em uma vila operária mineira, evidenciando a participação efetiva das crianças na preparação do presépio, cenário da festa domiciliar do Natal e do que as crianças mais pobres recebiam como presentes.

O preparo do pinheiro natural enfeitado de balas, de ourinhos de cigarros, fitas de papel, algodão e ninhos de passarinhos. A crença no menino Jesus era tanta que boa parte da criançada caprichava até no capim para o seu cavalinho. O certo é que de alguma maneira, mesmo nas épocas mais difíceis, meus desejos eram sempre realizados. Eu não era exigente, quando alguém ganhava uma bola grande de pneu, já me contentava com uma pequena de borracha. Pedi um caminhão bonito e ganhei uma baratinha de pau, era uma cepa de madeira pintada representando as janelas e as rodinhas, mesmo assim fiquei feliz da vida. (2003. p.25-26)

O Natal para Nivaldo e Norli era a única ocasião em que recebiam brinquedos. Para eles, era um dia muito especial: “O natal demorava um tempão, então quando vinham os homens [da CSN] nós ganhávamos bola, então nos íamos pro campo, era um monte de bola, inclusive nem nós lembrávamos mais de quem era a bola, era tudo igual” (risos)¹⁹².

A CSN distribuía presentes aos filhos e filhas dos operários mineiros. Para os meninos, a bola de futebol e carrinhos, para as meninas, as bonecas. Embora tenham vivido em vilas operárias, o natal de Manoel Lorival, Nivaldo e Norli eram diferentes, tendo em vista

¹⁹¹ Doce composto por claras de ovos e açúcar.

¹⁹² Norli M. de Souza e Nivaldo J. de Souza. Entrevista citada.

que a CSN era uma estatal enquanto as outras eram empresas privadas e ofereciam poucos “benefícios” a seus trabalhadores¹⁹³.

Nivaldo recorda com detalhes esse momento

[...] era bola pra tudo quanto era lado. Te lembrs uma vez Norli que eu fiz um carrinho, uma carretinha, tipo uma fubica, assim, com farol na frente, coloquei uma bateria atrás pra empurrar naquela rua, uma carretinha bonita, botei portinha, pra nos empurrar, pesado! E ainda acendia o farol. Nós inventávamos muita coisa. (Nivaldo J. de Souza, 2004)

Percebe-se, então, uma pluralidade de experiências com relação à festa do Natal. Os brinquedos industrializados foram aos poucos sendo introduzidos nessa festividade religiosa. Zélia Gonçalves¹⁹⁴ guardou por 70 anos a sua boneca de “celulose”¹⁹⁵. Lourenço Costa e José de Oliveira recordam as bolas de borracha, enquanto as crianças das vilas operárias mineiras mencionam os brinquedos mais sofisticados e doados pelas mineradoras¹⁹⁶.

A iniciação na vida religiosa começava no aconchego da casa, em algumas ocasiões específicas, como a hora das refeições e a hora de dormir. Muitas famílias cultivavam a reza do terço como um ritual sagrado em seus lares, sendo que a educação religiosa das crianças passava pela orientação de seus pais. As lembranças da ocasião das rezas ou festividades domésticas religiosas não evidenciam crianças trapaceando ou satirizando o momento, indício de que aprendiam o temor a Deus desde muito cedo.

A casa também era espaço de perigo. Embora não tenha registrado depoimentos de violência sexual, outras violências foram relatadas, em especial os castigos, as surras, as doenças e a morte.

3.6 SITUAÇÕES DE PERIGOS ÀS CRIANÇAS: BRUXAS, ENFERMIDADES, CASTIGOS

As narrativas acerca da vida em casa também apontam para situações de risco vividas pelas crianças. Essas situações emergem em momentos distintos nas lembranças, como o problema das doenças e suas interpretações, a morte e as surras, os diferentes castigos. Na

¹⁹³ Os benefícios que as empresas mineradoras ofereciam aos empregados iam desde a casa para moradia até padaria, farmácia, açougue, escola, etc. Os produtos desses benefícios eram todos descontados em folha de pagamento. (COSTA, 1999. p. 65)

¹⁹⁴ Zélia Barbosa Gonçalves. Entrevista citada.

¹⁹⁵ Trata-se das bonecas de celulósido fabricadas a partir do final do século XIX.

¹⁹⁶ As imagens desses brinquedos aparecem no item específico que aborda brinquedos e brincadeiras.

interpretação da origem das doenças das crianças pequenas aparecem narrativas sobre a presença de bruxas, narrativas essas que são significativas na construção do universo de algumas infâncias. As condições de vida da maioria dos entrevistados remeteram também para o tema da mortalidade infantil.

Durante muito tempo as pessoas que viviam à beira mar acreditavam que quando uma criança ficava doente isso se dava pelo fato de existirem bruxas na vizinhança. A crença na existência desses seres mutantes teria vindo da Ilha dos Açores, de onde emigraram muitos ascendentes para Santa Catarina no setecentos (CASCAES, 2003).

Sonia Maluf, ao pesquisar as narrativas sobre bruxas na Lagoa da Conceição, em Florianópolis, afirma ter encontrado semelhanças entre estas e as narrativas da Europa acerca dessas entidades.

A metamorfose das mulheres em bruxas, o uso de unguentos no corpo, o vôo noturno, os encontros entre as bruxas revestidos de um caráter orgiástico muito próximo do sabá europeu mas, aqui como veremos mais adiante, não se configuraram como verdadeiros sabás, o embruxamento de crianças e a prática de malefícios contra as populações camponesas e, no caso europeu, também as urbanas. A identificação da bruxa com pessoas próximas, da própria comunidade, era outro traço comum. (1993, p. 133).

As narrativas do sul de Santa Catarina abrangem também esses aspectos levantados pela pesquisadora. Importa, porém, nesse estudo, aquelas que alcançam principalmente o universo das crianças.

Dobertina Feliciano inicia sua fala sobre as bruxas afirmando: “Bruxa não existe. Bruxa são as mães, minha filha!”¹⁹⁷, mães que para ela não cuidavam bem dos filhos e que, por esse motivo, as crianças ficavam “bichadas”. Ora, nesse enunciado Dobertina expressa ecos do discurso higienista que colocava a saúde das crianças sob a responsabilidade das mães e que foi amplamente divulgado pela imprensa. No entanto, no decorrer de sua narrativa, ela indica que esse discurso não foi assimilado integralmente, pois afirma: “mas aprendiz de bruxa sim”, já que uma de suas filhas foi encantada por uma “bruxa aprendiz”.

Eu tinha uma menina muito gorda, sabe. E eu dava “aromate”¹⁹⁸ de café. E ela [a aprendiz de bruxa] chegou lá em casa e eu estava dando “aromate” de café pra menina. Ela chegou na janela e disse assim:- Ô Dobertina o que tu dá pra essa menina que ela é tão gorda? Eu disse: - Eu dou de tudo, ela come de tudo. Aí ela viu que eu tava dando “aromate” de café, e tu sabe que a menina reinou, reinava e reinava. Quando eu chegava com o prato perto ela chutava e jogava longe. Não queria comer mais. (Dobertina N. Feliciano, 2006)

¹⁹⁷ Dobertina N. Feliciano. Entrevista citada.

¹⁹⁸ Trata-se do nome que o pessoal da localidade dá a um pirão feito com farinha de mandioca e café.

Na seqüência de sua lembrança ela conta que teve que levar a menina a um “entendido” e esse logo se reportou ao fato de ter chegado alguém na janela de sua casa e perguntado o que ela dava de comer à menina, bem no momento em que esta se alimentava. E, esse homem afirmou: “não, mas não é bruxa. Ela não é bruxa, ela é aprendiz”. O tal “entendido” pediu que ela fizesse um mingau e trouxesse para ele, depois dessa intervenção a menina voltou a se alimentar.

Era comum as mães procurarem nesses momentos a intercessão de “benzedoras” ou “benzedores”, no intuito de desencantar as crianças atacadas pelas bruxas: “eles diziam que a bruxa vinha de noite e chupava as crianças (risos); as crianças eram magrinhas, não desenvolviam, então se levava para benzer de bruxa”, recorda Marisa Candemil¹⁹⁹. No tempo em que criou seus filhos, nos anos de 1930, levava-os à “Mãe Velha”, benzedora de Imaruí, ou outras, pois “naquele tempo tinha uma benzedora que tinha a casa dela cheia de gente benzendo crianças de bruxa”²⁰⁰.

As condições de conhecimento sobre o mal que acometia seus filhos/as implicavam na falta de acesso aos serviços médicos e, principalmente, a crença no poder sobrenatural de alguém. Essa credibilidade é uma característica da cultura popular que levava à aceitação das explicações proferidas pelos benzedores e que, constituíam “uma condição essencial” para exercerem as benzeduras, “as atividades de assistência” a esses que de alguma forma lhes são devotos (PRADO, 2002, p. 143).

A maioria das pessoas que benziavam eram mulheres. Quem eram essas mulheres? Pessoas que detinham conhecimentos curativos sobre ervas medicinais, rezas e benzeduras, que sabiam realizar partos e cuidados com os bebês e, além disso, “tendo o poder e o conhecimento dos procedimentos rituais para enfrentar ou proteger dos malefícios, como quebranto, mau-olhado, feitiçaria e bruxaria, são vistas como “especialistas” nestas questões pelos outros moradores do lugar” (MALUF, 1993, p. 119). Por esse motivo, a elas recorriam quando suspeitavam de embruxamento de crianças. As benzedoras e os benzedores apresentavam-se, então, como pessoas reconhecidas na comunidade.

Se havia criança pequena em casa, a preocupação com o aparecimento de uma bruxa aumentava e isso afligia as crianças mais velhas, como recorda Lourenço:

¹⁹⁹ Marisa Candemil. Entrevista citada.

²⁰⁰ Marisa Candemil. Entrevista citada.

Olha! Eu vou te contar uma história, devia ter o quê, uns 12 anos por aí. Na casa da Silema²⁰¹, que estava abandonada, e eu não sei porque eu tinha que ir ali todo dia de manhã, tinha uma areinha que começava a mexer e tal e, nesse dia, quando, eu olhei vi uma mulher agarrada na parede. Eu voltei e contei para a mãe. Ela disse:- Não fala isso aí pros outros se não vão dizer que tu tá louco. Mas eu vi mesmo. Aí ela continuou, disse assim:- Pode ser uma bruxa. O Aroldo²⁰² já tinha nascido, era pequenininho. [...] eu vi também uma mulher na janela da nossa casa que era bem alta e a mulher estava agarrada ali. Aí a mãe disse assim, eu contei pra mãe também. Ela disse: -Não, isso aí é uma bruxa, vai “vê” ela “tá” pegando o Aroldo. O Aroldo era magrinho, magrinho. Ela desconfiava da dona Maria Leocádia, mãe do Zé Angelo, diziam que aquela mulher era bruxa também. (Lourenço Costa, 2006)

Segundo o que a narrativa indica o sobrinho de Lourenço não chegou a ser vítima da ação da bruxa. Já Custódia Machado de Souza presenciou experiência diferente com sua irmã de três anos de idade, quando esta morava em São Ludgero²⁰³.

Eu tinha uma irmã com três anos. Toda primeira sexta-feira do mês vinham três mulheres[na sua casa]. A menina chorava e emagracia cada vez que essas mulheres vinham. Minha mãe desconfiou, porque apareceram manchas pelo corpo dela. Um dia minha mãe esperou para excomungá-las. Era meia noite, os cavalos ficaram alvoroçados e elas davam gargalhadas. A mãe então excomungou para os quintos dos infernos e nunca mais apareceram lá. Minha irmã sarou e está com 65 anos.²⁰⁴

Em seu relato, Custódia apresenta a lembrança da confiança no poder de sua mãe, que veio em socorro da filha, não sendo a benzedeira quem desfez o encanto, mas a própria mãe com palavras de “poder”. Se a mãe de Custódia conseguiu salvar sua filha, o mesmo destino não ocorreu com o irmãozinho de seu marido. Ela lembra, porque já era casada com Norberto Batista de Souza, que ele tinha um irmão de cinco anos que tinha a doença do macaco, era embruxado, muito magrinho. Levaram-no em uma benzedeira muito poderosa, mas o menino morreu.

Na sequência ela contou como descobrir se há uma bruxa por perto perturbando as crianças, conhecimento provavelmente transmitido por sua mãe.

Se tem criança em casa que chora a noite inteira e aparece manchas, tu pensas é uma bruxa. Se tiveres desconfiada, pegue uma roupa da criança e coloque alfinetes e fique socando os alfinetes. Se a criança for embruxada a pessoa aparece na tua casa e manda tu não fazeres aquilo. (Custódia M. de Souza, 2008)

²⁰¹ Ex-escrava que morava como agregada no terreno da mãe de Lourenço Costa, Maria Caetana Costa.

²⁰² Seu sobrinho que morava junto.

²⁰³ Embora tenha vivenciado essa experiência em São Ludgero, cidade colonizada por alemães a partir de 1870, seus pais vieram da localidade de Estiva, município de Laguna e Gravatal que foi povoada por pessoas vindas de Santo Antônio dos Anjos da Laguna a partir de 1842.

²⁰⁴ Custódia Machado de Souza nasceu em 03/03/1930, em Bom Retiro. Depoimento concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 06/10/2008.

As descrições indicam que algumas bruxas vieram da beira mar, quando as pessoas se deslocaram para o trabalho nas minas de carvão e passaram a habitar as vilas operárias mineiras, transformando-se em “bruxas urbanas”. Pessoas com hábitos estranhos como acumular sucatas eram e ainda são acusadas de serem bruxas (trata-se de pessoas que escapam aos hábitos padronizados) pelas pessoas entrevistadas.

Zenita de Bem Amorim²⁰⁵ lembra que acompanhou o seguinte episódio que envolveu a filha de cinco meses de uma vizinha sua, moradora de Criciúma:

[...] Os dedos do pé dela foram amarrados por um fio do rabo do cavalo, a bruxa enrolou três voltas no terceiro dedo e quatro no quarto dedo, deu sete voltas, e colou com grude a ponta do fio debaixo do dedo, aí o fio do cabelo começou a entrar na carne do dedo, era umas 4h da tarde. A criança gritava muito, ela estava no berço de vime e o berço fez um grande barulho. Eu falei para a mãe dela que devíamos levar em alguém, aí achamos a D. Maria uma benzedeira que morava perto da farmácia do Oto. Ela benzeu e disse que era uma bruxa que tinha ali por perto e que iria levar a menina até as 6h da tarde que já tinha levado seis crianças e precisa de sete para se salvar. (Zenita de B. Amorim, 2008)

As bruxas povoaram e ainda povoam o imaginário de muitas pessoas que habitam o sul de Santa Catarina, seja pelas histórias recordadas, seja porque ainda acreditam em sua existência. As crianças que viveram nesse espaço cresceram aprendendo essas histórias, bem como as formas de se defenderem dos malefícios de uma bruxa. A maioria das pessoas entrevistadas, ao serem indagadas sobre as histórias das bruxas que faziam adoecer as criancinhas, disfarçavam e mudavam de assunto e somente após terem confiança na pesquisadora é que relataram tais experiências, fato que evidencia a censura do saber médico sobre as crendices populares, apontadas no primeiro capítulo. No entanto, como evidenciam as narrativas, as bruxas estiveram presentes em algumas situações em que a enfermidade e a morte ameaçavam a vida das crianças no sul de Santa Catarina.

Além das bruxarias, havia outros problemas de saúde que afligiam as crianças, e que foram mencionadas nas entrevistas. Para tratá-las, como não havia médicos, as pessoas recorriam aos ensinamentos dos mais velhos sobre as ervas medicinais. Uma das enfermidades mais expressivas foram as “verminoses”: “quando tinham dor de barriga, a gente fazia chá de hortelã, diziam que era contra vermes. Quase não se usava remédio de farmácia, era pouco. Folha de laranja, folha de menstruz [...]”²⁰⁶.

²⁰⁵ Zenita de Bem Amorim nasceu em 13/11/1946, na Madre, município de Laguna. Veio para Criciúma em 1972. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, out/2008.

²⁰⁶ Marisa Candemil. Entrevista citada.

Quando não conseguiam resolver o problema e as crianças morriam, o que era intenso no Brasil das primeiras décadas do século XX, ocorria algo muito peculiar, talvez uma experiência particular do sul de Santa Catarina: as próprias crianças cuidavam do funeral dos seus pais. Valmíria recorda de haver crianças que morriam um dia após o nascimento e que sua mãe lhe enviava até a casa em que havia ocorrido o óbito e lhe dizia que colocasse a vela na mão da criança que agonizava ou que havia morrido. Recorda também que sua mãe participava da confecção da roupinha para o enterro e que ela e outras crianças caminhavam cerca de seis quilômetros cantando a canção “Mãezinha do céu”, enquanto levavam o caixãozinho, ajudados, às vezes, por um adulto²⁰⁷.

Ana Paegle Balod recorda que para vir morar em Criciúma, em 1943, relutou muito, pois sabia da grande mortalidade infantil na cidade nessa época. Lembra que ao cuidar do filho mais novo, uma lembrança que a marcou foram as passagens dos enterros de crianças próximas a sua casa,

Aí eu estava com ele doente, não essa cadeira de balanço, era uma outra (aponta para a cadeira na sala). Eu estava sentada na sala com ele no colo, olhava assim, o sino batia, sabe, o enterro era a pé, levavam a criança [morta] ali na igreja, São José, o sino batia, eu sentada ali com ele, fazendo ele dormir. Pensava assim, vai mais um, passava [o enterro] ali pelo Café São Paulo e levavam para o cemitério. Com pouca demora batia o sino, outro. Olhe, tinha semanas assim, que todo dia tinha duas crianças, três. Essas crianças eram mais filhas dos operários [mineiros] (Ana F. P. Balod, 2000).

Sobre a mortalidade infantil na família, os irmãos Maria e José de Oliveira recordam que a irmã mais velha perdeu três crianças, sendo que entre as três, duas delas eram gêmeas. Na casa de outro irmão perderam sete crianças, a esposa teve 12 filhos e criaram-se apenas cinco, tendo quatro morridos em Imaruí e três quando vieram para Criciúma trabalhar nas minas de carvão. Morreram de verminose, crupe, sarampo e meningite²⁰⁸.

Morrer de ataque de vermes era muito comum. Lourenço recorda que um dos filhos de uma amiga tinha três anos, “saiu vermes até pelos olhos” quando morreu. Ele avalia o porquê dessa mortandade:

Nem toda casa tinha patente, era no mato, era no chão mesmo, e aí vinham os vermes, [pois] andavam descalços, passando por cima. A higiene era bem poucas casas que tinha... dava até para contar. Naquele tempo não existia banheiro. Nem água encanada, era tudo do poço e a patente era feito um buraco no chão, e era tábuas. (Lourenço Costa, 2006)

²⁰⁷ Valmíria F. Réchia. Entrevista citada.

²⁰⁸ José B. de Oliveira e Maria de O. Alves. Entrevista citada.

Maria Brasil também vivenciou perdas em sua casa: “Nós éramos em 16, só que eu conheci só nove. Só criaram-se nove. [...], os outros morreram tudo pequenino. [...] Neli e Gilberto, esses que morreram juntos, com dois dias de diferença um do outro”²⁰⁹.

De fato a mortalidade infantil era muito acentuada em todo o Brasil, sendo que a preocupação por parte das autoridades brasileiras recebeu visibilidade a partir do final do século XIX. “Em Santa Catarina, a crença na medicina preventiva pode ser facilmente identificada nos discursos higienistas e de autoridades governamentais desde as primeiras décadas do século XX” (CAROLA, 2004, p. 271).

Além das verminoses, outras doenças causavam mortalidade como as epidemias de sarampo. Quando não matavam, deixavam alguma sequela no corpo das crianças.

Eu sou desse jeito (possui apenas uma perna, a outra foi amputada) por causa do sarampo. Na época a mãe teve sete filhos com sarampo. Eu tinha um ano e seis meses, era muito nova e meu sarampo não saiu para fora, só o dos outros. O médico mandou cuidarem mais de mim. Então os outros ficaram bons e eu fiquei com deficiência. (Jacira da Rosa, 2002)

As idades da mortalidade eram variadas, alguns morriam antes de completarem um ano de vida e outros ao nascer. Manoel Lorival Machado rememora a perda de dois de seus irmãos,

A casa tremia toda, algumas paredes se retorcendo, era uma barulheira na rua parecendo que tudo estava se desmoronando. Geralmente era o que acontecia, eram paredes desabadas ou telhados parcialmente destruídos, dificilmente ficavam alguns ilesos. Dizem que depois da tempestade vem a bonança, porém desta vez não foi assim. Tudo passou, aquela calma; de repente um grito em desespero de minha mãe, era meu irmão Antônio que havia falecido durante a tempestade. [...] Nesta moradia, ainda nasceu mais um irmãozinho, o Pedrinho, que também faleceu com apenas alguns dias de vida. (2003, p. 28)

Carlos Renato Carola (2004) enfatiza que a mortalidade infantil na região carbonífera estava entre os índices mais altos do país e que o sepultamento diário de crianças era comum. O historiador salienta que na região essa realidade não era algo isolado do restante do Brasil, mas que isso levou a uma série de medidas com o intuito de amenizar a situação (p.280). Dentre essas medidas, encontram-se os trabalhos de puericultura desenvolvidos por freiras de diversas congregações, que atuaram nas vilas operárias mineiras da região carbonífera. As freiras ensinavam as mães a banharem as crianças pequenas e as regras de higiene referentes

²⁰⁹ Maria R. Brasil. Entrevista citada.

às moradias, entre outras medidas profiláticas. Instauraram em algumas vilas o concurso de robustez infantil com o intuito de incentivar o cuidado com as crianças (RABELO, 2008).

As narrativas acerca da mortandade das crianças fazem parte de uma memória coletiva do período em estudo. Registros, como relatório de médicos, ou artigos nos jornais referenciam o grande índice de óbitos na infância no sul de Santa Catarina. Porém, os relatos das pessoas entrevistadas sobre essa situação, naturalizam o fato, por considerarem que, na época a morte na infância era praticamente um acontecimento comum, fazia parte da rotina diária de suas vidas.

As doenças e as enfermidades não eram as únicas situações de risco que atingiam a infância. A violência, traduzida nos castigos corporais somada, as surras também compõem o conjunto de recordações que enfocam as experiências de quem foi criança no período em estudo.

Local de visita das bruxas, de adoecer e morrer, as casas também eram espaço para os castigos e surras das crianças, muitas vezes ligados às transgressões que as crianças, ainda em idade muito precoce, praticavam. Transgressões, ou como os adultos chamavam “desobediências”, o fato parece estar associado às tentativas de impedir as vontades das crianças, o que resultava muitas vezes em espancamentos. Os motivos nem sempre eram compreendidos pelas crianças. Algumas desobediências consistiam em desejos de comer algo que os adultos reprovavam, como recorda Dobertina:

Eu levei uma sova do meu pai. Minha mãe quem contou. Eu tinha uma “reina”, que queria comer cabeça de peixe. Inté [até] hoje eu sou louca por cabeça de peixe. Então eu reinava e reinava. Aí ele pegou e deu uma sova em mim com a cinta, com a bainha, porque tinha um facão bem grande. Meu pai deu uma sova que a minha mãe lavou 15 dias com sarmora [salmoura], quase me matou. Aí parei de chorar de querer cabeça de peixe na mesa. (Dobertina N. Feliciano, 2006)

Dobertina devia ser muito nova, pois quem lhe contou esse fato foi sua mãe. Ela não recorda diretamente, mas como diria Benjamin (1994) incorporou como sua a narrativa que deve ter sido relatada muitas vezes. O Senhor Manoel também lembra que: “era a vara no couro [...]. Apanhava por qualquer coisa.” A essas narrativas seguiram-se muitas outras, como as dos irmãos José e Maria de Oliveira que recordam que o avô, Jerônimo, era muito bravo e batia nos netos.

D. Laide considera que os meninos eram “mais safados, eles apanhavam de cinta” porque incomodavam demais. Laide também menciona a diferença entre a surra dada aos

meninos e às meninas. “Os meninos apanhavam de cinta, as meninas de tapas ou de vara”²¹⁰. A vara mais utilizada era a famosa “vara de marmelo”. Valmíria relata: “a minha mãe tinha um pé de vara de marmelo, ela me esfolava às vezes”²¹¹. Embora a mãe recorresse à vara para que os filhos e filhas fizessem “as coisas certinhas”, Valmíria declara sua esperteza afirmando: “a gente driblava muito”, mostrando de que forma escapava das surras.

[...] nós tínhamos uma vizinha. Minha mãe mandava a gente levar leite na casa dela. Ela tinha criança pequena e eu como gostava de criança, ficava brincando. Aí a dona Matilda dizia:- Olha tua mãe está vindo lá no morro, está vindo com uma varinha. Minha mãe chamava, chamava;- Valma, Valma! Ela gritava. E eu ficava brincando, não escutava. Ela vinha com tudo. O que eu fazia? Jogava a vasilha do leite no riacho e me escondia no mato. Eu ficava no mato esperando e minha mãe me procurava e não me achava. Aí ela voltava para casa muito apreensiva, quando eu via que as coisas estavam mais calmas, eu atravessava a estrada rápido ia para um paiol que tinha um caixão com arroz com casca, aí eu ia para dentro do caixão e me escondia, ficava ali. De vez enquanto eu dava um saidinha e espiava porque o paiol era mais elevado que a casa, eu espiava e minha mãe me procurava, e minha mãe me chamava:- Onde será que esta menina? Às vezes ia escurecendo e eu deixava escurecer e a minha mãe naquela apreensão toda, ela ia amolecer né, viu como eu era esperta. Aí quando eu via que ela estava bastante angustiada, aí eu vinha devagarinho, aí ela não me batia. E ficava feliz da vida porque eu tinha aparecido, mas ela sempre me chamava a atenção. Eu devia ter o que, uns seis anos. (Valmíria F. Réchia, 2007)

Em sua lembrança Valmíria descreveu como driblava sua mãe para realizar as brincadeiras que lhe davam prazer, utilizando de esconderijos para escapar das surras. Em outros momentos, recordou que para receber presentes no Natal buscava ser obediente. Guiada pelos ensinamentos cristãos, à noite recitava uma oração pedindo ao menino Jesus que a tornasse uma boa menina. No entanto, o que se percebe é que o desejo de brincar muitas vezes a afastava do modelo de menina boa e obediente.

Além daqueles que eram surrados, havia também quem, por ser obediente, não recebia castigos, como Laide: “Eu nunca apanhei um tapa, sempre fui muito obediente, não é por querer me elogiar, mas sempre fui muito obediente”²¹².

As surras de Lourenço, por sua vez, estavam ligadas às famosas “artes”, quase sempre denunciadas pelos vizinhos. “Surra a gente apanhou e foi bastante, e era de vara. Nós apanhávamos [porque] a gente fazia arte”. Das artes que resultaram em surras e castigos ele recordou de uma vez: “leveei uma surra da mãe, porque eu matei uma dúzia de peru com laranjinha, apanhava laranjinha, mirava na cabeça do peru e era um tombo. Peruzinho pequenininho, doze, e os perus não eram dela, mas “alguém viu, foi na frente e contou, cheguei

²¹⁰ Eulina R. Nietto. Entrevista citada.

²¹¹ Valmíria F. Réchia. Entrevista citada.

²¹² Eulina R. Nietto. Entrevista citada.

em casa e a vara já estava me esperando. A mãe era brava!”. O motivo da mãe surrá-lo encontravam-se no fato de o filho roubar “laranja, melancia na roça dos outros” e ser “brigão, brigava na escola e brigava mesmo”²¹³.

Nessas ocasiões, segundo Lourenço, não adiantava gritar e espernear, pois a mãe o trancava no quarto, e “quando dava de fugir eu fugia. Fugia, até para o mato às vezes. Depois voltava quietinho, mas ela pegava, de qualquer jeito ela pegava, deixava dormir, entrava lá, aí quando a gente tava dormindo ela tava em cima”²¹⁴.

Se Lourenço caçava as criações da vizinhança, sua atitude estava relacionada a alguma prática de adulto, pois em outra localidade do sul de Santa Catarina o registro de Manoel Lorival evidencia como imitavam os adultos, já que eles caçavam para se divertirem, e as crianças também: “Entre um e outro compromisso lá estava eu, ora com um estilingue na mão tentando matar algum passarinho na capoeira [...]” (MACHADO, 2003, p. 30).

As lembranças dos meninos acerca dessas caçadas são abundantes. Inclusive, aquelas em que os parentes das crianças estimulavam a prática da caça, levando os meninos para essa atividade e ensinando a atirar com espingardas, como é o caso de Germano Fontana, “Meus tios Rafael e Ângelo tinham, cada um, uma espingarda central, calibre 32. Meu tio Rafael me ensinava a carregar cartuchos que eram feitos manualmente e sempre me convidava para ir caçar com ele” (1998, p. 77). Germano aprendeu ainda na infância, a usar a espingarda e a matar aves e animais que atacavam a roça da família.

As pacas também roubavam milho de noite, na beira das matas. Eu procurava, então, aonde tinha um rastro ou espigas de milho comidas e fazia uma armadilha para pegá-las. As pacas eram presas pelo pescoço e certamente davam muitos pulos, pois a gente via pelo mato amassado. Elas ficavam sentadas no chão e pesavam mais ou menos vinte quilos. As armadilhas eram feitas ao anoitecer e ficavam distantes uns dois quilômetros de casa. De manhã, ainda escuro, eu ia ver. Não tinha medo, porque o meu tio me dava a espingarda. (FONTANA, 1998. p. 79)

As crianças castigadas por atos como esses se sentiam como Lourenço, injustiçadas, já que os adultos podiam e as crianças não. Mas nem todos os pais batiam nos filhos, ou batiam pouco:

Eu só me lembro uma vez que o Aníbal apanhou, mas...eu apanhei só uma vez. Eu apanhei umas palmadas. Me lembro que uma vez eu tava em casa, lá em casa ninguém chamava nome, meu pai tava em casa e eu não sabia, eu tava brincando com a minha irmã, aí eu disse assim:- Vai a merda, vai. Aí o meu pai gritou lá, o que é que tu tá dizendo? Aí eu sai correndo. (Maria R. Brasil, 2005)

²¹³ Lourenço Costa. Entrevista citada.

²¹⁴ Lourenço Costa. Entrevista citada.

A história da infância é repleta de cenas de espancamentos, tanto no lar como na escola. Paul Veyne (1989) discorre sobre a “severidade” por parte dos adultos para com as crianças em Roma antiga. O autor cita o pensamento do filósofo Sêneca²¹⁵, para ele “somente a severidade, que aterroriza os apetites tentadores, desenvolve o caráter.” (p. 29). Mary Del Priore (1999) apresenta a situação das crianças escravas no Brasil que eram diariamente violentadas e evidencia o que Ariès (1986) considera como sendo a história das mudanças com relação à infância, um longo período que muitas vezes parece imperceptível.

As surras domésticas se assentam em uma concepção de educação em que os pais acreditavam que tais castigos corrigiriam os filhos e filhas, ao coibirem hábitos considerados ruins. Mesmo após o século XVIII, quando as crianças passaram a ter um lugar privilegiado na sociedade e o “costume de bater” deveria ser superado, as surras permaneceram em alguns lares, nas escolas e também em oficinas, como maneira de correção de crianças e jovens. Michele Perrot (1991), ao referir-se ao século XIX afirma:

[...] no campo e entre as classes populares e pequeno-burguesas, chove pancadas. “sovas” [...] e vergastas são plenamente admitidas, desde que não ultrapassem certos limites; o uso do bastão ou do açoite de corda, geralmente empregado de mãos nuas, fica reservado aos mestres de aprendizagem ou de instituições, como uma marca de exterioridade física. (p. 159)

Tal exterioridade está representada na diferença das condições físicas do corpo de uma criança com as condições de um adulto. As surras foram naturalizadas pelos narradores, mesmo assim é comum encontrar nas lembranças um tom de ressentimento frente a esses momentos. Os adultos batiam nas crianças pelos motivos que foram expostos, especialmente a desobediência. Desobedientes eram as crianças que realizavam traquinagens que consistiam em formas de se contraporem à autoridade dos adultos, o que parece ter sido comum nas ações das crianças. Algumas delas dizem respeito a desafios em relação ao poder dos adultos. Como exemplo, destaca-se a recordação dos irmãos José de Oliveira acerca da figura do avô materno:

Me lembro de uma vez, ele tava dormindo. Ele parava no engenho. Aí eu botei a buzina na boca, daqui a pouco veio ele com aquele tamancão, plóc, plóc, plóc e a minha mãe e o meu pai estavam juntando café, daí ele veio e disse:- Ô seu filho duma puta! Nossa! Eu me arranquei naquela chácara que nem sei por onde passei. (José B. de Oliveira, 2006)

²¹⁵ Lucio Aneu Seneca. (4 a.C–65 d. C), filósofo romano.

Os adultos exerciam poder sobre as crianças, as surras e os castigos eram a forma exterior de controlar atitudes brincalhonas ou desafiadoras dos meninos e meninas. Arrisco afirmar que as traquinagens representam também a resistência das crianças ao poder dos adultos. Presentes na lembrança de Juca²¹⁶ encontra-se o “xingão” do avô, nada polido ou educado, que o chama de “filho da puta”, evidenciando uma relação de desrespeito, algo que era cobrado em relação à criança para com o adulto, cuja recíproca nem sempre acontecia em relação às crianças. Trata-se, pois, da forma como as diferentes gerações se relacionavam.

Os adultos também se irritavam com a espontaneidade das crianças diante das possíveis “surpresas”, e como as crianças deixavam com facilidade o que estavam realizando para seguirem seus ímpetos. Dobertina recorda que num certo dia ela e seus irmãos aguardavam ansiosos a chegada de sua mãe de Laguna¹, pois ela poderia trazer umas “caixinhas” para eles, caixinhas que serviam de brinquedos. Naquele dia

[...] quando ela chegou, nós “tava” fazendo farinha. Aí descemos um monte de mandioca, e meu pai [estava] no fogo, forneando. Quando nós vimos, ele chegou atrás de nós, pegou eles [os irmãos] e eu não apanhei, eu me escapei, eu corri e ainda cantei um verso pra ele. (Dobertina N. Feliciano, 2006)

O trabalho no engenho de farinha de mandioca exigia bastante atenção, a família trabalhava junto. O pai ocupava o lugar de maior perigo junto ao forno para torrar a mandioca na feitura da farinha. As crianças se empolgaram com a chegada da mãe e acabaram descendo mais mandiocas do que deveriam, o que irritou o pai delas, que logo tratou de corrigi-las da forma como conhecia, ou seja, surrando-as.

Mesmo para essas crianças educadas desde pequenas no duro trabalho, a imaginação e o momento da brincadeira impelia a burlarem o trabalho. Para Dobertina, menina que tinha a arte de concluir ou iniciar quase tudo com versos, seus versos eram uma forma de desafiar, brincar e contestar a situação. Naquele momento ela cantou para o pai bravo com os filhos: “Levei uma surra por causa do desengano/pulei uma cerca nova que o dono tava amarrando”²¹⁷.

Norli Maria de Souza explicita a autoridade paterna, tanto na forma como ele brincava e aninhava os filhos, como de sua dureza no trato com algum deles quando realizavam “artes”:

²¹⁶ José B. de Oliveira e Maria de O. Alves. Entrevista citada.

²¹⁷ Dobertina N. Feliciano. Entrevista citada.

[...] todo final de tarde, papai saía da oficina às cinco horas. Nós íamos, eu, o Nivaldo, todos os irmãos e a vizinhança, todas as crianças que havia [na vila], nós íamos todos num morrinho que tinha para esperar os nosso pais. Nós íamos todo santo dia. A mãe dava banho, a gente se arrumava e ia todo mundo limpinho esperar o pai que vinha do trabalho, no morrinho né, Nivaldo? Af o papai botava um em cima, o outro pendurado, trazia tudo pendurado. Os filhos vinham tudo pendurados e quando chegava em casa se tinha uma coisa de arte feita, nós entrava no “pau” (risos). (Norli M. de Souza, 2004)

E que “artes” faziam para levarem surras? Nivaldo pegava pregos grandes, chamados “Véu de Noiva” e colocava em cima do trilho para ver o trem esmagar. Uma vez levou uma surra de sua mãe por ter machucado a cabeça de um menino com uma pedra. Norli recorda de uma surra porque não limpou o terreno como havia sido solicitado por seu pai e pediu para uma colega o fazer, e a amiga deixou o terreno sujo. As surras eram de cinta²¹⁸.

No modelo da família moderna que se firma a partir do século XVIII, o pai é figura central, possui a “superioridade absoluta”, como marido ou como chefe da família (PERROT, 1991, p. 121). As famílias dos entrevistados incorporaram essa lógica que remetia à obediência tanto dos filhos quanto das esposas. Quando a figura do pai era ausente, a mãe assumia esse papel. Trata-se, pois, das funções e dos papéis de cada membro nas famílias. Assim, é função dos filhos e filhas obedecerem às ordens de seus pais. Às vezes, na ausência dos dois progenitores, quem assumia o papel de dar ordens, educar ou corrigir as crianças eram os irmãos mais velhos ou os avós.

Dentre as chamadas peraltices, destacam-se as de Manoel Lorival Machado (2003), que variavam desde pintar-se com uma tinta chamada “maranto”, que manchava a roupa, até colocar em risco sua vida e de seus irmãos menores. Ele recorda, por exemplo, de não ter sentido o tempo passar num domingo em que junto com um colega, ao irem buscar leite cerca de três quilômetros de sua casa, passaram o dia todo caçando com estilingue e comendo frutas. Todas as pessoas da vila saíram para procurá-los, alguns achavam que os meninos tinham caído em algum poço de mina de carvão, que era um dos perigos dessas vilas para as crianças. “Minha mãe, exausta, quase sem fala, quando me reconheceu mais de perto, saiu correndo ao meu encontro. Porém, não suportando a emoção, desmaiou a caminho” (MACHADO, 2003, p. 18). A atitude do pai não foi outra senão preparar uma boa surra:

Meu pai havia preparado uma corda para dar-me uma tremenda surra, mas ainda teve paciência de levar-me para casa, esperar que eu tomasse um bom banho. Somente depois do jantar e de uma boa conversa é que resolveu dar-me o castigo que com certeza o fiz por merecer. Pegou a corda e quando levantou para bater-me, minha mãe pulou em sua frente e ambos começaram a chorar, pois eles ainda estavam emocionados e agradecidos a Deus por eu estar vivinho e junto deles. (MACHADO, 2003, p.19)

²¹⁸ Nivaldo J. de Souza e Norli M. de Souza. Entrevista citada.

Essa atitude exprime o valor que as pessoas do século XX já haviam adotado em relação à vida das crianças. Jacques Giles (1991) diz que foi “a partir do século XVI” que “a vontade de tratar-se e sarar manifesta-se tão fortemente que não deixa dúvida quanto ao novo olhar que o homem agora lança sobre si mesmo”. (p. 316). Ao cuidar da vida de suas crianças estaria também perpetuando a própria existência. Se esse sentimento de cuidado com a própria vida deu-se em torno do século XVI, a “vontade de salvar a criança só aumenta ao longo do século XVII [...] (GILES, 1991, p.315), e se estende com o passar dos séculos.

As artes do menino não pararam e uma vez queimou seu irmãozinho de três anos:

Certo dia coloquei num carrinho-de-mão meu irmão Paulinho de três anos de idade, e saí com ele a buscar lenha na serraria da mineração, bem próximo a uma oficina de fundição. Lá chegando, ao invés de juntar a lenha, aproximei o carrinho a um monte de cinzas ainda quente da descarga da caldeira e mandei que pulasse em cima. A princípio ele recusou, mas por insistência minha acabou pulando. Meu Deus, esse rapaz sapateava e gritava em cima dessas cinzas, então agarrei-o coloquei dentro do carrinho saindo a toda velocidade em direção a casa. Minha mãe desesperada vendo os pés do menino cheios de bolha, logo tratou de enrolar umas folhas de bananeiras. (MACHADO, 2003, p.35)

Manoel Lorival chorou de arrependimento e o menino levou alguns dias para se recuperar. Embora tenha levado um grande susto com o que fizera a seu irmão, o garoto continuou a fazer essas “travessuras”. Dessa vez a vítima foi o irmão Olavo, de apenas oito meses de idade:

Era um domingo de manhã quando eu saí com uma turminha de meninos para mostrar o plano e a boca da mina. Eu era o mais velho, depois o primo Edevaldo e meu irmão Paulinho. Minha mãe até sabia que tínhamos saído a brincar com o irmãozinho caçula, porém jamais, imaginava a crueldade que havíamos cometido com ele. Logo após ter saído da boca da galeria, planejamos colocar o pequeno dentro de um carro vazio de carvão, empurrar até uma parte da subida do plano, e soltar em direção à boca da galeria. (MACHADO, 2003, p. 35)

E assim fizeram, desejavam os meninos testar a inclinação da galeria, acreditavam que o carrinho subiria e depois desceria como uma gangorra, mas, para desespero dos envolvidos na brincadeira, o carrinho foi, venceu o obstáculo e desceu mina abaixo. As crianças então entraram na mina, na esperança de encontrarem o carrinho, mas, aos poucos, o ruído do mesmo ia desaparecendo, até que silenciou por completo. Os meninos então tiveram o bom senso de pedir socorro e toda a vila veio socorrê-los. Precisaram trazer alguns equipamentos e o gás carbureto (usado para iluminar as galerias). Manoel Lorival expõe que “o tempo foi passando, o desespero e a ansiedade aumentando, passou a hora do almoço, muita gente

envolvida, ninguém tinha mais certeza de encontrá-lo com vida.” Por sorte encontraram o menino no meio da tarde.

Localizaram em um desvio de uma galeria abandonada, a uns quatro quilômetros de profundidade. Estava todo sujo de carvão, dormindo ainda com lágrimas nos olhos de tanto que havia chorado. Graças a Deus não tinha sofrido nem mesmo um arranhão. (MACHADO, 2003, p. 36)

Pensar sobre essas ações das crianças implica em algumas questões. Primeiro, não identificá-las como maldades, como sugere o filósofo Santo Agostinho. Segundo, tentar compreender a curiosidade que impele os atos das crianças, no sentido de suas próprias experiências, independentes das experiências dos adultos, pois o mundo que cerca as crianças está repleto “dos mais incomparáveis objetos” de sua atenção e de sua “ação” (BENJAMIN, 2002, p. 103). Nesse mundo de coisas, elas “estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente” (BENJAMIN, 2002, p. 104).

A autobiografia de Manoel Lorival também traz notícias da sexualidade infantil, que não foi declarada em nenhuma das outras entrevistas, pelos tabus sociais tão conhecidos.

Logo em seguida, voltamos a morar na vila primeira, próximo da caixa d'água. Era a penúltima casa desta rua, ficava num declive cheia de barrancos e samambaias. Pois bem, agora um pouco mais crescidinho comecei a me interessar pelas meninas. Minha mãe começou a vigiar-me de perto, por isso de vez em quando me pegava fazendo malcriação com elas. O chinelo funcionava, mas eu era muito teimoso e sempre encontrava parceirinhas à disposição da brincadeira. (2003, p. 20)

Essa brincadeira era sempre acompanhada da imitação da vida de um casal, pois faziam “casinhas” com folhas de samambaias e os meninos faziam de conta que eram mineiros abrindo galerias em um barranco, enquanto as meninas ficavam nas “casinhas”.

Esse hábito pode estar ligado ao que o menino presenciava dentro da própria casa, pois as casas operárias geralmente eram muito pequenas para o número elevado dos membros das famílias, situação que permitia às crianças ouvirem ou assistirem a intimidade dos pais. Um pouco mais adiante, em sua autobiografia, o autor menciona que a partir de uma certa idade, “eu não sei porque , mas a partir daí minhas atividades de criança passaram a ter novas dimensões”. (MACHADO, 2003, p. 22). Trata-se das mudanças que ocorrem nas atenções das crianças em seus “mundos de vida”.

As narrações apresentadas evidenciam o quanto as crianças estiveram expostas a vários perigos no local de suas residências, perigos que envolveram os cuidados com sua

saúde, sendo que um índice elevado de crianças esteve exposto à morte. Dentre as recordações acerca dos castigos físicos fizeram-se presentes os motivos das penalidades, que evidenciam a capacidade de transgressão nessa fase da vida. As crianças não são nem os “anjinhos” idealizados pela modernidade, e tampouco os “endiabrados”, acusados na Idade Média. Buscavam experimentar o mundo em que viviam e escapar de algumas penas impostas pelos adultos.

Local de nascer, ter as primeiras experiências com seu “canto no mundo”, de realizar suas “artes” e por esse motivo de ser surrado e castigado; local de perigos, doenças, morte. A casa no sul de Santa Catarina, principalmente nas regiões colonizadas por italianos, alemães e poloneses era um dos lugares de proteger e guardar a fala do país de origem.

3.7 A CASA COMO LOCAL DE PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

“Entre a serra e o mar”, imigrantes italianos, poloneses e alemães, entre outros instalaram-se e construíram colônias que lidavam, principalmente, com o cultivo da terra. A vida era muito difícil nos primeiros anos e a educação bastante rígida, cabendo às mães conciliarem o trabalho na roça e o cuidado com os filhos. As recordações daqueles que viveram esse tempo estão marcadas em seu próprio corpo, as mãos enormes pela lida com a enxada desde os seis anos de idade, a coluna arqueada pelo peso que carregavam desde muito pequenos. “Trabalho” é uma palavra que aparece desde as mais remotas lembranças²¹⁹. Porém, não faltam os encontros entre as famílias, as histórias em torno do fogão, os pais ensinando a sentir saudades da Pátria que deixaram, a transmissão das cantigas, a prática da língua falada em casa e os livros que os Consulados enviavam. Até os dias de hoje, há uma grande identificação com a outra “pátria” quando se pergunta a um desses descendentes como se identificam. A resposta é imediata: “Eu sou ‘taliano’ ou eu “sou ‘polaco””.

Essa identificação é um aprendizado da infância e diz respeito a um movimento de preservação dos traços culturais do grupo. Preservação que é notoriamente percebida pela conservação da língua, que perdurou por vários anos após o movimento imigratório. Alguns narradores, habitantes de uma localidade de imigração polonesa em Criciúma, recordam que por muito tempo ainda falavam o polonês em casa e entre os mesmos descendentes, uma vez

²¹⁹ Essas informações foram retiradas de várias entrevistas para a pesquisa: de minha dissertação de mestrado, da história do bairro Santo Antonio e Primeira Linha (1999); do acervo do GRUPEHME anteriormente referidas.

que a casa significava local de intimidade e proteção. Nesse espaço era possível falar sem interditos. Assim rememora D. Lukrécia Bocianoski Schocheski:

Em casa, quando eu era criança, eu falava em polonês. Eu falei polonês até depois que eu casei. Quando tive filho eu queria ensinar o filho em português, senão na escola como é que iria ficar? Meus filhos entendem tudo, tudo, mas não falam polonês. Eu tinha a sogra que falava polonês com eles. Então eu tinha que ensinar mais o brasileiro que o polonês.²²⁰

A mesma evocação é narrada por Pelaguia Marchiski Bartosiaki: “Eu não sabia nada em português, nada. Aprendi na escola”²²¹, ou pelo Sr. Tadeu Studzinski: “Eu falava tudo em polonês, hoje não falo, esqueci”²²².

Ou ainda como a senhora Genoefa Darós, numa outra comunidade de colonização italiana em Criciúma, que afirmou: “nós falávamos. A maioria falava em italiano. Depois, mais tarde, quando ficamos mais grandes começamos a falar em brasileiro”²²³.

As crianças aprenderam o português em contato com os filhos e filhas do pessoal vindo do litoral para trabalhar na mineração, como recorda Elojda N. Henrique, moradora do Bairro Napolini, também um dos locais colonizados por imigrantes italianos em Criciúma.

Eu lembro que na escola eu não conseguia pronunciar as palavras em português e a professora pegava, mas não dava pra pronunciar porque era tudo italiano. Havia a família dos Pachecos, bem ali, assim, eu aprendi com eles, conversando.²²⁴

Ao ser indagada sobre quem era a família Pacheco, ela mostra a relação que se estabeleceu e que lhe permitiu aprender a língua portuguesa:

Eram vizinhos meus, tinha uma menina e tinha o irmão, era o Antônio Pacheco. Então eu aprendi com eles a falar português. Eles eram família muito pobre, e iam muito lá em casa brincar comigo. Eu também ia brincar com eles. Mas pronunciar as palavras certa até hoje eu ainda não consigo dizer tudo certo, não aprendi ainda, meu português. (Elojda N. Henrique, 2005)

²²⁰ Lukrécia Bocianoski Schocheski nasceu em 1926 em Cocal do Sul. Concedeu entrevista a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio, bolsistas do GRUPEHME, em 18/11/2002.

²²¹ Pelaguia Marchiski Bartosiaki nasceu em 1927 em Criciúma. Concedeu entrevista a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio, bolsistas do GRUPEHME, em 2002.

²²² Tadeu Studzinski nasceu em 1918 em Criciúma. Concedeu entrevista a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME, em 19/11/2002.

²²³ Genoefa Darós nasceu em 24/06/1924 em Criciúma. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME, em 08/10/2003.

²²⁴ Elojda Napolini Henrique nasceu em 20/10/1929 em Criciúma. Entrevista concedida á equipe de pesquisa do GRUPEHME. Criciúma, 05/08/2005.

A narrativa de Elojda é significativa no que diz respeito às trocas culturais realizadas entre as crianças. Ora, foram os filhos de brasileiros, provavelmente entre uma brincadeira e outra, que a ensinaram a falar o português, mesmo que, como ela afirma, fosse ainda um tanto rudimentar. Trata-se, pois, de “um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os seus pares”. (CORSARO, 1997 apud SARMENTO, 2004, p. 10)

No entanto, ao ser interpelada se seus colegas brasileiros também teriam aprendido a língua italiana, ela expressa: “Não! Não! Tudo em brasileiro se falava. Não se interessavam a aprender italiano e ninguém também interessava a ensinar.” Nesse caso, a interdição da língua pelas autoridades foi maior que as iniciativas das crianças. Estamos diante da afirmação da língua nacional. Pode-se indagar se realmente não havia interesse, ou se a obrigatoriedade da língua oficial teria impedido a troca cultural. Nesse sentido, os relatos indicam que não ocorreu exatamente uma troca mútua entre as crianças, mas, um aprendizado na relação entre pares. Importa, ainda, perceber a não passividade das crianças diante do desafio de aprenderem a língua oficial exigida nas escolas e a eficiência da relação entre elas.

De forma semelhante, outras crianças aprenderam a língua por meio do contato com os agregados que trabalhavam nas terras de seus pais, como Gentil Pedro Possa: “Eu aprendi com [um senhor] que trabalhava na olaria, eles falavam brasileiro, foi indo, foi indo, eu peguei a falar brasileiro, até os oito anos mesmo, só falava em italiano”²²⁵. E, Leonora Dal Pont Napolini que relata: “eu aprendi, sempre falar em brasileiro porque meu pai pagava pessoas pra trabalharem e uma vez trabalhou bastante [por muito tempo] um neguinho lá”²²⁶.

Era necessário que aprendessem o português, visto que nos anos de 1940, durante o período da Grande Guerra, quem falasse alemão ou italiano era preso. Leonora recorda que seu “nono”, seu avô, foi interpelado no “Jardim”, modo de expressar o centro da cidade, a praça de Criciúma, por policiais que disseram: “- Você tá preso! E ele perguntou: - “Preso? Mas por quê? Os policiais argumentaram: “- Você não sabe que italiano não se pode mais falar?” Então o avô de Leonora respondeu: “- Que é que vou fazer? Então tem que me cortar a cabeça”²²⁷.

As dificuldades vivenciadas pelos imigrantes e seus descendentes no que se refere ao uso da língua do país de origem interferiu na sua vida social, comercial e cultural. As pessoas,

²²⁵ Gentil Pedro Possa nasceu em 13/01/1928 em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME. Criciúma, 05/08/2005.

²²⁶ Leonora Dal Pont Napolini nasceu em 04/03/1921 em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME. Criciúma, 05/08/2005.

²²⁷ Leonora Dal Pont Napolini. Entrevista citada.

inclusive, evitavam os momentos de sociabilidade, pois suas expressões poderiam indicar que eram inimigos na pátria que os acolhera (MOSER, 2008).

Embora durante a guerra houvesse um controle maior “[...] a língua foi o centro das discussões que permearam a construção de uma identidade brasileira, por meio da nacionalização do ensino, desde 1911”, segundo Tatiane dos Santos Virtuoso (2008, p. 116).

Interessa nesse trabalho perceber como a fala da língua estrangeira ficou restrita ao interior das moradias e a sociabilidade estabelecida entre as crianças resultou no aprendizado da língua portuguesa, demonstrando uma certa autonomia em relação aos adultos.

A casa, o primeiro “canto do mundo” das crianças, marcou de forma indelével as múltiplas experiências narradas, desde as condições de nascer, as interações com o ambiente e os primeiros objetos até às relações entre os pares e os adultos. No entanto, a vida privada não se restringiu apenas ao espaço interno da casa ou seu quintal, mas, por extensão, alcançou também as ruas, que muitas vezes apresentava-se tal qual a praça citada por Roberto DaMatta (1985), como uma “sala de visitas coletiva”.

3.8 A RUA COMO EXTENSÃO DA CASA

A rua garantia aos meninos e meninas um universo de múltiplas relações, desde brincadeiras até atividades remuneradas, de contatos com outras crianças e contatos com adultos. No livro “Quando A Rua Vira Casa”, Vogel (1981) refletindo sobre alguns bairros da periferia do Rio de Janeiro, afirmam que nesses lugares a rua e a casa se inserem numa mesma representação, pertencem a um mesmo conjunto. A rua não é vista como algo perigoso e estranho para a população, por isso não consideram haver o que temer no fato das crianças ficarem na rua.

A permanência das crianças na rua, como no caso das vilas operárias mineiras, decorreu devido à impossibilidade de todos ficarem no interior da casa durante o dia. As famílias eram numerosas e os cômodos das casas pequenos e insuficientes. No caso dos filhos e filhas de agricultores era na rua que encontravam muitas vezes os vizinhos e amigos, pois a rua alcançava toda a vila. Desse modo, nesse espaço aprendiam e trocavam-se experiências entre pares.

3.8.1 A rua e relações de vizinhança: conflitos, brinquedos e brincadeiras

Tanto quanto a casa e, talvez pelo sentido mencionado anteriormente, a rua como extensão da casa é um espaço que aparece nas memórias com muito detalhes, evidenciando o significado que teve na vida das crianças. Amélia Zanette, por exemplo, sonha com a rua de sua casa, com os carreiros de coqueiros que havia bem em frente dela²²⁸. Trata-se, pois de um retrato da paisagem da rua, extensão da casa, “a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz” (BACHELARD, 1974. p.359).

Lourenço traz a imagem da Lagoa, bem em frente à casa materna, local em que “quando era guri pescava na frente da casa porque os siri, o peixe estavam tudo na porta da casa, hoje não tem mais nada”²²⁹. Recorda também que com a idade de oito a nove anos, “atravessava isto aí a nado [apontando]”. A rua ainda não era vista como um local perigoso para as crianças, era um espaço de experiências e descobertas.

Uma das relações importantes que se estabelecia na rua eram as brincadeiras com os vizinhos e, em consequência, muitos conflitos. Um dos conflitos peculiares do espaço investigado diz respeito aos estranhamentos étnicos entre os filhos e filhas de colonos imigrantes, italianos, poloneses e alemães com as crianças dos migrantes do litoral²³⁰.

Em meio a toda a vivência referida anteriormente, algumas mudanças foram sendo sentidas de forma um tanto rápida quando os migrantes do litoral e as famílias de imigrantes se encontraram nas vilas operárias mineiras, na região de mineração de Santa Catarina.

Elisa Martins nasceu em Pescaria Brava, município de Laguna, em 1926, e veio com sua família para Criciúma no tempo em que as atividades carboníferas apresentaram-se como um grande atrativo na geração de empregos (1942). Centenas de outras famílias vieram nas mesmas condições. Uma das lembranças mais significativas de Elisa foi o encontro com as famílias de imigrantes italianos e poloneses, evidenciando as possíveis dificuldades em lidar com o diferente quando foi catequista de crianças na vila operária Próspera em Criciúma:

²²⁸ Amélia Zanette. Entrevista citada.

²²⁹ Lourenço Costa. Entrevista citada.

²³⁰ Isso não significa que não houvesse imigrantes poloneses, italianos, alemães e outros nas cidades de beira-mar. Ocorre que eram em número muito menor em relação às famílias descendentes de italianos ou africanos que ali habitavam. O que prevaleceu nas áreas de mineração é que esses municípios haviam sido colonizados pela imigração européia do século XIX e com a mineração ocorreu um encontro súbito entre as culturas.

Um fato que lembro quando eu dava catequese é que eu não sabia escrever nome de polaco. Ah! Sei lá, polaco atrapalhado, não sei escrever e muito menos ler. Aí ele escrevia [o padre], era tudo Chimbiscki, Kubascki, Cisescki, Staroski. Imagina se eu sabia, fiz mal, mal, o “primarinho” lá da Pescaria.²³¹

Os imigrantes europeus²³² e os migrantes do litoral não encontraram o mesmo espaço natural que dispunham em seus lugares de origem, mas trouxeram as práticas culturais marcadas pelos seus “jeitos de viver”. Assim, no momento de grande deslocamento para emprego nas minas de carvão, as vilas operárias passaram a ser habitadas por pessoas que eram diferentes daquelas que antes a habitavam. O encontro entre culturas causou estranhamentos e trocas. As crianças conviviam em espaços de sociabilidade comuns: a escola, a igreja, missas e catequese, a rua.

Como exemplo desses estranhamentos, destacam-se as lembranças de Ascendino Pelegrin²³³, Aldo Pavan²³⁴ e Eloy Brasil Napolini²³⁵. Eles recordam que eram chamados de “5ª Coluna”, de “ranho”, porque falavam que os italianos comiam rã, dizem que eram “discriminados”, mas que falavam mal também: “Me lembro mesmo que os chamava de papa pirão”. E, muitas vezes, em função dos apelidos acabavam brigando entre si.

Nota-se nessa lembrança que os hábitos de um grupo causavam estranhamentos no outro. Nesse sentido, a afirmação cultural se torna visível a partir das próprias crianças que ao lançarem apelidos fundados nas formas de alimentação apresentam de certo modo o entendimento de que seu grupo era melhor que o outro. Trata-se, pois, da afirmação de uma identidade étnica sobre outra.

Os entrevistados mencionam que as crianças, ao ouvirem certos comentários dos adultos, transferiam entre si. “5ª Coluna”²³⁶, era como chamavam os italianos. Ascendino recorda que “Então eles chamavam 5ª coluna, eles queriam dizer que 5ª coluna era uma raça que vinha da Itália que não valia nada, que não prestava.” As próprias crianças descendentes de italianos não compreendiam o significado, apenas sabiam que era algo ruim e por isso

²³¹ Elisa de Oliveira nasceu em 1926 em Pescaria Brava, município de Laguna. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 1998.

²³² Que vieram para essa região a partir do final do século XIX, respectivamente, italianos, poloneses e alemães.

²³³ Ascendino Pelegrin nasceu em Criciúma, em 15/04/1942. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME. Criciúma, 04/11/2005.

²³⁴ Aldo Pavan nasceu em Criciúma, em 26/03/1937. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME. Criciúma, 04/11/2005.

²³⁵ Eloy Brasil Napolini nasceu em Criciúma, em 04/12/1934. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME. Criciúma, 04/11/2005.

²³⁶ Estigma que os associava ao nazismo; “traidor da pátria”.

ficavam bravas, como exclama Aldo ao ouvir a explicação do amigo a respeito do que era “5ª Coluna”: “É? eu não sabia!”²³⁷

Isso leva a refletir sobre as relações intergeracionais e intrageracionais e a forma como os adultos interferiam no pensamento e nas ações das crianças. De alguma forma as crianças repetiam, sem saber o porquê, os adjetivos pejorativos. No “mundo de vida” das crianças a presença de conflitos é uma constante. Por meio dos conflitos tentavam resolver suas diferenças, ao mesmo tempo em que estabeleciam trocas, amizades, brigavam e disputavam espaços.

Um dos espaços onde a sociabilidade entre as crianças se efetuava era a rua, entre jogos e brincadeiras, criavam laços de amizade e vivenciavam conflitos. José da Silva rememora o local e algumas brincadeiras de seu tempo de criança, atestando o encontro entre meninos e meninas e as possibilidades de brinquedos:

As brincadeiras era na frente das casas. Nós nos reuníamos em grupinhos, geralmente nas casas que tinha mais crianças. Jogar bolinhas, pular corda, jogar peteca, amarelinho, roda. Na época do pião e da bolinha de gude, era por época. (José da Silva, 1997)

Walter Benjamin (2002) ao refletir sobre o brinquedo na vida das crianças numa sociedade que se modernizava rapidamente afirma

[...] se até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, quando não como criação da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação. (p. 100)

Embora não desprezando o jogo de imitação presente em muitas brincadeiras, importa nesse estudo evidenciar a criação das crianças no brincar. Nesse sentido, as crianças, no período pesquisado, apropriavam-se da rua como um lugar privilegiado para suas invenções. Para tanto, havia o dia e a hora de brincar. D. Marquinha recorda da noite²³⁸, José de Oliveira diz que “o brinquedo era só domingo, tinha o dia de brincar e era só domingo”²³⁹.

Não sendo considerado um local perigoso para as crianças, a rua se apresentava como lugar mais propício para a realização de brinquedos e brincadeiras, local em que criavam seus “pequenos mundos”. A maioria dos entrevistados brincava na rua nos intervalos do trabalho, pois bem cedo começavam a contribuir com a renda familiar. D. Mariquinha relata:

²³⁷ Ascendino Pelegrin e Aldo Pavan. Entrevista citada.

²³⁸ Maria B. Manganelli. Entrevista citada.

²³⁹ José de Oliveira. Entrevista citada.

[...] Nós brincávamos de noite na rua. Porque só de noite não tinha nada, [trabalho] Mais à noite, de dia quando? Nós não tínhamos tempo, levantávamos de manhã, nós já íamos para o serviço, para a roça. Quem ficava em casa ajudava a minha mãe a fazer a polenta para levar para a roça, 7, 8 h, tinha que estar com a polenta na mão. (Maria B. Manganelli, 1999)

Nesses momentos que fluíam brincadeiras, presentes em quase todas as lembranças.

Nós éramos de brincar [à noite] de esconder, brincar com aquelas traves para pular por cima, jogar bola, nós também jogávamos bola. Mas a nossa brincadeira mais era pular traves. [...] Eram aquelas brincadeiras de roda, ovo choco, a gente enrolava uns pedaços de panos e brincava. A gente quase não cantava de pequeno, a gente corria. Mais era correr, a vontade era de correr. Imagina. Então, nós pulávamos aquelas tábuas e fazia roda, esconder, o balanço era segurar numa ponta de folha de coqueiro, quem ia mais longe. Então as brincadeiras eram essas.²⁴⁰

Também podiam ocorrer acidentes, como o que por algum motivo especial foi rememorado por Maria de Oliveira: “nós estávamos brincando de barra, eu com a Eliete do seu Chico, Seu Chico tinha uma venda ali, eu dei uma esbarrada e caímos dentro d’água”²⁴¹. Nas entrevistas repetem-se muito as brincadeiras de correr, jogar bolas, geralmente realizadas na frente das casas, na rua.

Dependendo das condições das famílias, adquiria-se ou não brinquedos industrializados. “Boneca feita de pano, a minha mãe bordava os olhos com linha preta, feita de pano velho. Nunca ganhei boneca de plástico, nunca. Nós brincávamos muito com essas bonecas de pano.[...]”, lembra D Marquinho²⁴². A mesma realidade é referida por Gracia Napolini Zanatta ao narrar acerca dos brinquedos de sua infância: “nós fazíamos boneca de pano em casa porque nem existiam essas bonecas, era tudo de pano”²⁴³. Muitas vezes os brinquedos eram confeccionados de acordo com o mundo dos adultos. Juca recorda que seu avô lhe “fez uma canoinha pequeninha assim.”

Ariès (1981) identifica o aparecimento de brinquedos em forma de miniatura na iconografia a partir do século XV, brinquedos que “nasceram do espírito de emulação das crianças, que leva a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-as à sua escala: foi o caso do cavalo de pau, numa época em que o cavalo era o principal meio de transporte e tração” (p. 88). Para Benjamin (2002) o brinquedo imitando os instrumentos de trabalho dos adultos pode apresentar confronto entre os adultos para com as crianças. Esse confronto é percebido nas

²⁴⁰ Maria B. Manganelli. Entrevista citada.

²⁴¹ Maria de O. Alves. Entrevista citada.

²⁴² Maria B. Manganelli. Entrevista citada.

²⁴³ Gracia Napolini Zanatta nasceu em Criciúma, em 26/02/1915. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME. Criciúma, 25/11/2005.

dimensões. No entanto, pode-se dizer que também trata-se “de um objeto que introduz junto à criança a objetividade própria a nossa sociedade [...]”.(BROUGÈRE, 2004, p. 63)



Figura 31: Menino e miniatura de uma canoa. Quase trinta anos depois da infância de Juca ainda faziam-se “canoinhas” para as crianças naquela localidade. Imaruí, 1968.
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Barbosa Gonçalves.

Além dos brinquedos citados anteriormente, havia também o pião, as figurinhas, as pipas e as bolinhas de gude. Nivaldo recorda de umas bolinhas argentinas, “era uma bolinha toda colorida por dentro, era muito bonita, mais bonita que estas de hoje, era difícil, era raro quem tinha aquelas bolinhas, então a gente jogava com as outras e aquela a gente guardava porque era caríssima”²⁴⁴. A respeito de alguns brinquedos como a bola, o arco, a pipa, Benjamin (2002) assinala que teriam sido “de certa forma impostos à criança como objetos de culto”, mas foram elas, as crianças, pela “força da imaginação infantil” que os transformaram em brinquedos (p. 96).

Algumas crianças tinham acesso a brinquedos que eram adquiridos no Porto de Laguna quando os pais iam comercializar os produtos da agricultura. Para os meninos, geralmente traziam bolas “de borracha, meu pai comprava”. Depois vieram as bolas de pneu, mas “a nossa era de borracha, era barata”. E quando não tinham essa bola “nós fazíamos uma peteca de banana [folha]”, lembrou Juca²⁴⁵.

Para alguns meninos o futebol era a brincadeira preferida, como no caso de Lourenço:

²⁴⁴ Nivaldo J. de Souza. Entrevista citada.

²⁴⁵ José B. de Oliveira. Entrevista citada.

Brinquedo pra mim era futebol, a bola. Tinha desde guri. Primeiro, a gente ganhava uma bola de borracha, bola grande de borracha, meu presente era sempre bola. A mãe trazia de Porto Alegre.²⁴⁶ Era borracha mesmo, dura, aquelas bolas, vermelhas. E depois quando estava bem maior, a mãe tinha o capricho de me dar uma bola de pneu mesmo oficial. Sim. Ela me incentivou, eu tinha um time de futebol ali quando eu era guri, aonde é o mercado hoje, ali era uma pracinha, ali eu tinha um campo do time de futebol e o Portinho Bittencourt e o Eptácio tinha um aqui em cima perto do Jardim²⁴⁷ aonde é o Jardim hoje, então tinha dois times de guri. Na época, [eu tinha] 10 anos, 10, 11 anos, por aí... Era uma jogada, eu tinha um time bom.²⁴⁸

Dos brinquedos industrializados para as meninas, destaca-se a boneca de “celulóide”²⁴⁹, comercializada a partir do início do século XX. Maria Brasil tinha um boneca bebê com esse material: “Eu só me lembro de uma boneca que eu ganhei, um bebê que era daquele de “celulose”, assim bem grande. “Celulose”²⁵⁰, era de plástico, forte, podia lavar tudo. Era igual um bebê, um bebê boneco. Só sei que no Natal eu ganhei aquele”²⁵¹. As bonecas em forma de bebês, com vestes de bebês, não existiam antes do século XX. Até o século XIX as bonecas se pareciam com adultos em miniatura. A partir de um determinado momento a indústria possibilitou uma representação mais próxima da figura humana.

Se a existência de uma representação humana oferecida à criança ou criada por ela mesma através da boneca parece ser de extensão quase universal, a forma que toma essa representação varia consideravelmente segundo os sistemas de produção, as expectativas sociais e as mentalidades. (BROUGÈRE, 2004, p. 29)

Ora, como afirma Brougère (2004, p. 47) “a boneca-bebê traduziu, do seu jeito, o interesse crescente da sociedade pela criança pequena e pela maternidade”. D. Zelinha guardou sua bonequinha de celulóide por 70 anos.

²⁴⁶ A mãe de Lourenço comercializava rendas de bilro no litoral do Rio Grande do Sul entre os anos de 1930 a 1960.

²⁴⁷ Praça principal da cidade de Imaruí.

²⁴⁸ Lourenço Costa tornou-se jogador de futebol profissional atuando entre os anos de 1948-1957. Entrevista concedida em 2006.

²⁴⁹ Material inflável parecido com um plástico fino, surgiu a partir de 1869, permitindo a fabricação de bonecas em larga escala. A primeira boneca em forma de bebê foi fabricada com esse material em 1900 na Alemanha. A boneca alemã Lili, com características de adulta também era feita com esse material. (A HISTÓRIA..., 2008a; UM POUCO..., 2008).

²⁵⁰ As narradoras referem-se a esse material com o termo “celulose”, expressão coloquial usada pelas crianças.

²⁵¹ Maria R. Brasil. Entrevista citada.



Figura 32: Boneca de Celulóide adquirida no Porto de Laguna na década de 1930.

Fonte: Pertenceu a Zélia Barbosa Goncalves. Acervo pessoal da pesquisadora.

O pai dessa senhora era comerciante, daí porque ela e seus irmãos tinham acesso a outra variedade de brinquedos.



Figura 33: Crianças com brinquedos. Da esquerda para direita. Darcy, Jecy e José Goncalves. Quintal de uma casa em Imaruí, Déc. 1940.
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Barbosa Goncalves.

Os brinquedos eram recebidos geralmente no Natal. Mas as crianças desconfiavam da versão dos pais de que era o Menino Jesus quem os trazia. Ainda pequena, Maria Brasil de certa forma obrigou os pais a revelarem o mistério dos presentes do dia de Natal.

Eu brincava muito com a Ivoli, ela ganhava tudo, mas eles diziam que era o Menino Jesus que trazia. Aí eu dizia assim: - Engracado, eu que sou pobre ganho só isso. (risos) A Ivoli que é rica ganha uma porção de coisa, aí foram obrigados [os pais] a dizer por que era. Meus pais contaram. (Maria R. Brasil, 2005)

Maria, embora fosse criança na época, ficou incomodada com a situação privilegiada da amiga. Mesmo que sua lembrança seja atualizada pelo presente, expressa um sentimento significativo de sua infância, quando foi capaz de formular um questionamento que levou seus pais a lhe contarem quem presenteava os brinquedos no Natal, o que levou a compreender a diferença entre seus presentes e de sua amiga.

As narrativas indicam que os brinquedos industrializados não eram comuns entre as crianças do período investigado e que as condições em que viviam os levavam a fabricarem seus próprios brinquedos. Além desses brinquedos, as brincadeiras também emergiram nas memórias, como algo próprio do tempo de criança.

Em algumas brincadeiras, os meninos brincavam junto com as meninas: “às vezes brincava porque sabe aquela vez tinha pouca criança, então eles brincavam tudo junto porque às vezes os meninos não tinham um companheiro para brincar e brincavam junto com as meninas”²⁵², recorda Gracia Napolini. Lurdes Pizzetti, embora 28 anos mais nova que Gracia, também lembra de brincarem todos juntos

[...] brincava o dia inteirinho nas estradas de arco, meninas com meninos, ficava até tarde da noite nos postes, tinha um poste na frente da nossa casa, em frente à igreja, com a luz até tarde pegando carocha, pegando vaga-lume, e não tinha nada de vagabundagem, nada de má criação, nenhum falava besteira para o outro. (Lurdes D. P. Machado, 1998)

Zenaide Vieira Zeferino, que viveu a infância na mesma vila e na mesma época que Lurdes, confirma: “Nós brincávamos na rua, no quintal, fazia amarelinho, jogava bolinha de gude, casinha, cozinhadinho. Os meninos brincavam misturado junto com as meninas, naquele tempo não tinha malícia”²⁵³.

A separação de gênero durante as brincadeiras infantis e a divisão de determinados brinquedos para meninos e para meninas foi algo construído na história. Ariès (1981) em estudo sobre as práticas infantis do príncipe Luís XIII no século XVII, por meio do diário de seu médico Heroard, discorre que não havia preocupação em estabelecer o que era permitido

²⁵² Gracia N. Zanatta. Entrevista citada.

²⁵³ Zenaide Vieira Zeferino. Nasceu em 13/06/1940, em Araranguá. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa e Carlos Renato Carola. Criciúma, 1996.

ou proibido para uma criança brincar, pois “ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão” (ARIÈS, 1981, p. 86). Brougère (2004), relativamente a isso afirma que “as diferenças de gênero podem se exprimir e ser ultrapassadas, ao mesmo tempo, na relação com um brinquedo. Existe não só uma apropriação diferenciada, mas também, uma possibilidade aberta para partilhar os mesmos conteúdos lúdicos” (2004, p.72). Quem impunha uma separação eram alguns adultos, por exemplo, na família de Angela Colonetti, conhecida por D. Noninha. Ela lembra que havia separação entre as brincadeiras de meninos e meninas ao recordar das “carretilhas”.

Brincava com os meus irmãos. Era eu a tia Carmélia, a tia Assunta. Os meninos brincavam de carretilhas, faziam carretilha assim de 4 rodas. Embarcava, tocava com os pés. Na descida corria sozinha e na subida tinha que levar nas costas. Eu não brincava de carretilha, minha mãe era muito ciumentinha. Ela não gostava muito que as meninas brincassem muito com os meninos. Porque não era só os meus irmãos era os outros também, né? ²⁵⁴

Essas são relações de experiências de infância plural vivenciadas pelas crianças. O lugar que ocupam na sociedade pode ser vivenciado pelas faixas etárias diferentes entre as crianças, pelo gênero e pela classe social em que se situam.

Uma das lembranças que mostra como as crianças também interferem no espaço em que vivem diz respeito à recordação de Lourenço de uma brincadeira que aprendeu com um senhor chamado Leonel, que era gaúcho e havia desposado uma senhora de sua cidade:

E tinha, a gente fazia naquele tempo, [a brincadeira] da bandeira. Era uma brincadeira de correr, nós temos uma rua ali que o nome dela é Bandeira, Rua da Bandeira, vamos lá na rua Bandeira? Vamos. É aqui perto da Dona Glória. Era a rua da bandeira, era a rua de brincar de bandeira, barra, tudo isso aí. (Lourenço Costa, 2006)

Uma rua estreita batizada pelas crianças dos anos de 1930, rua onde morava o Senhor Leonel, o homem que ensinara as crianças a brincadeira. Até os dias de hoje, apesar do nome oficial, é conhecida como rua da Bandeira. Percebe-se, como Sarmiento (2005), que a criança é sempre um “actor social”. As produções culturais geradas pelas crianças, como o nome de uma rua, mostram as suas interações com o meio, com seus pares e com os adultos.

²⁵⁴ Angela Colonetti Netto nasceu em 12/1912, em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do Bairro Primeira Linha, Criciúma, maio de 1999. (acervo da pesquisadora)



Figura 34: “Rua da Bandeira”, assim denominada pelas crianças entre os anos de 1930-1940. Imaruí.
Fonte: Foto realizada pela pesquisadora, fev. 2009.

No tempo de infância de Norli e Nivaldo (anos de 1950) havia também a brincadeira de roubar melancia.

(risos) era cada um uma melancia. Nós ficávamos agachados assim, aí todo mundo ficava lá no mato. Aí vinha um ladrão, ele roubava a melancia, daí tinha um dono da roca de melancia, e vinham dois ladrões e roubava melancia e levava pra outro lado. Pegava na mão, aqui por baixo e roubava. (Nivaldo J. de Souza e Norli M. de Souza, 2004)

Outra brincadeira que faz parte dos “jogos protagonizados” e se efetuava na rua era a do Bento Frade. Norli recorda que a brincadeira era composta por um líder, o “Frade”, e uma turma de crianças. O Frade se aproximava e dizia “Bento, bento, Frade”, as crianças respondiam, “Frade”. O frade continuava “Da boca do forno?” e eles respondiam, “Forno”. O Frade então perguntava: “faz tudo que seu mestre manda?” e eles respondiam “Faco”, então o líder mandava correr, correr e ir buscar alguma coisa, ou dar um abraço, ou um beijo em alguém, quem realizasse a tarefa primeiro se tornava o líder, o Frade²⁵⁵.

Mônica Fantin (2000) diz que os jogos apresentam um “sistema de significações” (p. 38). Para sua compreensão é necessário interpretá-los, compreendendo que fazem parte da cultura geral na qual estão inseridas as crianças.

No entanto é um processo indireto, pois se trata de uma interação simbólica em que a criança expressa um processo cultural dentro de toda sua complexidade, onde a criança interpreta estes elementos que vão estar inseridos na base desta interpretação”. (FANTIN, 2000, p. 39).

²⁵⁵ Nivaldo J. de Souza e Norli M. de Souza. Entrevista citada.

Embora as brincadeiras tenham passado pelas gerações, apresentam elementos do mundo que circundava as crianças. Os elementos desse mundo são acrescentados às brincadeiras a agricultura, o medo do roubo, as lideranças, o desejo de ser líder, os deveres para com as lideranças e as “sacanagens” que o líder pode atribuir aos subordinados. Nesse caso, lembram os irmãos, ia desde dar beijo, pular cercas, até tarefas simples como aperto de mão. Nesse momento as crianças dessa geração apresentavam suas criações.

Mas brincar na rua também significava muitas vezes tangenciar o perigo, visto que algumas crianças saíam da frente de suas casas e alcançavam as várias ruas das vilas. Foi assim com o Sr. Manoel Lorival (2003). Ele descreve em sua autobiografia um momento em que quase perdeu a vida quando caiu dentro do funil de carregamento dos vagões de carvão.

Botei a boca no mundo em desespero, por sorte o maquinista, muito atento, ouviu meus gritos e determinou imediatamente o fechamento das alavancas. Tem alguém dentro de um dos funis, gritou ele assustado e tudo parou. [...] Eram dez funis ao todo, eu estava preso em um deles e quando me localizaram ficaram p da vida. Como este garoto foi parar aí dentro meu Deus! Puxaram-me para fora e agarrando em minha mão, fizeram questão de levar-me até em casa, para que ficasse registrada a grande imprudência. Minha mãe pediu mil desculpas pelo transtorno causado e garantiu que isto jamais se repetiria. A partir de então colocaram um portão de entrada na plataforma e eu passei a olhar somente de longe. (p. 23)

Mas havia aqueles cujos pais não permitiam brincar na rua, Norli e Nivaldo²⁵⁶ recordam que a rua de sua casa era pequena, havia apenas cinco casas, e todas as crianças brincavam juntas, mas havia uma família “que os pais não deixavam eles saírem de dentro do cercado”.

[...] não tinha jeito, eles ficavam o tempo todinho na grade, olhando nós brincarmos o tempo todo, e os pais não deixavam eles saírem. Eles não saíam, eram presos lá dentro o dia todo. Zeca que era mais perigoso, de vez enquanto fugia. Escapava e ia brincar e depois levava uma “camaçada” de pau. (Nivaldo J. de Souza e Norli M. de Souza, 2004)

Embora fossem proibida de sair, as crianças não se sujeitavam e preferiam apanhar do que ficarem sem o prazer da brincadeira, transgredindo as ordens.

E há também quem tenha afirmado que as brincadeiras não eram ‘nada’, como Adelina Dal Toé de Costa, que foi criança em torno de 1940. Ela recorda que “Brincava de nada”.

²⁵⁶ Norli M. de Souza e Nivaldo J. de Souza. Entrevista citada.

Para ela, “roda, de casinha, de cozinhadinho. Era o que nós fazíamos, não tinha nada para fazer”²⁵⁷.

Para essa senhora não havia “nada” para fazer. No momento de sua narrativa, ela podia estar comparando sua infância com a infância de seus netos, que possuem brinquedos industrializados, estão na escola e frequentam outros espaços, por isso o “nada” apresenta-se tão forte na atualização das lembranças, que as criações da infância não receberam os significados atribuídos por outros narradores.

Algumas, ainda narram ter sido difícil encontrar um tempo para brincar. “Olha, era difícil. Nosso brinquedo era na enxada, carpindo ou roçando com uma foice quando não roçava um na cabeça do outro”. “Uma vez estávamos roçando em dois irmãos, um fez um buraco na cabeça do outro”, contou o Sr. José Pierini²⁵⁸.

Ao tentar recordar-se dos brinquedos e das brincadeiras, o Sr. Pierini afirmou não nada ter a informar, pois não possuía brinquedos industrializados. Parece que nem ao menos brinquedos como pião ou bolinhas de gude fizeram parte de seu universo infantil. E o jeito era improvisar um cavalo com pedaço de madeira ou brincar durante o trabalho com os instrumentos, enxadas e foices, o que poderia ocasionar acidentes, como ele mesmo recorda. O Sr. José Pierini, quando criança, nos anos de 1930, junto a outras crianças de sua condição social, ainda não era alcançado pelo consumo, pois não havia objetos construídos especialmente para crianças que fossem de fácil acesso no comércio da comunidade onde viviam²⁵⁹, como nos dias atuais em que temos lojas especializadas em roupas infantis, materiais didáticos, brinquedos, alimentação e, até mesmo, produtos de beleza específicos para crianças. O mundo da infância estava confundido no mundo dos adultos, de tal forma que muitos nem o sentiram passar, pois muito cedo eram levados ao trabalho.

²⁵⁷ Adelina Dal Toé de Costa nasceu em 22/04/1933 em Maracajá. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME/SC. Criciúma, 03/10/2003.

²⁵⁸ José Pierini nasceu em 02/10/1929 em Criciúma. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME/SC. Criciúma, 06/04/2004.

²⁵⁹ O Porto de Laguna era o principal meio de distribuição de mercadorias no sul de Santa Catarina. Quem habitava Criciúma ou proximidades nos anos de 1930 teria que deslocar-se de trem até Laguna. Alguns comerciantes de Criciúma revendiam as mercadorias do Porto de Laguna, mas no caso de muitas crianças, filhas de agricultores jamais tiveram a chance de possuir um brinquedo industrializado devido ao preço. Eles eram filhos de agricultores, possuíam terras e alimentos, mas, dificilmente dinheiro.

3.8.2 As crianças trabalhavam

Ah! Uma coisa interessante que a gente fazia quando era guri, era carregar o almoço para os mineiros na mina (José das Silva, 1996).

A análise das lembranças narradas possibilita perceber a idéia de uma infância curta, levando-se em conta a idade com que os entrevistados começaram a trabalhar. A maioria iniciou o trabalho na roça a partir dos sete anos de idade. O trabalho infantil ocorreu sob duas formas, uma ligada às tarefas de ajuda na casa, na escola ou na igreja, e outra exercendo trabalho que desembocava em uma espécie de remuneração. Essas práticas aparecem nas lembranças dos narradores como uma das marcas profundas de suas infâncias, denunciando o trabalho infantil nas primeiras décadas do século XX.

Na roça, em olarias, serrarias, engenhos, como empregadas domésticas, como vendedores, em atividades ligadas à mineração do carvão ou em tarefas da casa, as crianças eram encontradas realizando atividades que muitas vezes substituíam em parte ou totalmente o trabalho dos adultos.

O trabalho na roça envolvia não apenas lidar com a agricultura, como também as fábricas rudimentares como engenhos de açúcar, farinha e moinhos de farinha de milho, denominados de atafonas, ou ainda a criação de animais, como porcos, gados e galinhas.

Dobertina inicia sua narrativa sobre o tempo de criança com a seguinte frase: “Meu tempo de infância foi bem trabalhado”²⁶⁰. Diz isso referindo-se à morte de seu pai e à ajuda que teve que dar a sua mãe para criar seus oito irmãos. Aos dez anos de idade foi picada por um inseto durante o trabalho na roça, o que comprometeu uma de suas pernas e a deixou aleijada. “Trabalhamos na roça, trabalhamos no mato para poder criar os outros irmãos. Passamos muito trabalho mesmo. [...] Brincar? Não tinha tempo. Era muito serviço na roça”²⁶¹. Dobertina teve uma infância curta, foi pouco à escola e cedo teve que contribuir na economia familiar por meio de sua mão de obra, no trabalho da roça.

Num outro contexto, ao ser indagada se as crianças trabalhavam, Genoefa respondeu firme: “Todas trabalhavam”! Ela lembra que:

²⁶⁰ Dobertina N. Feliciano. Entrevista citada.

²⁶¹ Dobertina N. Feliciano. Entrevista citada.

Nós íamos para roça num carrinho. Meu pai tinha um carrinho puxado por um boizinho para nós irmos na roça buscar batata, aipim, radiche, essas coisas todas. De manhã cedo eu já levantava para ajudar. Minhas outras irmãs mais pequenas, já morreram. Elas iam tirar leite e nós ajudávamos [...]. (Genoéfa Darós, 2003)

Como referi anteriormente, a idade de iniciar as atividades na roça era geralmente aos sete anos. Foi assim com Gracia, Genoefa, Maria de Oliveira e tantos outros. “Ia capinar, quando eu era pequena, mandavam eu capinar as plantas, arrancava [ela] as plantas”, recorda Maria de Oliveira²⁶². Mas havia quem começava ainda antes dessa idade. Olívia Belolli Pinto começou aos seis anos de idade.

Com seis anos comecei na roça a derrubar mato, trabalhar no engenho de farinha também. Carregar um pouco de mandioca, a mandioca dentro dos rapadores. O engenho tinha o raspador, que era um rolo que colocava a mandioca dentro num cercado assim e depois botava um pedaço de mangueira, a mangueira cangava os bois e rodava aquela mangueirinha ali dentro, tudo tocado a boi, depois tinha o seivador, seivava a mandioca, botava a mandioca ali e uma roda só de folha, aí passava a mandioca ali.²⁶³

A sequência da fabricação da farinha foi lembrada por Olívia. Ela recorda que depois de “seivar²⁶⁴,” isto é, fazer a massa da farinha, o produto era colocado em uma “prensa, para prensar a massa”. E após esse processo colocavam em uma “peneira” e peneiravam, somente depois é que se colocava “no forno”. “O forno era uma caldeira bem grande, nós botávamos palha naquele e íamos mexendo, o fogo embaixo, e ia torrando a farinha”²⁶⁵.

José de Oliveira lembra que não se sentiam mal no trabalho, julgando que isso fazia parte, em linguagem acadêmica, de uma economia de subsistência, que envolvia toda a família. Ele diz: “Ah! A lavoura era um divertimento. Porque não vamos dizer que era uma família só, eram todas elas”²⁶⁶. “No meio rural, a casa é a unidade de base. A família e a terra se confundem, e suas necessidades se impõem a seus integrantes” (PERROT, 1991, p. 108). As famílias da localidade onde morava José de Oliveira partilhavam do mesmo modo de produzir, percebe-se em sua fala uma naturalização do trabalho das crianças.

²⁶² Maria de O. Alves. Entrevista citada.

²⁶³ Olívia Belolli Pinto nasceu em 09/06/1928, em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da história do Bairro Primeira Linha. Criciúma, 09/08/1999. (acervo particular da pesquisadora)

²⁶⁴ “Seivar” a mandioca consistia em colocar a raiz nas rodas do engenho, o boi girava as rodas e cortava a mandioca como se fosse um ralo, as pessoas chamavam esses pedaços de massa ralada. Depois colocava-se no tipiti, espécie de balaio feito de bambu, porém mais estreito. O tipiti com a massa ralada era colocado na prensa para retirar toda a água, depois colocavam o tipiti em um tanque de madeira, que chamavam de cocho para secar e esfarelar, depois peneirava-se, era onde saía a “carueira”, camada mais grossa da mandioca, ficando a massa como farinha crua, na sequência ia para o forno torrar.

²⁶⁵ Olívia B. Pinto. Entrevista citada.

²⁶⁶ José B. de Oliveira. Entrevista citada.

D. Laide também recorda, exprimindo saudades desse tempo.

[...] gostava muito de trabalhar na roça, pegava a enxadinha”[...] era gostoso de ir pra a roça. Cortava cana e fechava, depois trazia para o engenho. A mandioca a gente botava no balaio, ajeitava, botava no balaio, mas quem arrancava eram os mais velhos, o pai, os homens. (Eulina R. Nietto, 2006)

Tal sentimento pode ser compreendido no trabalho operado pela memória. O tempo de infância é refeito com o olhar do presente, um presente cheio de saudades dos pais e dos irmãos que já morreram. No presente também há as doenças que vêm com o tempo²⁶⁷. As lembranças de Laide, desse modo, caracterizam-se como as reflexões de Ecléa Bosi (2003) acerca do pensamento de Pierre Nora sobre o desejo de reter o passado: “Não esqueçamos que a memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção “é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais” (p.20).

Na mesma direção, Leonora acrescenta:

Naquele tempo era melhor porque os pais ensinavam os filhos na roça. Meu pai tinha engenho de cana, fazia garrafa e fazia suco e cachaça. Então, além de a gente plantar aquilo tudo, aquele milho, tinha que dar conta da casa e depois de carpir. (Leonora D. Napolini, 2005)

Essas recordações mostram a realidade das famílias agricultoras, todas as crianças trabalhavam desde cedo. Era uma prática comum, e em alguns lugares ainda é, levarem os filhos e filhas pequenos/as para o trabalho na roça. Daí que, de alguma forma, estão naturalizadas para esses rememoradores as práticas de trabalho infantil, visto como algo normal e positivo para a formação das crianças.

Como parte integrante dos trabalhos na agricultura havia os engenhos. Genoefa recorda dois tipos de engenho “Uns tinham engenho de farinha de mandioca, outros tinham engenho de açúcar²⁶⁸”. E, havia a “atafona” que fabricava a farinha de milho. Qual era a participação das crianças nessas fábricas rudimentares?

Dobertina associa o trabalho e o engenho com as atividades que seguiam como resultado do produto fabricado no engenho. “Era na farinha, fazendo farinha, lavando polvilho, fazendo polvilho”[...] Ajudava fazendo rosca, fazendo pão, fazendo cuscuz, fazendo tudo”. E diz que fazia tudo isso, “com essa perna doente, minha filha”²⁶⁹.

²⁶⁷ No dia dessa entrevista ela estava se preparando para uma cirurgia de câncer de mama e recentemente havia iniciado hemodíalise.

²⁶⁸ Genoefa Darós. Entrevista citada.

²⁶⁹ Dobertina N. Feliciano. Entrevista citada.

Essas relações fazem parte dos “ofícios” dessas crianças. Além de irem para a escola, como veremos no próximo capítulo, deveriam participar junto a sua família na produção dos bens necessários à subsistência da mesma. Era, sem dúvida, muita responsabilidade. Ninguém era poupado, mesmo os doentes, todos deveriam contribuir.

Assim como os engenhos, outros exemplos de iniciativas de pequenas fábricas são as olarias e as serrarias demandavam o trabalho das crianças²⁷⁰, pois também baseavam-se na mão-de-obra familiar. Adelina recorda: “À tarde eu ia para a olaria ou para a roça”. Na olaria “carregava tijolo. Que vergonha! Ajudava a carregar tijolos, telhas”²⁷¹. A expressão “que vergonha” é uma atualização da lembrança, talvez porque tenha se tornado professora, talvez porque hoje compreenda o significado do trabalho infantil. Ao ser indagada se outras crianças trabalhavam na olaria de seu pai, diz que não, que “era só a família”. Mas “de fora tinha um ou dois, que ganhavam para ajudar”, não identificando se eram crianças ou não. Trabalhavam nesse ofício até cerca de seis horas da tarde. “Quando estava escurecendo é que a gente ia embora”²⁷².

Diamantino recorda: “Eu me criei no serviço. Trabalhava na serraria, serrava madeira” e que aprendeu “a trabalhar desde pequeno. Eu ficava de ajudante, tinha os serradores. Eu era pequeno, mas para serrar e lixar madeira dava”²⁷³.

As crianças cujos pais viviam da agricultura lidavam com esses afazeres, mas aquelas que viviam nas cidades participavam de outro modo da economia doméstica, como o comércio. Lourenço Costa recorda: “Ela [a mãe] fazia delícia, fazia suspiro, pão-de-ló, e galinho né, isso aí era o doce que a gente saía vendendo nas festas”²⁷⁴.

Havia também as mães que colocavam os filhos a ajudarem no sustento da casa vendendo doces pelas ruas ou estação do trem. Essas crianças eram pequenos vendedores que trabalhavam em dias de festa dos padroeiros ou após as missas, mas nem sempre as vendas ocorriam como as mães esperavam.

[...] era umas bandejas, eu nem sei aonde é que a mãe comprava aquelas bandejas, mas era de lata. Era uma porção [de crianças], não era só nós que vendíamos, era uma porção. Tinha cocadas, galinho, [nome dos doces] tudo isto aí. [...] [quem] vendia era eu e a Gabi, [irmã] eu acho que eu comia mais do que vendia (risadas). O Neri, [irmão] era um bom vendedor. (Lourenço Costa, 2006)

²⁷⁰ As primeiras fábricas rudimentares no sul de Santa Catarina tinham por base a agricultura e a pesca. As produções ligadas à agricultura davam-se por meio da serraria, do moinho, da olaria, da marcenaria e da ferraria, fábrica de banha, entre outros. E da pesca, os frigoríficos.

²⁷¹ Adelina D.de Costa. Entrevista citada.

²⁷² Adelina D.de Costa. Entrevista citada.

²⁷³ Diamantino José Machado nasceu em 12/05/1926 em Criciúma. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME. Criciúma, 30/09/2003.

²⁷⁴ Lourenço Costa. Entrevista citada.

Muitas mulheres criavam seus filhos e filhas sozinhas, porque os esposos haviam morrido ou as tinham abandonado. No sul de Santa Catarina isso era algo que ocorria com frequência. Diante dessa situação havia mulheres que distribuíam os filhos, pois não podiam criá-los, como é o caso de Diamantino. Ele recorda, que depois que seu pai deixou sua mãe, “Minha mãe deu um casal de filhos para o falecido Angelo Casagrande, para ajudar ela. E nós vivemos na casa dele até casar. Até 18 anos morei lá.²⁷⁵” Quando foi para a casa desse senhor ele contava com oito ou nove anos de idade. Diz que: Eu gostava de trabalhar. Não ganhei nada, mas que eu trabalhava, trabalhava.[...] só pela comida e roupa. Às vezes tinha algum trocadinho que a falecida velha [esposa de Angelo Casagrande] me dava²⁷⁶.

As crianças trabalhavam, mas também “driblavam” essas situações, nem sempre sendo passivas, pois algumas delas aproveitavam o momento e como no caso de Lourenço, “comia os doces também”. Essa era uma forma de ser retirado do trabalho, pois como dava prejuízo não poderia mais realizar tal tarefa.

Sobre os pequenos vendedores nas estações ferroviárias, Dorval do Nascimento, ao discutir os usos da Estação de Criciúma entre 1924 a 1970, afirma que:

Meninos e meninas trabalhavam informalmente em torno da estação, para contribuir na manutenção de suas famílias. Eles vendiam amendoim torrado, laranja, rosca, pinhão, cocadas e outros doces e salgadinhos diversos e mesmo água”. (2004, p. 105-106)

Além das crianças cujas mães eram obrigadas a sustentarem a casa, havia aquelas cujos pais recebiam muito pouco, as famílias geralmente eram muito grandes, e por esse motivo vendiam o que colhiam em seus quintais. Lucinda Zayic recorda:

Eu ia pela estrada de ferro todo dia de manhã levar seis litros de leite no Café Rio [centro da cidade], levava lá, eles me pagavam. Vinha com o dinheiro, às vezes gastava porque tinha que ir na farmácia comprar remédio para minha mãe, porque ela ficou 18 anos sem poder trabalhar, não fazia nada, só a base de remédio, e aquilo ali a gente tinha que reservar o dinheiro, a vida não era fácil não, gente.²⁷⁷

Elisa²⁷⁸ rememora experiência semelhante à Lucinda. Ela lembra que seus irmãos Nilo e Avelino criaram-se na rua vendendo pão, rosca, doces, entre outras coisas: “a gente fazia

²⁷⁵ Diamantino J. Machado. Entrevista citada.

²⁷⁶ Diamantino J. Machado. Entrevista citada.

²⁷⁷ Lucinda Zayic nasceu em 15/04/1939, em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de história do Bairro Santo Antônio. Criciúma, 23/06/1999. (acervo particular da pesquisadora)

²⁷⁸ Elisa Martins. Entrevista citada. (1996)

uma parreira de chuchu, o nosso quintal, nós tínhamos de tudo, inclusive muita gente comprava verdura lá. Inclusive eles [os irmãos] andavam de balaio vendendo alface.”²⁷⁹

Elisa também fazia *crochet* e tricô. Aprendera criança e na adolescência fazia esses artesanatos para vender. Mas o artesanato mais peculiar que as crianças do litoral sabiam fazer era a renda de bilros, especialmente as meninas nas cidades litorâneas cuja população foi formada principalmente por açorianos a partir do século XVII. Maria Brasil lembra que aprendeu a fazer rendas com 12 anos de idade e que, inclusive, pagou o vestido de Primeira Comunhão com seu próprio trabalho.

Eu aprendi a fazer renda com 12 anos, eu fazia perfeitamente. Com 14 anos vendi uma renda assim bem grande, eu me lembro era bem grande. Às vezes eu fico pensando como é que fiz aquilo. Já comprei o vestido da minha 1ª comunhão, já foi eu que comprei. (Maria R. Brasil, 2005)

Admirada ela exclama: “Às vezes eu fico pensando como é que fiz aquilo!”²⁸⁰. Reflete dessa forma, pois atualiza suas lembranças aos 81 anos, momento em que recorda. Em outras palavras ela diria: Como eu, uma criança, fiz aquilo? Admira-se de seu próprio trabalho.

Maria de Oliveira Alves aprendeu a fazer rendas com oito anos, ensinada pela irmã mais velha, Altair, que aprendera com as senhoras do lugar. Para ensinarem as crianças, utilizavam os recursos naturais: “A renda eu aprendi num toco de bananeira, a almofada era um toco de bananeira, o alfinete era espinho de laranjeira e a linha era aquele bem fininho da bananeira”.²⁸¹

Outra peculiaridade do trabalho das crianças dessa região era a pesca, pois desde cedo, principalmente os meninos, acompanhavam os pais nas pescarias. Pedro Juvêncio Pacheco, nascido em 1907, na localidade de Barbacena, município de Laguna, recorda que sua família trabalhava em terras arrendadas e, enquanto seus irmãos iam para roça, ele pescava, com oito anos de idade e acrescenta, “já botava a bóia em casa”.²⁸² Jorge Nunes Feliciano²⁸³ lembra que iniciou sua aprendizagem de pesca com uma banheira de alumínio, onde pegava siri na

²⁷⁹ Essas crianças vendiam na vila operária mineira, geralmente as casas das vilas operárias eram construídas sob o rejeito do carvão e impedia qualquer cultivo de hortaliças. Quem possuía então um quintal com terra boa, vendia seus produtos.

²⁸⁰ Maria R. Brasil. Entrevista citada.

²⁸¹ Maria de O. Alves. Entrevista citada.

²⁸² Pedro Juvêncio Pacheco nasceu em 1907, na localidade de Barbacena, município de Laguna. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa Memória e Cultura do Carvão em SC. Jaguaruna, ago, 2004.

²⁸³ Jorge Nunes Feliciano nasceu 12/06 /1951, em Caputera, município de Laguna. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 24/07/2008.

beira da Lagoa de Cabeçudas. Também acompanhava o pai e os irmãos mais velhos nas pescarias com a “batera”²⁸⁴.

As entrevistas apontam para um acúmulo de responsabilidades, pois além do trabalho na roça, pesca ou comércio, muitas crianças somavam tudo isso às tarefas domésticas. Algumas tarefas domésticas de responsabilidade das crianças eram: buscar lenha nos matagais próximos, enfrentar as filas no armazém e na “Carioca”²⁸⁵ nas vilas operárias e tomar conta dos irmãos. Entre uma atividade e outra, ou mesmo durante as tarefas, as crianças brincavam. Norli recorda: “a minha parte era lavar a louça, até hoje eu tenho uma raiva de lavar a louça”. Nivaldo diz que entre suas tarefas se encontrava colocar a lenha para secar, ir na venda e “comprar vinho para o papai que adorava, todo dia tinha que ter vinho tinto na mesa”²⁸⁶.

Ida Benicá²⁸⁷ narra que ficava em casa tomando conta de tudo enquanto seus pais e irmãos iam para roça ou “ia buscar água. Era um morro que era subido assim, quase em pé. E duas latas, destas latas de querosene, pois não tinham poço”.

Zulma Crispin refere que além de cuidar da casa, fazer o almoço para a família, “ajudava minha mãe a encher os vagões de carvão com a pá, quando enchia aqueles vagões pulava para outro”, pois sua mãe era escolhedeira de carvão, ofício que mais tarde também ela, Zulma, exerceu²⁸⁸.

José da Silva e sua irmã Luzia recordam de muitas tarefas

A gente carregava lenha, só tinha fogão à lenha, o que o pai ganhava não dava para comprar lenha, a gente buscava lenha lá onde agora, aquela área verde, na Corda Bamba²⁸⁹, a gente carregava lenha de lá, uns galhos de eucalipto, eles derrubavam os eucaliptos, tiravam o grosso para fazer barrotes para a mina, e então a gente só carregava os galhos. Naquele tempo quase não tinha lenha para comprar, só toco de eucalipto da mina. A Companhia vendia, era difícil de pegar, muita gente queria, tinha também costaneira da serraria. (José da Silva e Luzia S. Custódio, 1996)

Candida Casagrande Dal Toé²⁹⁰ relata que enquanto suas irmãs mais novas iam para a escola todos os dias, ela, ficava com outra irmã: “Nós limpávamos a casa porque a mãe era doente toda a vida”. E compara suas responsabilidades com as das moças dos dias atuais. “Esses dias eu estava pensando, estou aqui com uma neta de dezoito anos que não faz nada!

²⁸⁴ Embarcação de pesca pequena.

²⁸⁵ Caixa de armazenamento de água potável fornecida pela Carbonífera para suprir a falta de água devido à poluição ocasionada pelo carvão.

²⁸⁶ Norli M. de Souza e Nivaldo José de Souza. Entrevista citada.

²⁸⁷ Ida Netto Benicá nasceu em 19/07/1949, em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da história do Bairro Primeira Linha. Criciúma, 28/06/1999. (acervo particular da pesquisadora).

²⁸⁸ Zulma M. Crispin. Entrevista citada.

²⁸⁹ Localidade de Criciúma.

²⁹⁰ Candida Casagrande Dal Toé nasceu em 25.10.1922, em Criciúma. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME. Criciúma, 06/10/2003.

“Nós, com dez anos, já lavávamos aqueles balaio de roupa no rio. No rio! Com água corrente! Fazíamos de tudo”!

Como tarefa das crianças também se encontrava o cuidado das criações. “Eu e minha irmã íamos soltar essa vaquinha lá no morro, na Brasília”, como lembra José da Silva²⁹¹. Era comum criarem animais domésticos que serviam também como suprimento alimentar. Levar cabras e gado para pastarem, tratar de porcos, e alimentar as galinhas e outras aves domésticas fazia parte das tarefas das crianças cujas famílias, mesmo nas vilas operárias, permaneciam com os hábitos da vida rural.

Dois depoimentos mencionaram que algumas famílias emprestavam os filhos ou filhas para trabalharem na casa de conhecidos ou mesmo de pessoas estranhas. As famílias que enviavam suas crianças para trabalharem em casas de estranhos tinham por objetivo que os mesmos aprendessem um ofício e ajudassem nas despesas da casa. Custódia Machado de Souza²⁹² narrou que aos nove anos de idade foi trabalhar em casa de um fazendeiro no município de São Ludgero, em troca de comida, roupas e estudo. Para receber esses donativos ela tinha que “fazer todo o serviço da casa e tirar o leite. Só não lavava roupas porque não alcançava no tanque”. Moravam 14 pessoas na casa e ela contava com a ajuda de uma senhora já idosa que era irmã do dono da casa. Como a escola iniciava às 7h da manhã, acordava em torno de 5h para poder ir para a escola.

Custódia permaneceu com essa família por quatro anos, como era uma “casa riquíssima”, podia ajudar sua família. Saiu de lá porque os seus pais mudaram de cidade e tendo casado sua irmã mais velha, precisou então ajudar sua mãe. Nota-se que as crianças eram colocadas também à serviço da própria família. Foi assim com Maria Brasil que aos doze anos deixou a casa paterna para ajudar uma cunhada que ganhara nenê²⁹³.

Outra situação foi a vivenciada por Rita Feliciano Duarte, filha de uma família muito numerosa na localidade de Caputera, município de Laguna. Recorda que sua família comia o que plantava e o que o pai pescava na lagoa; muitas vezes ficavam esperando o pai chegar com o peixe para terem o que almoçar. Era uma realidade muito difícil para ela e seus 13 irmãos. Talvez por isso sua mãe tenha aceitado que fosse trabalhar em casa de família, embora ainda fosse muito nova. “Eu tinha sete para oito anos, eu fui com uma família ajudar a cuidar das crianças, eu que mal cuidava de mim”. Quando a mãe lhe perguntou se ela queria ir, foi logo dizendo que queria, pois não sabia ao certo o que seria.

²⁹¹ José da Silva. Entrevista citada. (1996)

²⁹² Custódia M. de Souza. Entrevista citada.

²⁹³ Maria R. Brasil. Entrevista citada.

Fui para lá e fiquei morando com eles. Mas, chegando lá, ela me botou no serviço. Ela me botou a trabalhar, carregava querosene, era o tempo do fogão a querosene, não tinha fogão a gás, era só querosene e eu carregava aquela querosene de longe. Quando foi um dia minha mãe foi lá e como me viu trabalhando muito me trouxe de volta. Fiquei quatro meses e enquanto eu fiquei lá eu não estudei. Cuidava de duas crianças, limpava a casa, ela só me deu umas roupinhas, mas no dia que eu fui embora, ela tirou.²⁹⁴

Para Custódia e Rita foram oportunidades diferentes. Custódia relembra que aprender a cozinhar, a bordar e pode estudar no colégio de freiras mesmo trabalhando gostava de ficar lá. Rita, contudo sendo ainda nova, parece ter se sentido explorada.

A diferença de 30 anos de idade entre as duas senhoras mostra a permanência dessa prática em relação às crianças pobres. O fato de serem encaminhadas para a casa de pessoas estranhas para “aprenderem”, como afirma Custódia ou para “ajudar”, como relata Rita, nos serviços domésticos, evidencia o quanto o trabalho infantil era naturalizado.

Outra realidade peculiar na região sul de Santa Catarina foi a mineração, como mencionado anteriormente. As crianças não escaparam do trabalho nas atividades carboníferas, mesmo que tenha sido efetuado de forma indireta. Todos os dias, meninos ou meninas levavam almoço para os mineiros. “Ah! Uma coisa interessante que a gente fazia quando era guri, era carregar o almoço para os mineiros na mina”²⁹⁵. Quem levava o almoço era chamado de “almoceiro”. Eu também fui “almoceira”, diz Luzia e, juntamente com o irmão, recorda como alguns faziam para poderem levar vários almoços de uma só vez. Penduravam duas panelas em um arame e mais duas em outro. Assim, levavam nos ombros quatro panelas de almoço²⁹⁶. Outras crianças levavam de carrinho-de-mão os almoços cuja entrega eram responsáveis. Esse trabalho exigia responsabilidade, pois as crianças pegavam o almoço às 10h 30min na casa do mineiro para chegarem à boca da mina, no máximo, às 12h, horário do almoço. As “almoceiras” recebiam uma remuneração mensal do mineiro. Na volta do trabalho, comiam o que sobrava dos almoços.

²⁹⁴ Rita Duarte Feliciano nasceu em 16/05/1954 em Caputera, município de Laguna. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 24/07/2008.

²⁹⁵ José da Silva. Entrevista citada.

²⁹⁶ Luzia da S. Custódio. Entrevista citada.



Figura 35: “Os almoceiros” da Vila Operária Próspera. 1956.
 Fonte: Álbum/relatório ao SESI elaborado pelas Irmãs da Congregação Pequenas Irmãs da Divina Providência. Criciúma.

Outro trabalho efetuado por crianças era o de encontrar pedras de carvão aproveitável que escapavam da escolha. As “escolhedeiras” após selecionarem o carvão aproveitável, jogavam fora os rejeitos que se acumulavam e formavam uma montanha, próxima ao galpão da escolha, a “Ponta da Pedra”, como ficou conhecida na lembrança dos moradores²⁹⁷. Nesse local, dezenas²⁹⁸ de crianças buscavam pedras de carvão. Com picaretinhas, batiam na “Ponta da Pedra” em busca de pedras do “ouro negro” para vender. A venda era efetuada para a própria Carbonífera. Com o dinheiro que recebiam dessas atividades, ajudavam nas despesas da casa. O trabalho das crianças acontecia, em geral, devido à ausência do pai, que na maioria das vezes havia morrido em consequência da mineração²⁹⁹. Então, “as crianças catavam na ponta da pedra os restos, a gente [as escolhedeiras] jogava fora e eles iam juntar, catar. Daí enchia vagões, ganhavam dinheiro de novo”, recorda Zulma Crispim.

Por meio dessas atividades, as crianças participavam da economia da família e do próprio país. O Código de Menores de 1927 proibiu o trabalho de crianças até 12 anos. Mesmo assim, muitas empresas burlavam a lei. No período de 1945 a 1960 não encontrei registros de crianças contratadas nas minas, apesar dos relatos de diversos trabalhos sob a forma de “biscates” que exerciam e que repercutiam direta ou indiretamente na mineradora, como foi narrado nos parágrafos anteriores.

²⁹⁷ “Escolhedeiras” foi o nome que a população deu às mulheres que trabalhavam na escolha do carvão.

²⁹⁸ Zulma M. Crispim. Entrevista citada.

²⁹⁹ Acidentes nas minas e problemas com as vias respiratórias.

No sul de Santa Catarina praticamente não havia indústrias na época em estudo³⁰⁰. O trabalho infantil era exercido na roça, pesca, venda de doces, confecção de rendas, tarefas como buscar lenha, cuidar dos irmãos menores ou lavar louças e roupas, além da função de “almoceiros”. Os narradores, ao recordarem de suas infâncias, apresentam destaque para o trabalho infantil. A maioria das vezes tinham de abrir mão de serem as crianças idealizadas pela modernidade. No entanto, mesmo diante das responsabilidades implicadas no exercício de um trabalho, não estiveram passivas, burlavam as orientações dos adultos e alguns transformavam os instrumentos e as horas do trabalho em diversão.

Meu objetivo não foi realizar um inventário do trabalho infantil no sul de Santa Catarina, pois, com certeza, muitas atividades escaparam dos depoimentos que dispus. Algumas entrevistas reportam-se à idéia de terem tido uma infância curta, até os sete anos, quando iniciavam o trabalho na roça, outras mais prolongadas, pois os pais esforçavam-se no sentido de assegurarem os estudos dos filhos.

Trabalho e mortalidade infantil; ameaças, surras e castigos; satisfação das necessidades, histórias, afetos, alegrias foram algumas experiências das crianças no espaço e tempo investigado. Experiências que iniciaram em suas casas, sendo que pelas narrativas pode-se perceber a pluralidade das condições sociais e culturais dos entrevistados, no tempo em que eram crianças. Embora essas condições tenham sido diversas, algumas vivências da infância foram comuns. Rememoradas por várias pessoas, de diferentes gêneros ou descendência étnica, encontram-se como práticas que se repetem nas narrativas do tempo de criança: a casa como o local do nascimento; as experiências com o sagrado, a invenção e repetição de brincadeiras; a educação familiar aplicada de forma rígida, por vezes com violência. Além desses aspectos, foi possível constatar que praticamente todos os entrevistados atuaram na economia de subsistência de suas famílias por meio do seu trabalho.

Dentre as experiências que se diferenciam, crianças moradoras das cidades do litoral tiveram um contato mais intenso como as histórias fantásticas sobre bruxas, lobisomens e almas penadas, bem como o contato com os versos sobre situações do cotidiano, o que levou algumas delas, embora crianças, a comporem seus próprios versos.

Alguns narradores que tiveram suas infâncias nos anos de 1950 viveram em vilas operárias mineiras, contexto que proporcionou um contato entre pessoas de origem das cidades do litoral com os habitantes descendentes de europeus que habitavam os municípios onde ocorreu a mineração. Essas vilas, como integrantes do processo de urbanização,

³⁰⁰ As fábricas diziam respeito a olarias, serrarias, os engenhos, alguns frigoríficos e outras fábricas rudimentares.

favoreceram outras experiências. A análise das entrevistas possibilitou perceber algumas permanências de antigos hábitos, como a religiosidade e as brincadeiras, assim como a inserção dos brinquedos industrializados.

Meu propósito, também não foi apenas mostrar as condições e situações em que viveram as crianças do sul de Santa Catarina, mas perceber as “artes”, ou seja, sublinhar suas ações nos espaços por elas ocupados. As “artes” das crianças situam-se como transgressões e “fazeres”. As narrativas que abordam situações de transgressão remetem as ocasiões em que desafiavam o poder do adulto por meio de bagunças, escapando as surras, ou as obrigações do trabalho. Os relatos sobre os “fazeres”, indicam a criatividade das crianças lembradas em construir um mundo para si, no interior do mundo dos adultos, quer pela imitação das experiências dos adultos, quer pela improvisação de brinquedos e brincadeiras.

No próximo capítulo retomo o conceito de Ariès (1991) de espaço público associado às instituições públicas e apresento as ações e sentimentos das crianças na escola, na igreja católica e em outros espaços públicos.

4 DISCIPLINA E TRANSGRESSÃO: DIVERSIDADE DAS EXPERIÊNCIAS DAS INFÂNCIAS

E nós estudávamos na Igreja velha em "taliano" [...] E nós estudávamos metade italiano, metade brasileiro. Aí o Marcos Rovaris³⁰¹ mandou buscar três freiras lá da Itália, porque não tinha professora, não tinha nada. [...] Então elas fizeram assim um livro, era em italiano e em brasileiro e nós fomos compreendendo aquilo ali. (Bersabia Sonogo, 1999)

O excerto acima, destacado da narrativa de memória de Bersabia Sonogo, refere-se a duas instituições que marcaram a vida das crianças no século XX: igreja e escola. Embora a igreja, nessa lembrança, apresente-se como um espaço escolar, sua identificação como “lugar de memória” reporta a muitas experiências com o sagrado vivenciadas pelas crianças. Igreja e escola são espaços públicos.

Michel De Certeau (1996, p. 202) afirma que “O espaço é um lugar praticado”. As práticas, os usos dos espaços nos quais as pessoas circulam expressam as peculiaridades de cada cultura e, também, de cada geração. Michel De Certeau investigou as práticas do espaço na cultura popular da França e identificou as táticas para reinventar a vida de acordo com suas condições materiais. Assim, no uso da sucata, na religiosidade, entre outros fazeres, evidenciou a “invenção do cotidiano”. Importa, nesse capítulo, pensar de que forma as crianças exercitaram essas práticas no uso de um espaço que se amplia à medida em que saem da casa e de seus arredores e alcançam espaços públicos nas cidades em que habitam. “O mundo de vida” das crianças, dessa forma, “[...] é muito heterogêneo, ela [a criança] está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social (SARMENTO, 2004, p. 10).

Na rememoração de suas experiências de infância, Walter Benjamin (1995) menciona algumas imagens do cotidiano de sua cidade natal, retratos de Berlim, que mostram sua família, a escola, os objetos, a natureza, expressões culturais, sabores, cores e odores do 1900. “O mundo em detalhes do cotidiano” é um dos aspectos do pensamento benjaminiano, pois como sugere Gagnebin, o autor dedica sua atenção

³⁰¹ Prefeito de Criciúma (1926-1930).

[...] à importância dos detalhes, dos objetos e dos costumes cotidianos, das coisas pequenas que passam despercebidas de tão familiares que são; também à importância dos restos, dos resquícios, daquilo que, geralmente, é rejeitado como detrito ou lixo [...].(1992, p. 44)

Em situação muito diferente da vivenciada por Benjamin, mas na condição de criança, os narradores e narradoras dessa pesquisa também descreveram como pensam no presente as cidades em que moravam no tempo de suas infâncias. Ora pela descrição dos trajetos, ora pela impressão que lhes ficou das estradas, das casas, dos rios e dos objetos que circundavam suas vidas, descrevem suas experiências junto à escola e à igreja. Tais lembranças, em parte, misturam-se com o tempo de juventude e idade adulta, porque para muitos deles o lugar não sofreu muitas modificações até o momento em que se tornaram adultos.

A memória apresenta essas nebulosidades, as recordações de várias fases da vida se misturam de forma descontínua. No entanto, a importância do registro dessas impressões está no fato de que as imagens recordadas oferecem pistas das cidades de suas infâncias e nelas encontram-se peculiaridades do “mundo de vida” do tempo em que eram crianças.

Os relatos colhidos indicam que entre sete e oito anos de idade boa parte das crianças era iniciada em sua vida pública, ou seja, eram institucionalizadas na igreja e nas escolas³⁰². A institucionalização das crianças nas escolas é uma das marcas do início da modernidade, pois a escola pública se expandiu como “escola de massa”, alcançando paulatinamente as classes populares a partir de meados do século XVIII.

A escola está associada à construção social da infância, dado que a sua constituição pelo Estado de meados do século XVIII instituiu, pela primeira vez, a libertação das actividades do trabalho produtivo para um sector do grupo geracional mais novo (inicialmente constituído só por rapazes da classe média urbana), sendo progressivamente alargado a toda a geração, com a proclamação da escolaridade obrigatória. (SARMENTO, 2004, p. 3)

Além das instituições educativas, durante a pesquisa foram identificados também outros lugares de caráter instrutivo que compunham o mundo de vida das crianças. Um deles, a interação entre as gerações na brincadeira do boi-de-mamão, outro, a inserção do cinema nas vilas operárias mineiras. Esses espaços são percebidos nesse capítulo como espaços de vida pública das crianças, locais de diferentes práticas, exercidas por múltiplas infâncias.

³⁰² No capítulo anterior, abordei a religiosidade doméstica, ou seja, as práticas da religião em família e com os vizinhos. Nesse capítulo focalizo a igreja como instituição e os rituais organizados por ela e que alcançavam as crianças desde que nasciam.

Dessa forma, as experiências das crianças como atores sociais em meio às exigências, às estratégias de controle e à sociabilidade oportunizadas pela igreja católica, pelas escolas e por outras experiências sociais apresentam-se como o foco deste capítulo.

4.1 RELIGIÃO, CATOLICISMO E PRÁTICAS INFANTIS

Embora houvesse outras práticas de religiosidade que abrangiam várias profissões de fé no período investigado, a documentação consultada traz elementos especificamente acerca da igreja católica, por ser a religião predominante nesse espaço e vivenciada por quase todos os entrevistados.

A presença da igreja católica nas comunidades de cada município se materializava primeiramente em seus templos. Logo que formavam uma comunidade, antes de construírem uma escola, os moradores construíam uma capela. A vida social girava em torno da igreja, com seus rituais sagrados e festas de santos e padroeiros. Bersabia Sonego³⁰³ recorda que quando criança ajudou a construir o templo que a partir dos anos de 1998 passou a abrigar a Catedral Diocesana de Criciúma.

O jardim ali na praça, não era mato assim [não era organizado], mas ficou assim depois que começaram a limpar e fazer a igreja nova São José, e quem fez todas essas coisas foram os colonos³⁰⁴, com carro de boi, tudo, levava, coisa e nós carregando tijolos em cima do carro para se começar a igreja. (Bersabia P. Sonego, 1999)

A igreja a que se refere foi iniciada em 1907, um ano antes de seu nascimento e concluída em 1917, portanto, se ela ajudou a carregar os tijolos para a construção, o fez em idade precoce. Se ela recorda desse fato é porque se trata de uma lembrança peculiar em sua vida, que deve ter sido fortemente alimentada pelos familiares e/ou adultos que acompanharam seu crescimento. Afinal, a igreja São José foi o local não só das práticas religiosas, mas também o local em a narradora iniciou sua vida escolar. Muitas outras crianças acompanharam os pais na construção das capelas de suas comunidades, ora carregando tijolos, ora brincando no entorno da obra.

Em Linha Batista, comunidade de colonização polonesa de Criciúma, a construção da capela católica também envolveu as crianças. Casemiro Tibincoski conta que seu pai era

³⁰³ Bersabia P. Sonego. Entrevista citada. (1999)

³⁰⁴ Imigrantes italianos vindos para esse local em 1880, 1890 e 1891.

fabriqueiro³⁰⁵ da capela e, por esse motivo com idade entre 11 e 13 anos ele participara do fato.

De vez em quando tinha que ir em Cocal³⁰⁶ conversar com o vigário de Cocal. Meu pai não ligava [não se importava] muito, mandava eu a cavalo falar com o padre. Eu ficava muito contente por três razões: Uma, quebrava um galho para a capela. Outra, eu gostava muito de andar a cavalo. A terceira, eu escapava da roça.³⁰⁷

Pode-se inferir, não ignorando a exploração do trabalho infantil, que as crianças também trabalharam na construção de algumas cidades e vilas. Bersabia, ao olhar para a principal igreja de Criciúma, recorda que também ajudou em sua edificação, ali, naquelas paredes, encontra-se o seu trabalho. Seu nome não está no Livro Tombo da igreja quando referencia os “fabriqueiros”. Encontra-se o de seu pai, Luiz Pizzetti, e de todos os adultos homens que participaram da construção. O trabalho das mulheres e das crianças não foi registrado, não era compreendido como trabalho, mas entendido como uma ajuda à família.

No segundo capítulo foram identificadas narrativas que descrevem o trabalho das crianças e como contribuía para a sobrevivência das famílias. Além da família, elas também ajudaram a construir alguns espaços públicos de suas vilas, como as igrejas, participando ativamente da vida coletiva de suas comunidades. Os relatos indicam que as igrejas foram o espaço de sociabilidade mais frequentado pelos narradores durante suas infâncias.

Das experiências ligadas à fé, destaca-se o batismo, a frequência às missas, a participação em associações religiosas específicas para crianças, o sacramento da primeira eucaristia, as festas dos padroeiros e outros santos.

A vida religiosa não era uma escolha das crianças, visto que seguiam as práticas de seus pais. Mas a maneira como expressaram as diferentes experiências ligadas à religião evidencia que não foram passivas. Diferentes lembranças indicam diferentes formas de como a igreja ocupava as crianças com seus rituais.

³⁰⁵ Designação conferida pelas autoridades eclesiais às pessoas leigas que organizavam a fábrica, isto é, a construção das capelas.

³⁰⁶ Cocal do Sul emancipou-se do município de Urussanga em 1991, distante de Linha Batista, comunidade em que morava o narrador, cerca de 5 km.

³⁰⁷ Casimiro Tibincoski nasceu em 04/03/1917 em Linha Batista, Criciúma. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso. Criciúma, 2003.

4.1.1 Batismo e missas: experiências de iniciação na fé católica

O batismo constitui o primeiro ritual católico dirigido às crianças. Ao nascerem, muitas eram batizadas pelas próprias parteiras ou por alguma pessoa de autoridade na comunidade, geralmente a mais idosa. A parteira Tereza Venâncio de Souza, ao recordar de uma situação peculiar que envolveu o parto de meninos gêmeos, relembra o batismo como uma de suas tarefas.

E ali o Gessi nasceu e depois que o Gessi nasceu eu olhei assim, [viu que havia outra criança] eu peguei o pezinho assim ó, mas, a criança nasceu praticamente morta. Eu coloquei uma gaze na boquinha dele e fiz uma respiração boca a boca, depois peguei uma vasilha com água e batizei, batizei em casa e botei o nome de José. E o José está vivo até hoje. (Teresa Venâncio, 2008)

Em outras situações, a cerimônia era realizada por um membro da comunidade, “batizavam eles mesmos com água e esperavam a chegada de um padre para completar o batismo”, como recorda Batista João Zanette³⁰⁸. No entanto, as famílias eram estimuladas a acreditarem na importância da bênção sacerdotal. Considerando que até meados do século XX, muitas comunidades raramente recebiam um sacerdote, às vezes “uma vez por ano”, “tinham que esperar que viesse um padre”³⁰⁹ ou, como o exemplo do município de Forquilha³¹⁰, “[...] Logo que nascia levavam a Nova Veneza³¹¹, a cavalo ou a pé. Quando nasciam os filhos, aconteceu com nós mesmos, nossos filhos, íamos fazer o batizado em Nova Veneza a pé ou a cavalo, com o nenê nos braços levávamos até lá”³¹².

Alfredo Steiner³¹³ relata que em Forquilha os padres passavam de dois a quatro meses sem visitar a capela do lugar. Em 1909, Criciúma obteve a presença de um padre, que passou a acompanhar de forma um pouco mais regular todas as comunidades do entorno (ARNS, 1985). Assim, nas comunidades de difícil acesso, as pessoas ou se deslocavam até os

³⁰⁸ Batista João Zanette, entrevista concedida à equipe de pesquisa da Prefeitura Municipal de Criciúma para a comemoração do centenário de Criciúma. Criciúma, 18/10/1979. Acervo do Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez, Criciúma.

³⁰⁹ Como lembra Bersabia P. Sonego. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da Prefeitura Municipal de Criciúma para a comemoração do centenário de Criciúma. Criciúma, 17/11/1979. Acervo do Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez, Criciúma.

³¹⁰ Município desmembrado de Criciúma em 1989, distante de Criciúma cerca de 10 km.

³¹¹ Município desmembrado de Criciúma em 1958, distante cerca de 20 km.

³¹² Alfredo Steiner. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da Prefeitura Municipal de Criciúma para a comemoração do centenário de Criciúma. Criciúma, 10/10/1979. Acervo do Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez, Criciúma.

³¹³ Alfredo Steiner. Entrevista citada.

centros para batizarem os filhos ou aguardavam a vinda dos padres em suas comunidades. Nesses momentos, celebravam-se vários casamentos, batismos e outros sacramentos.

Como exemplo do número de batismos de alguns dos municípios investigados, tem-se os registros nos livros Tombo das paróquias de Tubarão e Laguna. Essas anotações mostram o número de adeptos ao catolicismo. Em 1912, em Laguna, registraram-se “386 batizados”; em 1943 esse número subiu para “881” (CASA PAROQUIAL, 1943). Já em Tubarão registrou-se 1567 batizados no ano de 1960 (CASA PAROQUIAL, 1960). A população aumentou, mas também o alcance da fé católica.

Além dos livros tomo das igrejas, os anúncios em jornal evidenciam a importância dos batizados. O jornal O Albor, de Laguna, em 1904 notifica:

Baptizado

Em 27 do mez findo recebeu o sacramento do baptismo na nossa Matriz uma interessante filhinha do Sr. Salomão de Costa Guerra, proprietario da acreditada pharmacia América. (BAPTISADO, 1904, p. 1)

O jornal A Imprensa, de Tubarão, em 1924 anuncia:

Baptizado

Foi levada á pia baptismal, a 7 do corrente, a interessante Maria de Lourdes, dilecta filhinha do Sr. João Reis, activo funcionário da Comp. Lage Irmão, em Lauro Muller. Serviram de padrinhos o dr. João de Oliveira e a exma. Esposa. (BAPTISADO, 1924, p.1)

A notícia de Laguna foi matéria encomendada para a capa do jornal local, o que indica a influência da família e também a importância dada a essa cerimônia. O batizado se apresentava como o primeiro momento importante na vida das crianças, sendo que algumas, filhas de pessoas importantes e ricas, tinham seus batizados notificados nas páginas dos jornais locais como acontecimento social. Para a Igreja Católica, batizar as crianças quando pequenas significava livrar-lhes do pecado original. Era o primeiro sacramento essencial para a salvação e santificação da alma³¹⁴. No momento desse sacramento a criança recebia, e ainda recebe, a identidade cristã.

Após a cerimônia, a igreja emitia (ainda emite) um certificado, garantindo no registro que aquela pequena criatura não era mais pagã ou pecadora, mas cristã. Não podemos esquecer que, no momento do batismo, algumas das crianças recebiam seus nomes,

³¹⁴ Constantino foi o responsável pela oficialização da igreja católica, após esse evento elaborou regras e leis que organizaram a hierarquia da igreja. Uma das primeiras leis foi o batismo infantil. “Em virtude desta lei o batismo infantil tornou-se compulsório. Isto ocorreu em. cerca de 416 A. D. Ele já existia, em casos esparsos, provavelmente, um século antes deste decreto” (DIAS, 2009)

registrados na igreja, por vezes bem antes de terem registros civis, mesmo havendo cartórios de registro no lugar em que viviam. Por exemplo, em Imaruí havia cartório para registro de nascimentos desde 1889, mas as famílias não registravam os filhos. Os registros ocorriam, em sua maioria, no momento em que necessitavam fazer o título de eleitor, o alistamento militar ou registro de casamento³¹⁵. O batismo, então, significou para muitas crianças o momento de adquirirem identidade por meio do recebimento de um nome.

A força da tradição católica e a crença no batismo como rito da passagem de uma situação pagã à cristandade foi tão forte que em, alguns cemitérios no interior de Santa Catarina, a exemplo de outros no Brasil, não aceitavam o enterro de crianças não batizadas. Em Pedras Grandes³¹⁶, uma das primeiras colônias de imigrantes italianos no sul do Estado de Santa Catarina, essas crianças eram sepultadas do lado de fora do cemitério. No interior do município de Orleans³¹⁷, um cemitério utilizado pelos imigrantes alemães reservava em seu interior uma parte próxima aos muros para o enterro dos pequenos não batizados. Acreditavam que para eles não haveria céu, nem inferno, por isso iriam para o limbo, representado na terra por essa parte do cemitério, “uma espécie de lugar que não era sagrado e nem profano”, comentou José da Silva³¹⁸.

Assunta Bortolotto Fernandes recorda que o único filho de seu irmão, Luiz Mário Bortolotto, faleceu ao nascer e foi enterrado no cemitério de Nova Veneza num espaço reservado para as crianças que não eram batizadas³¹⁹. Essa prática é uma permanência do que ocorria no período colonial brasileiro, quando as crianças não batizadas eram colocadas junto aos judeus, prostitutas, suicidas e outros marginalizados daquela sociedade (CYMBALISTA, 2002).

Para além da visão discriminatória da igreja católica para com aqueles que não haviam sido consagrados ao catolicismo, percebe-se que, no caso das crianças, mesmo sendo recém-nascidas e filhos/as de católicos, seus corpos não podiam usufruir do cemitério como lugar sagrado cristão.

³¹⁵ Maria Resende de Oliveira trabalhou de 1952 a 1985 no cartório de Imaruí e diz que as pessoas simplesmente não tinham o hábito de registrarem os filhos. Tal fato leva a pensar o quanto foi lenta a apropriação dos contratos sociais instaurados pela sociedade burguesa. Maria Resende de Oliveira nasceu em 30/09/1934, em Imaruí. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa. Imaruí, jan.2009.

³¹⁶ Fundado por imigrantes italianos em 1877. Emancipação do município de Tubarão em 1961.

³¹⁷ Fundado no final do século XIX pelo governo imperial. Emancipado do município de Urussanga em 1913.

³¹⁸ E-mail recebido de José da Silva 29 jan. 2009.

³¹⁹ Assunta Bortolotto Fernandes nasceu em 27/04/1941, em Nova Veneza. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 09/01/2009.

As memórias não evidenciam se as crianças compreendiam o significado da vida cristã, mas o quanto eram envolvidas pelos rituais católicos. Mesmo sem entender o *latim* ou o porquê tinham de percorrer longas estradas para participar das missas, os narradores referem a forte presença do catolicismo em suas infâncias. Todos os que haviam sido batizados ou batizadas deviam seguir os preceitos religiosos desde cedo, por meio das orações familiares no espaço doméstico e frequência às missas.

Após terem sido filiadas à fé católica por meio do batismo, as crianças acompanhavam desde cedo os pais nas cerimônias da missa, mesmo que tivessem que enfrentar longas distâncias e dificuldades. Os primeiros templos religiosos situavam-se no centro dos povoados que se tornaram municípios, o que levava as pessoas a se deslocarem das comunidades até esses centros com o objetivo de participarem das celebrações. Com o passar do tempo, muitas localidades construíram suas próprias capelas e passaram a realizar celebrações com ou sem a presença de padres. A evocação desses eventos, além das dificuldades em relação à trajetória até os templos registra também lembranças de conflitos étnicos, do papel das crianças nos cultos e da figura do padre.

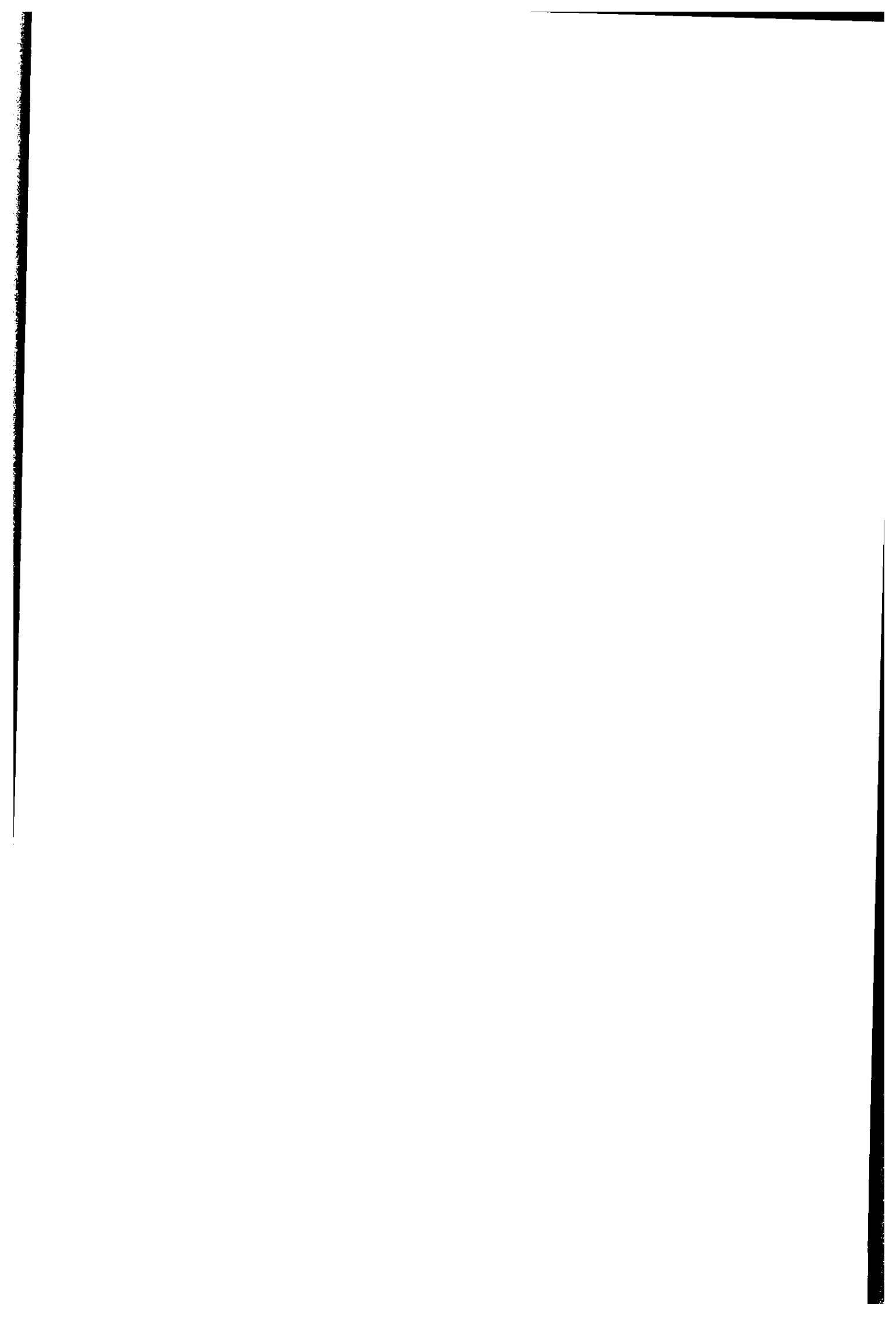
Alfredo Steiner, descendente de alemães, ao relatar o fervor de seus pais, diz: “Levavam muito a sério a religião, isso era muito importante na vida deles. Faziam sacrifícios para poderem participar do culto em outros lugares como Nova Veneza”³²⁰.

Florentina Meller Zanette também lembra do sacrifício que era ir “à missa naqueles tempos” (1919-1930), descrevendo tanto a trajetória da localidade em que morava (atual bairro Santo Antônio) até o centro de Criciúma, quanto a paisagem com detalhes que, talvez, não tivessem a mesma conotação se vivenciados na vida adulta.

Quando era criança a gente ia à missa todos os domingos, mas a estrada era de três km de pântano e mais pântano. Não é como agora, não tinha casas. Era uma casa aqui e outra igual ao Santo Antônio [refere-se ao local em que fala distante do bairro Santo Antônio três km], porque cada um que veio tinham bastante terra [refere-se à distribuição de terras aos imigrantes italianos]. Aí ficava longe, uma casa da outra, a gente ia a pé, senão a cavalo, cada uma tinha cavalo. Cada uma de nós tinha um cavalo aqui. Nós fomos a cavalo ali na União Comercial [loja no centro de Criciúma], tinha um tablado, ali se colocava todos os cavalos. Aí fomos tudo a missa na praça. [...] porque naquele tempo não tinha padre assim, para rezar, mas, o padre vinha só uma vez por mês rezar na capela. Tinha só um padre.³²¹

³²⁰ Alfredo Steiner. Entrevista citada.

³²¹ Florentina Meller Zanette nasceu em 09/12/1919, em Criciúma. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 07/07/1999.



As recordações de D. Florentina são reafirmadas na narrativa de Maria Zanette, que viveu na mesma comunidade (bairro Santo Antônio), embora mais jovem 11 anos, e que cresceu ouvindo as experiências dos mais velhos.

E os colonos para ir à missa na praça, antigamente, [há 70 e poucos anos] era tudo a pé, não tinha condução nenhuma. Mas chegava nos domingos era aquela procissão de gente indo à missa, colocava a melhor roupinha [não é igual a hoje], era muito diferente, mas era muito bom.³²²

Otília Arns, ao discorrer sobre a importância da religião católica para os descendentes de imigrantes italianos, afirma que “[...] levavam muito a sério, razão porque o pároco era considerado uma figura de grande influência na comunidade, não só para assuntos religiosos, como também para os problemas de ordem geral” (1985, p. 59).

Os problemas de ordem geral a que se referem eram aqueles ligados à escola, às doenças, à política e alguns conflitos. Assim, pode-se entender porque sacrificavam as crianças pequenas nas longas caminhadas até o local das celebrações realizadas pelo sacerdote.

Casemiro Demboski, que nasceu em uma comunidade de imigração polonesa, também reafirma a fé católica de seu povo, ao mesmo tempo em que menciona alguns conflitos étnicos que presenciou quando criança entre descendentes ou imigrantes italianos e poloneses, por ocasião das missas. Casemiro narra que para ir a uma missa deslocavam-se cerca de quatro quilômetros até o atual município de Cocal do Sul³²³: “a pé. Era brincadeira?” [...] “com sete anos já ia em Cocal”.

Depois o nosso padre polonês que veio para Cocal morreu, então começou outra época, tinha a igreja dos poloneses, só dos poloneses, depois construíram outra dos italianos [em Cocal]. O Padre Chylinski dominou fácil a língua italiana. Veio da Polônia, mas dominou as outras línguas facilmente. Ele rezava em polonês para poloneses e em italiano para os italianos. A nossa avó, um dia foi na igreja dos italianos, veio uma tal mulher do Cechinel, uma velha, pegou ela pelo braço assim: vai, a igreja é nuestra aqui! Não estou dizendo que uma vez não se juntavam, é que um não entendia ao outro.³²⁴

Os estranhamentos entre os fiéis provenientes do litoral para as vilas operárias e os descendentes de imigrantes era visível nas missas. Elisa Martins recorda do modo de vestir dos imigrantes poloneses e italianos. “Eu achei muito engraçado quando a gente chegou aqui,

³²² Maria Zanette Felício nasceu em 10/05/1930, em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de memória do bairro Santo Antônio. Criciúma, 01/07/1999.

³²³ Desmembrado do município de Urussanga em 1991.

³²⁴ Casemiro Demboski nasceu em 15/05/1919 em Linha Batista, Criciúma. Entrevista concedida a Tatiane Dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta. Criciúma, 19/11/2002.

porque eram estilo dos italianos e nós da beira mar, eram as italianas de pano na cabeça, na missa, na igreja e de avental”³²⁵.

Mesmo que essa lembrança se reporte a um período em que era uma adolescente de 15 anos, Elisa indica a existência de uma fronteira cultural que existia entre os moradores que, embora habitassem em um mesmo espaço, possuíam estilos de vida diferentes. Durante a entrevista, demonstrando certa dificuldade em aceitar o outro, por meio de risadas sinalizou que tais relações de estranhamento alcançavam também as crianças, que não poupavam os “apelidos” entre si. “colono grosso”, “marisqueiro”, “povo sem bandeira”, “papa rã”, “barata descascada”, entre outros. Os conflitos, segundo os relatos, eram manifestados com frequência nos espaços de sociabilidade, concretizando a “vontade” de um grupo em se colocar como superior ao outro, na lógica do etnocentrismo, que percebe o “outro” com grande estranheza, muitas vezes atribuindo-lhe qualidades exóticas, excêntricas e até mesmo primitivas. O etnocentrismo “consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas “diferentes” (CARVALHO, 1997).

As relações, conflitivas descritas nos relatos atravessaram quase todo o século XX, abrangendo também as crianças que reproduziam as estranhezas dos adultos. No entanto, talvez forçadas a conviver em espaços comuns de sociabilidade, aos poucos foram estabelecendo algumas trocas em lugar dos estranhamentos, como por exemplo, o aprendizado da língua portuguesa.

As missas na comunidade polonesa, citada anteriormente, também foram lembradas pelo Sr. Casemiro Tibincoski, que aos doze anos de idade, em 1929, era coroinha do padre.

[...] Era tudo em latim, a gente não entendia nada. Sabe né, naquele tempo a missa era rezada em latim. O povo não respondia nada. Hoje até eu acho engraçado. O Padre rezava a missa, os coroinhas ajudavam. O povo da igreja: um rezava terço, outro rezava a ladainha, cada um para si. Então era a missa toda cantada em latim. Eu aprendi, me forçaram. Com 10 anos. Olha que não é fácil! Aprender tudo o que se fala na missa em latim. O padre rezava e era tudo respondido em latim, os coroinhas respondiam em latim também. Eu não entendia nada, era decorado. Era igual a papagaio. (Casemiro Tibincoski, 2003)

As lembranças de Casemiro, acerca da missa em latim, destacam um dos papéis dos meninos nas missas, o de ser coroinha. O padre polonês rezava a missa em duas igrejas³²⁶,

³²⁵ Elisa de Martins. Entrevista citada (1998).

³²⁶ Na comunidade italiana e na comunidade polonesa.

utilizando o *latim* enquanto o povo fazia as orações em suas línguas de origem³²⁷. Ao relatar sua experiência como “coroinha”, ajudando o padre na missa, evidencia o ofício³²⁸ atribuído às crianças, no âmbito da igreja católica, os meninos, em particular, nesse ritual. A iniciação dos meninos no sacerdócio principiava na função de ‘coroinha. Casemiro afirma ainda em seu relato não saber o que recitava, mas que decorava as orações. Para ele, sua participação era figurativa, pois não compreendia a língua das orações, e em suas próprias palavras, “era igual papagaio”. Para a igreja, no entanto, o que importava é que imitassem os adultos, pois a imitação possibilitava a incorporação dessa religião.

Outra forma de vivenciar a prática da religião, na comunidade polonesa, era a sua autonomia frente à ausência da autoridade religiosa. Casemiro Demboski recorda que quando não podiam ir até o centro maior ou o padre não ia até sua vila, a comunidade se reunia e seu pai ajudava nas leituras: - “então nós fazíamos terço, ele [o pai] rezava tudo, de livro, evangelho, tudo, nós cantávamos e ele rezava”³²⁹

Fernando Tokarski (2003) afirma que a fé católica nas localidades de imigração polonesa contribuía na preservação do grupo étnico, pois para os imigrantes a prática da religiosidade era fundamental. As crianças desde cedo participavam dos rituais, evocados como algo próprio de suas vidas, fora do lar e da roça. A ida à missa, para a maioria, era o único momento de entretenimento, de sair de casa, encontrar vizinhos. Dessa forma, muitas famílias deslocavam-se até as “praças”, como referem os entrevistados, ao mencionarem o centro das cidades, onde havia a sede da paróquia.

As experiências de deslocamento, geralmente aos domingos, para o rito da missa estendeu-se por muito tempo. Por exemplo, nas cidades que foram constituídas pela imigração europeia, essa prática alcançou os anos de 1930, período de consolidação das vilas operárias mineiras. Essa ocasião possibilitava, de alguma forma, reunir os grupos de diferentes etnias num mesmo espaço. Manoel Lourival Machado recorda:

As missas dominicais então eram sempre lotadas mesmo sendo rezadas em latim. As missões com os padres capuchinhos e franciscanos eram uma constante, e arrastavam verdadeiras multidões de fiéis para a igreja. [...] Aos domingos, organizavam-se caravanas de dois ou três caminhões destes de carvão tipo caçamba³³⁰, para ir à missa em Criciúma. Todos [...] com o maior cuidado para não sujar a roupa antes da chegada na igreja matriz. (2003, p.26-27)

³²⁷ As missas deixaram de ser rezadas em latim nos anos de 1960, a partir do Concílio Vaticano II.

³²⁸ Sarmiento (2000) fala do ofício de aluno, como atividade das crianças na escola. Coloco o ofício de coroinha como uma das atividades dos meninos na igreja católica.

³²⁹ Casemiro Demboski. Entrevista citada.

³³⁰ Geralmente as Companhias mineradoras incentivavam a prática da religião católica, ora dispendo de condução para levar a população à missa, ora contribuindo na construção de templos locais. Ver: COSTA, 1999.

Lurdes Daré Pizzetti Machado confirma o relato de Manoel, descrevendo com detalhes a ida à missa no centro da cidade, assegurada pelo apoio da Companhia Carbonífera:

[...] a missa era rezada aqui só uma vez por mês, era o padre da matriz que vinha rezar. Nós íamos a missa todo Domingo, nós nos levantávamos às 6 h da manhã, nos aprontávamos e íamos aqui na frente da igreja. Tinha um tablado de tábua que eles fizeram e os caminhões da Companhia se encostavam ali. E enchia aquele caminhão [de pessoas] e íamos lá na praça à missa no caminhão cheio. A gente ia cantando, chegava lá e rezava a missa das sete.³³¹

Na organização do cotidiano das vilas operárias mineiras, a igreja católica se fez presente, com um caráter político e moralizador. Os capitalistas proprietários das minas de carvão, para quem os habitantes dessas vilas trabalhavam, aliaram-se à igreja e buscaram oferecer mecanismos de facilitação para a frequência aos rituais católicos. Na vila recordada por Lurdes, a Companhia Carbonífera, além de colocar à disposição o transporte para levar a população ao centro da cidade, também ajudou na construção da capela e trouxe as freiras da congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência para efetivarem um trabalho de moralização das famílias operárias mineiras³³².

O deslocamento para o centro da cidade oportunizava às crianças outras experiências, ampliando de certa forma o mundo em que viviam. Essa noção de ampliação pode ser percebida na continuidade da lembrança de Lurdes:

[...] a mãe dava um troquinho para cada um. A gente saía da missa e ia comprar daquele carrinho que tinha uma mulher meio “vesga”³³³ e que vendia doces. Ela fazia suspiro, pé-de-moleque, mãe benta, essas coisas. Ela tinha um carrinho de quatro rodas, ela botava um lenço [na cabeça] assim e, ficava vendendo aquela “doçarada” ali, aí a gente saía da missa e ia comprar aqueles doces, comia. Pouca demora³³⁴ eles diziam: - Olha, vamos para o caminhão. Todo mundo já sabia a hora e embarcava no caminhão, o caminhão trazia de volta e soltava a gente aqui na igreja de novo. A gente vinha embora, todo domingo a missa, todo domingo.³³⁵

Os detalhes dessa recordação indicam a repetição da experiência, uma vez que Lurdes acrescenta em sua lembrança que “todo domingo a gurizada ia na missa”. “Todo”, não perdia um dia e essa repetição fez com que se tornasse um hábito, e quando, atualmente, perde uma missa, para ela, “aquele domingo não valeu”. Os dias de domingo ficaram identificados como

³³¹ Lurdes D. P. Machado. Entrevista citada.

³³² Ver: COSTA, 1999; RABELO, 2008.

³³³ Com problemas de estrabismo nos olhos.

³³⁴ Expressão utilizada para referir-se à passagem de um curto intervalo de tempo.

³³⁵ Lurdes D. P. Machado. Entrevista citada.

o dia de ir à missa, fazendo parte de seu cotidiano. Nas narrativas, ir à missa possui um tom de festa, não é apenas o ritual sagrado que é considerado, mas todos os momentos que o trajeto proporcionava. Ir à missa para essas crianças era poder andar de caminhão e comprar doces.

Nas vilas operárias, a aliança entre igreja e companhias carboníferas oportunizou vivências especiais no âmbito do catolicismo. Em Criciúma, na vila operária da Próspera, as freiras efetivaram um trabalho com as crianças que alcançava o controle de suas participações na missa. José da Silva recorda que:

Falando na frequência das crianças nas missas, naquele tempo havia a famosa missa das crianças às oito horas de domingo. Era comum em todas as paróquias. As irmãs da Próspera distribuíam na catequese um cartãozinho onde era assinalado a frequência na missa.³³⁶

Além do batismo e do ritual da missa, as crianças também foram inseridas em grupos de religião de acordo com sua faixa etária, ora na organização das ligas, ora na preparação e sacramento da Primeira Eucaristia.

4.1.2 Ligas católicas infantis e experiências da Primeira Comunhão

Como parte da organização da igreja católica, os leigos organizavam-se em irmandades de homens e mulheres em torno da devoção a um santo ou uma santa. Essas organizações foram o principal suporte da religião católica, do descobrimento do Brasil até metade do século XIX. “Eram grupos de leigos, autônomos em sua atividade religiosa” (ARAGÃO, 2008).

Esses grupos foram aos poucos substituídos por Associações, Congregações ou Ligas cujos organizadores passaram a ser os religiosos. Foi uma estratégia dos bispos reformadores e também do clero com o objetivo de desvalorizar o catolicismo dos leigos. Daí que sugeriram as Ligas e Associações com as denominações de “Sagrado Coração de Jesus”, “Apostolado da Oração”, “Filhas de Maria”, “Liga Católica” e “Cruzada Eucarística”, entre outras, controladas pela autoridade paroquial (ARAGÃO, 2008).

³³⁶ José da Silva. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa. Criciúma 10/01/2009.

Acompanhando a história da igreja no Brasil, constata-se que esse tipo de organização foi adotado em Santa Catarina, como por exemplo, as descritas no Livro Tombo da Paróquia de Nossa Senhora da Piedade, de Tubarão, em 1935:

Licença para aprovação das seguintes congregações: (4-3-1935)

- 1-A congregação Mariana da Immaculada Conceição de Nossa Senhora e de Santa Ignes, para donzelas;
- 2-A congregação Mariana de Immaculada Conceição de Nossa Senhora e São Luis para jovens;
- 3-A congregação Mariana de Nossa Senhora das Dores e de Sant'Anna; para senhoras casadas;
- 4-A congregação Mariana da Imaculada Conceição de Nossa Senhora Aparecida e de São José, para senhoras casadas-operarias – mães – e intelectuais;
- 5-A congregação Mariana de Nossa Senhora da Piedade de São João Evangelista, para senhoras casadas do commercio, etc. (CASA PAROQUIAL, 1935, p. 127)

Percebe-se nessas Associações a divisão por grupos sociais, caracterizados pelo gênero, situação civil e faixas etárias diferentes, numa tentativa de agrupá-los em torno da igreja e atender suas especificidades. Quanto à divisão em grupos de idade, encontramos organizações destinadas às crianças, pois preocupada com sua evangelização, a igreja instituiu grupos de ligas infantis e movimentos religiosos específicos para essa fase da vida.

Em uma das crônicas atribuídas ao capelão da comunidade de Ribeirão Pequeno, pertencente ao município de Laguna, em 1949, encontra-se a seguinte referência:

Havendo nesta localidade, membros das irmandades da capela de Ribeirão Pequeno, nesta visita resolveu o Revmo Pe. Vigário criar, nesta capela, seções daquelas irmandades. Em reunião geral foram criadas as seguintes seções: Apostolado da Oração, Congregação Mariana masculina e feminina, Obra das Vocações Sacerdotais e Liga do Menino Jesus. (SILVA, 1949)

Tal liga venerava a imagem do Jesus menino e agrupava as crianças depois que essas realizavam a Primeira Eucaristia. No Livro Tombo da Paróquia de Imaruí, no ano de 1934, há também uma indicação a essa Irmandade, sob o registro “Associações nas Capelas”,

[...] Em Canguiri³³⁷ existe a Liga do Menino Jesus para crianças e uma associação de N. Sra. Lourdes para Senhoritas. Ambas estão bem organizadas, dando muito incremento a vida religiosa do lugar. (CASA PAROQUIAL, 1934)

³³⁷ Localidade pertencente ao município de Imaruí.



Figura 36: Imagem do menino Jesus da Liga de Ribeirão Pequeno, município de Laguna.
Fonte: IMAGEM. 2009.

Dentre os narradores desse estudo, algumas meninas recordam sua participação nas Irmandades. Maria Brasil, por exemplo, diz que

[...] depois da Primeira Comunhão tinha a Irmandade do Menino Jesus. Era uma Irmandade para criança, tinha dias para gente rezar, tinha reunião. [...] Quem comandava a Irmandade era uma mulher, era a D. Mariquinha do Saco Cituba [Taquaracutuba], que nós chamávamos Maria do Saco.³³⁸

Zélia Barbosa Gonçalves³³⁹ fez a catequese com sete anos de idade, a Primeira Comunhão com oito anos e em seguida ingressou na Liga, permanecendo até seus treze anos, quando entrou para a Irmandade Santa Terezinha. Ela recorda que tinha uma fita amarela bordada com azul, em que constava escrito Liga do Menino Jesus e que uma das tarefas era pedir dinheiro nas casas para o Santíssimo Sacramento. D. Zelinha, como é conhecida, afirmou que o santinho da Liga, isto é, a imagem do menino Jesus, encontra-se na capela do Ribeirão do Canguiri evidenciada abaixo.

³³⁸ Maria R. Brasil. Entrevista citada.

³³⁹ Zélia B. Gonçalves. Entrevista citada.



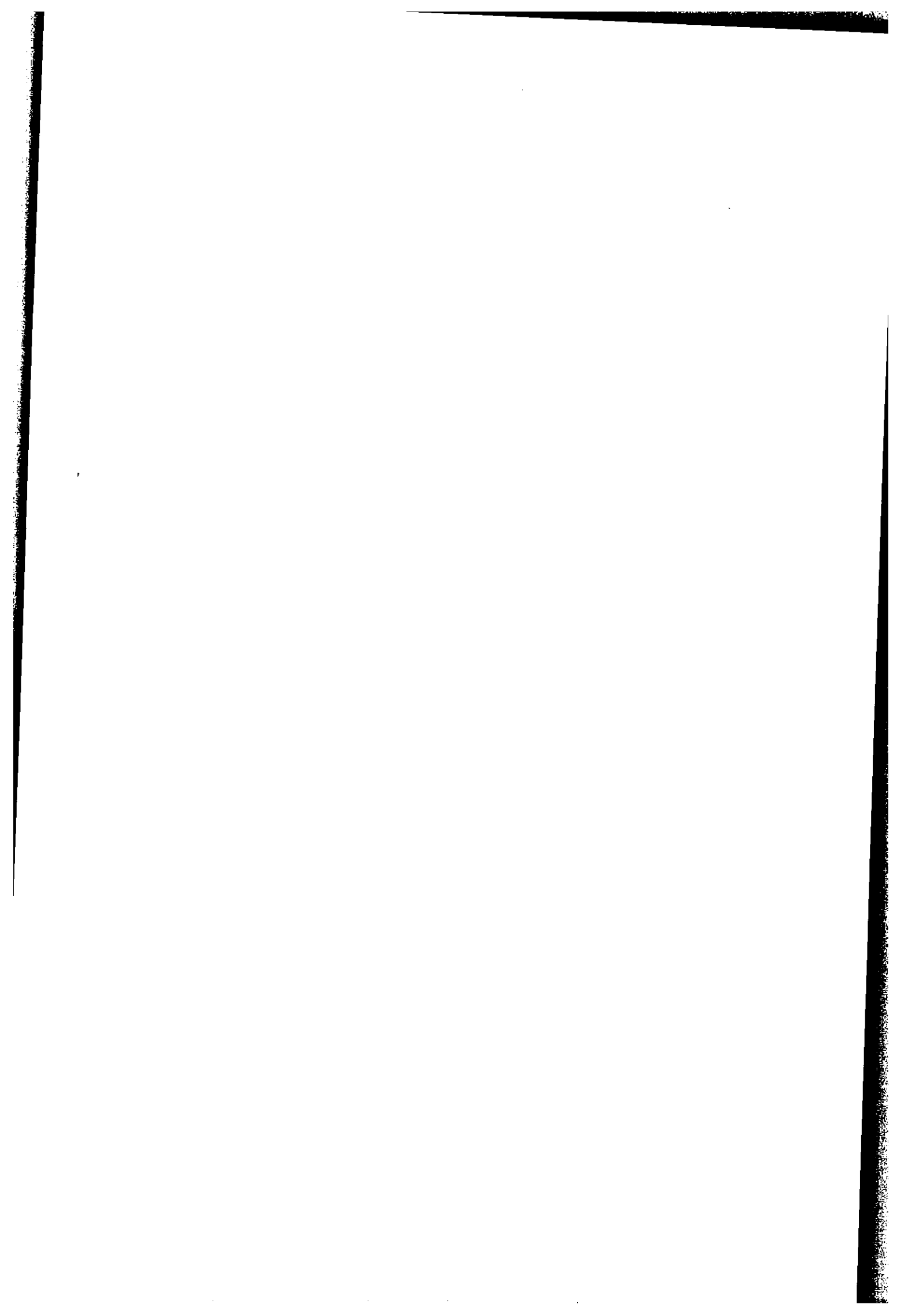
Figura 37: Menino Jesus de Praga. Cabela do Canguiri. Município de Imaruf.
Fonte: Foto realizada pela pesquisadora. Jan/2009.

A imagem apresenta o menino Jesus como rei, segurando o globo terrestre e sugerindo que junto com sua mãe Maria governariam o mundo. Nesse caso, o Deus menino-rei deveria governar as atitudes de todas as crianças, representando, o exemplo de obediência, pureza e inocência que as crianças deviam seguir. Em alguns lugares utilizavam essa imagem para a preparação do Natal e as crianças eram as responsáveis pela sua condução em cada casa. “Uma imagem do menino Jesus começa hoje a sua visita domiciliar às crianças da cidade. Esta imagem é levada pelas crianças de casa em casa em preparação para o santo natal do menino Jesus”. (CASA PAROQUIAL, 1960)

A associação da imagem do Menino Jesus com as crianças busca identificar essa fase da vida como santa, pura e inocente, concepção que vem do século XV quando surgem as iconografias que representam o Menino Jesus. Todavia, segundo Antonio Gómes Ferreira, baseado nas discussões de Ariès,

[...] só no século XVII a criança parecia ter valor suficiente para ser representada a solo. No entanto, observa ainda Ariès, tal não coincidia de modo algum com uma visão mais otimista da infância mas apenas com a idéia transmitida pelos moralistas de uma criatura de Deus fraca e inocente que era preciso simultaneamente preservar e modificar, um ser cujo comportamento devia ser corrigido. (FERREIRA, 2000, p.19)

Se em meados do século XX as crianças católicas foram agrupadas em torno da imagem do Menino Jesus e incentivadas a venerá-la, percebe-se o quanto a igreja, passados



mais de 300 anos, ainda representava as crianças como criaturas frágeis e potencialmente corruptíveis, que deveriam portanto serem corrigidas e adestradas. Essa associação difunde um discurso em que, se o “Menino” é santo, todas as crianças devem agir com santidade, que implica na obediência aos mais velhos, por exemplo. Mesmo com esse apelo constante e reforçado pelas imagens, havia crianças que transgrediam, principalmente nos espaços em que a vigilância da igreja não as alcançava, como nas ruas e no espaço doméstico da casa, como foi apresentado antes.

Outra forma de mobilizar as crianças, além da catequese, foram as Cruzadas Eucarísticas³⁴⁰. Esse movimento alcançou também as crianças de Santa Catarina, sendo registrado, em 1958, no Livro Tombo da Paróquia Santo Antônio de Laguna: “A 1ª turma de mais de 20 crianças todas uniformizadas receberam suas fitas de cruzadas [...]” (CASA PAROQUIAL, 1958, p.22).

As fitas eram utilizadas como uma forma de marcar a participação nas agremiações. Assim como na Liga do Menino Jesus, as Cruzadinhas, como ficaram conhecidas, tinham suas fitas. Para as crianças, a participação nessas Ligas representava, além da prática religiosa, um espaço de sociabilidade no qual podiam interagir com seus pares.

O investimento na edificação da fé católica junto às crianças pressupunha um programa pedagógico que reunia alguns adultos leigos, principalmente mulheres e sacerdotes. Os ensinamentos religiosos cristãos eram doutrinários e buscavam a construção do adulto, pois as crianças eram vistas em seu futuro e a igreja trabalhava na preparação de suas almas. A constituição de associações e instituições destinadas às crianças significou uma contínua institucionalização dessa fase da vida e também a tentativa de sua subordinação às regras de uma sociedade que cultuava a obediência.

Dos programas pedagógicos voltados às crianças, a catequese e a Primeira Eucaristia se destacavam. Tal destaque tem por fundamento a forma como a participação nesses eventos persiste nas lembranças das pessoas que os vivenciaram. A Primeira Eucaristia, segundo as narrativas, foi lembrada muito mais pela festa que oportunizava do que pelo sentido religioso, sendo que a catequese aparece como um momento de socialização.

Bersabía Sonego, ao narrar suas recordações sobre o momento da Primeira Eucaristia, relata que não entendia o significado do ritual de recebimento da hóstia:

³⁴⁰ É a seção infantil do “Apostolado da Oração” – Colocaram o nome de “Cruzada” para assemelhar-se às cruzadas da Idade Média, com o objetivo de “libertar as almas e as nações do iugo do demônio, para que nelas só reine Jesus Cristo”. E. Eucarística – porque acreditam na Comunhão como arma de combate a falta de fé. (FERREIRA, 2008).

Eu fiz a Primeira Comunhão na igreja velha. Tinha as três freiras que vieram da Itália. Todo mundo tomou comunhão ali perto, no banco. As irmãs não me viram e eu tomei duas vezes. [risos] eu achava que era para tomar toda vida né [durante a missa toda]. Eu tinha sete anos. (Bersabia P. Sonego, 1999)

A Primeira Eucaristia é um rito recorrentemente destacado nas lembranças narradas. Dia especial, em que toda a família se envolvia com os preparativos das vestes, do almoço e dia em que se fazia, em muitos casos, a única foto da criança, distribuída entre os parentes, sacramentando duas vezes a ocasião, pois a fotografia congelava aquele momento que se tornava sagrado no tempo. Tão sagrado que as pessoas guardam essas fotos em lugares especiais, juntamente com outras relíquias. As fotografias de Primeira Comunhão são um testemunho da experiência religiosa vivenciada pelas crianças.

Embora as vestimentas para esse dia tenham variado, predominou a veste branca, indicando o estado de pureza das crianças. Dentre as vestes das meninas predominou a roupa de noiva, com flores, velas ou o catecismo nas mãos, indicando uma “certa aliança” que passariam a viver com Deus a partir do sacramento.



Figura 38: Primeira Comunhão de Marlene Rocha Brasil. Imaruí, 08/12/1945.

Fonte: Acervo pessoal de Maria Rocha Brasil.



Figura 39: “A tia Terezinha ofereceu minha fotografia com muito carinho de tua amiga Salete Pacheco dos Reis. Laguna, 08/12/1948”.

Fonte: Acervo pessoal de Maria Rocha Brasil.

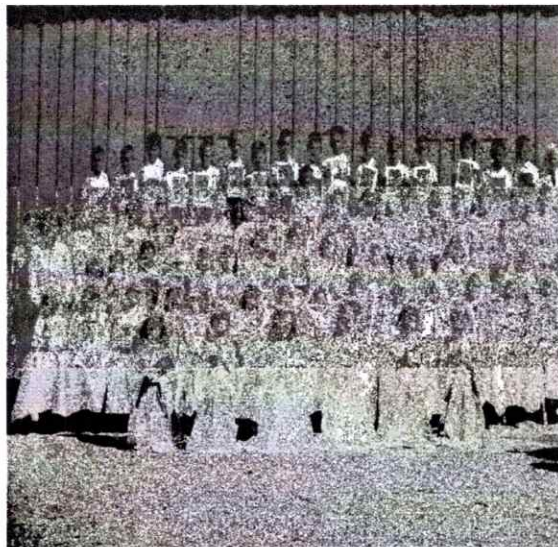


Figura 40: Primeira Comunhão. Catequistas: Maria dos Passos Amaral e Tarcília Rocha. Próspera, Criciúma. 03/05/1953
Fonte: Acervo pessoal de José da Silva.



Figura 41: Primeira Comunhão no Bairro Próspera/Criciúma. Década de 1940.
Fonte: Acervo pessoal de José da Silva.

A importância que a igreja atribuía a esse rito na infância, possivelmente mais relevante que o próprio batismo, sugere que nesse momento a criança já tinha idade para compreender a religião. Essa idéia foi veiculada nos registros sobre a vida de Albertina Berkenbrock, a “menina Santa do sul de Santa Catarina”, como um dos argumentos para sua beatificação. Todos os livros³⁴¹ que foram lançados a seu respeito elegem a Primeira Eucaristia como sendo um dos momentos mais felizes da vida da menina, buscando assim legitimar sua consciência de cristandade.

Que ela fosse todos os domingos à novena ou ao terço (sic) na capelinha próxima, nada tem de extraordinário, porque acompanhava seus pais. Nem a reza de suas orações diárias tem algo de especial! Somente tem de especial a devoção, o recolhimento, a atenção que mantinha na capela, nas orações e na santa missa. Sabia rezar o terço: preparou-se com cuidado para a primeira comunhão, e depois sempre dizia: ter **sido o dia mais feliz de sua vida** (grifo meu). Num pequeno escrito pessoal, Albertina colecionou várias orações: sobre a confissão, sobre a comunhão, sobre os santos Anjos.:(BRAUN, 1958, p. 25)

Os narradores entrevistados, ao mencionarem esse dia, manifestam que fora um dia especial, também pelo fato de que se sentiram o centro das atenções de suas famílias, pois para a chegada desse grande dia havia muitos preparativos. Antes da Primeira Eucaristia, as

³⁴¹ Publicados em (BRAUN, 1958; MOSER, 2001; BRUNETTI, 2002)

crianças se preparavam, e ainda se preparam, por meio da catequese. A lembrança da catequista é comum nas recordações. Mas havia aqueles cujos os pais preparavam em casa, como D. Bersabia: “A mãe ensinava em casa, nós rezávamos. Toda a noite tinha até terço. Quando [chegou] o tempo da comunhão a gente sabia quase tudo”³⁴².

Amélia Zanette recorda: “A catequese eu fiz coma D. Lídia, era um ano”³⁴³. Enquanto essa menina fez a catequese com uma senhora leiga, no ano de 1945, Casemiro Tibincoski (entre 1926-1927) a fez com um padre, que era muito rigoroso na cobrança do catecismo. “Eu passei a catequese toda sem ele perguntar uma coisinha para mim. E quanto menos as crianças sabiam, mais ele insistia. Tinha que decorar o catecismo”³⁴⁴. Casemiro fez sua catequese no final da década de 1920 e até os anos de 1950 continuava-se a decorar o catecismo. “O Pequeno Catecismo” era um livrinho de capa cinza com uma cruz ladeada por dois anjos penitentes, impresso em papel de péssima qualidade”, descreve José da Silva (2008, p.19). Essa constatação mostra como tem sido lentas as mudanças nas estratégias pedagógicas que reportam ao ensino tradicional. A organização do material pedagógico consistia em sequências de perguntas e respostas sobre as “verdades cristãs” católicas.

Ida Benicá, ao evocar suas lembranças da catequese, menciona seu trabalho para a igreja quando criança.

Quando eu tinha nove anos comecei a minha catequese, o meu catequista foi o Pe. Agenor Neves Marques, de Urussanga. [...] naquela época tinha nove anos e já trabalhava na igreja, entende. Lá na paróquia São José, eu ajudava as freiras. Varria a igreja, ia nos “banhadais” catar copos de leite e rosas, naquela época usava muito copos de leite, para enfeitar a igreja, era muito bonito e eu tirava o chinelinho, porque aquela vez era descalço ou de chinelinho. Eu tirava o chinelinho e entrava no banhadal, manchava a roupa ali, chegava em casa com a roupa manchada, eu apanhava de meus pais, porque estragava a roupa.[...] (Idada N. Benicá, 1999)

Além de fazer a decoração da igreja, Ida, aos doze anos de idade, também orientava grupos de crianças com menos idade que ela.

[...] contava historinha de Jesus que eu tinha aprendido do Pe. Agenor de Urussanga. [...] ensinava a traçar o sinal da cruz. Eu ensinava o Pai Nosso, Ave Maria, o Santo Anjo da Guarda. Coisas assim. Mas foi aí com 12 anos que eu comecei a catequese. Eu ia porque eu gostava muito, assim, era um trabalho dedicado de coração mesmo. (Ida N. Benicá, 1999)

³⁴² Bersabia P. Sonego. Entrevista citada. (1999)

³⁴³ Amélia Zanette nasceu. Entrevista citada.

³⁴⁴ Casemiro Tibincoski. Entrevista citada.

No primeiro depoimento nota-se a diferença entre os papéis destinados às meninas no auxílio à igreja e os papéis dos meninos. Enquanto os meninos trabalhavam como “coroinhas”, como já foi mencionado, e com essa atividade eram estimulados ao sacerdócio, às meninas cabia o papel de enfeitar e limpar a igreja. Estamos diante de uma relação de gênero que determinou, ao longo da história, o que cabia às mulheres e aos homens na organização da vida social. Essas relações alcançaram também as crianças em diferentes momentos de suas vidas e reforçavam o que se esperaria delas quando adultas. No segundo depoimento de Ida, o envolvimento ainda em idade precoce nos serviços da igreja demonstra o quanto as crianças participavam ativamente nas práticas promovidas pela instituição.

A idade de iniciar a catequese, geralmente, dava-se entre sete e oito anos, quando ocorria uma espécie de passagem da vida em torno da casa paterna, sob os cuidados da mãe ou irmãos mais velhos, para uma etapa em que assumiam responsabilidades, como o trabalho na roça, a frequência à escola e também à catequese³⁴⁵. Mesmo assim, encontrei adultos que recordam terem vivenciado essa experiência antes dos sete anos de idade.

A gente fez cedo, a Primeira Comunhão, uns seis, sete anos por aí, então a gente fazia na escola. Na minha época era na escola, o professor às vezes dava catequese, então aí elas reuniam ali e marcava com o padre o dia da confissão e tudo [mais]. (Eulina R. Nietto, 2006)

A menção da expressão “cedo”, considerando-se que a memória é do presente, relaciona-se ao fato de que a narradora manteve-se ligada aos serviços da igreja como catequista até poucos anos antes da entrevista. Laide evoca também o vínculo que muitas vezes era mantido entre a escola e a igreja, em que as professoras, fazendo às vezes de catequistas, geralmente preparavam as crianças para a Primeira Comunhão³⁴⁶.

Decorar o catecismo, ajudar nos serviços da igreja, participar de missas e outros rituais, práticas mencionadas como integrantes do período da catequese, parecem ter sido parte de um tempo de responsabilidades, sem distrações. Mas, uma narrativa explícita a preocupação do catequista, que era o próprio padre, com a dimensão lúdica das crianças.

Eu me lembro que uma vez, na doutrina, o padre levou nós todos para frente da igreja São João [Trata-se da igreja São João Batista de Imaruí] e mandou nós irmos lá, para outra quadra, ali daquela praça, e mandou nós corrermos e quem ganhasse ia ganhar um santinho. Aí quem ganhou fui eu, que eu corria que era uma coisa! O santinho era o prêmio. O padre era o Bernardo. (Maria R. Brasil, 2005)

³⁴⁵ Embora alguns narradores recordem de iniciar essa etapa aos seis anos de idade, a idade variava de acordo com a família em que viviam.

³⁴⁶ A permanência do vínculo entre igreja católica e escolas públicas será discutida adiante.

Todas as atividades sob a tutela da igreja possuíam um caráter doutrinário. No momento do jogo o prêmio era um “santinho”, imagem que reafirmava princípios e virtudes do bom cristão católico na vida de algum personagem, que pelo seu “exemplo de vida” tornara-se santo. Alguns discursos religiosos foram inseridos no universo das crianças que colecionavam os “santinhos” como figurinhas. José da Silva afirma que o padre reforçava as aulas de doutrina distribuindo santinhos às crianças que acertassem as perguntas do catecismo no ano em que frequentou aulas de catequese, em 1952 (2008).

Uma característica peculiar do sul de Santa Catarina consistiu no idioma em que era ensinada a catequese. Nas comunidades de colonização italiana “nós não sabíamos falar em brasileiro, nós só falava em italiano, entende? E o Pe. Agenor dava catequese para nós em italiano”, recorda Ida Benicá³⁴⁷. Nota-se que no tempo em que Ida fez a catequese, nos anos de 1940, essa situação difere dos trabalhos nas escolas em que as professoras ensinavam em português. Boa parte dos padres dessa região era de origem italiana, polonesa ou alemã e suas atuações fortaleciam a cultura dos países de origem³⁴⁸.

Após o tempo da catequese, chegava então o grande dia, da Primeira Comunhão. Algumas crianças fizeram a Primeira Comunhão em idade considerada tardia, como Maria Brasil, que diz ter feito aos doze ou catorze anos, o que não difere muito do registro que consta no verso de sua fotografia: “Maria Brasil oferece sua photographia a seu querido irmão Raul Brasil. Imaruí, 8-9-1938”³⁴⁹. As marcas deixadas nas fotografias proporcionam o conhecimento que muitas vezes é esquecido pelo próprio personagem do retrato. O gesto das mãos postas segurando o catecismo aberto, as vestes e o cenário da foto representam uma infância preparada para o fervor e a deferência a Deus.

³⁴⁷ Ida N. Benicá. Entrevista citada.

³⁴⁸ Otilia Arns coloca que a ausência de sacerdotes na região que pudessem se comunicar com os imigrantes italianos, fez com que estes reivindicassem a vinda de um padre italiano, fato que ocorreu em 1899. (ARNS, 1985, p. 57-58)

³⁴⁹ Maria R. Brasil nasceu em 1925, em 1938 contava treze anos de idade.



Figura 42: Primeira Comunhão de Maria Rocha Brasil. Imaruí, 1938.
Fonte: Acervo pessoal de Maria R. Brasil.

O dia era especial. As crianças o aguardavam com alegria, pois além da festa recebiam vestes e sapatos novos, como já foi enfatizado. Para muitas crianças era o dia de usar o primeiro sapato de suas vidas, o que poderia ser uma experiência desagradável.

Quando eu ganhei o primeiro sapato, eu ganhei quando eu tinha 10 anos, pra fazer a Primeira Comunhão. Eu fui pra praça [centro da cidade] e o calcanhar era só bolha, até de sangue. Era só bolha de calo. Eu, ai meu Deus do céu! Que tristeza! (Lucinda Zayic, 1999)

Outras crianças, devido às condições da família, precisavam usar roupas emprestadas, como Ângela Colonetti, que teve sua festa por volta de 1919.

Eu fiz a Primeira Comunhão em São João. Parece que foi com 10 ou 11 anos, por aí, a roupa nem era minha, era da filha de uma mulher da Mãe Luzia [localidade de Criciúma], uma roupinha assim de babadinho embaixo, de chinelo, não era de sapato, era de chinelo. (Angela C. Netto, 1999)

José da Silva recorda de um vizinho que não teve roupas novas e muito menos sapatos. As catequistas teriam conseguido emprestado um conjunto de calças com camisa, mas ele participou da celebração descalço. Na hora da fotografia, o pai de José fez questão que o filho fizesse o retrato com o menino. As catequistas, para encobrirem os pés descalços, colocaram na frente dos pés da criança as lembranças da Primeira Comunhão.



Figura 43: Primeira Comunhão de José da Silva. Criciúma, 1953.
Fonte: Acervo pessoal de José da Silva.

O empenho das catequistas para o momento da fotografia expressa o quanto era importante essa festa para a vida das crianças. A condição social de cada criança que frequentava a catequese expressa a pluralidade dessa fase da vida no contexto de uma mesma vila operária mineira. No canto direito da fotografia aparece uma menina vestida de anjo. Na vila operária Próspera era comum, no dia da Primeira Comunhão, uma procissão de crianças vestidas de anjos abrirem e acompanharem todo o rito das crianças que estavam participando efetivamente do evento. José da Silva comenta o quanto para ele esse dia de 1953 foi significativo.

À frente do cortejo, os anjos com suas tênues plumagens, emprestando à solenidade a graça e a atmosfera mística e envolvente que pairava sobre nossas cabeças. Eu tinha apenas oito anos de idade, mas tinha plena consciência da grandiosidade e do significado daquela celebração. (2008, p. 29)

A igreja utilizou algumas representações para fortalecer a simbologia da infância como uma fase da vida de inocência e pureza, ou seja, as crianças seriam como anjos, destituídas de vontades, prazeres, desejos. A Primeira Comunhão era o momento de expressão do ideal de infância assumido pela igreja e pela sociedade a partir da modernidade. A materialização dava-se pelas vestes, fotografias e também nas lembranças impressas desse sacramento. Maria Damas não pôde ter uma fotografia desse dia, mas semelhante à foto de José da Silva, sua lembrança do rito data de 1935 e traz também as crianças como anjos.



Figura 44: Lembrança de Primeira Comunhão.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Os impressos, fotografias, santinhos, lembrancinhas, disseminavam um ideal de infância, que nem sempre, pelo visto no capítulo anterior, seria exercido pelas crianças dessa época.

José da Silva enfatiza em sua narrativa que possuía consciência do significado da festa da Primeira Eucaristia. Sem dúvida, a percepção de que se tratava de um dia especial era incorporada pelas crianças, pois os preparativos da festa sagrada, com um ano de

antecedência, aulas especiais, mobilização dos pais, levava as crianças a sentirem esse dia como um dia único em suas vidas, momento em que assumiam outros papéis e responsabilidades. Isso não significa que não tinham responsabilidades antes desse evento, pois vimos que iniciavam o trabalho na roça muito cedo, mas o que as narrativas indicam é que esses momentos coincidiam. As responsabilidades religiosas após a cerimônia da Primeira Eucaristia abrangiam, inclusive, o fato de uma criança mais velha poder conduzir um grupo de crianças com menos idade na catequese, como nos relatou Ida Benicá.

O batismo, as missas, a participação nas associações religiosas e a festa da Primeira Eucaristia encontram-se entre os rituais sagrados da igreja católica. As festas dos padroeiros e outros santos, porém, apresentam as duas faces, ou seja, a parte sagrada e a parte profana dos eventos com maior distinção às crianças.

4.1.3 Festa dos padroeiros e outras festas

Um momento especial da vida religiosa comunitária eram as festas dos santos padroeiros. As crianças participavam junto com os adultos. Nessas ocasiões era comum o pagamento de promessas, outra ocasião em que as crianças eram vestidas de anjinhos em cumprimento de uma promessa, possivelmente pela recuperação de uma doença da própria criança.

O Senhor dos Passos era um santo da devoção do Imaruí. Na véspera da festa era a transladação, não tinha luz, eram velas acesas que o povo trazia acompanhando, e traziam o Senhor dos Passos para a capela. Aqui [na capela, próximo à casa de sua nora] o Senhor dos Passos passava a noite, muita gente velando, rezando, passava a noite com o Senhor dos Passos na capela. **Naquele tempo se usava vestir as crianças de anjos, asinha de pena, faziam a asa.** E saía um cordão de anjos de cada lado do andor, as crianças iam vestidas de anjos para pagar promessa. (Marisa Candemil, 2004)

Assim, as imagens de crianças vestidas de anjo acompanhando as procissões eram comuns. “Aparecia muito anjinho nas festas de antigamente, aquelas asas bem grandes”, recorda Ignês Pacheco de Oliveira³⁵⁰. Há ainda, imagens de crianças participando com a

³⁵⁰ Ignês Pacheco de Oliveira (D. Neném) nasceu em 25/10/1947, em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do Bairro Santo Antônio. Criciúma, 13/07/1999.

mesma vestimenta da Coroação de Nossa Senhora, o que compunham outro evento da igreja católica.

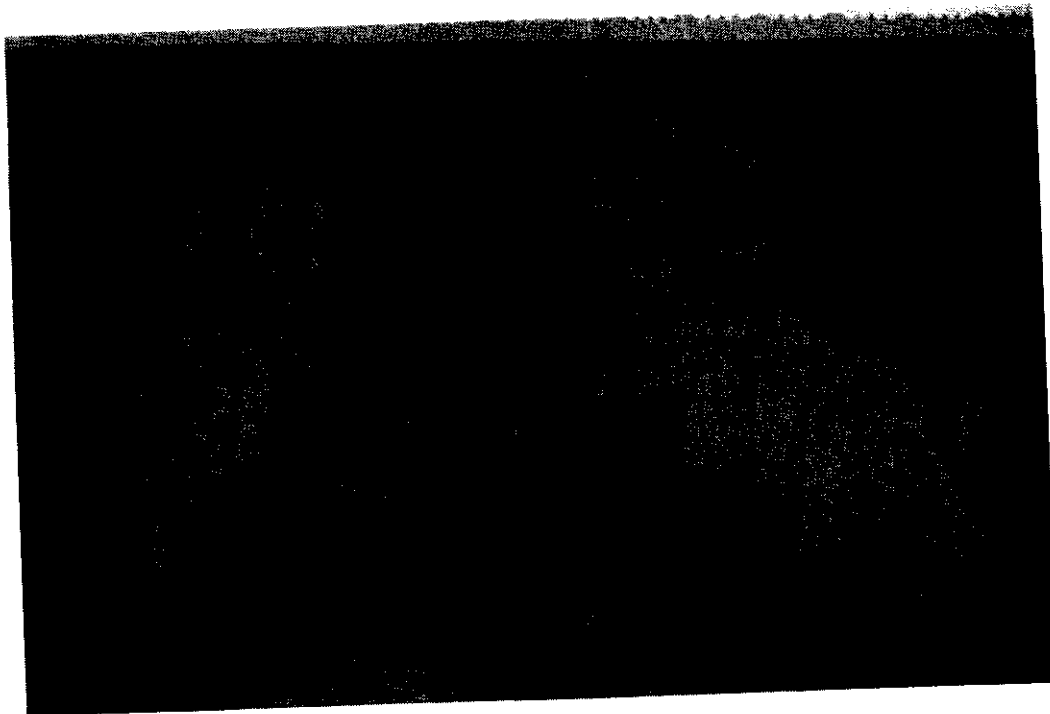
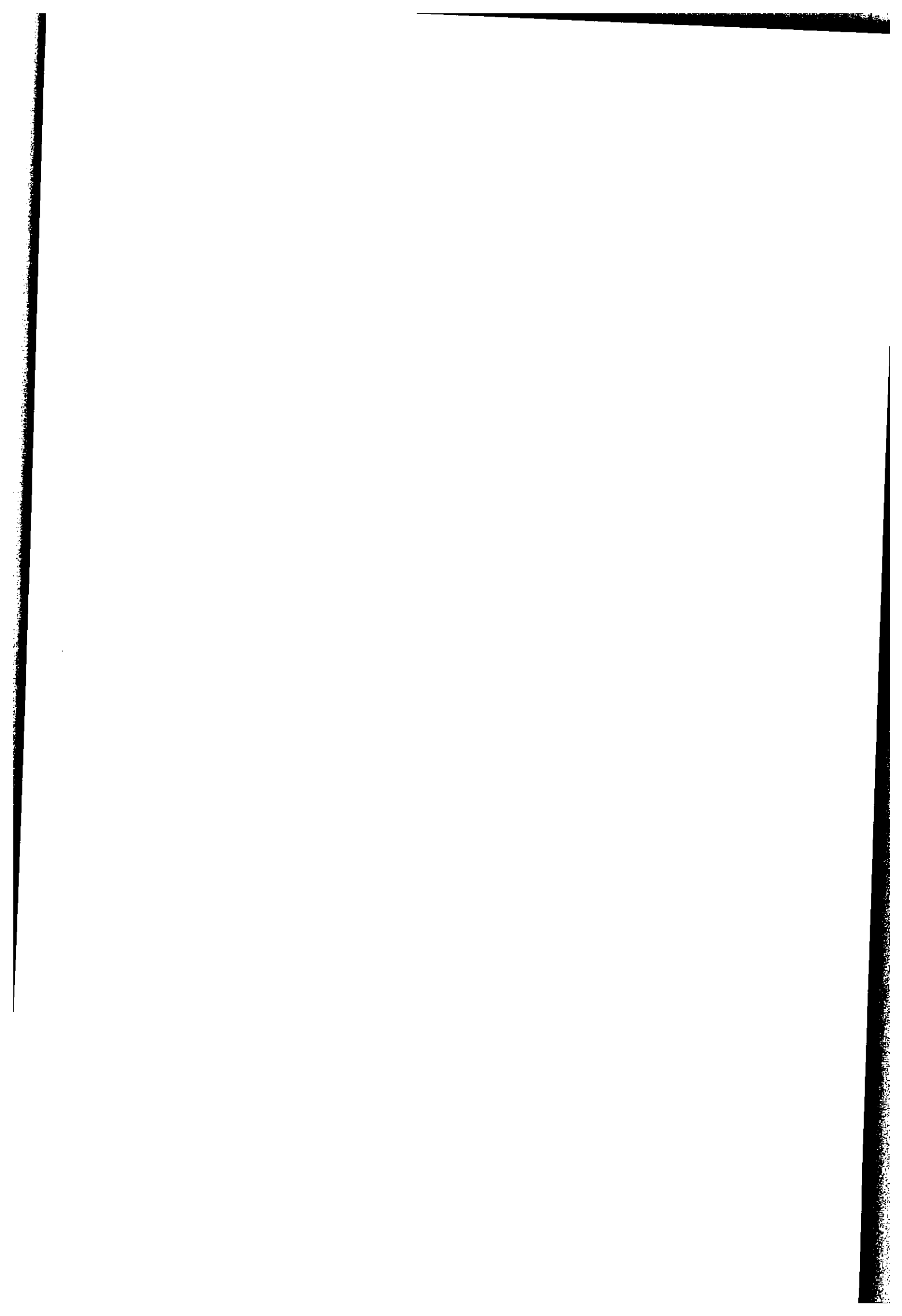


Figura 45: Coroação de Nossa Senhora. Imarúf. Entre 1950-1959.
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Barbosa Gonçalves.

A identificação das crianças com anjos ilustra o sentido de pureza e de inocência assinalado anteriormente. Vale ressaltar que essa concepção associada a uma determinada experiência infantil apresentava-se em diferentes situações. Luiz Lima Vailati observa, no século XIX, em São Paulo, a designação de “anjinho” para as crianças que morriam. Essa idéia difundia uma “natureza imaculada da criança que lhe assegurava um lugar no céu” (2001, p. 31). A performance de anjos era vivenciada nos rituais católicos, embora no dia a dia esses mesmos anjos eram tachados de “diabretes”, “arteiros” e outros codinomes, devido às travessuras.

As festas, mistura de sagrado e profano, comparecem de forma especial nas reminiscências da infância como momento também de sair de casa, vestir roupas novas, brincar, dançar e poder saborear a culinária de cada ocasião. Ao recordarem das festas, a lembrança da capela local emergiu como evocadora. Os municípios organizados em comunidades, atualmente bairros, tinham em sua maioria, para cada comunidade, um santo padroeiro. Assim, durante o ano havia muitas festas a frequentar. Em Criciúma, por exemplo, Maria Zanette recorda: “Falavam:- Tem festa na Santa Augusta, tem festa no Rio Maina, a



gente se aprontava e ia por aqui (gesto em direção ao bairro Boa Vista) a pé³⁵¹. As festividades no bairro Santo Antônio eram muito movimentadas, havia a festa de Santo Antônio e de Santo Antão. Amélia Zanette recorda:

[...], quando chegava a tarde tinha a procissão de Santo. Então terminava a procissão, os homens ficavam jogando bola até escurecer, até não enxergarem mais. [...] tinha festa de São Antão, que tem ali o Santo Antão tem um porquinho do lado e janeiro é festa dele. Então, quando chegava na festa dele, os colonos que tinham por aqui tudo, traziam todos os animais aqui ao lado da igreja, para o padre dar benção dos animais, era carroça com cavalo. Até a minha mãe quando vivia, ela ia naquele dia [do santo], ela pegava um quilinho de sal e ia lá botava nos pés dele e rezava e depois vinha, botava nas galinhas, na comida para nós, ela tinha fé muito forte. (Amélia Zanette, 1999)

Nas lembranças de Amélia nota-se o sentido coletivo da festa na vida das crianças. Ao rememorar a festa tradicional de sua comunidade, reporta-se às práticas de sua mãe que eram também de outras pessoas do local. A criança, inserida nas tradições de seus antepassados, nas festas partilhava os modos de vida da comunidade em que habitava. Como salienta Carlos Rodrigues Brandão (1989), ao referir-se a outras festas de igreja, os moradores do local da festa, incluindo diferentes gerações, “programam, controlam e realizam a festa” (p. 55).

A participação nesses eventos fazia com que as crianças aprendessem a parte sagrada e a parte profana dos eventos religiosos. Aprendiam a crer nos santos em diferentes situações e conviviam com os jogos e as brincadeiras dos adultos, sendo que nesses momentos não havia separação entre crianças e adultos.

Santa Bárbara é a santa dos operários mineiros e sua festa, no mês de dezembro, envolve a participação da população até os dias de hoje. Ignês P. de Oliveira recorda dessa festa entre os anos de 1950-1960, numa das vilas operárias de Criciúma e que recebeu o nome da Santa.

A festa de Santa Bárbara era a melhor da gente ir. Quando eu era ainda pequena, a mãe comprava roupa nova, era quando a gente comprava roupa nova, sapato novo, tudo nos “trinqes”. A gente passava o dia todo lá na igreja. A gente ia à missa, comprava um churrasco, ia para baixo dos eucaliptos que tinham lá, hoje é tudo casa, de primeiro era tudo eucalipto. A gente sentava lá na grama, lá era tudo limpinho, espetava aquele espeto no chão com pão d’água e guaraná, aqueles guaraná, framboesa e a gente passava o dia lá. E tinha as barraquinhas, tinha doce, tinha bolo, tinha pão, aquelas roscas bem feitas, eles botavam assim num prato e iam gritando, quem dá dois reais, quem dá três reais, iam gritando no pátio da escola. Era leilão, leilão de pão de trigo, de uma rosca bem feita. Tinha muito pão, hoje é bolo, antes era pão mesmo, pão de trigo. Tinha uma senhora aqui em Criciúma que tinha um carrinho de doce, era um carrinho mesmo, próprio para doce, então ali tinha toda a qualidade de doce. Era cocada, era aquelas cestinhas, era uma tentação para a gente. E nós ficávamos por ali. (Ignês P. de Oliveira, 1999)

³⁵¹ Maria Zanette. Entrevista citada.

A recordação da festa, atualizada no presente, evoca detalhes do local do acontecimento, como se cada “objeto” e paisagem rememorados pudessem transpor o tempo e trazer as delícias do dia de uma criança em festa. A memória expressa momentos felizes associados à igreja. O lugar da festa apresenta-se como espaço de sociabilidades de várias gerações, oportunizando as crianças momentos de ampliação da percepção do mundo.

Manoel Lorival Machado relata acerca de uma das vilas operárias em que viveu: “Lembro-me das procissões noturnas, iluminadas com lanternas de várias cores, caminhando em direção a um local determinado ou à igreja. Estas novenas eram geralmente realizadas nos sábados” (2003, p. 26).

As novenas eram outra prática difundida nas comunidades. Eram dedicadas aos santos como preparativo da festa maior, como a festa do Divino Espírito Santo ou a do padroeiro da comunidade. Durante as novenas as famílias se preparavam espiritualmente para as festas, assim como arrecadavam dinheiro para a realização dos eventos maiores. Havia também as novenas que antecipavam o Natal e a Páscoa. “[...] as festas religiosas eram comemoradas com muita fraternidade e respeito, principalmente o dia da padroeira, geralmente Santa Bárbara, dia de Natal, primeiro do ano e quaresma” (MACHADO, 2003, p. 27).

As crianças acompanhavam esses eventos e, muitas vezes, por serem crianças, participavam como protagonistas das representações cênicas desses rituais. As procissões e as histórias dos santos, inclusive a morte de Jesus Cristo, era representada todos os anos, e muitas crianças atuavam como atores e atrizes nas encenações. Algumas praças transformavam-se em palcos e o povo, junto com os filhos, trajados como anjos, acompanhavam o transladar dos santos.

Casemiro Demboski recorda que antes da ditadura de Getúlio Vargas, o professor da comunidade polonesa de Linha Batista³⁵², Casemiro Stachurski, organizava algumas peças de teatro com seus alunos e alunas:

[...] Nós tínhamos um texto com três partes, três peças. Tinha o nascimento de Jesus Cristo, Condenação, Herodes queria matar [o Menino Jesus], ele era levado para o inferno, tinha tudo. Era bonito, bonito! O pessoal queria que ainda repetisse mais vezes, aí repetiam. Eu era um guri, fui obrigado a bancar [representar] um pastor lá da Polônia com uma barbinha e me deram um instrumentozinho para eu tocar [começa a cantar a música em polonês, cantada no teatro]. É um canto do pastor: - “Sou velho já não posso mais ir atrás das ovelhas”. Assim, cada um trazia sua oferta. Tinha as pastoras que traziam as frutas numa cestinha e cantavam também cantos, era bonito, muito bonito! Tinha Nossa Senhora, tinha anjos, São José, tinha de tudo. O falecido meu pai representou Satanás, um diabo naquela vez. Me lembro muito bem, quando a

³⁵² Localidade de Criciúma.

mãe faz a toca dele com duas guampinhas vermelhas. Para capa, cortou um pedaço de pano preto. Nós começamos nos apresentando aqui, depois fomos em Santa Cruz [município de Içara]³⁵³. Depois, com o Getúlio Vargas, terminou tudo. Começamos apenas, se não fosse a ditadura de Getúlio talvez nós fôssemos longe. (Casemiro Demboski, 2002)

Para Casemiro as encenações foram significativas e são reativadas em seu relato. As peças teatrais eram também uma forma de a igreja difundir seus valores e princípios à população. Pode-se imaginar os sentimentos que assaltavam as crianças que assistiam à encarnação do mal no personagem de Satanás, mesmo tendo acompanhado a feitura de suas vestes e encenando junto a ele. Sentimentos de temor, medo da desobediência devem ter alcançado suas mentes, porém, o envolvimento ativo nas representações indicia outro papel realizado pelas crianças, mostrando que faziam parte da vida e dos valores das comunidades em que viviam.

As crianças, embora conduzidas por adultos, realizaram ações efetivas na igreja, desde a construção dos templos, os preparativos das missas, a catequese até a atuação como atores e atrizes em encenações religiosas. A presença de crianças nas práticas religiosas do sul de Santa Catarina, ou ainda, na memória dos narradores torna possível que seja visível na história da religiosidade local.

Se de uma parte a igreja agrupou de várias maneiras crianças de diferentes famílias, de outra parte a escola também teve seu papel e, em muitos momentos, manteve uma forte aliança com a igreja. As lembranças dos narradores indicam a conciliação entre trabalho na roça e escola, como se davam as aprendizagens, a relação com os professores, que muitas vezes implicava em traquinagens e castigos, bem como a materialidade da escola. A seguir são examinadas mais detidamente as referências à escola nas narrativas dos sujeitos entrevistados, mostrando como foram marcantes na experiência de suas infâncias.

³⁵³ Localidade formada também por imigrantes e descendentes de poloneses.

4.2 A VIDA NA ESCOLA SOB O “PONTO DE VISTA” DE ALUNOS E ALUNAS

Nosso dia a dia era assim: Nós chegávamos na escola, atividades de aula, decorar ponto, cantar tabuada, questionário que tinha que decorar, e dizer em voz alta. Cantado pausadamente: $2 \times 1 = 2$, $2 \times 2 = 4$. Se você passasse na frente de qualquer escola, você ouvia cantando a tabuada. Tabuada e ponto, que chamavam. (José da Silva, 1998)³⁵⁴

A narração descreve uma rotina de criança, na condição de aluno, trazendo detalhes do método de ensino vivenciado. Geralmente, as crianças ingressavam nesse ritmo de atividade aos oito anos de idade, mas houve entre os narradores quem ingressou na escola aos sete anos e quem iniciou um pouco mais tarde, entre 11 e 13 anos.

A emergência do colégio moderno ocorre juntamente com a invenção da infância como uma fase da vida de proteção e preparação para a vida adulta, Moisés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes afirmam que “A transformação da criança em aluno seria ao mesmo tempo a definição do aluno como a criança, nesse processo em que o critério etário torna-se ordenador da composição e da seriação do ensino nas classes escolares” (2004, p.23).

A idade de ir para escola foi um rito de passagem na vida dos rememoradores, ou seja, uma instituição diferente da família e da igreja passou a fazer parte de suas vidas, demarcando uma nova etapa. As atividades escolares deveriam ser sua principal ocupação. Alguns autores chamam essa nova ocupação das crianças de “ofício de aluno” (SARMENTO, 2000). As falas dos narradores explicitam que iniciaram suas vidas como estudantes quando incorporaram esse novo “ofício”. Sarmiento afirma que:

O ofício de aluno aprende-se tanto nas salas de aula, na interação com os professores e os outros adultos que integram a vida escolar como com os colegas da mesma idade nos espaços informais, nos recreios, na ida e vinda para as aulas, e no convívio cotidiano. As tarefas na sala de aula são relativamente codificadas e sistemáticas: ouvir, interrogar, ser interrogado, ler, escrever, fazer cálculos, desenhar, manipular instrumentos e objectos, dialogar quando convidado a isso, prestar provas, etc. (2000, p. 127)

A frequência das crianças à escola permitia vivenciar experiências oportunizadas por uma instituição que:

³⁵⁴ Quando concedeu entrevista contava com 54 anos, recordando-se do tempo em que foi aluno da Escola Reunida José Martinelli, na década de 1950. José da Silva. Entrevista citada.

[...] assumiu na contemporaneidade uma importância muito grande enquanto instância de iniciação intelectual adequada a uma modernidade florescente, mas também como instituição socializadora, promovendo uma formação global tendente a inculcar valores e comportamentos convenientes a uma cultura dominante. (FERREIRA, 2005. p. 179)

Para inculcar esses valores, a escola ao longo de sua história utilizou várias estratégias, instrumentos e metodologias. A pesquisa mostrou que as múltiplas experiências de escolarização das crianças tiveram lugar em escolas étnicas e comunitárias, embora alguns tenham ficado fora das escolas. O índice de analfabetismo no Brasil nos anos de 1920 era alarmante, cerca de 80% da população brasileira não sabia ler e escrever. No sul de Santa Catarina aconteceram algumas experiências peculiares, por meio de iniciativas do Estado ou de particulares, como por exemplo, a construção de escolas por meio de iniciativas particulares, as escolas comunitárias. Essas escolas em comunidades formadas por imigrantes europeus foram denominadas por Lúcio Kreutz (2003) de escolas étnicas.

A organização das escolas étnicas “deve ser atribuída mais às especificidades do contexto de imigração do que a uma opção prévia dos imigrantes” (KREUTZ, 2003, p. 348). Em comunidades sem essa característica as escolas comunitárias foram organizadas por uma pessoa que sabia um pouco mais do mundo letrado. As narrações relatam algumas vivências das crianças nesses dois modelos de escola no sul de Santa Catarina.

Acerca das escolas étnicas, Bersábia Sonego³⁵⁵ recorda que estudou em uma escola assim entre os anos de 1916 a 1920³⁵⁶ e rememora que usava um livro enviado pelo consulado italiano para a aprendizagem da língua portuguesa.

³⁵⁵ Bersábia P. Sonego. Entrevista citada. (1999)

³⁵⁶ Trata-se do colégio São José de Cresciúma, conduzido por freiras do Sagrado Coração de Jesus em 1909. (COLLÉGIO CRESCIUMA, 1909, p. 1.)



Figura 46: Sillabario Italo-Portoghese que pertenceu ao Sr. João Zanette. Década de 1920.
Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação- GRUPEHME.

Acerca das escolas comunitárias, Rosária Meis relata que estudou em uma escola com essa característica em uma vila operária mineira³⁵⁷:

[...] morava uma senhora que se chamava D. Margarida, ela era uma senhora “preta”, que tinha sido professora, ela tinha uma escola em casa. Numa sala ela tinha uma mesa grande de madeira e uns bancos, e eu passava ali e eu via as crianças, porque até então não tinha escola na Próspera. As crianças iam ali para a escola para estudar com a D. Margarida e eu chegava em casa e queria ir para a escola com a D. Margarida. Aí o meu pai foi lá, conversou com ela, e ela disse: - Não, ela é muito novinha. - Mas ela quer e fica perturbando. Aí comecei a ir para a escola da D. Margarida toda feliz da vida[...].³⁵⁸

A organização das escolas variava muito, desde iniciativas como a de D. Margarida no final da década de 1930 até movimentos encaminhados pelos pais dos alunos. Em algumas comunidades, os moradores se articulavam para construir uma casa onde funcionaria a escola e exigiam das autoridades municipais ou estaduais um professor ou professora, como recorda Elov Brasil Naspolini, ao mencionar a primeira escola de sua comunidade no Bairro

³⁵⁷ Vila operária mineira Próspera, pertencente à Companhia Carbonífera Próspera, em Criciúma.

³⁵⁸ Rosária Meis Sanches Costa, nasceu em 1939, em Criciúma. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, Criciúma, 1998.

Naspolini, nos anos de 1930³⁵⁹: “Eles [os mais velhos] falavam sempre que se reuniram em um grupo de colonos e cada um tirou um pouco de madeira no mato, que existia muita madeira, [uma pessoa] serrou, aí demoliu e fizeram a escola”³⁶⁰. Foi localizado o abaixo-assinado dos moradores de Morro Estevão reivindicando uma escola para a localidade muito antes das experiências citadas anteriormente.

Os abaixo assinados (sic.), contribuintes do Estado, e residentes no Morro Estevão e Núcleo Hercílio Luz, unificados nesta representação ao senhor Governador, solicitam a criação de uma Escola, neste lugar, atendendo-se a distância que medeia deste núcleo ao povoado mais próximo onde existe um estabelecimento de instrução primária, bem como a já compacta população escolar deste mesmo núcleo, cujas gerações estão privadas da benéfica luz da instalação, não convindo, para o Estado e para a Sociedade, que seus espíritos, sempre mergulhados para o progresso do mesmo Estado e da mesma Sociedade, e assim, ao em vez de tornarem-se homens úteis, tornem-se perigosos à tranquilidade pública e a todas as idéias de instituições nobres que se queiram implantar entre eles. Cresciúma, 8 de maio de 1913. (BELOLLI, 2001, p. 372)

Além dessas escolas, havia também aquelas em localidades com atividades carboníferas em que a empresa mineradora realizava uma parceria com o Estado ou o município para instalação de um educandário. Por exemplo, a primeira escola frequentada por José da Silva na década de 1950, que ele descreve com muita nitidez, recordando a arquitetura escolar:

A escolinha da Próspera era uma escolinha de madeira, a casa da escola era do falecido Diomício Freitas³⁶¹. Ele criou os filhos dele tudo ali. E ele cedeu duas peças da frente para fazer a escolinha da Próspera. [...] então a escolinha tinha duas salas, tinha um moinho e lá em cima tinha latrinas e tinha um galpão na frente. Ali tinha aula de manhã e de tarde.³⁶²

A relação com a empresa carbonífera era fundamental. José afirma que a Diretora da escola fora “[...] trazida de Florianópolis especialmente para tocar esta escolinha. Esta escolinha foi feita pela Próspera, os professores eram pagos pela Próspera, eram funcionários da Próspera”³⁶³.

Somam-se a essas alguns estabelecimentos dirigidos por religiosas e escolas públicas de responsabilidade do Estado ou dos municípios. Enfim, havia uma diversidade de modelos

³⁵⁹ Bairro de Criciúma SC.

³⁶⁰ Eloy B. Naspolini. Entrevista citada.

³⁶¹ Um dos primeiros empresários de Criciúma.

³⁶² Trata-se da Escola Reunida José Martinelli, construída em 1946. José da Silva nasceu em 1945, em Ribeirão, distrito de Laguna. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 1996 e 1997.

³⁶³ José da Silva. Entrevista citada (1997).

institucionais e educacionais no sul de Santa Catarina, implicando numa diversidade de experiências das crianças no universo escolar.

Mas há entre os narradores quem recorde da escola como algo não vivenciado, ora pelas dificuldades de acesso, ora pelo acúmulo dos trabalhos que exerciam desde muito pequenos. Santina Mangili, que teve sua idade escolar entre os anos de 1933 a 1940, relata:

Minha mãe morreu eu tinha cinco anos, me criei com as tias, trabalhei toda a vida na roça, na Terceira Linha[localidade de Criciúma], lá em cima, naqueles morros, no meio do mato, não fui nem para a aula porque não dava, ficava longe da escola. Estou aqui que nem sei fazer o meu nome.³⁶⁴

Zulma Martins Crispim, que poderia ter estudado entre os anos de 1940 a 1945, expõe que “[...] escola só tinha uma, lá perto do escritório [da carbonífera]. Eu nunca tive tempo para estudar, porque fazia comida pros irmãos e pais, meus irmãos estudavam”.³⁶⁵ E também houve aqueles que foram, mas não ficaram na escola:

Praticamente todo mundo ia para a escola, só que abandonava muito cedo e não havia uma cobrança por parte dos pais. As crianças iam assim um ano, dois anos, no momento do terceiro ano, a maioria parava por aí. (José da Silva, 1997)

Ao se reportarem à escola como algo não experimentado em suas infâncias, esses narradores sinalizam para a exclusão decorrente de sua condição social ou de gênero. As filhas mulheres eram as primeiras a serem impedidas de frequentar a escola, pois se acreditava que no futuro iriam casar e para isso não seria necessário saberem ler ou escrever. Assim, algumas meninas ficaram, de fato, à margem da educação escolar.

Dentre as crianças que frequentaram a escola, a pesquisa encontrou, como indicado anteriormente, aqueles que recordam da ligação dessa instituição com a igreja, de diferentes formas, pois a igreja manteve uma relação com a educação escolar muito forte nesse período, ora emprestando seu espaço físico para as aulas, ora criando espaços de educação dirigidos por religiosos.

O vínculo da escola com a igreja católica aparece de forma muito evidente nas falas dos narradores, mesmo nas escolas comunitárias ou públicas. Esse vínculo não se encontra apenas nas menções às imagens cristãs presentes no espaço da sala de aula, mas também no fato de as professoras prepararem as crianças para a Primeira Eucaristia ou de o padre visitar a

³⁶⁴ Santina Ronchi Mangilli (filha de imigrantes italianos) nasceu em 21/05/1925, em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da história do Bairro Primeira Linha. Criciúma, 05/07/1999. (acervo pessoal da pesquisadora)

³⁶⁵ Zulma Martins Crispim nasceu 1933, em Jaguaruna, veio de Jaguaruna para Criciúma na década de 1940. Entrevista citada.

escola periodicamente. Mesmo nos conteúdos de sala de aula, a mensagem cristã circulava cotidianamente, desde a prática da oração antes do início das aulas até as histórias narradas por alguma professora:

Eu contava história do nascimento do menino Jesus, contava que Nossa Senhora saiu batendo de porta em porta, ninguém quis dar pouso, ela foi, chegou perto de uma estrebaria, ali nasceu o menino Jesus e os bois vieram fazer “vuvu...” (sopra) para aquecer o menino Jesus. (risos) (Marisa Candemil, 2004)

Essas práticas integram o caráter doutrinário da religião em sala de aula. Muitas professoras, por exemplo, além de ministrarem os conteúdos das disciplinas, também ministravam a catequese em período extra escolar, como por exemplo a Escola de Linha Torrens, no município de Morro da Fumaça. Nessi Magagnin recorda que no período em que sua mãe foi professora a mesma ministrava aulas de catequese, que eram quase que diariamente vigiadas pelo padre local (MACCARI, 2004).

Em outras ocasiões, a igreja lançou mão da organização escolar para aglomerar muitas crianças em torno da pregação religiosa, como está descrito no Livro Tombo da Paróquia de Imaruí, em 1950, com o título “Concentração Infantil”

No dia 07 de setembro foi organizada uma grande concentração de crianças. Estiveram presentes quase todas as escolas da paróquia. O número de crianças se elevou a mil e quinhentos. A prefeitura municipal cedeu caminhões, para transportá-los até Imaruí. Apesar da grande propaganda hostil feita pelo inspetor escolar de Laguna, nenhuma criança deixou de comparecer. Honra às nossas professoras que preferiram obedecer mais a Deus que a César! O programa da concentração foi o seguinte: às 10 h. missa festiva na matriz com sermão, às 11h desfile do grupo escoteiro e das escolas presentes, às 12hs distribuição de balas e pães às crianças, às 15 h, bênção com S.S. e encerramento. (CASA PAROQUIAL, 1950)

Segundo o registro, o Inspetor de Educação manifestou alguma reticência para a realização do evento. Porém, ao que parece, as professoras foram elogiadas pelo padre que descreveu a festa. Nesse pequeno texto, o padre da paróquia separa a Igreja do Estado, denominando esse último de César, “as nossas professoras que preferiram obedecer mais a Deus que a César!”. A escolha do dia também deve ter insultado as autoridades escolares de maior posição, pois o Sete de Setembro é uma data cívica, não religiosa. O que pretendia a igreja com esse tipo de ação? O documento não revela e, nas recordações colhidas, esse dia não é mencionado. Quando rememoram os momentos de festividade, as lembranças evocamos de forma imprecisa, sem detalhes de certo dia, pois indicam simplesmente que havia desfile, ou comemorava-se o dia da pátria. O registro no Livro Tombo indica que o momento envolveu muitas crianças e, estrategicamente, as reuniu por meio da escola.

Além das experiências em escolas comunitárias e públicas, havia escolas dirigidas por religiosas. Valmíria Réchia recorda que aos seis anos de idade fora estudar em um jardim de infância, como interna por um ano, na cidade de Urussanga. Esse jardim preparou-a para a Primeira Comunhão. A catequese e o ritual da Primeira Comunhão apresentavam-se como parte integrante da educação das crianças do jardim. Sobre a experiência de ser interna com tão pouca idade, de modo a estar no jardim de infância³⁶⁶, Valmíria relata seu desejo de não permanecer no local.

[...] lá tinha um semi-internato que as crianças ficavam e de tardezinha iam embora. E eu, então, no primeiro e segundo dia, o que eu fiz? Eu peguei e fui atrás das crianças. Eu não sabia para onde eu ia, aí eu ia atrás das crianças. E quando as irmãs perceberam, porque elas ficavam por ali, elas foram correndo me buscar, porque eu não queria ficar ali, no internato. (Valmíria F. Réchia, 2007)

As experiências de Valmíria são enriquecidas com documentos por ela guardados, o que na história das infâncias é algo muito raro, pois o que acontece comumente é não serem conservadas as produções infantis. Os pais de Valmíria conservaram por décadas as cartinhas que ela, assim que aprendeu a ler, aos sete anos de idade, enviava a eles, mostrando como era a vida de uma interna em um colégio de religiosas no município de São Ludgero e, posteriormente, em Tubarão, entre 1955 a 1959. Trata-se de uma prática de “arquivamento do eu”, expressão proposta por Philippe Artières (1998). Arquivamento que se desenrola com muitas seleções e exclusões durante a trajetória de vida das pessoas, pois “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (ARTIÉRES, 1998, p. 11). Para Valmíria, hoje, constituem relíquias que compõem uma parte de sua vida e apresentam uma infância em meio a outras até o momento relatadas.

Todas as cartinhas de Valmíria iniciam com o mesmo protocolo, desde a primeira até a última, ou seja, têm estampados os dizeres “Queridos pais e irmãos, saudações”. Mostram que a menina, como autora, seguiu com atenção o modelo que suas professoras lhe indicaram, embora o conteúdo seja revelador de seus sentimentos. Não faltam palavras de saudades e pedidos aos pais para que viessem buscá-la.

³⁶⁶ Foi interna porque sua família morava no atual município de Treze de Maio, a escola era em Urussanga.

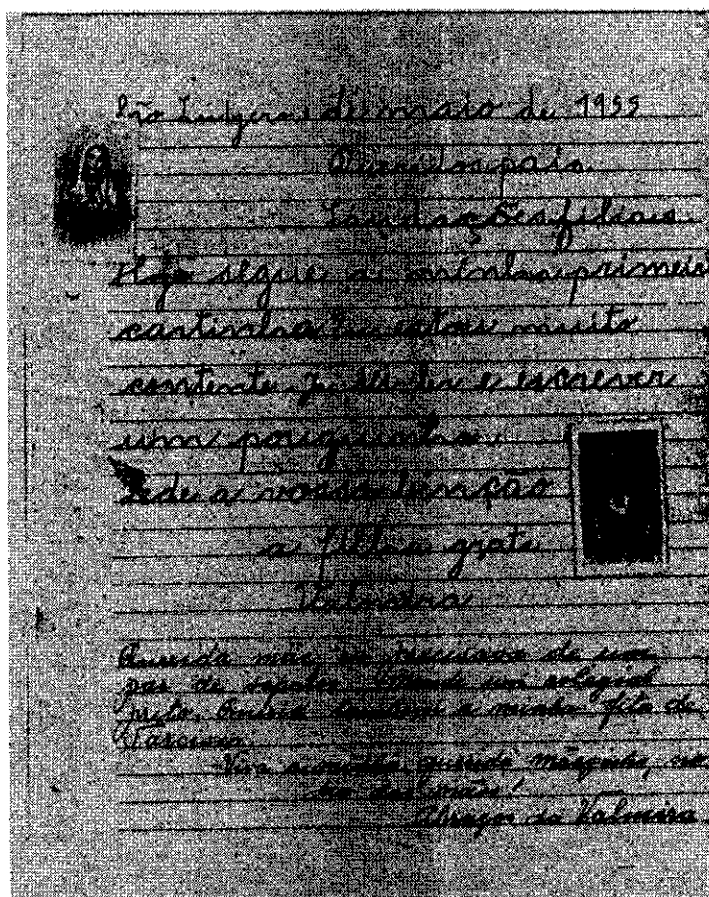


Figura 47: Cartas de Valmíria F. Réchia aos pais.
Fonte: Acervo pessoal de Valmíria F. Réchia.

Acompanhando a primeira carta da menina aos pais, nota-se a presença das imagens de Jesus e Maria, que reforçavam o imaginário católico da estudante e também das famílias, buscando produzir efeitos sobre a comunidade que manuseava tal suporte de escrita e leitura. A cartinha, embora seja uma escrita “ordinária”, no sentido do que Michel De Certeau (1996) discute sobre o “comum”, o que circula no cotidiano, oferece indícios da forte presença da educação católica da menina Valmíria, pois as figuras religiosas afirmam o lugar de onde ela fala.

Em São Ludgero, para onde seguiu quando completou sete anos, Valmíria recorda da rotina como se estivesse vivenciando-a ao lembrar,

Nós tínhamos que levantar, lavar o rosto na bacia todo dia. Depois a gente ia para sala de aula, ficávamos até meio-dia. Depois a gente almoçava, e à tarde íamos para sala de estudo. Muito pouco tempo para brincar, todos os dias tínhamos que ir à missa. Nessa rotina tínhamos muito pouco tempo para brincar. Até sábado a gente ficava estudando também. Aí, domingo a gente brincava, os pais deixavam um trocadinho, para comprar umas balinhas, se houvesse bom comportamento. Se não se comportasse não ganhava nem as balinhas. (Valmíria F. Réchia, 2007)

O resultado do rigor da disciplina foi manifestado em uma carta de junho de 1955. Ela escreveu aos pais comentando os resultados de suas avaliações. A menina destaca as notas de **comportamento, aplicação, português e aritmética**. Mas, o mais importante para ela nessa correspondência era que “estou muito contente porque as férias estão chegando”³⁶⁷. Apesar de apresentar responsabilidade em relação aos estudos, deixa transparecer seu desejo de criança com sete anos, as férias, que para ela significavam fugir da rotina da escola e brincar. Manter os pais informados quanto as suas notas era uma preocupação constante, apresentada em quase todas as outras cartas. À medida que os anos passaram, as correspondências foram trazendo mais detalhes da vida na escola e dos sentimentos relativos à preocupação com os parentes e a saudade de casa. A carta escrita em 02/09 de 1957 é emblemática:

Com o coração alegre escrevo esta carta para dar notícias. Eu vou indo bem. Como vão em casa? Dia sete de setembro nós vamos marchar e eu vou dizer verso. Mamãe a senhora faz o favor de mandar duas meadas de linha roxa, duas meadas cor-de-rosa e amarela âncora. Mãe, venha aqui no primeiro domingo de outubro e traz cartuchos. O Gilberto já entrou na aula? Ele já sabe bem o catecismo? Eu vou indo bem de estudo. Como vai o Valfrido [irmão], está mais aplicado?

A escola particular religiosa frequentada por Valmíria seguia um currículo semelhante ao das escolas públicas da região; as avaliações contemplavam as mesmas disciplinas e conteúdos. Na carta de outubro de 1958, estando a menina no 4º ano, apresenta o que era avaliado como componentes dos estudos: **comportamento, aplicação, religião, português, aritmética, história, geografia e conhecimentos gerais** incorporados a partir do 2º ano. Na carta, é evidenciado que na passagem do 1º ano para os seguintes foram acrescentadas outras áreas do conhecimento, além do que o Estado compreendia como importante para uma criança em sua preparação para o futuro³⁶⁸.

Para além dos detalhes do funcionamento da escola, as cartinhas de Valmíria registram o pensamento, os desejos, os sentimentos e mesmo o crescimento intelectual de uma criança nos anos de 1950. Isso é inusitado na história da infância, pois as crianças aparecem como seres sem desejos, cujas necessidades seriam atendidas pelos adultos. Valmíria escreve, sua caligrafia se refina a cada carta enviada, o vocabulário vai se ampliando, a escrita traz mais detalhes de sua vida de estudante interna. Ela reivindica, fala de saudades, mostra-se

³⁶⁷ Carta de Valmíria a seus pais. São Ludgero. 1955.

³⁶⁸ Documentos como Livro de Chamada e atas de rendimento de algumas escolas públicas da região apresentam as mesmas áreas para avaliação dos alunos.

preocupada com os irmãos e com os pais. É uma autora em constante aprimoramento, que manifesta sua condição de criança também como um processo de transição.

A condição social de Valmíria difere dos outros narradores, que não estudaram em escola particular e tiveram muitas dificuldades para seguir em os estudos, pois o trabalho na roça e o fato de falarem em casa outra língua levou à reprovação e ao abandono da escola.

4.2.1 Estudar, trabalhar e outras dificuldades

Como foi apresentado no segundo capítulo, as crianças começavam muito cedo a ajudarem na manutenção de seus lares, o que contribuiu fortemente para a pouca frequência à escola, devido às faltas. Muitas crianças tinham dificuldades em aprender e desistiam de estudar para ajudarem seus pais. Olívia Belolli Pinto recorda: “O tempo que nós morávamos ali, nós tínhamos engenho de farinha, arrancava mandioca e trabalhava na roça, é isso, né. Eu comecei a trabalhar com seis anos, estudei só até o 2º ano”³⁶⁹.

“Estudei só até o 2º ano”, enfatiza Olívia, assim como outras crianças de seu tempo que também tiveram que parar de estudar devido ao trabalho. Como recorda Leonora Dal Pont Naspolini “[...] quantas vezes que não deixavam [ir para a escola] porque, era cana pra cortar, era pra carpir, era pra levar cana pro engenho, hoje não pode, só amanhã [diziam os pais]”³⁷⁰. Maria Zanette também recorda que ia para a escola apenas “um dia por semana”, em função disso “só sei ler, escrever? Só o meu nome”³⁷¹.

José Pierini, que estudou entre os anos de 1937-1943, reprovou dois anos, na “primeira ou na segunda” e só estudou até o 3º ano. Para ele também o trabalho teria atrapalhado os estudos: “Eu tomava o café na roça e de lá ia para a escola e vinha ao meio dia, almoçava em casa e ia para a roça. A rotina era essa”³⁷².

A vida de muitas crianças era dividida entre os afazeres da casa, da roça e a ida à escola: “[...] nós íamos para aula e para roça. É, trabalhava aqui, ia na escola, comia, depois ia para serraria”, lembra Diamantino da Rosa³⁷³. Essas lidas levavam muitas dessas crianças a reprovarem de ano, como indica Adelina Dal Toé de Costa,

³⁶⁹ Olívia B. Pinto. Entrevista citada.

³⁷⁰ Leonora Dal Pont Naspolini. Entrevista citada.

³⁷¹ Maria Zanette. Entrevista citada.

³⁷² José Pierini. Entrevista citada.

³⁷³ Diamantino José Machado. Entrevista citada.

Rodei muitos anos. Rodei no 2º e no 3º ano. Eu tinha que ir para aula, quando chegava [a casa] tinha que ir para roça, não dava tempo para estudar, então eu não sabia. Tinha que levantar e ir lá nos poteiros, bem longe, tratar as criações. Minha irmã tirava o leite. Até que nós não levássemos as vacas lá para cima dos poteiros não íamos para a escola. Quando chegávamos na escola, muitas vezes a aula já tinha começado e nós já apanhávamos na entrada. (Adelina D. de Costa, 2003)

Além disso, para os pais essa questão era natural. “Naquele tempo eles queriam é que a gente trabalhasse. Tinha que fazer tudo correndo, dar conta para ir à aula”³⁷⁴. Assim como os pais, havia crianças que não viam sentido em estudar, como Antônio Zanette: “Então, eu gostava de trabalhar, estudar pra quê? Naquele tempo não era como hoje, que quem estuda ganha”³⁷⁵.

“Estudar pra quê?” Para Antônio no tempo de sua infância, a terra era o maior bem que os pais poderiam deixar para os filhos, pois o cultivo da terra era a garantia da sobrevivência das famílias, que investiam tudo o que possuíam na aquisição de mais terras. Como recorda Estela Dagostim Cechinel,³⁷⁶ “naquele tempo comprava-se muitas terras”.

Assim, a terra e as técnicas de cultivo seriam o maior legado que um pai poderia deixar para os filhos. O objetivo de enviar as crianças para a escola, muitas vezes, resumia-se a fazê-las aprender a escrever o nome e fazer contas.

Todas essas falas dizem respeito a cinco comunidades formadas por imigrantes italianos em Criciúma³⁷⁷. Tanto entre os narradores que eram filhos de imigrantes europeus ou descendentes destes, quanto as crianças que viviam nos municípios à beira mar, a situação não era diferente. José de Oliveira diz que não continuou estudando, “[...] porque não tinha possibilidade, o problema de quem trabalhava na lavoura, não pode estudar, chegava em casa tirava a roupinha e pau e pau, vamos pra roça, vamos carpir, vamos roçar”³⁷⁸.

Além do trabalho na roça, outras situações levavam os pais a retirarem os filhos e filhas da escola. Como a experiência de Maria Zanette relatada por sua irmã Amélia:

[...] a Marica [sua irmã Maria Zanette], a minha mãe tirou para cuidar da minha avó. A outra minha irmã também aprendia bem, e a minha nona brigava porque ela ficava até mais de noite na lamparina, e ela lia alto, gostava de ler, a nona brigava, aí a minha mãe acabou tirando. (Amélia Zanette, 1999)

³⁷⁴ Adelina Dal Toé de Costa. Entrevista citada.

³⁷⁵ Antônio Zanette nasceu 02/12/1920 em Morro Estevão, Criciúma. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio, bolsistas do GRUPEHME. Criciúma 25/06/2002.

³⁷⁶ Stela Dagostim Cechinel nasceu em 29/12/1921 em Morro Albino, Criciúma. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 2002.

³⁷⁷ Primeira Linha, Santo Antonio, Verdinho, Morro Estevão e Morro Albino.

³⁷⁸ José B. de Oliveira. Entrevista citada.

Junto às diferentes tarefas que exerciam, outra dificuldade que mencionam para aprender era a fome. As escolas não ofereciam merenda e as crianças, em sua maioria, saíam muito cedo de casa para poderem chegar à escola no horário, e para voltarem para casa retornavam a mesma distância a pé. Elodja, Leonora e Gentil estudaram juntos e recordam essas dificuldades. Elodja indaga como poderia ter aprendido se sentia “muita fome, isso eu nunca esqueci, imagino assim como é que a gente conseguiu aprender [...]”³⁷⁹. Gentil explica porque sentiam fome: “Quem morava ali perto [da escola] era só 48 metros, então ao meio-dia, meio-dia e cinco, estavam em casa. E nós saíamos meio-dia, daqui que eu chegasse lá [a casa] era uma hora, uma hora e meia da tarde, né?”³⁸⁰

Leonora acrescenta que além da caminhada, havia os dias de chuva: “Ai meu Deus! Ainda em dia que era de bom tempo não era nada, mas dia de chuva, frio, vento, uma sandália não se botava no pé porque era tudo de pé no chão”³⁸¹.

O jeito, recordam esses narradores, era comer as frutas de época que encontravam pelo caminho, como as laranjas, as amoras e os moranguinhos plantados junto à escola. A condição social dessas crianças impossibilitou que tivessem a escola como um local que deveria preparar-las para o futuro, como era idealizada a função da educação escolar. As crianças eram vistas pelas famílias como “mais úteis” trabalhando.

Outro aspecto, que repercutiu nos expressivos índices das reprovações nos lugares de colonização polonesa, italiana e alemã foi a língua exigida na escola, que diferia daquela falada em casa.

A língua portuguesa tornou-se obrigatória nas escolas do Brasil durante o Governo do Estado Novo (1937-1945), tempo em que os filhos/as de imigrantes das localidades pesquisadas mais sofreram na escola, pois em casa a língua falada era o italiano ou o polônes e na escola a professora ensinava em português. Antônio Zanette, que nasceu em 1920, recorda da dificuldade:

Naquele tempo era assim, tinha turma que só falava em italiano, e ela [a professora] queria dar aula em brasileiro, português. Mas eu não compreendia nada como era. Então ela ficava brava e a gente falava em italiano para cá e para lá. (Antônio Zanette, 2002)

Tal fato é reafirmado por Aldo Pavan, que morou em outra localidade de Criciúma: “Sabe qual era o nosso trabalho maior na época? Que não se podia falar em italiano. E nós

³⁷⁹ Elodja N. Henrique. Entrevista citada.

³⁸⁰ Gentil P. Possa. Entrevista citada.

³⁸¹ Leonora Dal Pont Napolini. Entrevista citada.

éramos tudo italianinho aqui, e eles[professores] não ensinavam em italiano”³⁸². Os irmãos Casemiro e Tereza Demboski, nascidos em 1918 e 1919, lembram que “quando entramos na escola só falávamos polônês. A professora que dava aula para nós tinha dificuldade. Nós queríamos contar alguma coisa, alguma briga para ela, mas ninguém sabia falar”³⁸³. Tal realidade permaneceu por muito tempo, pois Alberto Rizatki, nascido 1949, narra:

[...] o primeiro ano eu não sabia falar em português, sorte que eu ia acompanhado do meu irmão, ele estava na 3ª série e ele falava em português e eu não. A professora tinha que ter uma ginga para trabalhar com isto tudo, geralmente o aluno que entrava na 1ª série não falava português.³⁸⁴

Anteriormente ao projeto nacionalista de Vargas, as escolas étnicas usavam os *sillabários* como alternativa para o ensino da língua portuguesa, nas chamadas colônias desde o início do século XX, pois havia o entendimento por parte dos imigrantes de que era necessário aprender o português. Entretanto, isso não excluía a língua do país de origem e as crianças tornavam-se bilíngues.

Na comunidade polonesa de Linha Batista havia um professor que ensinava nas duas línguas, assim as crianças, em um período, estudavam em português e no outro em polônês: “Eu estudei aqui na Linha Batista, com Casemiro Starchuski. Estudava de manhã em brasileiro e de tarde em polônês”, recorda D. Pelaguia Marchiski Bartosiak, nascida em 1927³⁸⁵.

Com a implantação do Estado Novo, as línguas das colônias formadas pela imigração européia do século XIX foram banidas das escolas, mesmo aquelas em que as comunidades ou consulados remuneravam os professores. Para lecionar era necessário ser brasileiro. A partir de 1937, em vez de bilíngues, as crianças deveriam saber apenas a língua portuguesa.

Genoefa Darós recorda desse fato: “Uns falavam meio italiano outros meio português. Depois veio aquela lei que não podia puxar muito o italiano. Até foi proibido. Então ela [a professora] ensinava muito o português”³⁸⁶,

O que ajudou as crianças dessa comunidade a aprenderem o português não foi exatamente a escola, mas o fato de que, como a mineração atraiu pessoas de localidades do litoral e região serrana, como “Tubarão, Armazém”, “Laguna, Pescaria”³⁸⁷, estas passaram a

³⁸² Aldo Pavan. Entrevista citada.

³⁸³ Casemiro Demboski e Tereza D. Milak. Entrevista citada.

³⁸⁴ Alberto Rzatki nasceu em 09/03/1949, em Criciúma. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta (bolsistas GRUPEHME). Criciúma, 10/10/ 2002.

³⁸⁵ Pelaguia M. Bartosiak. Entrevista citada.

³⁸⁶ Genoefa Darós. Entrevista citada.

³⁸⁷ Eloy Naspolini e Ascendino Pelegrin. Entrevista citada.

conviver com crianças e adultos desses municípios e localidades, entrando em contato com a língua portuguesa. Mesmo assim, na escola “de vez em quando um gritava: “Dona Iria [a professora], o Eloy tá falando em italiano![e ela dizia]:- Olha quem quer falar italiano tem que ir pra Itália”³⁸⁸.

A dificuldade em lidar com a diferença da língua era sentida na relação entre a professora adulta e os alunos crianças. Sem uma preparação adequada, muitas professoras tentavam a sua maneira resolver a situação. Assunta Bortolotto Fernandes recorda que em casa só falavam em italiano e o pai dela não aceitava que falassem português. Por esse motivo ela teve muita dificuldade na escola. A professora colocou-a sentada atrás de toda a turma porque ela não sabia falar e disse: “- Até que tu aprendas o português, vais ficar aí”. Ela não lembra como aprendeu, mas suspeita que foi com as outras crianças ³⁸⁹.

Em meio a essas dificuldades foram sendo estabelecidas relações entre as gerações que envolveram autoridade e autoritarismo, mas também afetividade e aprendizagens, entre professoras/es e alunos e as crianças entre si. Aldo Pavan, ao relatar o que supõe que aprendera na escola, afirma: “Naquele tempo [...]Tinha que estudar a tabuada e aprender o A,B,C”³⁹⁰.

As aprendizagens diferenciavam-se de acordo com o modelo de escola e as propostas dos governos. As aulas nas primeiras escolas das comunidades de origem italiana, polonesa ou alemã eram ministradas por professores dessas etnias. Em outras escolas quem conhecia um pouco mais era quem ensinava. Porém, a partir do momento em que o Estado assumiu com rigor a educação, os professores passaram a ser preparados para o exercício de suas funções³⁹¹.

Gracia Napolini Zanatta recorda que em seus primeiros anos escolares, por volta de 1925, em Rio Patrimônio, localidade de Criciúma, “nós íamos pra escola italiana”³⁹². Embora fosse uma escola étnica, a forma de conduzir a aprendizagem não diferia das escolas públicas com professores brasileiros.

³⁸⁸ Eloy B. Napolini. Entrevista citada.

³⁸⁹ Assunta B. Fernandes. Depoimento citado.

³⁹⁰ Aldo Pavan. Entrevista citada.

³⁹¹ Durante o período da Primeira República, vários movimentos envolvendo alguns intelectuais brasileiros contribuíram para que ao chegar os anos de 1930 fosse criado o Ministério da Educação e da Saúde, bem como o Conselho Nacional de Educação, na reforma encampada por Francisco Campos. Essas criações possibilitaram o início da democratização da educação brasileira. No entanto, com a Era Vargas “a educação escolar aparece como um elemento fundamental à consolidação da identidade nacional”. (VALLE, 2003, p. 23)

³⁹² Gracia N. Zanatta. Entrevista citada.

O professor era o Pedro Biava, ele ensinava no começo. Eu tinha a lousa, a gente escrevia depois apagava. Então ele chegava primeiro de todos, ele ensinava a fazer tudo, risquinho por risquinho. Depois começava o A, tudo A até o fim A,E,I,O,U e 1,2,3, mas era tudo, tinha que encher aquela lousa. Depois tudo 2, depois tudo [aprendia] em italiano. (Gracia N. Zanatta, 2005)

“O livro”, recorda Gracia, era em italiano e “começava com o A,E,I,O,U”. Angela Colonetti³⁹³ também estudou em uma escola como a de Gracia entre os anos de 1922 a 1925³⁹⁴:

O professor era um homem, o falecido Fermo [...] tinha um livro onde uma folha era meio italiano, meio brasileiro. Não sei quem pagava o professor, o exame era diferente do de vocês. O dia do exame tinha que fazer uma folha, quem escrevia melhor passava. Era um dia. Tinha que caprichar para passar, tinha uns homens e umas mulheres que olhavam.³⁹⁵

Era comum, no final de cada ano letivo, a presença de pessoas da comunidade durante as provas. Por vezes, havia também uma professora ou professor de escola próxima. As crianças, dessa forma, eram submetidas a um sistema de vigilância, sendo que o trabalho do professor também era avaliado nesse momento.

Pode-se pensar em situações específicas das crianças na educação, pois mesmo as crianças que nasciam no Brasil, em alguns casos, recebiam uma educação que alcançava dois idiomas, daí que aprendiam duas línguas, o que lhes proporcionava uma experiência singular. Uma das intervenções do Estado Novo foi decretar o fim das escolas étnicas. Especificamente em Criciúma teve-se a expulsão de um professor de origem polonesa de uma dessas escolas³⁹⁶. As crianças, independentemente da cultura familiar e étnica, passaram a frequentar escolas com currículos comuns.

³⁹³ Angela Colonetti. Entrevista citada.

³⁹⁴ Oficialmente temos conhecimento de que as escolas étnicas eram mantidas, em sua maioria, pelos consulados dos países dos imigrantes (VIRTUOSO, 2008). A narrativa que segue trata de uma escola em que foi a comunidade que buscou de forma independente o professor italiano.

³⁹⁵ Trata-se de um professor que veio da Itália, a pedido, para essa localidade de Criciúma, em 1894. Alguns alunos pagavam o professor com alimentos, outros o ajudavam em sua lavoura em troca do ensino: “Um dia de trabalho dava direito a um mês de aula” (COSTA, 2001).

³⁹⁶ Ver: RABELO, GIANI (org). **Escola Casemiro Stachurski**: das aulas particulares/comunitárias ao ensino público municipal. Criciúma: Ed. da UNESC, 2005. (Cadernos da história da educação das escolas da Rede Municipal de Criciúma).

4.2.2 Castigos e aprendizagens do ofício de aluno

Uma criança ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo por esse crime, a criança ganha um espaço, assina aí sua existência de autor. (Michel De Certeau, 1996, p. 94)

Aprender iniciando pelo alfabeto parece ter sido uma metodologia comum nesse tempo. A professora Marisa Candemil, entre 1926 e a década de 1940, também recorda a forma como ensinava seus alunos e alunas na cidade de Imaruí:

Eu tava ensinando no quadro aqui nessa casa³⁹⁷ e tinha uma menina que estava com catapora. Estava com uma feridinha de catapora, uma bolinha de catapora e eu levei ela no quadro, fui mostrando AI, eu dizia:- Vocês já sabem ler- AI, eles diziam A I, OI, depois eu ia juntando, agora eu vou botar uma consoante, eram as vogais A, E, I, O, U, e consoante. Eu botava no OI, eu ensinava essa se chama B, elas juntavam OI, eu botava B atrás do Oi, elas liam era B, junto com OI fazia BOI. E assim iam aprendendo[risos]. Fui muito feliz como professora. A menina da catapora, eu fui mostrar com a régua algo, unir as letras e bati na catapora, quando olhei estava sangrando. Até hoje eu tenho remorso, mas não foi de propósito [chora], fiquei com tanta pena que parece que meu coração parou, porque ela estava com catapora [...], mas não foi de propósito. (Marisa Candemil, 2005)

Ao descrever a maneira como chegavam à palavra BOI, Marisa indica a cartilha que utilizava para ensinar seus alunos, conhecida como o Livro do Boi. Trata-se da Cartilha Popular publicada pelo Estado de Santa Catarina no período de 1920 a 1950, apresentada no primeiro capítulo. Somadas às lembranças dessa professora, um ex-aluno da mesma localidade, que estudou com o professor Patrício de Oliveira, relembra: “O primeiro livro era a Cartilha Popular, o ABC”³⁹⁸. José Nezinho, como é conhecido, estudou com um professor, pois nessa época havia uma professora para as meninas e um professor para os meninos. Em Imaruí, enquanto as meninas estudavam com D. Marisa, os meninos, como recorda Lourenço Costa, estudavam com “Jerônimo Barreto”³⁹⁹.

Uma das experiências daqueles que foram alunos no período em estudo foi a divisão por gênero, em diferentes salas de aula. Os meninos e as meninas eram impedidos de estudarem juntos, fato que não ocorria nas turmas multisseriadas, que permitiam uma convivência entre as meninas e os meninos e entre faixas etárias diferentes. A estratégia utilizada nessa situação

³⁹⁷ Aponta para o prédio da antiga escola, situado em frente à casa de sua nora, onde vivia no momento da entrevista.

³⁹⁸ José Manoel Mattos. Entrevista citada.

³⁹⁹ Lourenço Costa. Entrevista citada.

era a separação por fileiras de carteiras. Nas filas que a escola frequentemente organizava o grupo de meninos e o grupo de meninas era separado. Além dessas estratégias, a escrita de seus nomes nos diários de classe também se fazia separando o grupo feminino do masculino⁴⁰⁰. A escola, dessa forma, reforçava a separação dos gêneros. As crianças, em contato com essa forma de ver o mundo, desde cedo experimentaram as interdições nas relações entre os gêneros como uma das marcas de suas experiências.

Lourenço Costa recorda como aprendeu a ler e escrever, dizendo que havia uns livrinhos que “tinha o alfabeto, os livrinhos que vinham era tudo a, b, c, d, era o alfabeto, tinha um monte de historinhas só que já não me lembro mais” e “o professor da primeira série juntava uma bolinha com a outra e tal, e perguntava quantas bolinhas tinham [na matemática], isto aí eu me lembro mais”⁴⁰¹.

Em outra localidade do sul catarinense, Aldo Pavan também lembra que no “primeiro ano estudava a cartilha e esse livrinho do “trabalho que diziam. Depois vinha o segundo ano, segundo livro e o terceiro”⁴⁰². Trata-se dos outros livros de leitura da Série Fontes, anteriormente referidas e que serão abordados mais adiante. Elodja, que estudou na mesma escola que Aldo, nos anos de 1930, recorda com nitidez sua experiência de alfabetização.

Eu lembro das cartilhas, mas meu pai ensinava. Todo dia eu passava uma lição. Chegou no dia do zebu, que tinha uma porção de zebu, eu não passei. Ai como eu chorei, porque não tinha passado. Passei a cartilha da 1ª folha até última lição, eu não falhei, só a do zebu mesmo que eu não soube. (Elodja N. Henrique, 2005)

⁴⁰⁰ Separar os gêneros por filas de carteiras em sala de aula ou nas filas de educação física e de entrada, bem como na listagem das fichas de frequência e outros documentos escolares ainda é uma realidade de muitas escolas no Brasil, prevalecendo uma permanência na separação dos papéis entre os gêneros feminino e masculino.

⁴⁰¹ Lourenço Costa. Entrevista citada.

⁴⁰² Aldo Pavan. Entrevista citada.



Figura 48: Tarefa escolar "Zebu"
 Fonte: FONTES, Henrique, 1951. p. 31.

O pai de Elodja realizava algo muito peculiar nesse tempo que era tomar de seus filhos as lições da escola. Para a menina Elodja, o fato de não ter conseguido ler a lição do "Zebu" foi deveras frustrante, pois era um momento em que devia mostrar ao pai o que já havia aprendido na escola. Mesmo com a idade de oito anos, ela tinha responsabilidades, devia saber ler e escrever. A lembrança desse dia é evocada como algo doloroso; o conhecimento, o aprendizado como algo difícil e que era cobrado. É possível, por meio dessa lembrança, observar o que ocorria com as crianças durante o processo de aprendizagem na escola e como experimentaram o insucesso.

Além da leitura, da escrita e das contas, as crianças aprendiam o hino nacional e durante alguns piqueniques que realizavam com a professora cantavam a "Canção da pátria", reforçando o aprendizado sobre civismo, como recorda D. Marisa. "[...] eu fazia piquenique com eles, eles iam cantando pelas estradas: "nós somos da pátria guarda, fiéis soldados por ela amados, nas cores de nossa farda rebrilha a glória, fulge a vitória"⁴⁰³.

⁴⁰³ Marisa Candemil. Entrevista citada.

A professora também ensinava as datas comemorativas oficiais, como o “dia de 13 de maio, naquele tempo festejava-se o descobrimento do Brasil”⁴⁰⁴. Buscava aproximar o aprendizado da realidade daquelas crianças que viviam à beira-mar e se alimentavam principalmente dos frutos da lagoa.

Eu dizia para eles que no mar tinha peixinhos deste tamanho [com os braços], do tamanho de uma pescada, então eles se admiravam e diziam: - Do quê eles se alimentam? Eu dizia: -Ah! Do sal que tem na água e do pó que tem no fundo do mar. Eles se admiravam. (Marisa Candemil, 2004)

Marisa enuncia algo importante na relação entre as gerações quando afirma: “Eu ensinava os meus alunos e sentia que eles me ensinavam, isso já é uma grande coisa”. Admitir, no tempo em que foi professora, que as crianças pudessem ensinar também a um adulto e professora, era algo incomum na época. Demonstra que houve diferentes formas de perceber essa fase da vida num mesmo espaço e numa mesma temporalidade.

As brincadeiras na escola fizeram parte dos aprendizados das crianças, principalmente no que diz respeito à socialização. Em muitas brincadeiras, a presença das professoras era fundamental, pois ensinavam o que havia sido vivenciado em suas próprias infâncias. A professora Marisa Candemil recorda de seus alunos e alunas brincando, com muitos detalhes, trazendo suas falas e seus movimentos.

Brincavam de roda, de esconder, brincavam de um brinquedo de roda, eles diziam: - Ai, ai ai, que é, que é que quer? -Ai, ai, ai, que sente? -Saudades. De quem? - Do meu bem. Quem é? -É fulana. Aquela então dançava a dança [...] (risos) dançou. -Ai, ai ai, as outras perguntavam: -O que sente? Ela dizia: - Saudade, de quem? -Do meu bem. Quem é? -É a Custódia. Vamos dizer, a Custódia entrava na roda. Ai bota aqui, ai bota aqui o seu pezinho, ai bota aqui, ai bota aqui, junto ao meu, no botar, no botar o seu pezinho, um abraço e um beijinho te darei (canta). Se beijavam. (Marisa Candemil, 2004)

E, com os sentimentos voltados para esse tempo, acrescenta: “Eu estimei muito o tempo que fui professora, tenho saudades e tive muitos bons alunos, graças a Deus. Estimava mesmo meus alunos”. Maria Brasil e Maria de Oliveira lembra dessa professora expressando muito carinho. Em suas lembranças não aparece a forma como a professora ensinava, mas a afeição e uma relação de amizade com a mesma.

Enquanto as experiências das narradoras, ex-alunas da professora Marisa, foram positivas e a mesma, embora aos 98 anos de idade, reconstrua essas recordações como uma das mais belas de sua vida, outros ex-alunos/as, de outras escolas, narram experiências

⁴⁰⁴ Marisa Candemil. Entrevista citada.

diversas, que vão desde a forma carinhosa como as professoras ou professores conduziam os ensinamentos até as violências que sofriam.

Essas experiências iniciavam logo nos primeiros dias de aula, abrangendo a ansiedade com o encontro desse universo chamado escola. Ascendino Pelegrin rememora seus sentimentos e seu encontro com a primeira professora,

Eu lembro muito bem na época que eu ia pra aula. No terceiro dia que eu fui pra aula, eu era muito curioso, sempre fui curioso, ainda sou bem curioso. Eu comecei a fazer meu nome, escrever alguma coisa. Eu lembro que a professora chegou, olhou e mandou apagar tudo. Ela sentou do meu lado pegou na minha mão. não sei por quanto tempo. Parece que eu estou vendo, era essa professora, era D. Maria Eli Napolini. (Ascendino Pelegrin, 2005)

José Pierini relembra o ato de sua professora pegar na mão das crianças para ensinar o traçado das letras e a vigilância quanto à higiene. “No começo, quando era a primeira mesmo, ela tinha até que pegar na mão porque a gente não sabia nem pegar um lápis na mão”⁴⁰⁵. A mesma mão que os guiava também os surrava. A professora revistava as unhas, os cabelos, se havia piolho, se o ouvido estava limpo, todos os dias. “Se não estava limpa a unha, tinha que ir para régua, é fato, ia para régua”⁴⁰⁶, ou seja, eram surrados.

Esse senhor relembra também que todos os dias “na entrada ou na saída, nós cantávamos o hino nacional, o hino à bandeira, todos os dias”⁴⁰⁷. As crianças que estudaram no período de José Pierini, na década de 1940, vivenciaram práticas que envolviam a higiene do corpo e da alma, além da construção de sentimentos patrióticos. O currículo tinha essa função, e na ficha de avaliação das crianças constava o item **Asseio**. Diariamente eram feitas observações da limpeza pessoal, do vestuário e do material escolar, aplicando-se uma nota.

Outro aspecto mencionado era a **civilidade**, que dizia respeito a saber se relacionar com outras pessoas, saber se portar em sociedade⁴⁰⁸. Além disso, a repetição diária dos hinos cívicos deveria incutir nas crianças o amor à pátria. Se a vistoria era feita diariamente, pode-se supor que, então, não se evidenciava a higiene prescrita em todos os alunos. É preciso levar em conta o lugar em que viviam, o fato de que trabalhavam na roça até a hora de irem para a escola, e que não havia saneamento básico nas localidades. Como exigir certa limpeza corporal nessas condições?

⁴⁰⁵ José Pelegrin. Entrevista citada.

⁴⁰⁶ José Pelegrin. Entrevista citada.

⁴⁰⁷ José Pelegrin. Entrevista citada.

⁴⁰⁸ Currículo que permaneceu por décadas nas escolas. As informações a cerca desses itens pude retirar de uma entrevista com a ex-professora Carméla Milanezzi e de um livro de chamadas que a mesma guardou quando foi professora no ano de 1945, em uma das escolas de Criciúma.

Embora tenha estudado nos anos de 1950, praticamente dez anos após José Pierini, José da Silva menciona que a relação dos professores com os alunos “era muito rígida, os professores daquela época usavam umas régua compridas, se o aluno bobeou, eles tacavam a régua”⁴⁰⁹. Soma-se, a essas práticas docentes, outra recordada por Genoefa, que estudou nos anos de 1930. Trata-se de uma rotina comum e que ainda faz parte de muitas formas de ensinar.

Nós líamos o ditado, depois tínhamos que repetir o que o ditado queria dizer. Muitos sabiam, porque liam o ditado. Depois do ditado, a professora fechava o livro e queria saber o que queria dizer, porque às vezes a gente lia e não prestava atenção. (Genoefa Darós, 2003)

Junto com o ditado, essa senhora recorda dos colegas que tinham dificuldades para aprender, afirmando que não aprendiam “porque eram cabeçudos mesmo”⁴¹⁰. Genoefa provavelmente esteja reproduzindo o modo como sua ex-professora referia a essas crianças. Percebendo o passado a partir do tempo em que recorda, ela avalia sua professora “e outros porque a professora não se esforçava para ensinar mais. Eram umas professoras meio assim... Não eram formadas, sabe. Não podiam ensinar muito”⁴¹¹. Ao organizar seu pensamento, busca compreender as dificuldades das professoras e, ao mesmo tempo, a realidade da educação escolar que tivera em um tempo em que a formação de professores era precária. O ditado como metodologia de ensino e a relação da professora com as crianças com dificuldades evidenciam experiências de fracasso escolar, produzido na forma como as professoras, na condição de autoridade do saber dos adultos, dirigiam-se aos alunos-crianças. Desde o lugar da ignorância, como eram percebidos os alunos, garantiam-se os abusos dos adultos como professores. Esse mesmo tipo de relação foi narrado por outro aluno que estudou em Imaruí. Lourenço Costa, talvez por ter tido uma experiência traumática, lembra o fato de haver em sua turma um rapaz com “16 anos que não conseguia aprender a ler” e que um dia, “[...] a professora o chamou de burro, ela era de Florianópolis.- Tu és um cavalo, burro mesmo! Ele era um baita de um cara, deu uma bofetada na cara dessa professora, que atirou ela numa trouxa. Aí expulsaram ele”⁴¹².

Se Genoefa não lembra como seus colegas discriminados como “cabeçudos” reagem à autoridade da professora, Lourenço relata a violência física em resposta à violência simbólica sofrida. Nesse caso, o estudante não é mais considerado uma criança, mas encontra-se na

⁴⁰⁹ José da Silva. Entrevista citada. (1997)

⁴¹⁰ Genoefa Darós. Entrevista citada.

⁴¹¹ Genoefa Darós. Entrevista citada.

⁴¹² Lourenço Costa. Entrevista citada.

condição de aluno e nessa condição depara-se com a relação de poder que envolve quem supostamente detém o saber frente a quem não o detém. Destaco nessa experiência o fato de Lourenço tê-la vivido aos 10 anos de idade e a evoque decorridos 65 anos, talvez porque tenha admirado a reação do colega, ou porque tenha ficado sensível à humilhação sofrida pelo rapaz, que ainda como castigo por ter reagido à violência sofrida fora expulso da escola.

Os sentimentos vivenciados na infância são reconstruídos pelos narradores, mostrando o quanto, mesmo ainda criança, foram capazes de revolta diante de uma injustiça. Elodja, que estudou em outra localidade de Criciúma, praticamente no mesmo tempo que Genoefa (entre o final da década de 1930 e os anos de 1940), também elabora lembranças de dificuldades dos colegas. Ao realizar o trabalho de rememoração dos tempos de escola junto com alguns ex-colegas que cursaram com ela o mesmo período escolar, provoca em Gentil Pedro Possa lembranças de frustrações vividas. Elodja relata: “Gentil, tu te lembra, aquela vez que ela te pegou. Ela tirou tudo [de ti] e botou o falecido Gentil Sartor no teu lugar. Te passou para traz, pro primeiro ano de novo. Tem coisas que eu não esqueço!”⁴¹³

Como as turmas eram multisseriadas, estudavam na mesma sala três classes com a mesma professora. O que Elodja chama atenção é o fato de a professora ter retirado os materiais de Gentil que já estava no 2º ano, passando-os para o outro aluno também de nome Gentil, humilhando-o dessa forma na frente dos colegas. Gentil não cita esse acontecimento, talvez porque queira esquecê-lo, mas a colega não permite que esqueça e critica a ação da professora, mostrando que, mesmo criança, ficara indignada com a situação. As crianças não estavam passivas às ações dos adultos, avaliavam as situações compreendendo-as como boas ou ruins, ocasiões de frustração, tristeza e revolta, sentimentos que julgam ter tido na época.

Ainda no que diz respeito ao ensino, uma prática que aparece em algumas das recordações e faz parte da relação entre os pares são as trocas realizadas entre as próprias crianças, quando uma delas ensina a outra com dificuldades, mesmo que isso seja estimulado pela figura do adulto.

Ela mandava [a professora] eu ensinar aquelas que eram mais atrasadas, né? Então ela achava que eu sabia mais que as outras. Então a Leonora vai lá, senta perto da Laura Napolini, aí ela dizia:- Tu ensina que aquela ali não vai pra frente. (Leonora D. Napolini, 2005)

A relação entre pares era uma maneira de suprir as dificuldades de comunicação do adulto com as crianças. As crianças realizavam trocas, e um elemento específico da lembrança

⁴¹³ Elodja N. Henrique. Entrevista citada.

mencionada diz respeito ao fato de ser uma escola que atendia filhos de imigrantes italianos e a língua falada pela professora (o português) era difícil de ser assimilada. A ajuda dos colegas que dominavam a língua portuguesa era fundamental, e entre as crianças existia um mundo de aprendizagens vividas.

Nem sempre essas relações foram pautadas por trocas solidárias, pois podiam ocorrer disputas cruéis que marcavam a vida escolar, com ou sem a interferência. Nesse sentido, a recordação de Manoel Lourival, que estudou em escolas de vila operária, é emblemática. Manoel deixara, com a entrada na escola, sua vida de criança solta nas ruas das vilas. Deveria seguir o ritmo da rotina escolar. Seu primeiro dia dentro de uma sala de aula é relatado em meio a muitos sentimentos revividos.

Entramos para a sala de aula, a professora começou a fazer a chamada pelos alunos repetentes, teve um engraçadinho desses, por ser maior, que me chamou para um lado, dizendo-me que como eu era aluno novo ao ser chamado deveria responder presente e ir à mesa da professora pegar o dito-cujo. Ora, eu fui o segundo a ser chamado e não perdi tempo, lá estava eu na frente da mestra exigindo a gentil oferta. Caíram todos numa tremenda gargalhada, enquanto eu fiquei todo encabulado sentindo-me ridicularizado. Não perdi tempo, voltei lá e provoquei o rapaz para a hora da saída. Porém, na hora do recreio, vieram me abraçar e se desculpar da brincadeira. Não sei se por influência deste primeiro dia negativo ou se por falta de uma melhor orientação por parte de meus pais, eu comecei de pé esquerdo na escola. (MACHADO, 2003, p.39)

O que importa nesse relato é perceber nessa experiência as ações das crianças no dia a dia, pois não faltavam situações de criação e recriação manifestadas muitas vezes nas traquinagens. Assim, a escola também era o espaço para realizarem brincadeiras que passavam de geração para geração ou para inventarem novas brincadeiras. Maria B. Manganelli recorda que as crianças jogavam “bola na escola, era aquela bolinha de pano, fazia bola de pano, não era bola de borracha, não. Aí uma jogava para a outra, saía correndo, depois brincava de esconder”⁴¹⁴. Amélia Zanette menciona que as brincadeiras que faziam aos domingos, nos quintais ou na rua, eram brincadeiras da “bandeira, de correr, de pegar. Na escola a gente brincava disso também”⁴¹⁵.

As oportunidades de brincar na escola ocorriam no momento do recreio, como recorda Cândida C. Dal Toé: “Brincar de roda, cantar. Não me lembro como nós brincávamos, mas não tinha muita coisa não. Num instante terminava o recreio, nem dava de brincar. Só ficávamos no meio da roda”⁴¹⁶.

⁴¹⁴ Maria B. Manganelli. Entrevista citada.

⁴¹⁵ Amélia Zanette. Entrevista citada.

⁴¹⁶ Cândida C. Dal' Toé. Entrevista citada.

A sensação de que o tempo passava rápido no momento de maior prazer ou que era curto o espaço de tempo oferecido para a prática livre das crianças, o recreio é expressa em algumas narrativas. A escola impôs um outro ritmo às crianças na condição de alunos e alunas. Esse ritmo, associado a uma forma de disciplina, organizou o tempo de acordo com a necessidade da escola e não as necessidades das crianças. “Uma vez dentro dos portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo disciplinado” (THOMPSON, 1998, p. 293).⁴¹⁷

Talvez pelo fato de ser breve o intervalo do recreio, muitas crianças “aprontavam” durante as aulas, mostrando resistência aos trabalhos escolares. Como consequência desses “aprontamentos”, vinham os castigos. Nas lembranças das transgressões de alunos e alunas aparecem mil maneiras de realizarem suas “artes”. Os alunos passaram a receber outras denominações: “arteiros”, “levados”, “rebeldes” para aqueles que não seguiam a ordem e a disciplina. A professora Marisa Candemil recorda de uma aluna que ela denomina de “levada”.

[...] a Alda era muito levada. Eu trabalhava aqui [próximo à sua casa] e tinha uma filha que eu ganhei já meio velha e a menina mamava. Era Neli, eu fui em casa para dar de mamar para a Neli, quando vi a Alda tinha mijado dentro do pote de água, ela era muito levada! (Marisa Candemil, 2004)

Lourenço Costa também recorda de uma “arte” que envolveu a autoridade da professora em relação às necessidades dos alunos. Ele descreve com nitidez essa experiência, talvez porque as consequências atingiram outros colegas, sua mãe e a direção da escola. Eram três os meninos que pediram à professora para irem ao banheiro e ela negou.

Aí, de tanto a gente pedir ela disse: - O primeiro que pedir vai ficar preso! - Aí eu fui o primeiro a pedir e fiquei preso! Todo ele ficou preso.[quem pediu] - aí ela ficou com nós, né, pra ela veio o almoço, né, as coxas de galinha deste tamanho, né (grande), eu tava bem perto, ela assim pra me debochar: - Lourenço tu queres uma galinha? Eu disse: - Quero! -Vai buscar. Daí botei a mão na tigela e botei na boca. Aí ela olhou pra mim, mas também não fez nada, aí passou a mão na marmita, foi embora e deixou nós presos, pelo lado de lá do colégio, pode olhar que tem uns basculante, e nós tava agoniado mesmo pra urinar, e como é que nós vamos fazer, eu disse:- Tenho uma idéia! - Nós temos um penal desse de botar lápis, borracha, essas coisas, a gente urina aqui dentro do penal e joga pra rua! E não deu outra! Aí o primeiro a “mijar” se mijou tudo porque ninguém aguentou, aí o que não mijou fora, mijou na calça. Depois pedimos aquele apagador, de apagar o quadro pra enxugar, aí ela chegou, mandou nós sairmos eh! Mas acabaram descobrindo, fez uma lagoa lá dentro [da sala]. Ela disse: Oh! Tu é o primeiro: - Vai pra frente do diretor! Aí eu fui. (Lourenço Costa, 2006)

⁴¹⁷ E.P Thompson apresenta a organização do tempo disciplinado a partir da emergência da sociedade industrial. O tempo das fábricas, do trabalho industrial foi incorporado também nas escolas, pois essas teriam como função preparar os futuros operários. (THOMPSON, 1998, p.292-293).

Na direção, a reação do diretor foi de bater no aluno, com um murro, ao que ele se defendeu e fugiu para casa. Ao contar o fato a sua mãe, ela foi até o diretor pedir satisfação. Depois disso, mãe e diretor combinaram um castigo para o rapaz junto com os outros meninos. O castigo era plantarem batatas e fazerem uma horta.

Na escola em que Lourenço estudou havia também a prática de mandarem as crianças ajoelharem no milho e as famosas “reguadas” como formas de castigo.

[...] e tinha uma régua, devia ter um metro mais ou menos, se acha-se uma, a professora tocava aquela régua ali na cabeça, “plash” assim. Ah! Levei uma três vezes, e eu dizia: - Aqui eu não fico. E ela dizia:-Fica. Tocava a régua na cabeça que eu tinha que me ajoelhar na marra, ou era milho ou arião. (Lourenço Costa, 2006)

O fato de fazerem as crianças se ajoelharem como maneira de castigá-las por alguma falta, e ajoelharem-se sobre grãos que machucava a pele, foi uma forma de fortalecer a autoridade dos mestres. A disciplina severa era uma estratégia de controle das crianças. As crianças amedrontadas pelos castigos físicos acabariam se tornando submissas à autoridade dos adultos. O que as recordações mostram é que isso não era uma regra e muitas crianças não se sujeitavam a esses abusos. José B. de Oliveira, por exemplo, recorda que ouviu contar que certa vez um aluno recebeu como castigo ajoelhar-se perto do professor e que por ser um professor de beira-mar apareciam de alguma forma os pelos de sua perna. O aluno fazia que puxava os pelos da perna do professor e a turma toda caía em risada e aí o professor não conseguiu mais controlar a turma⁴¹⁸.

As humilhações faziam parte das estratégias dos professores para controlar os comportamentos e até mesmo a aprendizagem das crianças. Adelina, por exemplo, apanhava porque não aprendia. “Ela explicava, mas não entrava na cabeça. No outro dia tinha que saber, explicar tudo para ela. E a gente não sabia. Aí apanhava, ficava de castigo, de joelho na porta”⁴¹⁹. Mas Adelina não aceitava ficar ajoelhada no milho e simplesmente retirava-os: “uma vez ela botou e eu tirei”. A professora então fazia uso de “uma vara grande de marmelo assim” [gesticula]. O pior é que se apanhasse na escola, em casa apanhava ainda mais. Aquele tempo era assim”.⁴²⁰ Muitos pais, diferentemente da experiência de Lourenço, reafirmavam as práticas de educação por meio de surras, as professoras surravam e eles reforçavam as surras

⁴¹⁸ José B. de Oliveira. Entrevista citada.

⁴¹⁹ Adelina D. de Costa. Entrevista citada.

⁴²⁰ Adelina D. de Costa. Entrevista citada.

em casa. Muitos adultos acreditavam que as crianças precisavam ser domesticadas, domadas e isso se dava por meio de uma educação que tinha por base a violência e os castigos.

Adelina rememora outras formas de castigo, quase como formas de torturar as crianças.

É minha filha, nós ficávamos até com os braços para cima. Quem abaixava os braços apanhava. Assim, a gente ficava até não aguentar mais, bastante tempo. Credo! **Que abuso que eu tenho daquela mulher!** (grifo meu) Ficávamos num cantinho da sala assim, senão na porta, para a gente passar vergonha. Todo mundo que passava ria. Imagina, quem não iria rir! (Adelina D. de Costa, 2003)

Tortura, humilhação, vergonha, todos esses aspectos resultaram em lembranças negativas do tempo de escola e, em particular, daquela professora. “Que abuso que eu tenho daquela mulher!” exclama Adelina. Eis uma das relações que se estabeleciam entre as gerações, entre a figura do adulto em contraposição à criança e entre o lugar de professora em relação ao lugar de aluna. O abuso de autoridade foi reforçado pela situação de “vantagem” que a professora tinha em relação às crianças, marcando profundamente as classes de alunos que passaram por ela.

Jacira da Rosa, mais nova que Adelina quase 20 anos, estudou na mesma escola e recorda duas outras formas de tortura das crianças: colocar na chuva quem estava realizando bagunça na sala de aula ou

Tinha uma professora, [coloca o nome]. Ela tinha um toquinho bem fininho, era grosso, mas o buraquinho era fininho. Então se a gente não fizesse as coisas corretamente ou faltasse três dias, ela botava a gente ali dentro, tinha que ficar ali. [...] Mas tinha muitos que iam para aquele buraquinho. Alguns saíam dali todos arranhados. (Jacira da Rosa, 2002)

A narradora descreve o pedaço de tronco de árvore que o pai da professora esculpiu de forma que coubesse uma criança apenas com o pescoço para fora. As crianças ficavam presas pelo tempo que a professora desejasse, conseguindo dessa forma o controle das mesmas, que se esforçavam em aprender para não sofrerem torturas.

Quando ouvi esse depoimento, muitos questionamentos me assaltaram. Quantas situações estiveram ou ainda estão submetidas as crianças pela condição dessa fase da vida remeter a um tempo em que os corpos são frágeis? As torturas ocorriam, tanto no âmbito emocional como no físico. Jacira também recorda que a professora forçava as crianças que não sabiam a tabuada a permanecerem sobre o milho até aprendê-la, ficavam decorando a tabuada sobre o milho, acreditando que a dor física deveria levar ao aprendizado.

O que ocorria com essas crianças era uma relação de castigo-corpo, o adulto mantinha o poder sobre o corpo do outro- criança. Foucault trata dessa relação na questão penal, entre os séculos XVIII e XIX, ao discutir o fim do suplício pela incorporação dos castigos (1987). Ora, o tempo passou, os direitos humanos foram conquistados em lei, mas os professores enquanto “juízes” penalizavam as crianças com castigos físicos, transformavam esses alunos em infratores, como se suas “artes”, suas “dificuldades em aprender”, suas “trapaças” fossem crimes. O castigo físico alcançava a alma das crianças, pois eram humilhadas frente aos outros colegas.

Lembranças de outras formas de castigo e torturas também foram lembradas. Custódio da Rosa vivenciou o tempo da palmatória: “uma tábua furada com furinhos em cima. “Aqueles furinhos chegavam a puxar o couro da mão para cima”⁴²¹. E mostra como a lembrança da dor permanece no corpo que sofreu, mesmo tendo se passado vários anos: “Era para doer mais ainda porque se tu bater dói, mas se bater com furinho, aí é que dói”!⁴²²

Em uma das escolas em que os narradores estudaram havia um local próprio para prender as crianças “rebeldes”. Na escola do Bairro Napolini, em Criciúma, encontrava-se o que foi denominado pelos entrevistados como o “quartinho”, uma espécie de prisão. Tratava-se de um espaço reservado dentro da própria sala de aula, cercado de tal forma que as crianças não viam os colegas. Gentil descreve o lugar em que ficou preso algumas vezes:

Não tinha nada [janela], era um pedaço como daqui lá assim, cercadinho. Daí não via os outros amigos, né. Aí ela botava lá bem no fim [o quartinho] lá e ajoelhava [...]. Ela [a professora] colocava de joelho de lado, ela marcava meia hora, quem fazia uma arte maior mesmo, aí ficava a tarde toda. De manhã até meio dia- [eu] não sabia rezar, tive que rezar!(Gentil P. Possa, 2005)

Não escapavam nem as crianças consideradas “santinhas”. Elojda, por exemplo, que nunca tinha apanhado nem ficado de castigo, relatou que um dia “eu fiquei presa porque ela deu deveres e eu não prestei atenção, também porque eu não sabia dizer mesmo”⁴²³. Ela recorda que chorou muito, que nunca esqueceu, e que aos 76 anos, quando da entrevista, a sensação de prisão ainda era presente. A sala de aula também era transformada em prisão, e ficar sem recreio, presos em sala de aula, foi apresentado pelos narradores como um dos castigos mais leves, como ressaltou Genoefa Darós⁴²⁴.

⁴²¹ Custódio da Rosa nasceu em Içara (na época município de Criciúma), em 29/12/1918. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso (bolsista GRUPEHME). Criciúma, 2003.

⁴²² Custódio da Rosa. Entrevista citada.

⁴²³ Elodja N. Henrique. Entrevista citada.

⁴²⁴ Genoefa Darós. Entrevista citada.

Os exemplos de reclusões vivenciados por essas crianças como punições a seus atos, fundam-se na crença de que essas crianças seriam corrigidas para “melhor” se assim fossem tratadas. Ora, a escola já é uma estrutura que aprisiona o corpo das crianças. Construir nas salas de aula, espaços de aprisionamento, era constituir a escola duas vezes como prisão, significando o abuso da posição de poder dos adultos.

Outra situação intrigante diz respeito à recordação de Diamantino José Machado, que ao reelaborar suas lembranças do tempo de escola considera que a professora era “boazinha”, por colocar os alunos/as apenas ajoelhados sem milho e retirar em “tantos minutos ou tantas horas”. No entanto, diz que apanhavam de varas, que eles mesmos traziam: “Nós trazíamos a vara para nós mesmo apanharmos”, era uma vara de vime. “Aquela era boa porque cortava”⁴²⁵. A professora batia na mão com a vara. Mas, como ele mesmo afirma: “Nem todos eram rebeldes. Dentro da sala eu nunca apanhei, não fazia arte, mas quando eu saía para rua já ia brigar, fazer bagunça”⁴²⁶.

Em sua fala, Diamantino mostra como as professoras eram autorizadas a bater nos/as alunos/as. Não havia nada de errado no fato de eles serem surrados, por falta de atenção ou por não realizarem corretamente as tarefas. “Naquele tempo podia”, afirmou Diamantino. Por isso, as professoras eram boas: se elas batiam, a culpa era do/a aluno/a que assim merecia. No entanto, Diamantino escapava das surras da professora, disfarçando obediência, mas, fora do seu alcance, isto é, na rua, extravasava sua energia e revolta. Lembra que brigava na rua e que tinha, inclusive, um parceiro de briga. Ao relatar uma briga, motivada por uma brincadeira de infância, o jogo de “bolinhas de gude”, indica as diferentes relações que as crianças vivenciaram em suas vidas.

A vara como instrumento de castigo é uma das marcas mais fortes nas recordações da vida escolar. Na escola do Napolini era também uma presença ameaçadora para as crianças. Gentil recorda que “era vara, não era brincadeira não? Eu saía com a costela quente”. E isso ocorria todos os dias, “porque eu fazia bagunça todo dia”⁴²⁷. Gentil evidencia o quanto as crianças não ficaram passivas diante das ameaças dos adultos, pois mesmo sendo surrado, o menino Gentil continuava realizando suas “artes”, suas “bagunças”. Seu agir confirma as falhas nesse modo de correção e de educação. Na mesma escola, Leonora recorda de um colega que “era bem pequeno, mas ele apanhava que saía até pó da camisa, ele ria e ria que

⁴²⁵ Diamantino J. Machado. Entrevista citada.

⁴²⁶ Diamantino J. Machado. Entrevista citada.

⁴²⁷ Gentil P. Possa. Entrevista citada.

acabava”⁴²⁸. O riso da criança devia irritar ainda mais a professora, pois sua insubordinação mostrava que ela não possuía controle sobre o mesmo, e, ao mesmo tempo, expunha sua falta de autoridade diante da classe. A reação de Gentil e desse colega, que Leonora esquecera o nome, evidenciam que nem todas as crianças estiveram subordinadas a esse tipo de “ordem” pretendida pelas professoras, mas a desafiaram.

Outra forma de castigarem as crianças era o trabalho forçado. Em Imaruí, Lourenço recorda o trabalho na horta, “plantar batatas”. Em Criciúma, na vila do Verdinho, as professoras mandavam carpir o pátio da escola. Tais atividades foram percebidas pelas crianças como “trabalho forçado”, como forma de repreensão por seus atos.

Manoel Lourival, que estudou em escolas de várias vilas operárias mineiras da região, relata uma experiência traumática que vivenciou em uma dessas escolas: “Por qualquer ameaça de castigo da professora, nós já pulávamos a janela e fugíamos da escola, só retornando no dia seguinte” (2003, p.40). O local preferido pelos meninos, segundo o autor, era um lago, ficar nadando em uma represa que formava um pequeno riacho que havia entre suas casas e a escola. Essas fugas resultaram em muitas conversas entre os professores e os pais dos alunos envolvidos. Porém, pelo que narra Manoel, um clima tenso envolveu o retorno dos mesmos à sala de aula e a professora foi cobrar dos meninos envolvidos uma operação de matemática que não sabiam. Como castigo por não saberem,

[...] ela mandou meu amigo torcer minha orelha, forçando-o com reguadas nas costas, torça mais, mais, e mais, de repente sangrou minha orelha, foi aí que partimos para cima da professora, derrubando-a e socando-a violentamente. (2003, p.46)

Depois desse sucedido, prenderam os meninos em uma sala e foram embora. Ao sentirem que chegava a noite ficaram “angustiados”. “Fomos quebrando tudo, vidros de tinta, caixa de giz e por fim arrebentarmos a janela com vidraça e tudo, e saímos em disparada”. Como consequência dessa experiência, tiveram suas matrículas impedidas em todo o município de Criciúma.

Atualmente, quando ouvimos notícias acerca de agressões entre alunos e professores, circula no senso comum a idéia de que esses profissionais perderam autoridade ao longo dos tempos. No entanto, a violência na história da escola não é algo novo. Nas lembranças relatadas acima, vimos que as reações dos alunos decorreram do fato de sofrerem agressões, o que leva a pensar na estrutura da escola e nos conflitos entre professores e alunos.

⁴²⁸ Leonora D. Naspolini. Entrevista citada.

Quanto aos motivos das surras, lembradas pelos entrevistados, vimos que eram bem variados, às vezes uma simples falta de atenção. Elodja, por exemplo, lembra de um colega que estava brincando no recreio e não ouviu a professora chamá-lo e “quando entrou na sala, apanhou tanto, tanto que apanhou, botou ele de castigo em cima do milho”⁴²⁹. Como entender por que estavam sendo castigados? Os narradores manifestam certa revolta e afirmam que, à época, compreendiam que as dificuldades em aprender e as bagunças eram os principais motivos dos castigos e das torturas. Boa parte dos depoimentos atribui a culpa dos castigos sobre si mesmos, dizendo que iam à escola para fazer bagunça, brincar e que, por isso, eram castigados. Não podemos esquecer que são adultos que recordam e a culpa sobre si pode indicar duas questões: a primeira é que ouviram muito tal argumento de que as crianças eram as culpadas; a segunda, porque hoje como adultos, avaliam seus fazeres a partir de uma perspectiva adultocêntrica. De alguma forma, a escola em que Diamantino estudou fez com que acreditasse que ele não aprendeu porque “Eu era muito do bandido”. Diamantino entrou na escola com onze anos de idade e ficou apenas dois anos pois

eu ia para escola, em vez de estudar eu ia brigar com a turma. [...] Nós íamos jogar bolinha de vidro e brigava, era o único esporte que tinha. Ali uns diziam que tinham ganhado, outros diziam que não e ali o pau já pegava. [...] Não aprendi nem a ler. O que aprendi, esqueci. Sabia fazer o meu nome e tudo, depois esqueci tudo. Era cabeçudo mesmo. Então sou analfabeto. (Diamantino J. Machado, 2003)

Embora não tenha aprendido a ler e escrever, o entrevistado apresenta outro sentido da escola, a socialização: “Só foi bom porque aprendi a tratar bem os outros. A única coisa que aprendi na escola foi isso”⁴³⁰.

Pode-se, então, compreender porque alguns narradores não estranham o fato de terem sido castigados e espancados na escola e também porque as professoras lançavam mão dessa prática vista como educativa. Era uma concepção de educação escolar que colocava o/a professor/a como autoridade inquestionável, e que contribuiu para que as pessoas, como Diamantino, permanecessem analfabetas das letras e dos numerais.

Embora o século XX, considerado “O século das crianças”, tenha gestado e promulgado leis de proteção à infância, pode-se depreender das entrevistas apresentadas, que até a primeira metade desse século a maioria dos narradores não eram percebidos como sujeitos de direitos. As especificidades dessa fase da vida, o corpo em formação, as

⁴²⁹ Elodja N. Henrique. Entrevista citada.

⁴³⁰ Diamantino J. Machado. Entrevista citada.

necessidades lúdicas e outras não eram consideradas ou eram pouco consideradas pelos adultos.

Analisando as entrevistas, as “bagunças” apresentam-se como forma de viver as infâncias. Os depoimentos indicam o quanto as crianças trabalhavam e que a ida para a escola podia representar a única oportunidade de brincarem livremente.

A minha ida para escola era só para brincar, brincar, jogar bola. A professora ensinava, a gente nem olhava para professora. A D. Iria era “braba”, ela me botou lá perto dela, sentado na mesa, ali ela colou sentadinho do lado para ver se eu aprendia alguma coisa. Eu não tinha jeito! Eu fazia coisas pros outros rirem, pulava tudo, porque era tudo marmanhão, aí ela me tirou de lá, botou atrás de novo. Eu sei que no fim, olha fiquei quatro anos na escola, saí e não sabia fazer o meu nome. (Gentil P. Possa, 2005)

A resistência às práticas escolares é associada a muitos fatores. As dificuldades de aprender em função da língua falada em casa e a língua oficial das escolas em comunidades que tiveram colonização italiana, polonesa e alemã; a sobrecarga de responsabilidades devido aos diversos trabalhos que exerciam; a pedagogia tradicional que utilizava os castigos como meio de aprendizagem. No entanto, percebe-se também que a frequência à escola oportunizava escapar do trabalho por algumas horas e nesse “escapar” muitos dos entrevistados mostra que realizavam “coisas” de crianças. As bagunças eram, então, reprimidas e essa repreensão contribuiu para produzir recordações traumáticas da vida escolar.

No entanto, não se pode generalizar, como se todas as vivências na escola tivessem sido negativas. Mesmo diante de tantas dificuldades, o turbilhão de recordações apresenta indícios de que a escola ofereceu momentos que foram importantes em suas vidas. Todos citaram as relações com os colegas, os momentos de atenção de algumas professoras e as formas que criaram para escapar aos castigos, ou mesmo, lembranças de sentimentos de inconformidade diante de uma injustiça. A escola, além da relação professor e alunos também ofereceu possibilidades de relações dos alunos/as com os objetos de um cultura própria da escola.

4.2.3 Lembranças dos objetos escolares e dos livros de leitura

A cultura material escolar compreende múltiplos os aspectos, que abrangem a arquitetura, a organização do espaço sala da aula, a rotina e o tempo da escola, entre outros. Para essa discussão optou-se por focar as relações das crianças com os objetos que as cercavam nesse espaço e, de forma especial, suas memórias acerca dos livros de leitura. Dominique Julia, ao discutir a cultura escolar como objeto histórico, diz que “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço” (2001, p. 15).

Sacolas, lousas, canetas tinteiro, carteiras, cadernos costurados, lápis, livros, desenhos, poesias, cartinhas ficaram apenas em suas lembranças, quase nada foi guardado como relíquia desse tempo. Por meio das lembranças, esses objetos tornam-se artefatos imaginados para quem não os conheceu.

Os irmãos Juca e Maria de Oliveira recordam da “gavetinha para colocar a bolsa de pano usada para levar os materiais escolares, denominada por eles de “catapasso”. Recordam que ela era do tamanho da lousa e usava-se atravessando-a no corpo, pois tinha uma “alça grande”.⁴³¹

A lousa foi muito lembrada. Para Dobertina sua dificuldade em aprender a ler era devido à ausência de cadernos, pois o que escreviam na lousa logo tinham de apagar.

[...] eu não sei bem lê, tá. [...] Como é que a gente ia estudar? Era com lousa, sabe! Eu não podia comprá um caderno, a gente ia com a lousa. Eles escreviam no quadro e nós passávamos na lousa, e depois tinha um paninho pra lavar, e ia lá passava novamente. (Dobertina N. Feliciano, 2006)

Como poderia estudar em casa o que aprendera na escola? Dobertina avalia, aos seus 84 anos, que se tivesse um caderno poderia ter aprendido melhor.

A lousa era uma miniatura do quadro-negro, utilizada pelos professores tanto para a cópia dos exercícios quanto para a cobrança das aprendizagens dos alunos. O uso da lousa fazia com que a memória fosse exercitada em um tempo menor para a fixação. É isso que Dobertina indica ao criticar esse “dispositivo pedagógico”, como é apresentado por Maria Helena Bastos (2005). A autora coloca que a lousa foi o “único instrumento de trabalho” dos alunos até meados do século XIX. E apresenta a descrição desse instrumento: “um quadrado

⁴³¹ José B. de Oliveira e Maria de O. Alves. Entrevista citada.

de madeira que protege a fina placa de xisto retangular (de 20 a 30 cm de comprimento por 15 de largura), muitas vezes quadriculado” (BASTOS, 2005, p. 5). Era nesse quadriculado que as crianças, na condição de alunos, realizavam as atividades escolares, como as operações matemáticas, as frases e os desenhos.

Para escrever na lousa era necessário um bastão apropriado, que faltava a algumas crianças e de acordo com as condições eram inventadas outras formas para escrever, como recorda José Pierini, “se não tínhamos lápis para escrever, escrevíamos até com prego”⁴³².

Depois da lousa, vieram os cadernos, “a caneta, o tinteiro”. Mas os cadernos desses alunos “eram feitos”, como recorda Elodja: era “aquele caderno, feito de papel, papel de embrulho. No começo”! Costurava [a máquina] o papel, fazia o caderno”⁴³³. Elodja diz que recorda como se fosse hoje, que a professora foi em sua casa “dizer para minha mãe e pro meu pai, né? Que era pra levar o caderno, era para fazer este caderno. Não tinha mais lousa, não se estudava mais com a lousa”⁴³⁴. As lembranças dos narradores indicam a presença da lousa até os anos de 1940. A retirada desse instrumento deu-se a partir dos anos de 1920, principalmente nas capitais brasileiras, devido à produção do papel nesse período, mas, em São Paulo, ela permaneceu também até os anos de 1940 (BASTOS, 2005, p. 5).

Apesar dessa datação, em alguns grupos sociais a presença do caderno escolar industrializado era uma constante. Exemplo é o caderno que pertenceu ao Sr. João Zanette, ex-aluno do Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz, em Criciúma, no ano de 1925. Ao observar o material impresso é possível perceber vários indícios de como “essa” criança, nos seus 11 anos de idade, lidou com os objetos escolares- papel, lápis e borracha. Podemos também perceber o que recebia como conteúdo de disciplinas, os “pontos” de geografia, história e conhecimentos gerais. O caderno também foi útil após a escola, pois encontra-se algumas anotações relacionadas a um possível comércio e outras destinadas a uma mulher amada. Nesse caderno é notável o desenho da letra, o que se aprendia e como se registrava. A imagem que segue mostra um “ponto” da matéria que trata de um suíno. O aperto do lápis, a confusão com os limites das margens, mostra a dificuldade de adaptação ao suporte. Copiar, desenhar letras, ler o que foi escrito e compreender o conteúdo eram tarefas das crianças como alunos.

⁴³² José Pierini. Entrevista citada.

⁴³³ Elodja N. Henrique. Entrevista citada.

⁴³⁴ Elodja N. Henrique. Entrevista citada.

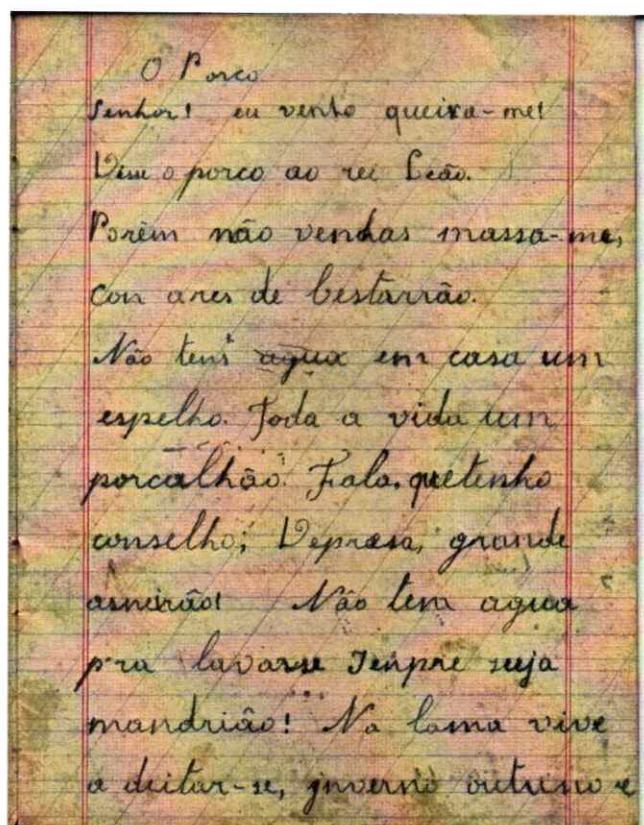


Figura 49: Página do caderno de João Zanette. Criciúma. 1925.
Fonte: Acervo do GRUPEHME.

O processo de aquisição da leitura e da escrita passava pelo domínio da caneta de pena e do tinteiro. José da Silva recorda desses instrumentos e, por ter se tornado professor, explicita dessa forma sua lembrança:

Naquele tempo não havia caneta esferográfica, era caneta de pena, a gente levava um vidrinho de tinta e uma canetinha com pena e mata-borrão, derramava na mão da gente, ficava tudo suio. Os pais compravam o material escolar. (José da Silva, 1997)

O uso da caneta tinteiro não ocorria nos primeiros anos de escola, apenas quem seguia os estudos é que teria contato com esse tipo de material escolar. E eram muito poucos os que seguiam os estudos, aqueles cujos pais podiam assegurar uma continuidade, pois apesar de a escola ser pública, quem pagava os materiais, como ainda hoje em dia, eram os pais. Manoel Lourival, assim, como José da Silva, estudou em escola de vila operária mineira, e recorda de outros materiais entre as décadas de 1940 e 1950:

Como marinheiro de primeira viagem, eu seguia os outros coleguinhas com alegria e satisfação. Carregava nos ombros uma bolsa de pano com alças longas, dentro dela um caderno, um lápis com uma borracha na ponta e uma banana para o lanche na hora do recreio. (2003, p. 39)

Lembrar a posse da caneta, do lápis, da borracha envolve uma espécie de magia. Com os lápis surgem os desenhos, as letras, com o caderno o registro que pode ser consultado, enfim, o conhecimento que a escola apresentava. Dominar esses instrumentos significava conhecer outro mundo, diferente de casa. Um mundo misterioso para muitas crianças, talvez por isso também, a frequência à escola, mesmo que tenha sido por pouco tempo, para a maioria dos entrevistados, que ficaram apenas três anos na escola, é recordada com detalhes, como se estivessem tocando os objetos desse universo. Este impunha uma forma de agrupamento, de sentar, de portar-se nas carteiras escolares, que variaram nas lembranças. Alguns narradores recordaram o banco comprido no qual várias crianças sentavam juntas, semelhante a um banco de igreja, como mencionam Aldo Pavan e Ascendino Pelegrin: “Faça de conta que era o banco da igreja, só que o banco da igreja era aquele encosto da frente, era virado assim, e tinha um lugarzinho pra botar o tinteiro e a caneta né?”⁴³⁵

O modelo de carteira citado era também o modelo de quem foi aluno/a em Taquaraçutuba, município de Imaruí, nos anos de 1920, como mostra a imagem que segue.

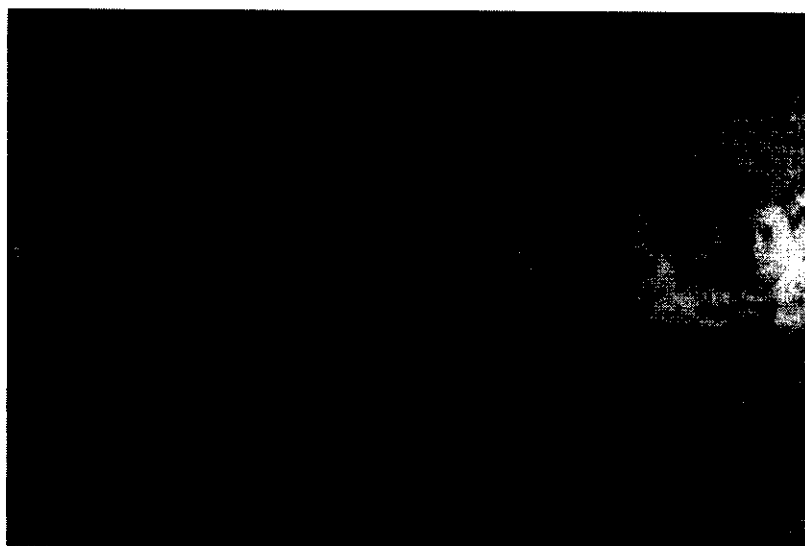


Figura 50: Escola Isolada de Taquaraçutuba. Imaruí. Final da década de 1920.
Fonte: Acervo pessoal de Romilda Bezerra.

A fotografia acima exemplifica a descrição de elementos da sala de aula relatados anteriormente. Apresenta paredes nuas, sem pintura, com tijolos à mostra; as crianças estão

⁴³⁵ Aldo Pavan e Ascendino Pelegrin. Entrevista citada.

bem arrumadas pousando para a foto. Deve ter sido um dia especial, pois nota-se o calçado em alguns, assim como as poucas meninas e a mistura entre idades e sexo.

Pode-se reafirmar que a escola e sua materialidade compunham também o “mundo das crianças”, um mundo que fora construído para elas e não por elas. No entanto, pela forma como as reminiscências são compostas, observa-se o significado do mundo da escola em suas vidas, os usos, as sensações e as trocas realizadas pelas crianças como alunas, o que indicia suas ações, suas criações sobre o mundo que estava em seu entorno.

Ainda como parte integrante da materialidade da cultura escolar, encontram-se os livros de leitura. O contato com o mundo das histórias, dava-se por meio dos livros e também, das narrativas, que algumas professoras utilizavam em sala de aula. D. Marisa relata:

Eu contava historinha para eles. Contava do menino muito pobre que nasceu numa estrebaria e que vieram os burros, os animais para esquentar, há! Eles gostavam, gostavam de histórias. Um dia, eu inventava historinhas para eles. Eu dizia:- Oh! Uma criança nasceu muito pequeninha, o tempo era muito frio, a mãe enrolou num manto, num pedacinho de pano e quando olhou, a criança tava com as perninha de fora, ela com muita pena botou debaixo do paletó. Daqui a pouco ele botou a mãozinha no rosto dela, tirou debaixo do paletó e botou a mão no rosto dela, para a mãe ver que já estava quentinha. (Marisa Candemil, 2004)

A ex-professora enfatiza o quanto a oralidade é uma das linguagens utilizadas no espaço escolar, assim, contar, narrar, experimentar a sequência de um enredo também se apresenta como contato com o mundo da leitura. O contato com a leitura impressa iniciava com a cartilha e depois seguiam os livros de leitura.

Um conjunto de livros circulou pelo Estado de Santa Catarina entre os anos de 1920 a 1950. Trata-se da Série Fontes apresentada no primeiro capítulo. Nas entrevistas e depoimentos coletados esses foram os principais livros lembrados. Frente à existência de poucos livros para as crianças, suas histórias, provérbios, poesias e crônicas foram muito significativas nas experiências de leitura dos entrevistados.

A Série de livros de leitura para a escola pública organizada pelo Inspetor de Educação Pública de Santa Catarina, Henrique Fontes, era composta por uma cartilha e quatro livros de leitura, enumerados 1º, 2º, 3º e 4º livro, de acordo com a classe escolar. No entanto, a pesquisa mostrou que as histórias lembradas estão contidas no 1º e no 2º livro de leitura, evidenciando até que série estudaram os narradores. No primeiro capítulo da tese foram enfocadas as possíveis intenções desse suporte, apresentando-o como um “dispositivo pedagógico” que visava a instauração de certa ordem, legitimada pela sociedade vigente no período em estudo. Porém, a partir das lembranças de quem utilizou, manuseou esses livros,

busca-se evidenciar o que Roger Chartier discute enfocando a história da leitura: “que todavia, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores” (1999a, p. 8). Essa liberdade é apresentada nas lembranças.

Amélia Acordi Naspolini, que estudou na Escola do Bairro Verdinho, em Criciúma, inicia sua narrativa sobre os livros que estudou contando a história do macaco intrometido⁴³⁶.

Era uma vez um macaco [que queria fazer a barba]. O dono [tinha] o cuidado de guardar a navalha. Mas um dia, porém, esqueceu-se de guardar e o macaco aproveitou então a ocasião para fazer a barba e, de repente, um grande talho no focinho saiu guinchando de dor. Ninguém deve fazer aquilo que não entende!⁴³⁷

Ascendino Pelegrin estudou na escola do B. Naspolini, também em Criciúma, ao ouvir Amélia falar da história do “Macaco Intrometido”, da Série Fontes, exclama: “Eu me lembro dessa lição!”⁴³⁸ De fato, como explicita Eloida Henrique, esse impresso era “um livro de lição, que todos os dias tinha uma lição pra gente estudar”⁴³⁹. Basta observarmos na gravura abaixo a disposição dos parágrafos e a lição separada do texto, para compreendermos a estratégia da edição para que as crianças fixassem o conteúdo:

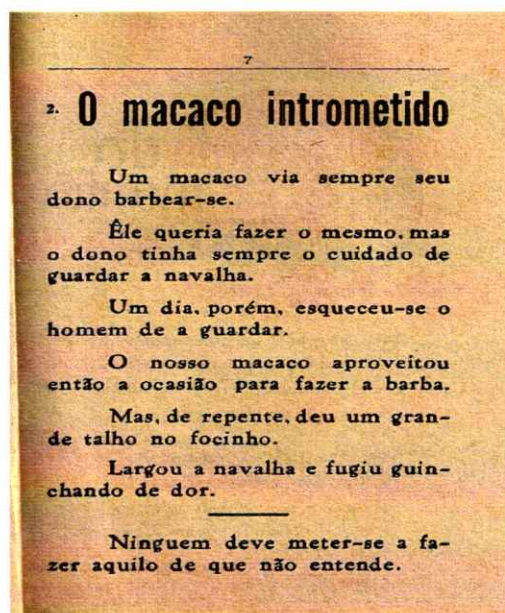


Figura 51: O Macaco Intrometido na Série Fontes. FONTES, 1945, p. 7. Fonte: Acervo pessoal de Carmela Milanezzi.

⁴³⁶ Trata-se da segunda lição do Primeiro Livro de Leitura. Após a cartilha, iniciavam o primeiro livro, pois já sabiam ler, isso nas séries multisseriadas correspondia ao 2º ano.

⁴³⁷ Amélia Acordi Naspolini nasceu em 08/03/1937, em Criciúma. Entrevista concedida ao GRUPEHME/SC, Criciúma, nov. 2005.

⁴³⁸ Ascendino Pelegrin. Entrevista citada.

⁴³⁹ Eloida N. Henrique. Entrevista citada.

A palavra “licção” adquire também o sentido de ensinar algo para a vida, no que diz respeito à formação de suas almas, pois todas as histórias deveriam trazer elementos que pudessem ajudar na construção do caráter dos futuros adultos. Talvez tenham cumprido com seu objetivo pela presença ainda hoje dessas lições nas recordações de muitas pessoas que tiveram contato com os mesmos. No momento em que relembram, declamam o sentido que apropriaram do texto.

Amélia Acordi descreve as lições: “A primeira lição do livro era o trabalho, eu sabia toda lição do livro ainda de cor”. E tenta lembrar o texto: Menino olhe em redor de ti. Tudo trabalha tudo é movido ao trabalho. Os homens trabalham, os animais também trabalham. No final trabalham também”⁴⁴⁰. Como? Elodia ajuda: “A formiga⁴⁴¹” e Amélia continua “A formiga também trabalha, trabalha também tu menino que só com o trabalho poderás aprender e só pelo trabalho te prepara para ser um homem útil, né?”⁴⁴²

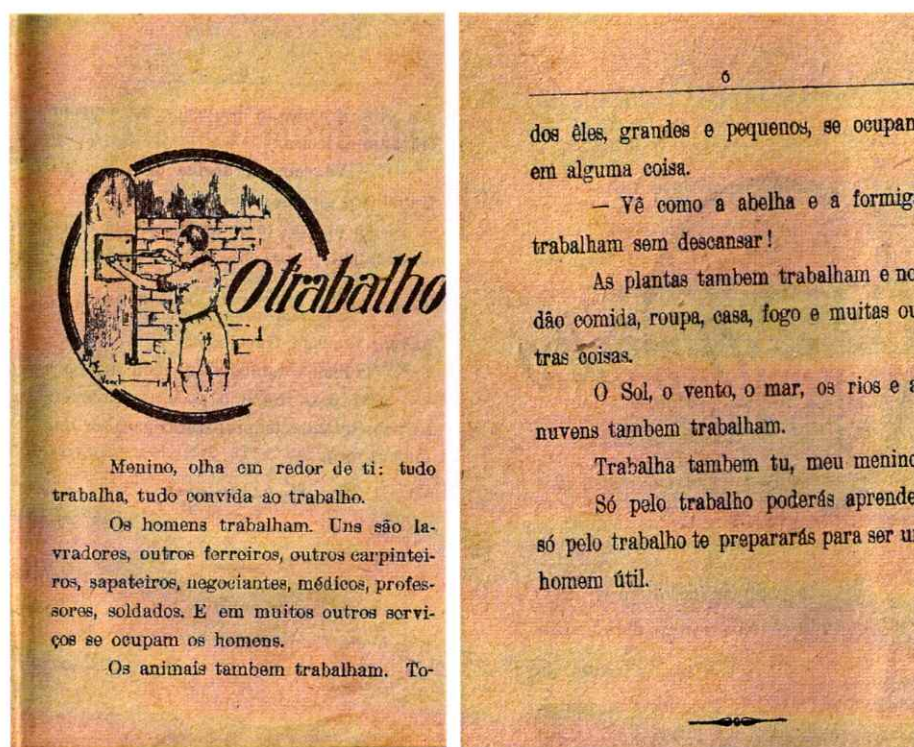


Figura 52: O trabalho. FONTES, 1945, p. 5-6.
Fonte: Acervo pessoal de Carméla Milanezzi.

As duas amigas, embora tenham estudado em escolas diferentes, Amélia estudou no B. Verdinho e Elodia no B. Napolini, em Criciúma, recontam a lição do trabalho. A memória.

⁴⁴⁰ Amélia Acordi Napolini. Entrevista citada.

⁴⁴¹ Elodia N. Henrique. Entrevista citada.

⁴⁴² Amélia A. Napolini. Entrevista citada.

como afirma Francois Dosse, apoiado em Pierre Nora, “emerge de um grupo que ela une” (2003, p. 9). Poderia então, chamar o grupo que apresenta as histórias da Série Fontes, de grupo de memória dessa série. São pessoas que, efetivamente, em suas infâncias, interagiram com esses livros e suas lições.

A mensagem o “Homem útil”, abordada por José Isaiás Venera (2007), passou do impresso para a lembrança dessas narradoras. A disposição do texto em frases curtas, com um vocabulário simples que fazia parte de seu cotidiano, a imagem do menino trabalhando, todas essas estratégias editoriais encontradas em “livros” contribuíram para que as mensagens sobrevivessem por mais de 60 anos. Como sugere Chartier.

No caso do livro, elas constituem uma ordem singular, totalmente distinta de outros registros de transmissão tanto de obras canônicas quanto de textos vulgares. Daí, então, a atenção dispensada, mesmo que discreta, aos dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura do escrito quando ele se torna um livro. (1999a, p. 8)

É importante destacar que a maioria das crianças que recebiam a lição do trabalho eram crianças que faltavam à escola para trabalhar. O trabalho apresentado nas lições era naturalizado como algo inquestionável, as crianças deviam também trabalhar. Úteis, porém seriam apenas quando se tornassem adultos. A contribuição da criança era negada, como se o trabalho que realizavam não fosse seu, mas da família a qual pertenciam tendo o pai como a autoridade principal. Isso era tão forte que a criança, muitas vezes, era destituída do próprio nome, sendo conhecida como o menino ou a menina do fulano de tal (pais). Apesar dessa condição e das estratégias para incorporar certas “ordens”, por meio das leituras, esses pequenos leitores aproveitaram o universo do livro para imaginar, para refugiar-se nos provérbios e contos. Constata-se isso pela forma como as historietas são elaboradas nas memórias.

Uma das historietas que aparece nas lembranças da maioria das pessoas entrevistadas foi a história de Aniceto Chorão, Maria Brasil, que conheceu a história em Imaruí, a reproduz tentando tecer os fios de sua memória.

O livro da escola tinha muitas histórias. Tinha uma que era assim: o Aniceto era um menino muito chorão. O Aniceto por tudo chorava. Até a gente diz para uma criança que chora muito: - ô Aniceto! Um dia ele caiu em um valo e de lá ele gritava e chorava, no livro dizia, que ele chorava e gritava, e ninguém se importava. Por fim, passou um tio do Aniceto e foi ver porque ele estava chorando, ele tinha caído num valo e não podia sair. Porque ele era muito chorão, ninguém socorreu ele, só o tio (risos), só o tio que foi tirar ele lá de dentro (risos). (Maria R. Brasil, 2005)

Amélia Acordi Napolini, que estudou em Criciúma, também recordou essa mesma história e quando iniciou a narrá-la fez com que seu Ascendino Pelegrin exclama-se: “-Agora que eu comecei a lembrar das coisas!”⁴⁴³ “As coisas” dizem respeito a detalhes de sua vida de criança que havia esquecido e que lhe foi devolvida pela oportunidade do encontro com pessoas que viveram a infância na mesma época que ele. Pela narrativa de sua vizinha, ele foi aos poucos lembrando as histórias que leu quando criança e, assim, o ‘tempo que lhe parecia perdido’, foi reencontrado. A memória necessita de âncoras, de suportes que lhe possibilitem um avivamento. Para Schmidt e Mahfoud (1993), apoiados em Maurice Halbwachs, “a memória é este trabalho de reconhecimento e reconstrução que atualiza os “quadros sociais”, nos quais as lembranças podem permanecer e, então, articular-se entre si” (p. 289). Manifestando-se em atos de lembrar e esquecer a um só tempo, buscam reconstruir experiências vividas a partir de uma evocação do presente. Os dois vizinhos, então, passaram a contar a história juntos. Amélia inicia:

Aniceto era um menino, era um menino muito chorão, vivia chorando e permanecia chorando. Um dia caiu no valo do caminho e o pessoal passou, não era bem assim, mas, passavam e diziam aquele menino não deixa de chorar, mas ninguém ia ver o que ele queria. (Amélia A. Napolini, 2005)

Ascendino completa seu aprendizado da história: “Ninguém ia ver porque ele era o menino chorão”⁴⁴⁴. “Porque ele era de chorar”, ajuda, Amélia⁴⁴⁵. E acrescenta Ascendino: “Achavam que era por pouca coisa”⁴⁴⁶. “Então”, conclui Amélia, “depois, aí eu não sei mais terminar, mas eu sei que depois era de verdade que ele tinha caído do valo”⁴⁴⁷. Ascendino também não conseguiu concluir. Abaixo segue a história das páginas do livro:

⁴⁴³ Ascendino Pelegrin. Entrevista citada.

⁴⁴⁴ Ascendino Pelegrin. Entrevista citada.

⁴⁴⁵ Amélia A. Napolini. Entrevista citada.

⁴⁴⁶ Ascendino Pelegrin. Entrevista citada.

⁴⁴⁷ Amélia A. Napolini. Entrevista citada.

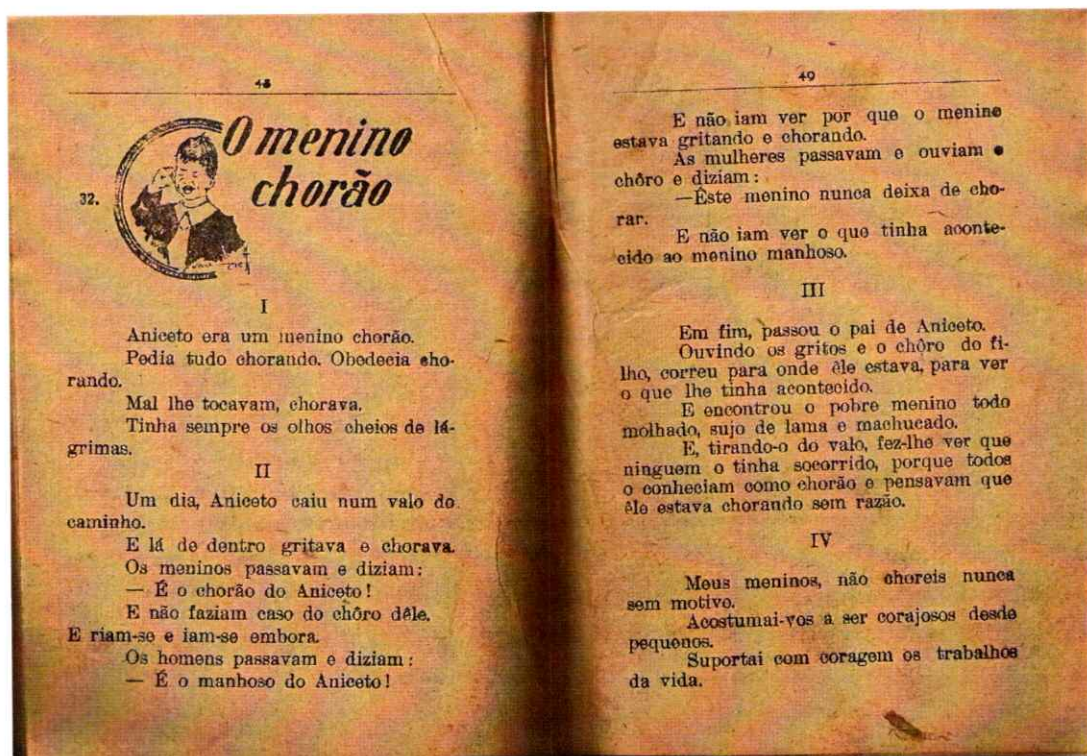


Figura 53: O Menino Chorão. FONTES, 1945, p. 48-49.
Fonte: Acervo pessoal de Carmela Milanezzi.

Enquanto Maria rememora com nitidez, Amélia e Ascendino relembram alguns fragmentos da história. No entanto, a mensagem da história lhes é comum: não se deve chorar por qualquer motivo. Em função de ter sido uma das histórias mencionadas pela maioria dos narradores, a pergunta que se impôs foi: qual o motivo dessa persistência? A história faz alusão direta a essa fase da vida, pois uma das expressões comuns às crianças é o choro, expressão de suas dores e frustrações. Maria Brasil diz que chama até os dias de hoje de Aniceto uma criança que chora muito, ela que está com 81 anos e ainda acredita que o choro é algo que deve ser evitado.

Além do “choro” como uma das manifestações mais frequentes da infância, é preciso perceber a forma como o texto foi organizado no livro, que permitia o estudo da história por partes. Na figura acima podemos observar que o autor delimitou o episódio em quatro partes discriminadas por numerais romanos. Cada parte apresenta um pedaço da história, para que as crianças fossem pouco a pouco absorvendo a leitura. Assim, um protocolo de leitura é apresentado dentro do próprio texto.

Mostrar para as crianças que a coragem é uma virtude e que não se deve chorar por qualquer motivo era um dos objetivos do texto que buscava a formação das almas. Outra história com a mesma mensagem também foi veiculada:

E tinha outra assim: Tinha um menino que era chorão. Ele chorava. chorava. chorava. Aí o tio Joaquim disse assim:- Joãozinho por que tu choras? Não choras tanto. olha as crianças que choram muito em pequenas. crescendo ficam muito feias. E o tio Joaquim era muito feio (risos). Aí o Joãozinho parou por um tempo. olhou para o tio que era muito feio e perguntou:- Tio Joaquim o Sr. chorou muito quando era pequeno? (risos). (Maria R. Brasil. 2006)

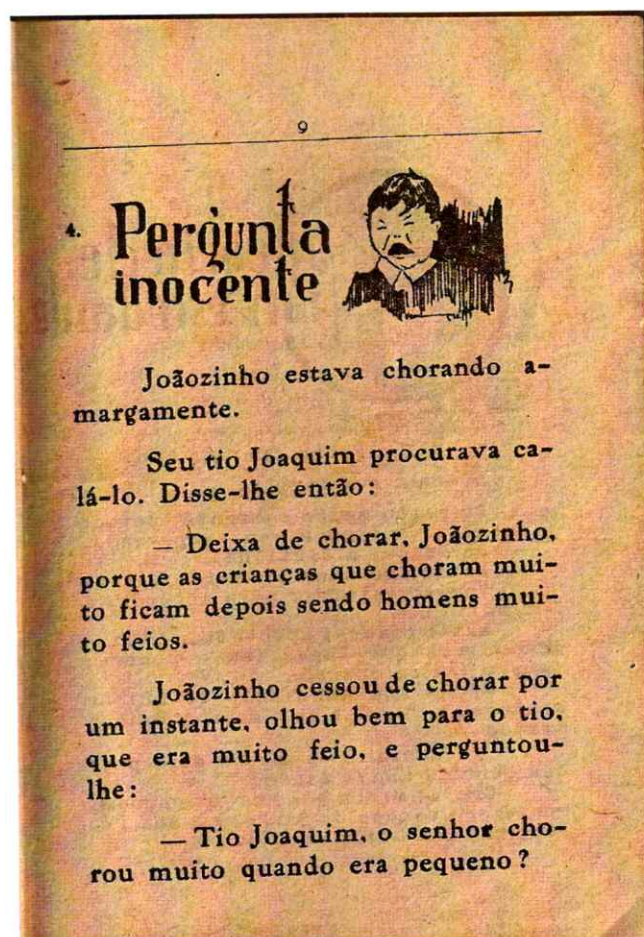


Figura 54: Pergunta Inocente. FONTES. 1945. p. 9.
Fonte: Acervo pessoal de Carméla Milanezzi.

Percebe-se que ambas as histórias, de Aniceto e de Joãozinho giram em torno da figura de um menino, em relação ao qual o choro significa sinal de fraqueza. As crianças, em contato com essa leitura, tiveram tal valor reforçado. Os textos apresentam ainda normas de leitura, definidas a partir da própria definição da “comunidade de leitores” que pretendiam alcançar, ou seja, as crianças em idade escolar.

Além dessas histórias, Elodia Henrique relatou muitas outras lições, entre elas essa que em sua memória evidencia a relação de uma pessoa idosa com um menino:

Eu lembro de lição que dizia assim: “Um senhor de oitenta e cinco anos tava plantando árvore frutífera. passou um menino e perguntou:- O senhor ainda tem esperança de comer dessas frutas?Aí o senhor disse assim: - Eu comi muitas. agora eu vou plantar pra aqueles que vir comer o que eu comi e eu comi o que ou outros plantaram”. A história era bem assim. (Elodia. N. Henrique. 20050

No entanto, a lição impressa não tratava de um menino e um velho de 85 anos e sim de um adulto médico e um idoso. É o trabalho da memória que recria o sentido da história.

Veiamos como a mesma aparece no livro de leitura:

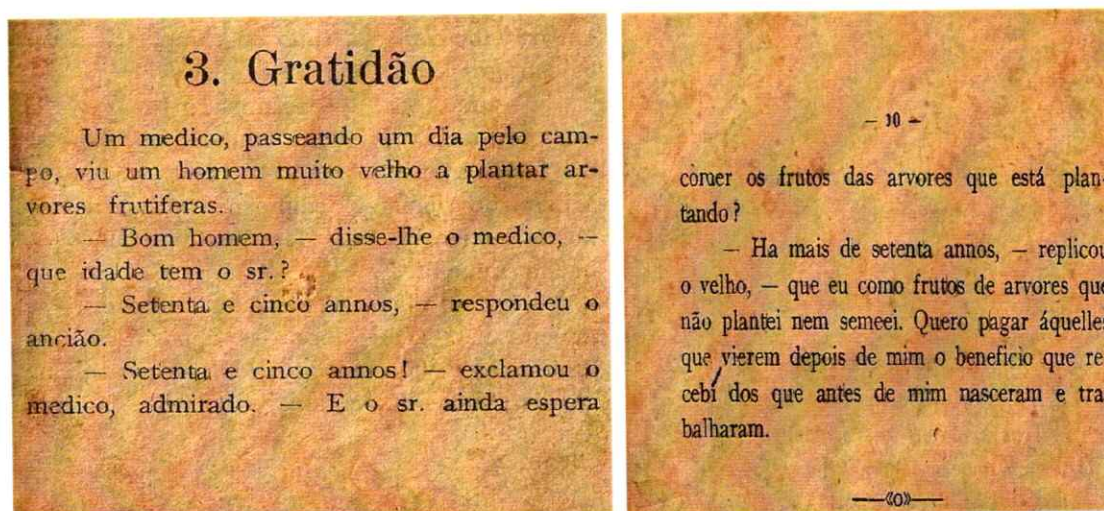


Figura 55: Gratidão. FONTES. 1922. p. 9-10.
Fonte: Acervo pessoal de Carmela Milanezzi.

No decorrer do livro há outra história que fala de um senhor de 85 anos. Elodia ao realizar o trabalho de rememoração recriou as histórias. O que importa na lógica das lições é que para ela ficou a lição da sabedoria dos mais velhos.

Juntando essa história lembrada por Elodia às anteriores, nota-se que em todas há a presença do diálogo entre as gerações e que a figura dos adultos está sempre passando uma lição à criança e ao jovem. Lição que traz os valores de uma sociedade que percebia a criança como alguém que se preparava para o futuro, como um *vir-a-ser*. Nessa concepção, dificilmente uma criança poderia aprender algo entre seus pares ou em interação com os objetos que a circundavam. Trata-se, pois, da relação de poder entre quem detém o saber, o adulto, em relação à criança.

Outra lição transmitida foi a da honestidade, presente na história do lenhador e os machados:

Também lembro a do machado. Do machado de ouro, machado de prata e machado de ferro. Um lenhador ganhou um machado e deixou cair no rio, o mergulhador entrou e tomou o machado de ouro. Perguntou se era aquele, ele disse que não. Tirou o segundo, não sei se era prata, não lembro, também não era, tirou o de ferro aquele né. Ele foi honesto né?E toda história assim bonita pra gente ler.⁴⁴⁸

O lenhador e o machado é um conto popular transcrito para o livro, em função de sua mensagem. O livro, somando-se à tradição oral, também veio a contribuir com a transmissão de histórias para as gerações mais novas. Elodja ouviu a história, leu a história e a repete até os dias de hoje. Há nesse pequeno conto elementos da vida de agricultores que levavam muitas famílias, como a de Elodja a retiravam das florestas a lenha para alimentar seus fogões. Mais uma vez as histórias da Série Fontes tem sentido ao mundo vivenciado pelas crianças. Além disso, essa história também possui o elemento mágico presente na figura do lenhador. Benjamin (2002) reflete que para as crianças o encanto com a magia dos contos, nos quais objetos, animais e florestas podem falar, são muito mais apreciados que a moral que esses contos possam transmitir. Infere-se, então, que a magia da história pode ter sido o elemento mais significativo para que Elodja a rememorasse continuamente.

Elodja afirma que “era tudo lição assim”; que havia “poesia também” e que um dos livros começava assim: “Bom dia, Bom dia, meu bom professor!”. De fato, o 3º livro de leitura da Série Fontes inicia com a oração do educador, e após a leitura talvez a professora de Elodja estimulasse o cumprimento “Bom dia, meu bom professor!”. A lembrança do impresso mistura-se com as recordações da rotina do dia de aula e a ex-aluna distingue o livro das outras atividades, as aulas e os livros se mesclam, o livro se apresentava como um dos símbolos da escola. O gosto pela leitura e pelas histórias é manifestado na forma como

⁴⁴⁸ Elodja N. Henrique. Entrevista citada. **59. O rachador de lenha e o nadador.** Era uma vez um rachador de lenha que perdeu o machado, que era o seu ganha-pão. O pobre do homem sentou-se muito afflicto á. Borda de um rio, e nisto apareceu-lhe um nadador e diz-lhe assim:- O homem! Tu que tens?Diz-lhe o outro:- Que hei de ter, senhor. Perdi o meu machado, que era o meu ganha-pão! O nadador atirou-se ao rio e deu um mergulho, e trouxe lá do fundo um machado de ouro.- E' este? – perguntou elle ao rachador de lenha. - Não, senhor! – diz-lhe o rachador. O meu não era tão bom como esse!O nadador tornou a dar outro mergulho, e trouxe do fundo do rio um machado de prata. E' este? – disse elle ao homem. - Também não! – respondeu o rachador. O meu ainda não era tão bom!Vae o nadador e dá terceiro mergulho, e traz de lá um machado de ferro.- E' este?- E', sim, senhor! E' esse mesmo! – respondeu o rachador muito satisfeito. E por ser honrado e verdadeiro, o nadador deu-lhe os três machados – o de ouro, o de prata e o de ferro – e o rachador foi contar aos companheiros o sucedido. Diz um dos companheiros:- Oh! Que pechincha! Vou arranjar também um machado de ouro!E foi e atirou ao rio o seu machado de ferro, e depois sentou-se numa pedra e pôs-se a chorar. Vem o nadador e pergunta-lhe: O' homem! Tu porque choras?Diz-lhe o tal: - Senhor! Foi o meu machado que caiu ao rio!O nadador mergulhou então, e trouxe lá do fundo um machado de ouro.- E' este?Diz muito depressa o grande mentiroso: - E', sim, senhor!Mas diz-lhe o nadador muito zangado:- Pois vae outra vez para o fundo do rio, só por mentires e não seres honrado; e nem levas este nem o teu! E atirou ao rio com o machado de ouro, e o rachador ficou sem nenhum.Trindade Coelho. (FONTES, 1922, p. 95-97)

rememora por tantos anos, essas historietas. Afinal, como afirma Chartier, “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado” (1999a, p. 11).

Outros textos de destaque são aqueles referentes às datas comemorativas da história do Brasil. Algumas crianças receberam como desafio decorá-las. Como Dobertina, por exemplo, cuja repetição deve ter sido estimulada pela professora e declama-os em forma de poesia aos seus 85 anos,

O descobrimento do Brasil. No dia 22 de abril do ano de 1500, Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil. Cabral era um almirante português que navegava para a Índia com uma frota de 13 navios. A primeira terra que Cabral avistou foi muito arredondada, a que deu o nome de Monte Pascoal, por ter sido visto na quarta-feira depois da festa da Páscoa. Cabral, por se mostrar forte, procurou um porto, aonde a frota pudesse abrigar. A esse porto se chamou Porto Seguro. Aos 26 de abril foi celebrada uma missa, outra missa foi no dia primeiro de maio. Os índios assistiram a cerimônia. A terra que pensavam ser uma ilha foi chamada Vera Cruz. Depois mudaram para terra de Santa Cruz e mais prevaleceu o nome Brasil. Devido a uma madeira cor da brasa. Cabral deixou tudo degradado e continuou sua viagem para a Índia. (Dobertina N. Feliciano, 2006)

A seguir foi transcrito o conteúdo do texto de número 40 do Segundo livro de leitura, para, na sequência, comparar ao trabalho de memória e verificar como uma criança decorava os textos de aula.

O descobrimento do Brasil. No dia 22 de abril do ano de 1500, Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil. Cabral era um almirante português que navegava para a Índia com uma esquadra de treze navios. A primeira terra que Cabral avistou foi um monte arredondado, a que deu o nome de Monte Paschoal, por ter sido visto na quarta-feira depois da festa de Paschoa. Este monte fica ao sul do estado da Bahia. Cabral aproximou-se da costa e procurou um porto onde a frota se pudesse abrigar. Ancorou numa enseada, a que deu o nome de Porto Seguro, e que provavelmente a enseada que hoje se chama Santa Cruz e também Bahia Cabralia. Num ilhéu que havia dentro dos portos, foi celebrada a 26 de abril uma missa. Outra missa foi celebrada no dia 1º de maio, em terra firme, com muita pompa e em presença dos índios, que, em grande numero espantados, assistiram às cerimônias. Esta missa foi cantada ao pé de uma grande cruz de madeira que, com ajuda dos índios, os portugueses ergueram. Esta scena deu assumpto para o famoso quadro <<A primeira Missa do Brasil>>, de que é autor o catharinense Victor Meirelles. A terra, que os descobridores supuseram ser uma grande ilha, foi chamada **Vera Cruz**. Este nome foi mudado depois para o de **Terra de Santa Cruz**, mas prevaleceu o nome de **Brasil**, devido a uma madeira cor de brasa, que nos primeiros tempos era levada daqui em grande quantidade para a Europa. A 3 de maio, Cabral, deixando em terra dois degradados, continuou sua viagem para a Índia. Em carta escripta por Pedro Vaz de Caminha, que era o escrivão da armada, mandou ao rei de Portugal noticia do feliz e rico achado. Festeja-se a 3 de maio o descobrimento, provavelmente porque os primeiros colonos supuseram que o Brasil, chamado a principio **Ilha de Vera Cruz**, tinha sido descoberto no dia de **Vera Cruz**, que cae a 3 de maio. Mais tarde, em vista da carta de Pedro Vaz de Caminha, ficou provado que o descobrimento se dera a 22 de abril, mas a comemoração do facto continuou a fazer-se a 3 de maio. (FONTES, 1922, p. 56-58)

O texto presente no segundo livro de leitura é um texto corrido, ocupando duas páginas inteiras do livro e uma pequena parte da terceira. Dobertina, ao recitá-lo, não declama em forma de poesia, mas, em forma de apresentação, como se estivesse oralizando para a professora, fala muito rápido. Os anos que a afastam do texto a impedem de trazê-lo na íntegra, mas o início de sua fala é revelador de que se trata do mesmo texto. O trabalho da memória de Dobertina resumiu o conteúdo, embora permaneça a composição histórica da forma que aprendeu, decorando, lembrando, repetindo. A leitura “é uma prática”, como afirma Chartier, “encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (1999a). A escola desenvolve, ao longo de sua história, o ritmo dessa prática. Os textos poéticos, ou simplesmente decorados, eram acompanhados pelo corpo, pois a leitura nesse sentido também inscreve o corpo na relação com o objeto impresso, o livro, o texto.

No momento da entrevista não é a criança que recita o texto, mas a idosa que busca mostrar o que ainda pode fazer. No entanto, ao relembrar, o tempo de criança é avivado e a vida escolar, embora curta, apresenta-se de forma significativa, o que nos leva a pensar na importância dessa experiência para uma criança como Dobertina, que desde os seis anos de idade já trabalhava.

Embora pouco intenso, o contato com a cultura escrita provocou nos narradores a ampliação de seus mundos de vida. Apesar de os textos apresentados terem uma intenção marcada pelos valores que vigoravam na sociedade da época e pela concepção de infância que imperava, os pequenos leitores apropriaram-se do conteúdo das histórias e as transformaram em contos que passaram a narrar para filhos e netos. Os livros de leitura que chegaram até esses narradores eram muito simples, com poucas gravuras e em preto e branco, ao contrário do que coloca Benjamin (2002) sobre os livros que as crianças do século XIX, na Europa, passaram a ter acesso. Contudo, para as crianças do sul de Santa Catarina, o importante no contato com as histórias era poder vivenciá-las como significativas, compreendendo que “os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos” (CHARTIER, 1999a, p.16). Essa constatação talvez explique porque certas histórias foram rememoradas e evocadas oralmente e outras nem sequer são mencionadas.

As entrevistas evidenciaram que a educação das crianças deu-se também em outros espaços, além de ter tido lugar em seus lares, na igreja e na escola.

4.3 OUTRAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Conviver com adultos em espaços específicos da vida adulta não é inédito na história. Além das atividades na igreja e na escola, as crianças do período em foco também se socializavam por meio das brincadeiras, das festas em que participavam várias gerações e dos primeiros contatos com os meios de comunicação do tempo em que viveram suas infâncias. Destaca-se como brincadeira a do boi de mamão, característica do litoral catarinense. E o contato com as tecnologias, o cinema e o rádio.

O boi de mamão⁴⁴⁹ era um momento de alegria, fantasia e interação com o imaginário das crianças que viam nos bonecos gigantes os monstros que as atraíam de forma enigmática. A brincadeira instigava tanto os adultos quanto as crianças. Não faltam lembranças das sereias de bambu que foram incorporadas à “bicharada”. A ex-professora Marisa Candemil recorda de um momento que envolveu seu filho ainda bebê:

Um dia tava vendo o boi de mamão na frente da minha casa, eu botei o Rui, que era pequeno, tinha uns cinco meses, botei ele assim, na janela e fiquei segurando, vieram e carregaram o Rui, enquanto o boi-de-mamão dançava, eu olhando para o boi de mamão, vieram e carregaram o Rui. Ah levei um sustão! (risos). Eu botei sentado na janela, para ver, vieram e carregaram o Rui. Depois vieram trazer (risos). (Marisa Candemil, 2004)

José da Silva menciona que essa brincadeira veio do litoral para as vilas operárias mineiras e foi incorporada na cultura local: “Quando vinha os parentes do interior, de Imaruí, Canguirí, se reunia e fazia os terno de reis, o boi de mamão. Os bichos eram feitos de bambu, nós mesmos fazíamos”⁴⁵⁰.

Muitas crianças construíam o boi de mamão imitando a forma como os adultos encaminhavam a brincadeira, mas a realizavam de sua maneira. Para realizar a feitura da bicharada utilizavam a sucata e o material encontrado no ambiente, armação de bambu, cabeça de mamão, retalhos para as roupas. Fabricavam os bonecos que encantavam outras crianças, adultos e pessoas idosas. Enquanto os pais, em Siderópolis, na Vila Fiorita, iam ao cinema, as crianças se reuniam na rua e dançavam o boi de mamão. Quem viveu essa

⁴⁴⁹ A dança do boi de mamão é uma tradição do litoral de Santa Catarina, trazida pelos açorianos. O nome está associado a cabeça do boi, no passado ter sido feita com mamão. A dança conta a história da morte e ressurreição de um boi e envolve outros personagens, como a bernúncia- espécie de jacaré gigante, a Maricota, o urso, a cabra, o cavalinho, a bruxa ou o médico dependendo das variações. Os personagens são conduzidos por um vaqueiro, acompanhado de cantores ou de um cantor que conta a história em forma de verso. A tradição catarinense é uma variação da tradição do bumba meu boi, do norte e nordeste brasileiro.

⁴⁵⁰ José da Silva. Entrevista citada.

experiência foram os irmãos Norli e Nivaldo de Souza. Eles relatam que aprenderam com um senhor de nome Santinho, ex-morador da cidade de Imbituba. “[...] seu Santinho, o senhor da frente, ele brincava muito de boi de mamão”. [...] [ele] “fazia, tinha uns bois grandes, bonitos e nós imitávamos daí, e eu fazia com a cabeça de mamão mesmo”⁴⁵¹.

Acrescenta ainda Nivaldo: “a gente se inspirava nele.” Depois de pronto o boi, “a turma que cantava”⁴⁵² e o Nivaldo ora ia debaixo do boi, ora ia debaixo do urso, enquanto sua irmã Norli, segundo a descrição:

[...] eu era a colhedeira da Maricota, a Lurdinha minha vizinha era a Maricota, eu passava a cestinha, tinha uma cestinha, era tudo agendado antes, a família agendava antes, de noite nós combinávamos com a dona da casa e fazia e era vapt vupt, antes do meu pai voltar do cinema. (Norli M. de Souza, 2004)

Com o resultado da coleta, compravam refrigerante, que na época era chamado de gasosa. Manoel Lourival também recorda dessa brincadeira na vila operária em que morou em Santana, município de Urussanga:

No verão tínhamos o boi de mamão, o meu papel era de cavaleiro e também brincava embaixo da cabra, tudo sob o comando de meu amigo Luciano, que além de bom narrador, brincava embaixo do boi de mamão como ninguém. Essas coisas eram realizadas à noite[...] (2003, p. 66)

A brincadeira do boi permitia uma relação intensa pares, que ia desde a fabricação dos bonecos, a sua performance nas apresentações até a coleta dos donativos. Para que a brincadeira alcançasse o seu objetivo, dividiam as tarefas, trabalhavam em grupos formados pelas próprias crianças. Podemos dizer, então, que nesse jogo, nessa brincadeira, as crianças educavam-se entre si. Isso não significa afirmar que não ocorressem conflitos, mas evidenciar que o espetáculo organizado pelas crianças acontecia apesar dos problemas que enfrentavam e acabavam por resolver. Reonaldo Manoel Gonçalves (2006) escreveu em um dos capítulos de sua tese sobre a brincadeira do boi de mamão, em Florianópolis, que a brincadeira também é um espaço de aprendizado, pois as crianças refazem o mundo a sua maneira. Para o autor, as brincadeiras populares, apesar de apresentarem uma capacidade de congregação, também podem trazer rupturas: “brincar, nesse caso, é também formar grupo, é configurar a pertença a uma identidade de grupo enquanto se brinca” (GONÇALVES, 2006, p.39). Além disso, as brincadeiras populares fogem aos jogos normatizados e permitem a criação. Os narradores

⁴⁵¹ Norli M. de Souza. Entrevista citada.

⁴⁵² Nivaldo J. de Souza. Entrevista citada.

que recordaram o brincar com o boi quando crianças trouxeram indícios dessa brincadeira como um espaço público, fora do lar, no qual a sociabilidade baseada no trabalho do grupo permitiu a construção coletiva de mais uma de suas criações.

Edson Paegle Balod viu pela primeira vez o boi de mamão em uma das vilas operárias de Criciúma. Aos 60 anos de idade escreveu um depoimento sobre esse encontro em sua infância:

Certa vez, bem pequeno, acompanhei minha mãe em visita a uma amiga, num local meio isolado, periferia da cidade. A casa, no alto de uma elevação, permitia um visual panorâmico. Eu, enquanto tentava me distrair da conversa adulta, percebi, ao longe, uma estranha figura, bamboleante coberta de panos; parecia um boi de verdade ou seu simulacro. Vinha sendo guiado por um rapazote e fazia o mesmo caminho que nós havíamos percorrido. Atento, curioso e encantado pela inusitada imagem, em pleno dia, ia acompanhando todos os movimentos até que percebi que a mágica e colorida figura vinha dançando em minha direção. A princípio, estático, e logo depois, aos gritos, corri para junto de minha mãe. Bem, depois de me acalmarem, explicaram a situação, me mostrando que o porão da residência abrigava outros 'bichos' e que o boi ficara para trás na brincadeira da noite anterior e agora se juntava às demais figuras, complementando assim o tradicional folguedo do boi de mamão. A partir desse episódio, creio que fui "adotado" ou "batizado" nos mistérios, nos encantos dessa festa e ao longo do tempo, desde criança até adulto, vi-me como elemento integrante na organização de grupos de boi; na confecção das figuras, como pesquisador e participante das cantorias; às vezes também como figurante, outras como responsável por apresentações e exposições em muitas cidades do interior e litoral barriga-verde. (BALOD, 2005)

Para o adulto que recorda, a magia dos bonecos ainda é presente, pois o encanto suscitado pela representação dos animais impele a imaginação a entrar no mundo da fantasia, algo que as crianças conseguem transpor com facilidade. Além da criatividade exercitada na construção da "bicharada", a dança, a brincadeira. Possibilitava as crianças o contato com uma espécie de mundo encantado, somente visto nos livros de contos de fadas, nos quais os bichos podem falar. Embalados pela cantoria, os bichos dançam. A brincadeira do boi de mamão permitia o aprendizado da cultura popular.

Outro evento frequentado pelas crianças foi o cinema. Os relatos mencionam as experiências com cinema em vilas operárias mineiras. O cinema foi inserido no cotidiano das famílias operárias em um primeiro momento pelas companhias carboníferas. Identifiquei a presença de sessões de cinema direcionadas às crianças na vila operária da Companhia Carbonífera de Araranguá, em Criciúma. Como recorda Lucinda Zayic,⁴⁵³

[...] antes que meu pai viesse pra cá trabalhar na embocação, já tinha aquela vilazinha aqui em cima [trata-se da vila de Santa Bárbara], já tinha cinema mudo, porque não

⁴⁵³ Lucinda Zayic. Entrevista citada.

tinha uma pracinha, tinha um jardinzinho, uma pracinha, umas quatro casinhas, tinha engenheiros que vieram aí acompanhar o movimento do trabalhador e moravam ali.⁴⁵⁴

Na Vila Operária da Próspera também a Companhia Próspera, nos anos de 1960, colocou cinema à disposição dos moradores, como recordam os irmãos Luiza e José da Silva:

[...] as pessoas se divertiam nas saídas das missas e terços. O SESI passava filmes perto da Carioca, na parede do açougue, nos anos 1960, o Sr. João Paes era o responsável e todo mundo ia ao cinema, moças, rapazes, crianças e velhos. (Luzia S. Custódio, 1996)

Os depoimentos de dois narradores apresentam peculiaridades que mostram a forma como as crianças lidaram com a experiência do cinema, suas artimanhas e trapagens. Destaco a experiência de cinema propiciada pela Companhia Siderúrgica Nacional-CSN na vila operária do Rio Fiorita, em Siderópolis.

Nivaldo e Norli de Souza recordam que os filmes eram rodados no Recreio do Trabalhador, clube construído pela mineradora para o entretenimento dos mineiros e suas famílias. “O filme era aquele preto e branco, acho que era em 16 milímetros” [...] “era tudo, tudo era lotado, era cheio”⁴⁵⁵. Para as crianças a sessão aos finais de semana era às “duas horas da tarde, matiné pra gurizada, tudo de graça”⁴⁵⁶ e à noite para os adultos. Os narradores recordam que havia censura, as crianças não entravam nas sessões dos adultos. O pai deles, Norberto José de Souza, consertava a máquina de rodar os filmes, por isso assistiam até “umas 500 vezes (risos)”⁴⁵⁷ o mesmo filme, inclusive os censurados.

Quando não estavam no cinema, recriavam a experiência em casa e cobravam ingresso

[...] pegava um caixão de madeira, pegava as revistas cortava os desenhos, enrolava numa manivelinha e passava na frente num cilindrinho que tinha frente assim, toda aquela cena e cobrava um palito de fósforo pra quem quisesse ver o filmezinho. (Norli M. de Souza e Nivaldo J. de Souza, 2004)

Além do “cineminha”, inventaram também um “teatrinho”, “depois nós também fizemos um teatrinho lá atrás da casa do seu Santinho. Fechamos tudo de madeira de papelão”. Entre a brincadeira do boi e as sessões de cinema, Norli conclui: “Estávamos

⁴⁵⁴ A CBCA, instalou-se no Bairro Santo Antônio em Criciúma em 1917. A narrativa de Lucinda reporta aos primeiros anos dessa Companhia de mineração, isto é, entre 1917-1925.

⁴⁵⁵ Norli M. de Souza e Nivaldo J. de Souza. Entrevista citada.

⁴⁵⁶ Norli M. de Souza e Nivaldo J. de Souza. Entrevista citada.

⁴⁵⁷ Norli M. de Souza e Nivaldo J. de Souza. Entrevista citada.

sempre envolvidos, construindo o boi, sempre brincando, sempre inventando”. Nivaldo acrescenta: “sempre inventando moda”⁴⁵⁸.

Na apreciação dos próprios narradores, percebe-se a forma como se vêem na infância. Não ficavam esperando que os adultos lhes proporcionassem oportunidades de criação, mas aproveitavam o mundo adulto e inventavam o seu próprio mundo.

O rádio também compareceu na experiência das crianças como um dos aspectos de sua vida pública. José da Silva relata que na Vila Operária da Próspera, nos anos de 1950,

Nossa mídia da época era o rádio apenas. Havia alguns programas infantis de auditório muito frequentados pelas crianças. Um tempo o Pe. Osni da matriz São José manteve o programa "O céu é das crianças". Ali se cantava, declamava poesias, tinha momentos de catequese, maratona bíblica, etc. Foi neste tempo que conheci a Maria Dal Farra respondendo sobre Bíblia. Não errava uma questão. Aos domingos o locutor Antônio Luiz tinha o programa "A hora infantil". Dona Terezinha Motta vinha todos os domingos trazer suas três meninas: Nilda, Marli e Elizabete para cantar no programa. Elas cantavam muito bem.⁴⁵⁹

Enquanto as crianças mencionadas por José da Silva participavam de programas de auditório, no contexto da preocupação com seu tempo livre e a formação religiosa, os irmãos Norli e Nivaldo recordam de uma de suas invenções que foi transformar o próprio Nivaldo em um rádio.

Ele entrava dentro de um saco. Daí a gente amarrava a boca, era um saco de alinhagem. Amarrava a boca e ele cantava lá dentro. Daí nos íamos lá e mexíamos na boca do saco daí ele parava de cantar e ele cantava sempre a mesma musica... Eu quero me casar, eu não acho ninguém (música).⁴⁶⁰

A brincadeira foi tão significativa que Nivaldo recita trechos da música que saía do Saco “eu quero me ‘casá’, eu não acho ninguém, casar com mulher boa não me convém” (risos)⁴⁶¹.

A repetição da cantiga transporta os irmãos novamente àquele tempo em que, com suas “artes”, reinventavam os fazeres dos adultos na vila em que moravam. Na imitação do rádio encontra-se o mistério do mundo do amor restrito aos adultos. As crianças imaginavam e tornavam concretas suas ficções nas mais variadas criações. Jogos eram inventados, brincadeiras repetidas e reelaboradas. Trata-se da cultura lúdica produzida, como afirma

⁴⁵⁸ Norli M. de Souza e Nivaldo J. de Souza. Entrevista citada.

⁴⁵⁹ José da Silva. E-mail enviado em 14 de fev. de 2009.

⁴⁶⁰ José da Silva. E-mail enviado em 14 de fev. de 2009.

⁴⁶¹ José da Silva. E-mail enviado em 14 de fev. de 2009.

Mônica Fantin (2000, p. 38), por um “duplo movimento, interno e externo”. Assim a criança “constrói sua cultura brincando”.

Na igreja, na escola, em outras organizações que proporcionavam vida pública às crianças, elas vivenciaram mil práticas de acordo com sua condição social, seu território, sua religião, seu gênero. Experimentaram eventos e práticas, elaborando suas próprias formas de ver, sentir e pensar a realidade. Formas que se apresentam pelos indícios das lembranças e que, levam a perceber o quanto as crianças não estiveram passivas nessa fase da vida. As crianças levaram para a vida adulta as marcas e os valores da sociedade, mas também marcaram as comunidades em que viveram com seus jeitos de recriar o mundo.

Da igreja destacam-se as recordações da Primeira Eucaristia como um momento de festa e sociabilidade em que se sentiam em destaque, no centro da atenção da família, apesar de todos os apelos da catequese em fazer com que se tornassem cristãos fervorosos. Da escola, as dificuldades da conciliação do trabalho na roça com a frequência escolar, a relação conflituosa com a figura do adulto no papel de professor ou professora, o destaque às lembranças dos castigos e humilhações, o contato com a cultura material escolar e suas apropriações.

Dos outros espaços públicos, as artes da brincadeira do boi de mamão e a participação no cinema, um dos momentos em que a criatividade fez com que reinventassem com toda alegria e cor o mundo que as cercava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou pensar os mundos das infâncias nas memórias e, principalmente, enfocar o “ponto de vista das crianças” em seus fazeres, perceber as “artes”, as formas de transgressão da ordem adulta. A designação de “arteiros” dirigida às crianças que desobedeciam a seus pais ou burlavam a disciplina escolar expressa as ações das crianças, seus fazeres no cotidiano. Tais ações sugerem que, na temporalidade focada nas entrevistas, mesmo não sendo ainda vistas como “sujeitos de direitos”, o que ocorrerá após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, quem foi criança não esteve passivo à organização do ambiente vivido ou às ordens ditadas pelos adultos.

Apresentar um contributo à história da infância nessa perspectiva, isto é, na ótica de quem foi criança, constituiu um grande desafio e envolveu a compreensão de que as memórias emergem na operação historiográfica acompanhado das experiências e interpretações da pesquisadora. Para narrar as “artes” das crianças em Santa Catarina foi necessário contrastar diferentes informações obtidas na variedade da documentação investigada, de modo a perseguir pequenas pistas e deixar-se guiar pela vontade de saber sobre o passado da infância.

Os discursos evidenciados no primeiro capítulo expressam as preocupações da sociedade para com a infância nos anos de 1920 a 1950. De outra parte, as memórias narradas nas entrevistas e as autobiografias consultadas indiciam os modos como essas crianças lidavam com suas condições de vida.

Ao iniciar a investigação sobre a vida das crianças no sul de Santa Catarina naqueles anos da primeira metade do século XX, não era possível dimensionar o quanto o *corpus* empírico da investigação possibilitaria compreender as muitas questões relacionadas às suas vivências, que se apresentaram como inusitadas. Destacam-se, entre essas, as práticas de leitura das crianças, a autoria representada pelas cartinhas por elas escritas, a presença da cultura popular nos fazeres e em suas vidas, manifesta nas histórias fantásticas sobre bruxas, lobisomens e “almas do outro mundo”, danças e cantorias (boi de mamão e ternos de reis) e também nos versos conhecidos como “Décimas”. Os elementos da cultura popular chamam atenção justamente porque integraram a realidade do sul de Santa Catarina⁴⁶² e foram evocados com detalhes pelas narrativas das experiências do tempo de criança.

⁴⁶² Embora possamos encontrar ainda em comunidades um pouco isoladas a permanência desses fazeres, as crianças urbanas, que vivem nas cidades industrializadas ou de grande comércio, possuem outras vivências, cada dia mais distantes da cultura popular apontada nesse estudo.

As narrativas evocadas nesta tese levam a pensar nas contradições que envolvem a história da infância no passado e no tempo presente. Tais contradições dizem respeito a certas permanências que sobreviveram ao ideal da modernidade em edificar um mundo específico às crianças, separando-as das responsabilidades e experiências do mundo adulto. O estudo possibilitou entrever que os lugares autorizados às crianças não eram apenas aqueles próprios para elas. Por exemplo, as crianças trabalhavam, e muito, ouviam as mesmas histórias fantásticas que os adultos, muito embora os discursos afirmassem que deveriam ser educadas para a pureza, inocência e obediência. As histórias da infância, como bem assinalaram vários pesquisadores citados durante o trabalho, foram cercadas de experiências de espancamento, exploração, abandono e morte. As crianças, ainda nos dias atuais, estão inseridas na esfera econômica que extrapola o trabalho infantil, que ainda é uma realidade no Brasil e em muitos países, desde que se constituíram como consumidoras potenciais. A violência física e simbólica está presente nas instituições que dizem educar essa fase da vida. Outro fator específico dos dias de hoje diz respeito aos meios de comunicação que contribuem no processo de “adultizar” a criança. Além dessas questões, o controle adulto tornou-se muito mais insidioso, pois até os espaços de lazer são planejados segundo uma lógica adultocêntrica. Se as crianças de diferentes condições sociais inventavam a rua da “brincadeira da Bandeira”, recordada nesse estudo, atualmente, e em geral, especialmente as crianças de diferentes grupos sociais, destacadamente nos espaços urbanos, já não ocupam mais as ruas como espaço de brincar, em decorrência da organização atual das cidades⁴⁶³.

A história das infâncias representa um processo longo e complexo e envolveu a estruturação e organização do cotidiano das crianças por várias instituições especiais criadas para atendê-las, de acordo com as necessidades de cada época e lugar. Mas as crianças seguiram agindo sobre o ambiente de suas vidas. Daí ser possível afirmar as “artes” das crianças. Essas “artes”, no sul de Santa Catarina entre 1920 a 1950, evidenciam que essa “fase da vida” agiu sobre as organizações sociais produzidas para sua educação e relacionou-se com as gerações que a circundavam, ora aprendendo com elas, ora “driblando” as ordens de várias maneiras. Nas relações entre pares, além dos conflitos fundados nas diferenças étnicas, de gênero e sociais, estabeleceram-se também trocas importantes, em destaque o fato de as crianças, filhas de brasileiros, ensinarem a língua portuguesa aos filhos e filhas de descendentes de italianos, alemães ou poloneses.

⁴⁶³ Nos edifícios, praças e *shoppings centers* não faltam locais próprios para o lazer das crianças, ou seja, parques, *playgrounds* e salas com brinquedos infantis.

Outro destaque foi a constatação quanto aos diferentes modos com que as crianças se apropriaram das leituras realizadas, transformando os impressos a que tiveram acesso em referências para suas vidas, como o caso dos livros da Série Fontes. As recordações evocaram as práticas de leitura dos pequenos leitores, e o fato de que a magia dos livros alcançava diferentes classes sociais. Algo inusitado, também, foi o encontro com as cartinhas de Valmíria Réchia, escritas entre seus sete e onze anos de idade. Essas escritas dão visibilidade à autoria de uma criança, sua capacidade de expressar sentimentos e reflexões. A possibilidade de lançar mão de autobiografias, documento cuja consulta vem sendo ampliada, favoreceu, de certo modo, as pesquisas sobre o passado das infâncias, e em especial, a enfocada nesse estudo.

A infância como uma construção histórica, contingente e cultural sugere considerar que embora tenha alcançado no século XX uma posição de direito frente às leis, ainda boa parte das crianças não alcançou essa posição de fato.

No que se refere à infância vivenciada pelos narradores desse estudo, vale destacar que os sentimentos em relação a essa fase da vida variaram. Alguns, como D. Amélia Zanette, recordaram “uma infância bem boa”, embora tenham passado “trabalhando toda a vida, né”⁴⁶⁴. Outros, como Eulina Reus, misturaram sonhos com recordações desse tempo: “eu sonho com o tempo de criança”⁴⁶⁵. E houve aqueles que simplesmente consideraram ter tido “uma infância muito feliz ao lado dos meus familiares, que me deixou muita saudade, eu era uma criança inocente”⁴⁶⁶. Entretanto, nem todos os sentimentos caracterizam-se pela nostalgia e saudade do tempo de criança. Assunta Bortolotto⁴⁶⁷, por exemplo, afirmou que não gostaria de voltar a ser criança, pois trabalhava muito, era explorada, sofria humilhações em casa e na escola. Assim, afirma que não teve uma infância feliz, mesmo possuindo família e casa como todas as crianças filhas de colonos agricultores. Como criança, não era percebida como sujeito de direitos, e por isso devia obedecer, trabalhar e rezar sempre que os adultos assim o desejassem. Isso não significa que todas as famílias tratassem desse modo seus filhos e filhas, mas, diz Assunta, nas famílias dos “colonos”, tinham-se os filhos para o trabalho. Todos esses sentimentos foram reelaborados pelas lembranças e contribuíram para a reconstrução das vivências dessa fase da vida, no sul de Santa Catarina, no período examinado.

Uma das falas, colhida em meio a tantas recordações de experiências vivenciadas na infância, expressa a busca maior dessa tese, pois destaca a capacidade criativa e inventiva das

⁴⁶⁴ Amélia Zanette. Entrevista citada.

⁴⁶⁵ Eulina Réus Nietto. Entrevista citada.

⁴⁶⁶ Valmíria F. Réchia. Entrevista citada.

⁴⁶⁷ Assunta Bortolotto. Entrevista citada.

crianças no mundo em que viviam, nas palavras dos irmãos Norli e Nivaldo de Souza que afirmaram: “nunca dava tempo de nós ficarmos tristes, a gente tava sempre **inventando coisa**”⁴⁶⁸.

Perceber essa fase da vida inventando, criando, agindo sobre o mundo, em vários grupos sociais, é um desafio que aponta para outras possibilidades de pesquisa. O estudo empreendido restringiu-se a um espaço-tempo, mas na dinâmica social as culturas das infâncias são múltiplas e alcançam grupos étnicos, sociais, de gênero e etários diferenciados. A investigação deteve-se em um tempo de transição entre o modo de vida baseado na agricultura e na pesca para um modo de vida em que a urbanização e industrialização modificaram o sul de Santa Catarina. Como terão sido as infâncias das crianças indígenas? E as experiências das crianças afrodescentes? Quais as especificidades das “artes” dessas crianças?

O “ponto de vista” das crianças, título do estudo de Cleopatrê Montandon, juntamente com a percepção da capacidade das crianças construírem seu mundo de coisas no mundo maior, como afirma Walter Benjamin, ou ainda a idéia do “mundo de vida” das crianças de Manuel Jacinto Sarmiento, foram também identificadas nesse estudo diante das pistas fornecidas pelos achados da pesquisa. As crianças do sul de Santa Catarina entre 1920 a 1950, pensavam, refletiam sobre suas experiências. Assim, embora afastados de suas infâncias, 40, 60 ou 80 anos, a evocação de sentimentos, revoltas e criatividade pelos narradores, mesmo que atualizadas pelo momento da lembrança, implicam na percepção de como elaboravam seus mundos de vida nos espaços em que viviam, ou seja, a escola, a família, a rua e a igreja. Tais recordações foram selecionadas pelos/as entrevistados/as e o fato de terem sido narradas manifesta a importância do momento vivido assim como do momento recordado.

Indignação diante dos castigos escolares, trapaças para escapar do trabalho, o sentimento de vergonha e humilhação, a alegria na invenção dos brinquedos, a troca entre pares, o sentimento de injustiça diante das censuras da família, ou mesmo, a saudade que sentiam quando estavam longe das pessoas amadas, confirmam a capacidade das crianças em atuarem, pensarem o mundo em que viviam ou mesmo escaparem dele criando seu próprio mundo, nos brinquedos, nas brincadeiras e na imaginação instigada pelas histórias ouvidas ou pelas leituras.

“Arteiros” foi um adjetivo empregado pelos adultos para referirem-se às crianças a partir de suas transgressões **ou criações**, suas “trapaças” e “astúcias”, ou seja, o jeito próprio

⁴⁶⁸ Norli Maria de Souza e Nivaldo José de Souza. Entrevista citada.

de inventarem “coisas” que davam sentido para si mesmas, para suas invenções, mesmo que estas fossem uma imitação do mundo adulto. As coisas eram, sobretudo, apropriadas, reelaboradas pelas próprias crianças. As “artes” foram expressas em situações de curiosidade, experimentação ou mesmo indisciplina. Descobrir o mistério do mundo adulto, conhecer como funciona o mundo e não aceitar passivamente algumas regras ou castigos instigava as crianças na busca de respostas ou na realização de ações.

Enfim, apesar da dificuldade em alcançar a vida das crianças no passado, os modos como se relacionavam no espaço e tempo em que viveram, esse estudo oportuniza um conhecimento importante não apenas para os que gostam de recordar o tempo de criança, mas para os pesquisadores e educadores que trabalham com essa fase da vida. Possibilita perceber a infância como uma construção histórica e contingente, e as crianças como sujeitos que pensam, sentem e são capazes de interferir no mundo em que vivem. Quiçá tais possibilidades possam levar a outras formas de relacionamento entre as gerações adultas e as crianças, como vem sendo apontado por muitos estudiosos aos quais esta tese intenta somar-se como uma contribuição possível.

REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA da boneca mais famosa do mundo: Barbie. **História da Barbie**. Disponível em: <<http://historiadabarbie.blogspot.com/2008/06/histria-da-boneca-mais-famosa-do-mundo.html>>. Acesso em: 26 out. 2008a.

A HISTÓRIA do dia das crianças. **Mulher de classe**. Disponível em: <<http://mulherdeclasse.com.br/A%20historia%20do%20dia%20da%20crianca.htm>> Acesso em: 21 abr. 2008b.

ALMEIDA, Jane Soarez. Imagem feminina e maternidade: o concurso de robustez infantil em São Paulo (1928). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 1, n. 218, p. 157-170, 2007.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e História Oral. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História**, São Paulo, n. 15, p. 145-155, abr. 1997.

AMORIM, Terezinha Schmidt de. Alimentação infantil e o marketing da indústria de alimentos: Brasil 1960-1988. **Revista História: questões & Debates**, Curitiba, n. 42, p. 95-111, 2005.

ANJINHOS. **A Paz**, Tubarão, 15 fev. 1925.

AS CRENÇAS. **O Albor**, Laguna, 12 nov. 1903. p. 2.

ARAGÃO, Gilbraz. **Teologia: recuperando a história**. Disponível em <<http://www.unicap.br/teologia/Gil17-2.htm>>. Acesso em 30 dez. 2008.

ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (orgs.). **História da vida privada: da renascença ao século das luzes**. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

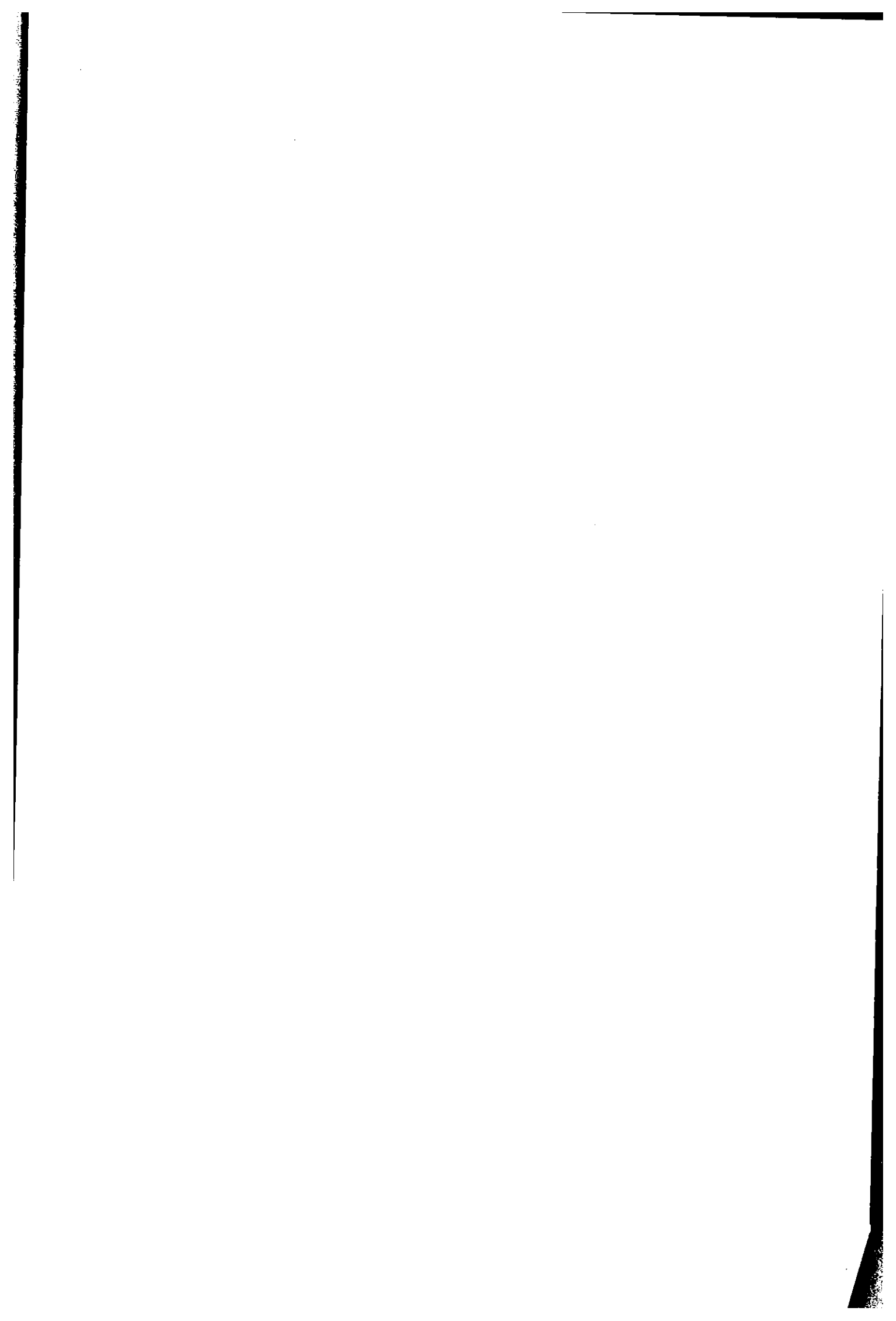
_____. Infância: verbete para a Editora Eianudi. **Revista de Educación**, Madri, n. 281, p. 5-17, 1986.

ARNS, Otilia (coord.). **Criciúma 1880-1980: "A semente deu bons frutos"**. Florianópolis: 1985.

ARROYO, Miguel. Apresentação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FARIA, Luciano M. de. **Infância no Sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 9-33, 1998.

AS MAES. **O ALBOR**, Laguna, 6 ago. 1905. p. 1.



ASMA nas creanças. **O Albor**, Laguna, 5 abr. 1908. p. 4.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Abril, 1974.

BACK, Adolfo. **100 anos: história de Forquilha**. Criciúma: Ed. da UNESCO, 1996.

BALOD, Edson Paegle. A primeira vez que vi o boi. **A cidade como texto**. Criciúma, 2005. Mimeografado.

BAPTISADO. **A imprensa**, Tubarão, 15 jun. 1924. p. 1.

BAPTISADO. **O Albor**, Laguna, 1 abr. 1904. p.1.

BARROS, José D' Assunção. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, Myriam Lins de. Memória e família. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 29-42, 1989.

_____. **Autoridade e afeto: avós, filhos em netos na família brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 4, jan./dez, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/391/372>>. Acesso em: 29 jan. 2009.

BELOLLI, Mário; QUADROS, Joice; GUIDI, Ayser. **A história do Carvão de Santa Catarina**. Criciúma: Imprensa Oficial de Santa Catarina, 2002.

BELOLLI, Mário. A Colonização italiana na região de Criciúma (1880-1925) In: PIAZZA, Walter (org.) **Italianos em Santa Catarina**. Florianópolis: Lunardelli, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002. (Espírito Crítico).

_____. A Infância em Berlim por volta de 1900. In: **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a Literatura e História da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Pequena história da fotografia. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a Literatura e História da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITENCOURT, João Batista. **Estado Novo, Cidade Velha**. 2002. 300 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BORTOLOTTO Zulmar H. **História de Nova Veneza**. Nova Veneza: Prefeitura Municipal de Nova Veneza, 1992.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de Velhos**. São Paulo: EDUSP, 1987.

_____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOTO, CARLOTA. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN, Moysés Jr. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-60.

BOTO, Carlota. Nova História e seus velhos dilemas. **Revista USP: Dossiê Nova História**, n. 23, p. 23-33, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Campinas: Papirus, 1989.

BRAUN, Alvino Bertoldo. Vida da Serva de Deus Albertina Berkenbrock. In: **Revista Leituras Católicas**, Rio de Janeiro, p. 1-59, 1958.

BRITES, Olga. Crianças de Revistas (1930/1950). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 1-15. Jan./jun. 2000.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUNETTI, Aury A. **Castidade heróica: a serva de Deus Albertina Berkenbrock**. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2002.

BURKE, Peter. **A revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales (1929-1989)**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1991.

CAMPOS, Sebastião Netto. **Uma biografia com um pouco de história do carvão catarinense**. Florianópolis: Insular, 2001.

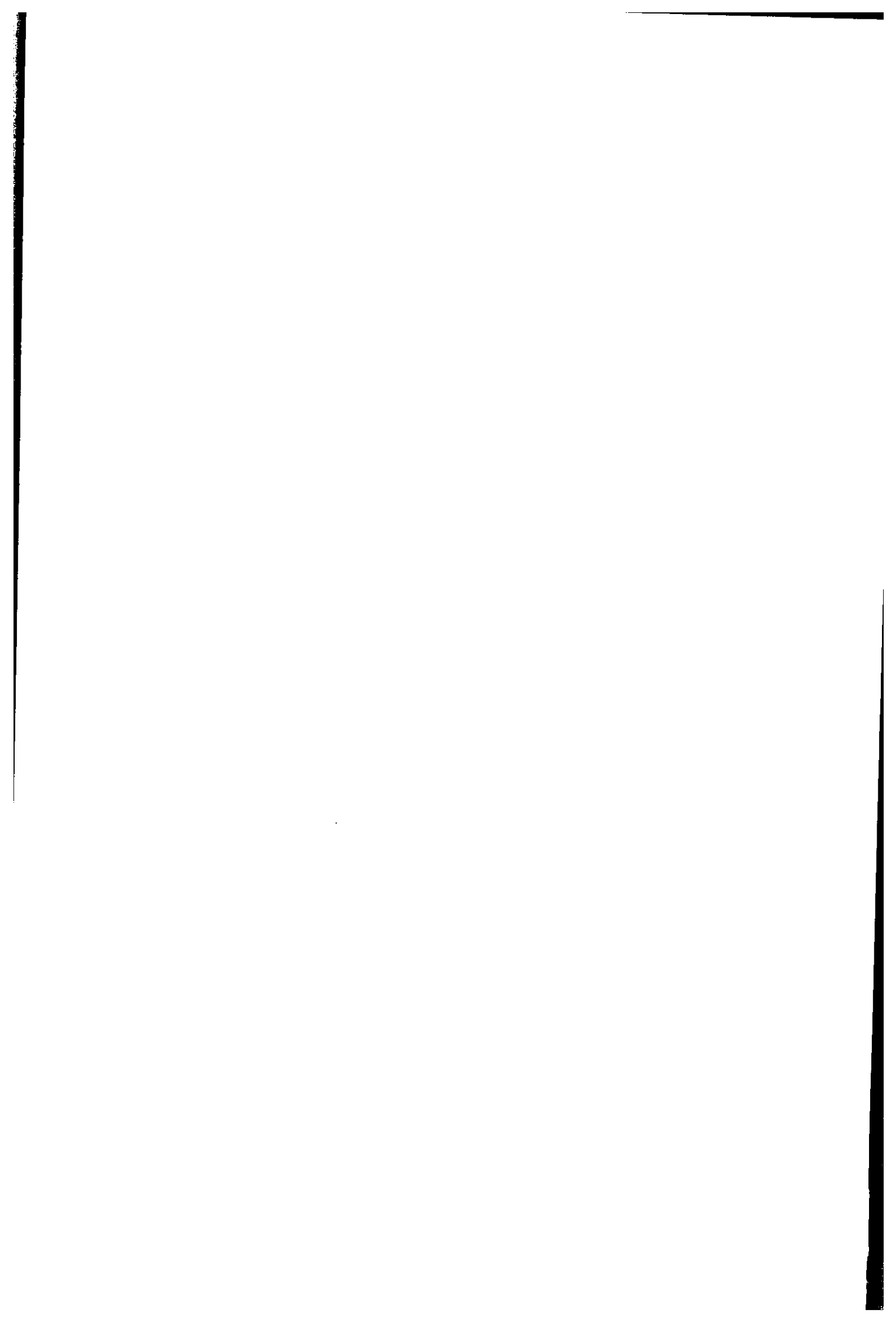
CANCLINI, Néstor García. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARDOZO, Liane Moraes. **Ciranda da Saudade**. Laguna: edição da autora, 2000.

CAROLA, Carlos Renato. **Dos subterrâneos da História: as trabalhadoras das minas de carvão de Santa Catarina 1937-1964**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

_____. **Assistência Médica, Saúde Pública e o Processo Modernizador da Região Carbonífera de Santa Catarina (1930-1964)**. 2004. 358 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARVALHO, José Carlos de Paula. **Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas**. Botucatu, vol. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista1/debates2.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2009.



CARVALHO, Marta Maria Chagas. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 269-288.

CASA PAROQUIAL. Tubarão. **Livro Tombo**. Catedral Diocesana Nossa Senhora da Piedade, 1960.

_____. Laguna. **Livro Tombo**. Paróquia Santo Antonio da Laguna, 1958. (Livro aberto em 1896).

_____. Imaruí. **Livro Tombo**. Paróquia São João Batista de Imaruí. 1950.

_____. Laguna. **Livro Tombo**. Paróquia Santo Antonio da Laguna, 1943. (Livro aberto em 1896).

_____. Tubarão. **Livro Tombo**. Catedral Diocesana Nossa Senhora da Piedade, p.127, 1935.

_____. Imaruí. **Livro Tombo**. Paróquia São João Batista de Imaruí, 1934.

CASCAES, Franklin. **O fantástico na ilha de santa Catarina**. Florianópolis, Ed. UFSC, 2003.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores, bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Ed. da UNB, 1999a. p. 7-29.

_____. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999b.

_____. Introdução à cultura do objeto impresso. In: CHARTIER, Roger (coord.). **As utilizações do objeto impresso (séculos XV-XIX)**. Portugal: Diefel, 1998. p. 11-21.

_____. "Cultura popular": revisitando um conceito historiográfico. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995a.

_____. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn (org.). **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995b. p. 257.

_____. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

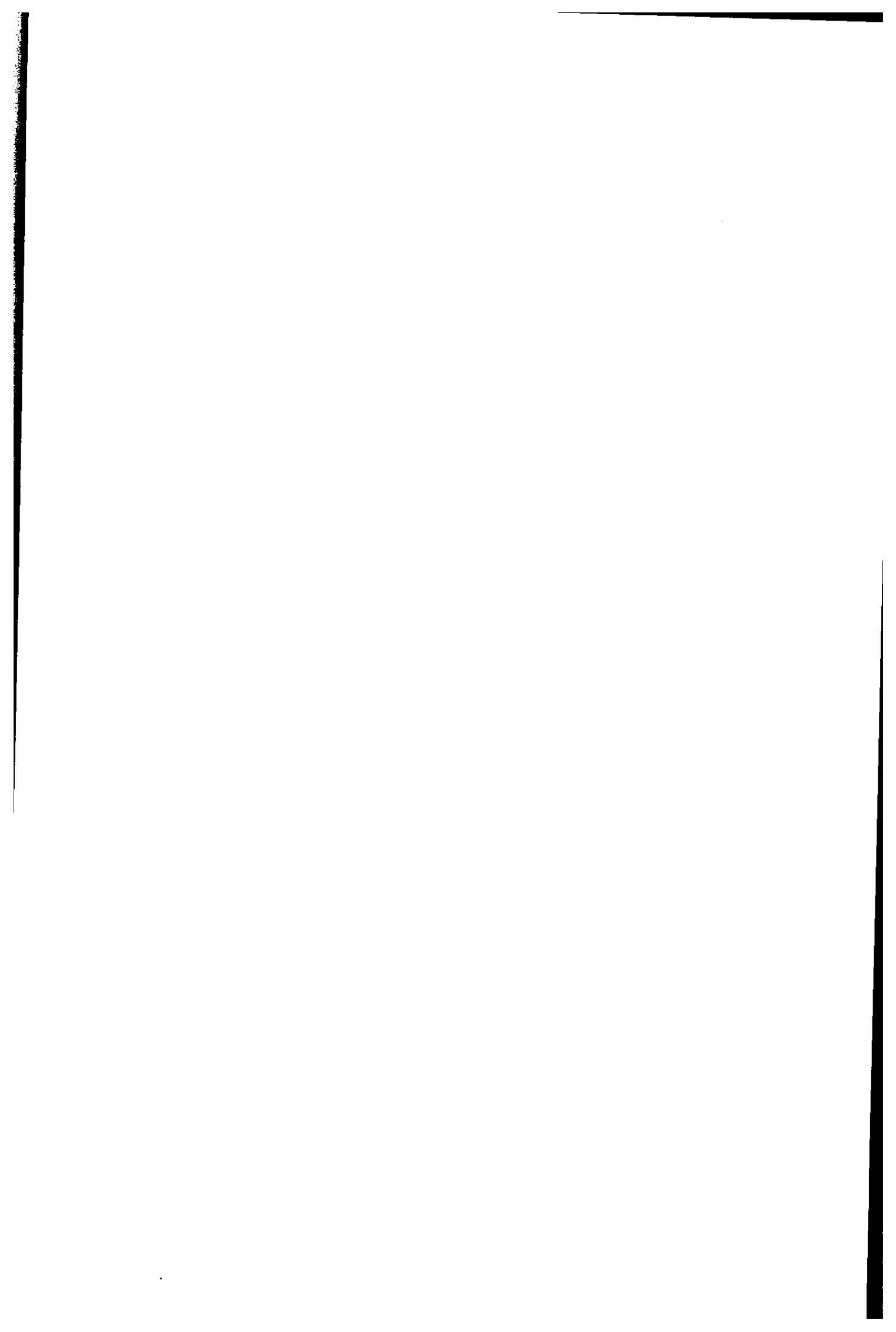
CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLLEGIO Cresciuma. **O Albor**, Laguna, 12 de set. 1909. p. 1.

CORAZZA, Sandra Mara. E os pequeninos, Senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, Jan./jun, 2000.

COSTA, Marli de Oliveira. "Artes de Viver": Recriando e Reinventando Espaços-Memórias das Famílias da vila Operária Mineira Próspera/ Criciúma (1945-1961). 1999. 206 f.



Dissertação (Mestrado em história) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

_____. **Tudo Isso eles contavam:** memórias dos moradores do Bairro Santo Antônio. Criciúma-SC (1880-2000). Criciúma: Prefeitura Municipal de Criciúma, 2000.

_____. A nutrição nas vilas operárias mineiras. In: GOULARTI FILHO, Alcides (org.). **Memória e cultura do carvão em Santa Catarina.** Florianópolis: Cidade Futura, 2004.

_____. **O Tempo atravessou a Vila:** memória dos Moradores do Bairro Primeira Linha-Criciúma-SC/1892-2000. Criciúma: Prefeitura Municipal de Criciúma, 2001.

COSTA, Lúcia Helena R. **Memórias de parteiras:** entrelaçando gênero e história de uma prática feminina do cuidar. 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CRIANÇA. **O Estado,** Florianópolis, 11 out. 1951. p. 3.

CUNHA, Irsag Amara da (trad.). **Cuidados com a futura mamãe e o futuro bebê.** Rio de Janeiro: Edições de ouro, [19--].

CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Cristina V.; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Refúgios do eu:** educação, história escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 63-80.

CYMBALISTA, Renato. **Cidade dos Vivos.** São Paulo: Annablume: FAPESP, 2002.

CRUDER, Gabriela; FISCHMAN, Gustavo E. Fotografias escolares como evento na pesquisa em Educação. **Revista Educação e Realidade,** Porto Alegre, n. 28, p. 39-53. jul./dez., 2003.

DALL'ALBA, João L. **Imigração italiana em Santa Catarina.** Caxias do Sul: Ed. da Universidade de Caxias do Sul; Porto Alegre: Escola Superior de Teologia; Florianópolis: Ed. Lunardelli, 1983.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O Direito da criança ao respeito.** São Paulo: Summus, 1986.

DAMATTA, Roberto. **A Casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

DARÓS, Jorge; BELOLLI, Mário. **Família Pavei:** início de uma história 1887-1997. Criciúma: Edição do Autor, 1997.

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano:** artes de fazer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DE CERTEAU, Michel. A Operação Histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: Novos Problemas.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

- DE LUCA, Derlei Catarina. **Os jasmims do jardim de Paolo**. Criciúma: Edição do Autor, 2000.
- DEL PRIORE, Mary et al. **500 anos de Brasil: histórias e reflexões**. São Paulo: Scipione, 1999.
- DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____. **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.
- DE MAUSE, Lloyd. **História de la infancia**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- DIAS, Antonio Carlos. **A origem da igreja católica**. Disponível em <<http://www.pibjo.org.br/pdf/bib/ad01.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2009.
- DONZELOT, Jacques. **Polícia das Famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- DOSSE, François. **História e Ciências Sociais**. São Paulo: EDUSC, 2004.
- DOSSE, François. **A história**. São Paulo: EDUSC, 2003.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? **Histórias Orais e modos de lembrar e contar**. *Revista da ASPHE*, Pelotas, n. 8, p.141-174, 2000.
- FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FERREIRA, Antonio Gomes. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 9, p. 176-198, 2005.
- FERREIRA, António Gomes. **Gerar, Criar, Educar: a criança no Portugal do Antigo Regime**. Coimbra: Quarteto, 2000.
- FERREIRA, José. Os primeiros anos da cruzada eucarística das crianças 1930-1933. *Alexandrina de Balasar*. Disponível em: <<http://alexandrinabalasar.free.fr/>>. Acesso em 26 out. 2008.
- FERREIRA, Marieta de M. História Oral e tempo presente. In: **(Re)Introduzindo a História Oral no Brasil**. MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). São Paulo: Xamã, 1996. p. 11-21.
- FLANDRIN, Jean-Louis. **O sexo e o ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FONSECA, Thais Nivia de L. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de L. (orgs.) **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

FONTANA, Germano Bez. **História de minha vida: memórias, imigração e outros fatos**. Florianópolis: Agunus, 1998.

FONTES, Henrique da Silva (org.). **Terceiro livro de leitura**. Florianópolis: Ed. Livraria Central, 1948. (Série Fontes).

_____. **Primeiro livro de leitura**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1945. (Série Fontes).

_____. **Segundo livro de leitura**. Florianópolis: Typographia Livraria Central, 1933. (Série Fontes).

_____. **Segundo livro de leitura**. 2. Ed. Florianópolis; Petrópolis: Typographia das "Vozes de Petrópolis", 1922. (Série Fontes).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRAGO, Antonio Vinão. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista brasileira de educação**, n. 0, p. 63-82, set./dez, 1995.

FREIRE, Maria Martha Luna. Educação e higiene: um discurso republicano sobre a criança. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 11., 2004, Rio de Janeiro. **Anais....** Disponível em: <www.rj.anpuh.org/Anais/2004/Simposios%20Tematicos/Maria%20Martha%20de%20Luna%20Freire.doc>. Acesso em: 20 maio 2009.

FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN, Moisés Jr. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 83-100.

GAGNEBIN, Jeanne Marie; GARBER, Klaus. Por que o mundo todo nos detalhes do cotidiano? **Revista USP: Dossiê Walter Benjamin**. São Paulo, n. 15, p. 38-47. set./nov. 1992.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: **História da Vida Privada**. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-329.

GESTEIRA, Matargão. **Puericultura: higiene alimentar e social da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Pan-Americana, 1945.

GIARD, Luce. Cozinhar. In: DE CERTEAU, Michel; GIARD, Luci; MAYOL, Pierre. **A Invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. v. 2. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIASSI, Maristela Gonçalves. **Meio Ambiente e saúde: a convivência com o carvão**. 1994. 47f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 1994.

GINZBURG, C. **Mitos emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Adélia Olga. **Pedacinhos de Vida**. Jaguaruna: edição da autora, [s/d].

GONÇALVES, Reonaldo M. **Educação popular e boi de mamão: diálogos brincantes**. 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GOULARTI FILHO, Alcides. **Formação Econômica de Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

GOUARTI FILHO, Alcides (org). **Cultura e Memória do Carvão em Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2004.

HERNÁNDEZ, Luiz Torrecilla. **Niñez y castigo: história del castigo escolar**. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidade de Valladolid, 1998. (Serie Didáctica).

HISTÓRIA de Tubarão. **Prefeitura Municipal de Tubarão**. Disponível em: <<http://www.tubarao.sc.gov.br/a-cidade/historia>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

HISTÓRICO de Tubarão. **Guia Catarinense**. Disponível em: <<http://www.guiacatarinense.com.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYGIENE infantil. **A Cidade**, Criciúma, 1 ago. 1925.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IMAGEM do Menino Jesus da Liga de Ribeirão Pequeno. Disponível em <www.ribeiraopequeno.com.br>. Acesso em: 15 fev 2009.

JOÃO COBRA... **O Albor**, Laguna, 18 dez. 1910.

JOUHAUD, Christian. Legibilidade e persuasão: os cartazes políticos. In: CHARTIER, Roger (coord.). **As utilizações do objecto impresso**. Miraflores/Portugal: Difel, 1998. p. 303-335.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43. 2001.

KENNEDY, David. As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. In: KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

_____. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, Walter O; KENNEDY, Davis (orgs.). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis: Vozes, 1999. (filosofia e crianças).

KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. (orgs.). **Filosofia e infância**. Petrópolis: 1999.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 347-370.

KUHLMANN JR, Moisés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR, Moisés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR, Moisés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE, Miriam Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Retratos de família**. São Paulo: EDUSP, 1993.

LEMOS, Carlos. **História da casa brasileira**. São Paulo: Contexto, 1989. (Repensando a História).

LOURENÇO, Leila. Lembranças, registros e percepções do processo de ensino aprendizagem. In: **Escola Casemiro Stachurski: das aulas particulares/comunitárias ao**

ensino público municipal. Criciúma: Ed. da UNESCO, 2005. (Cadernos da história da educação das escolas da Rede Municipal de Criciúma).

LONDOÑO, Fernando T. A origem do conceito Menor. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996. p. 129-145.

MACCARI, Cristiane. **Memórias da educação da escola pública de Linha Torrens 1936-1946**. 2004. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de História, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2004.

MACHADO, Manoel Lorival. **Fragmentos de uma vida**. Florianópolis: Teletreabalho Editoração Ltda, 2003.

MALUF, Sônia. **Encontros noturnos: bruxas e bruxarias na Lagoa da Conceição**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1993.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p 77-96.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

MOGARRO, Maria João. Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da Educação**, Pelotas, n. 17, p. 7-31, 2005.

MONARCHA, Carlos (org). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MONTANDON, Cléopatrê. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, 2001.

MONTANDON, Cléopatrê. **L'éducation du poit du vie dès enfants**. Paris: Harmattan, 1997.

MONTEIRO, Jaecyr. **Nacionalização do ensino: uma contribuição à história da educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1984.

MORTALIDADE Infantil. **O Estado**, Florianópolis, 8 fev. 1945. p. 7.

MOSER, Anita. **A violência do Estado Novo Brasileiro contra os colonos descendentes de imigrantes italianos em Santa Catarina durante a Segunda Guerra Mundial**. Disponível em: <<http://www.brazil-brasil.com/content/view/311/78/>>. Acesso em: 2 out. 2008.

MOSER, Hilário. **A Serva de Deus Albertina Berkenbrock: Quem foi? Como viveu? Por que morreu?** Tubarão: Editora Dehon, 2001.

NASCIMENTO, Carla de Lourdes. **Sagrado Dever é Servir à Pátria: a educação cívico-patriota na Série Fontes**. 2003. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

NASCIMENTO, Dorval do. **As curvas do trem: a presença da estrada de ferro no sul de Santa Catarina**. Criciúma: Ed. da UNESCO, 2004.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2004.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org.). **Educação da infância: História e Política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.

OBRIGATORIEDADE de ensino. **O mineiro**, Criciúma, 15 abr. 1926.

OSTETTO, Lucy Cristina. **Vozes que recitam, lembranças que refazem: narrativas de descendentes italianos: Nova Veneza 1920-1950**. 1997. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

PASSETTI, Edson. O Menor no Brasil Republicano. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996. p. 146-175.

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PERROT, Michele. Os atores. In: **História da Vida Privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PINTO, Céli Regina J. **Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney ou como entender os meandros da linguagem do poder**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1989.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

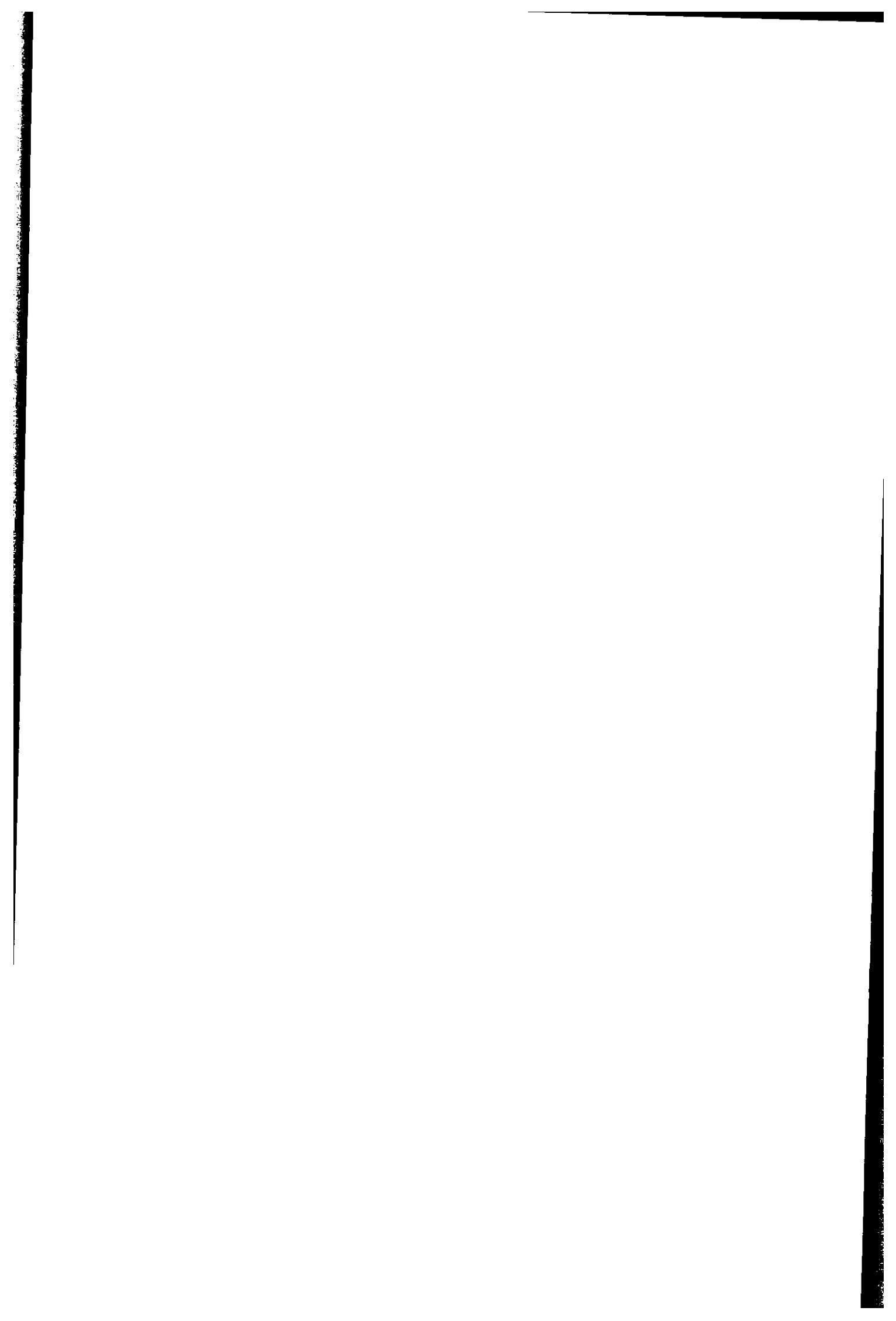
_____. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRADO, Adélia. Senhoras da fé: histórias de vida e iniciação de benzedeadas. In: PEREIRA, Edimilson de A.; GOMES Núbia Pereira de M. (orgs.). **Flor do não esquecimento: cultura popular e processos de transformação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA. Escola Mista Estadual Desdobrada de Linha Batista. **Livro Termo de Visitas**. Criciúma, jun. 1953.

_____. Escola Mista Estadual Desdobrada de Linha Batista. **Livro Termo de Visitas**. Criciúma, abr. 1949.

_____. Escola Mista do Núcleo Hercílio Luz. **Livro Termo de Visitas**. Criciúma, out. 1941.



_____. **Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Mangilli. Livro Termo de visita (1936-1971). Criciúma, 1938.**

_____. **Escola Mista do Núcleo Hercílio Luz. Livro Termo de Visitas. Criciúma, mar. 1932.**

_____. **Escola Mista do Núcleo Hercílio Luz. Livro Termo de Visitas. Criciúma, maio 1929.**

PROCHNOW, Denise de Paulo. **Lições de Fé: A série graduada de leitura Fontes no contexto da reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935).** Florianópolis: 2009. 148 f. Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC- Florianópolis: 2009.

_____. **Escola Mista do Núcleo Hercílio Luz. Livro Termo de Visitas. Criciúma, fev. 1925.**
 PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido.** Lisboa: Edição Livros do Brasil, v. 1, [199?]. (Dois mundos).

RABELO, Giani. **Entre o Hábito e o Carvão: Pedagogias Missionárias no Sul de Santa Catarina na Segunda Metade do Século XX.** Porto Alegre: 2008. 414 f. Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RABELO, GIANI (ORG). **Escola Casemiro Stachurski: das aulas particulares/comunitárias ao ensino público municipal.** Criciúma: Ed. da UNESCO, 2005. (Cadernos da história da educação das escolas da Rede Municipal de Criciúma).

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar: A utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890- 1930.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

RÉCHIA, Karen Christine. **Lembranças íntimas de minha avó: partos, parteiras e outras histórias em Treze de Maio-SC.** 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

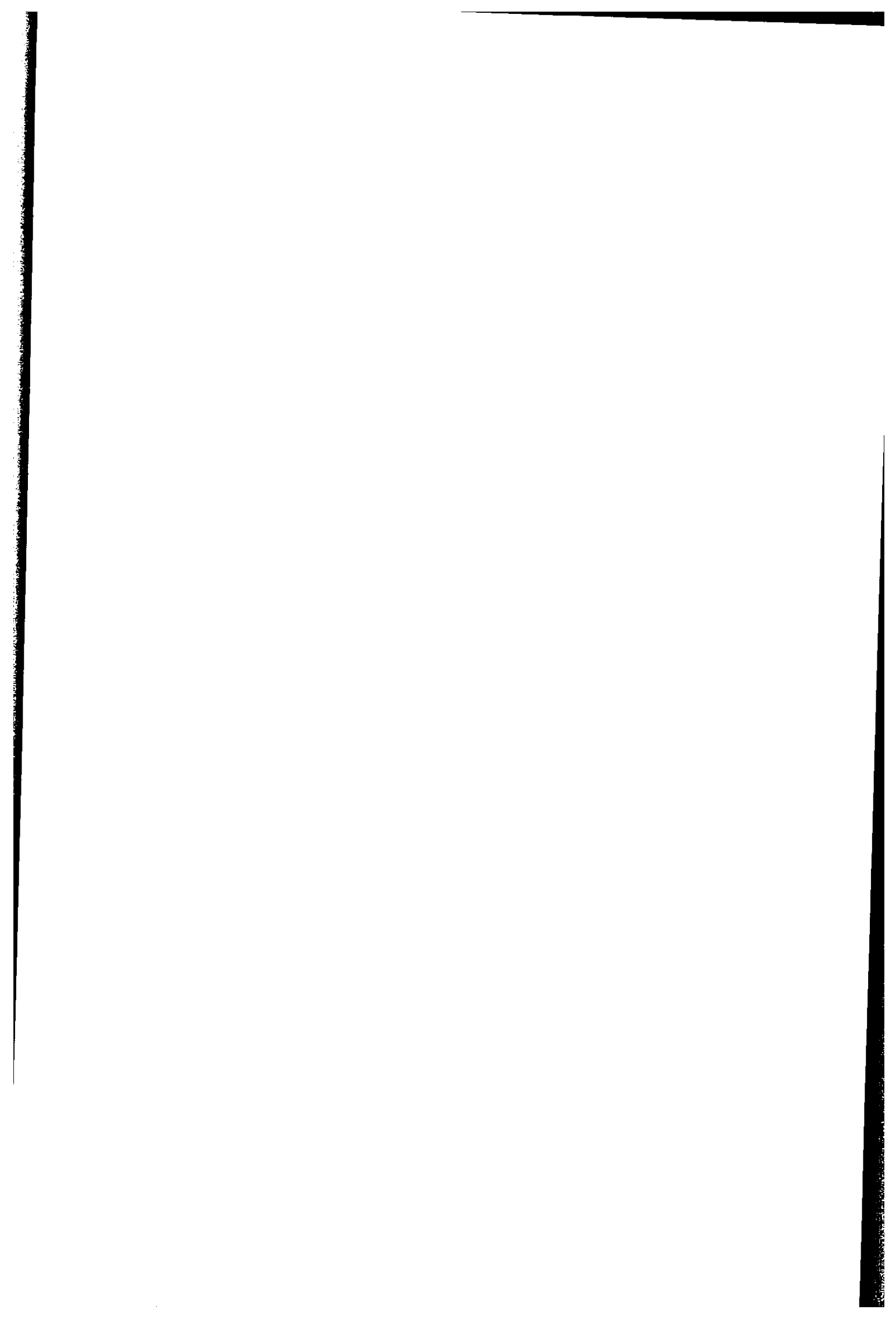
REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÉS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada: da Renascença ao século das Luzes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ROBUSTECIDOS com a emulsão de Scott. **O Albor, Laguna, 1 jan. 1911.** p. 4.

ROHR, João Alfredo. **O sítio arqueológico do pântano sul: SC-F-10.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1977.

ROSENAU, Milton Joseph. **Netsaber Biografias.** Disponível em: <http://biografias.netsaber.com.br/ver_biografia_c_2652.html>. Acesso em: 08 abr. 2009.

SALVAI as creanças: propaganda de vermifugos. **O Albor. Laguna, 8 dez. 1910.**



SALVAI as creanças: propaganda do Vermifugo Raulvieira. *O Albor*, Laguna, 17 maio 1908. p. 4.

SANDIN, Bengt. Imagens em conflito: infâncias em mudanças e o estado de bem estar social na Suécia. Reflexões sobre o século da criança. In: *Revista Brasileira de História: Infância e Adolescência*, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 15-34, 1999.

SANTOS, Roselys Isabel dos C. *A terra prometida. Emigração Italiana: Mito e Realidade*. Itajaí. Ed. da UNIVALI, 1998.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Nova história de Santa Catarina*. 5. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Nova cultural, 2000. (Os pensadores).

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SAREMENTO, Manuel J.; CERISARA, A. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto/Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, 2002.

_____. OS Ofícios da Criança. In: Congresso Internacional "Os mundos sociais e culturais da infância", 2000, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 125-145.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwhahs: Memória coletiva e experiência. *Psicologia USP*, São Paulo, v4, p. 285-298, Jan./dez. 1993.

SILVA, Antônio. *Crônicas*. Laguna: Ribeirão Grande. 1949. Mimeografado.

SILVA, José da. *Bairro Próspera: gente, desenvolvimento, cultura, história*. Criciúma: Edição do autor, 2008. Mimeografado.

SILVA JR., José da. *Histórias que a bola esqueceu: trajetória do Esporte Clube Metropol e de sua torcida*. Florianópolis: CMM Comunicação, 1997.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, 2001.

SPOSITO Marília Pontes; CARRANO Paulo César R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária nas escolas brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2005.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2004.

STEPHANOU, Maria. Problematizações em torno do tema Memória e História da Educação. **História da educação**, Pelotas, v.1, n.2, p. 145-168, 1997.

TEIXEIRA, José Paulo. **Os donos da cidade**. Florianópolis: Insular, 1996.

TEIVE, Gladys Mary G. “**Uma vez normalista, sempre normalista**”: cultura escolar e produção de um *Habitus* Pedagógico (escola normal catarinense 1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP**, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

_____. Histórias (co) movedoras: História Oral e estudos de migração. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 241-364, 2002.

TIBINCOSKI, Casimiro. **Lembranças de um pioneiro**. Criciúma, 1992. Mimeografado.

TOKARSKI, Fernando. Andar na aula: uma salvaguarda do polonismo. In: DELLABRIDA, Norberto (org.). **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

UM POUCO de história: a origem da boneca. **Maureenevera**. Disponível em: <<http://maureenevera.pbwiki.com/BONECAS>>. Acesso em: 26 out. 2008.

VAILATI, Luiz Lima. **Relatório de Qualificação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em história social, 2001. 148 p.

VALLE, Ione Ribeiro. **A Era da Profissionalização**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VANTI, Elisa dos Santos. **O fio da infância no trama da história: um estudo sobre significações de infância e educação infantil na Pelotas do final do século XIX**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA, Luciano Mendes de. **A Infância no Sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VENERA, José Isaías. **Tempo de Ordem: a construção discursiva do homem útil**. Itajaí: UNIVALI, 2007.

VEYNE, Paul. O império Romano. In: **História da Vida Privada**. v. 1. São Paulo: Companhia das letras, 1989. p.19-43.

VIGARELLO, Georges. **O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos. **Disputas de identidades: a nacionalização do ensino em meio aos ítalo-brasileiros (1900-1930)**. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos. **Representações da Campanha de Nacionalização do ensino: experiências de Criciúma (1930–1945)**. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de História, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2004.

VOGEL, Arno; (Coord). **Quando a rua vira casa: a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBAM/FINEP, 1981.

VOLPATO, Terezinha G. **A Pirita Humana**. Florianópolis: UFSC, 1984.

_____. **Vidas marcadas: trabalhadores do carvão**. Tubarão: Ed. da UNISUL, 2001.

WADSWORTH, E. James. Monocorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Revista Brasileira de História: Dossiê infância e adolescência**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 103-124, 1999.

WERLE, Flávia C. Documentos escolares: impactos das novas tecnologias. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 77-96, 2002.

XAROPE Vermifugo Matel. **O Albor**, Laguna, 5 ago 1904. p. 4.

ZACHARIAS, Manif. A mortalidade infantil em Criciúma. **Tribuna Criciumense**, Criciúma, 20 e 27 maio 1957; 3 jun. 1957.

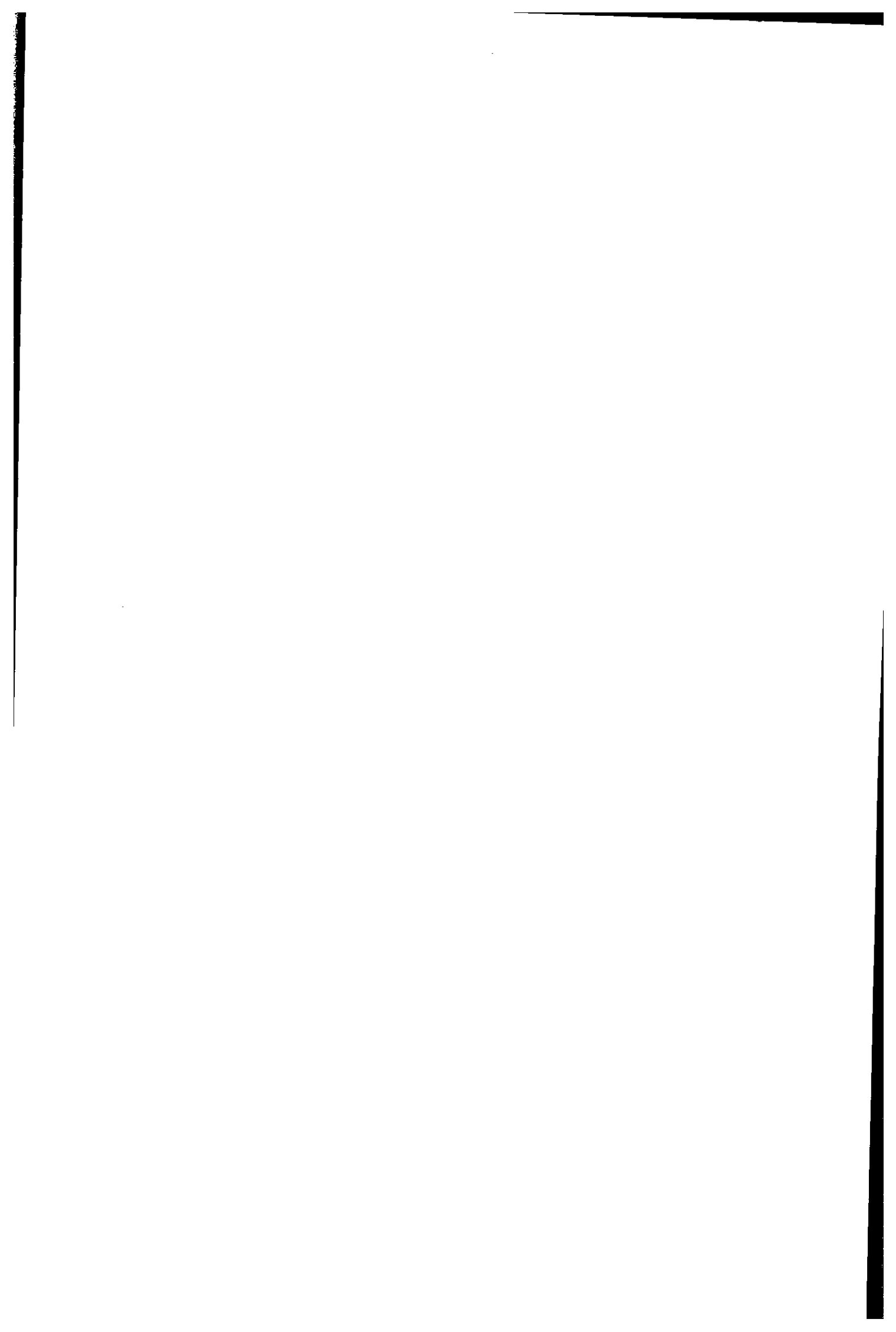
FONTES ORAIS

Alberto Rzatki. Nasceu em 09/03/1949, em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane F. Tecchio Motta, bolsistas do GRUPEHME, em 10/10/2002, em Criciúma/SC.

Adelina Dal Toé de Costa. Nasceu em 22/04/1933, em Maracajá/SC. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME, em 03/10/2003, em Criciúma/SC.

Aldo Pavan Nasceu em 26/03/1937, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME, em 04/11/2005, Criciúma/SC.

Alfredo Steiner. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da Prefeitura Municipal de Criciúma para a comemoração do centenário de Criciúma, em 10/10/1979, em Criciúma/SC. Acervo do Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez, Criciúma.



Amélia Acordi Napolini. Nasceu em 08/03/1937, em Criciúma/SC. Entrevista concedida ao GRUPEHME, em nov. 2005, em Criciúma/SC.

Amélia Zanette. Nasceu em 03/07/1938, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da história do Bairro Santo Antônio, em 1999, em Criciúma/SC. Acervo pessoal da pesquisadora.

Ana Frida Paegle Balod. Nasceu em 01/03/1919, em Orleans/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 29/03/2000, em Criciúma/SC.

Angela Colonetti Netto. Nasceu em /12/1912, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do Bairro Primeira Linha, em maio de 1999, em Criciúma/SC. Acervo pessoal da pesquisadora.

Antônia Martins Cunha. Nasceu em 03/09/1933, em Jaguaruna/SC. Entrevista concedida a Carlos Renato Carola e Marli de Oliveira Costa, em 1996, em Criciúma/SC.

Antônio Zanette. Nasceu 02/12/1920 em Morro Estevão, Criciúma/SC. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane F. Tecchio Motta, bolsistas do GRUPEHME, em 25/06/2002, em Criciúma/SC.

Ascendino Pelegrin. Nasceu em 15/04/1942, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME, 04/11/2005, em Criciúma/SC.

Assunta Bortolotto Fernandes. Nasceu em 27/04/1941, em Nova Veneza/SC. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa, em 09/01/2009, em Criciúma/SC.

Avelino Nestor Martins. Nasceu em 1928, em Pescaria Brava, Laguna/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em maio de 1996, em Criciúma/SC.

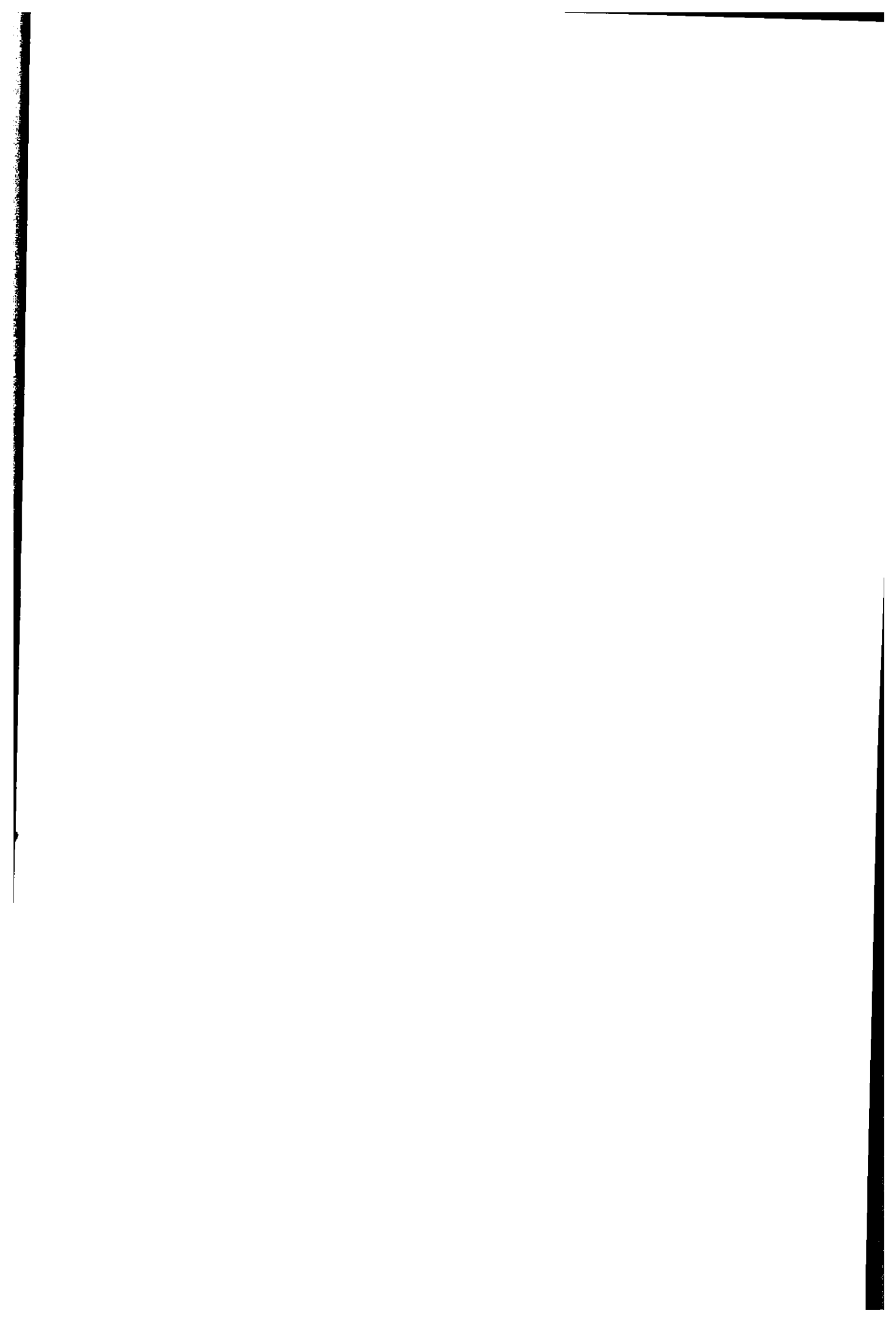
Batista João Zanette. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da Prefeitura Municipal de Criciúma para a comemoração do centenário de Criciúma, em 18/10/1979, em Criciúma/SC. Acervo do Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez, Criciúma.

Bersabia Pizzetti Sonogo. Nasceu em 02/03/1908, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do Bairro Santo Antônio, em 22/07/1999, em Criciúma/SC. Acervo pessoal da pesquisadora.

Bersabia Pizzetti Sonogo. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da Prefeitura Municipal de Criciúma para a comemoração do centenário de Criciúma, em 17/11/1979, em Criciúma/SC. Acervo do Arquivo Histórico Municipal Pedro Milanez, Criciúma.

Candida Casagrande Dal Toé. Nasceu em 25/10/1922, em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME, em 06/10/2003, em Criciúma/SC.

Carméla Milanezzi. Nasceu em 06/11/1926, no Morro da Miséria, Criciúma/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 27/02/2002, em Criciúma/SC e depoimento cedido a Marli de Oliveira Costa, em 2008, em Criciúma/SC.



Casemiro Demboski. Nasceu em 15/05/1919 na Linha Batista, Criciúma/SC. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane F. Tecchio Motta, bolsistas do GRUPEHME em 19/11/2002, em Criciúma/SC.

Casimiro Tibincoski. Nasceu em 04/03/1917 na Linha Batista, em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME em 2003, em Criciúma/SC.

Custódia Machado de Souza. Nasceu em 03/03/1930, em Bom Retiro/SC. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa, em 06/10/2008, em Criciúma/SC.

Custódio da Rosa. Nasceu em Içara, Criciúma/SC, em 29/12/1918. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista GRUPEHME, em 2003, em Criciúma/SC.

Dobertina Nunes Feliciano. Nasceu em 31/05/1921, na Caputera, em Laguna/SC e faleceu em 23/05/2007 na mesma cidade. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 10/09/2006, em Laguna/SC.

Dorvina Maria de Jesus. Nasceu em 04/10/1911, em Imaruí/SC e faleceu em 27/07/2003 na mesma cidade. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 2001, em Imaruí/SC.

Diamantino José Machado. Nasceu em 12/05/1926, em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME, em 30/09/2003, em Criciúma/SC.

Edson Paegle Balod. Professor na UNESC e artista plástico consagrado em Santa Catarina. Nasceu em 24/01/1942, em Orleans/SC. Veio residir em Criciúma logo após seu nascimento. Depoimento concedido à edição de uma pesquisa sobre a história e a geografia de Criciúma, em 2003.

Elisa de Oliveira. Nasceu em 1926, em Pescaria Brava, Laguna/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa em 1996 e 1998, em Criciúma/SC.

Elojda Napolini Henrique. Nasceu em 20/10/1929, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME, em 05/08/2005, em Criciúma/SC.

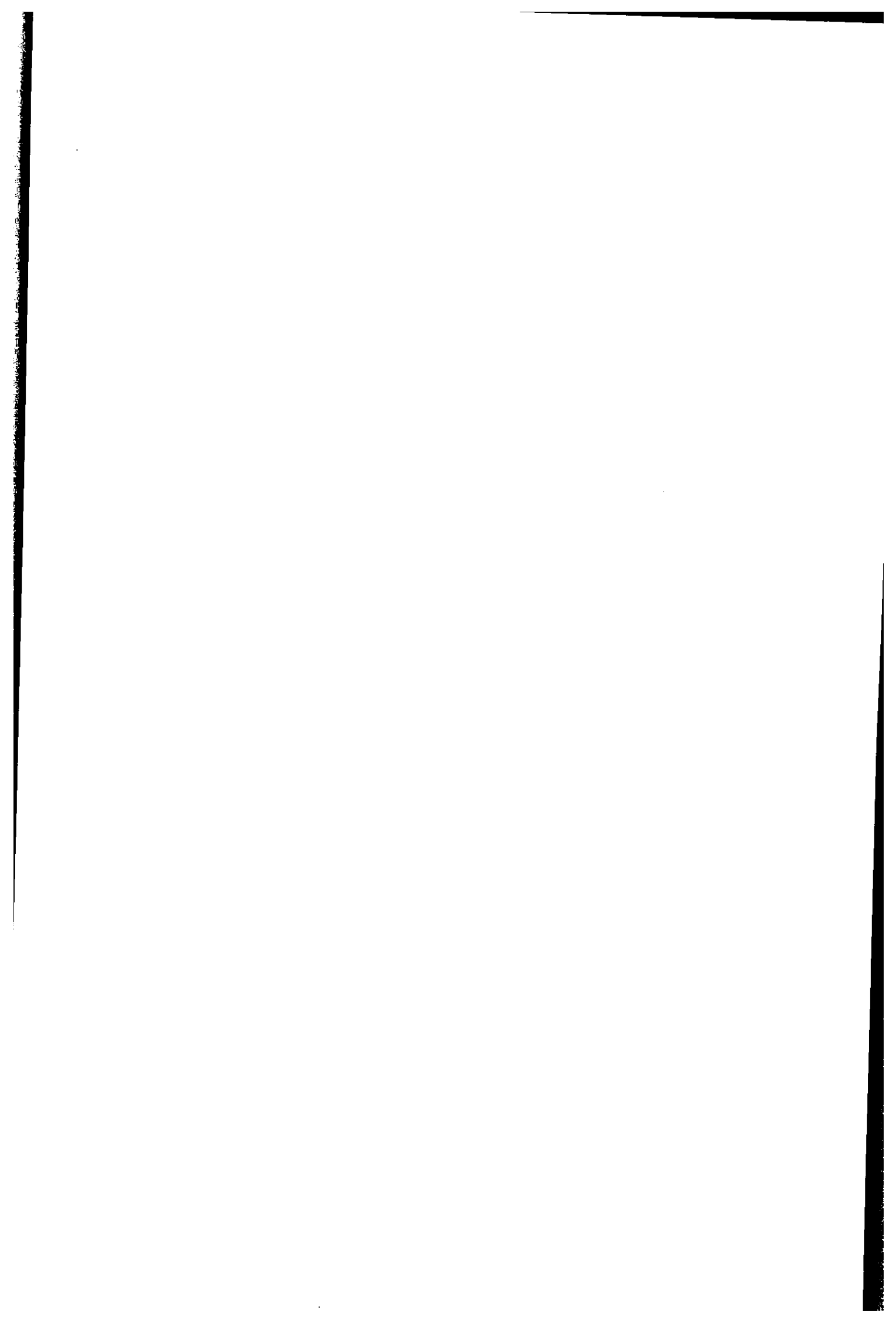
Eloy Brasil Napolini. Nasceu em 04/12/1934, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME, em 04/11/2005, em Criciúma/SC.

Eulina Réus Nietto. Nasceu em 11/09/1933, em Içara, Criciúma/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 27/07/2006, em Içara/SC.

Florentina Meller Zanette. Nasceu em 09/12/1919, em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 07/07/1999, em Criciúma/SC.

Genoefa Darós. Nasceu em 24/06/1924, em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME, em 08/10/2003, em Criciúma/SC.

Gentil Pedro Possa. Nasceu em 13/01/1928, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME, 05/08/2005, em Criciúma/SC.



Gracia Napolini Zanatta. Nasceu em 26/02/1915, em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME, em 25/11/2005, em Criciúma/SC.

Ida Netto Benicá. Nasceu em 19/07/1949, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da história do Bairro Primeira Linha, em 28/06/1999, em Criciúma/SC. Acervo particular da pesquisadora.

Ignês Pacheco de Oliveira (D. Neném). Nasceu em 25/10/1947, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do Bairro Santo Antônio, em 13/07/1999, em Criciúma/SC.

Jacira da Rosa. Nasceu em 08/04/1950, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe do Grupo de Pesquisa do GRUPEHME, em 04/09/2002, em Criciúma/SC.

Jorge Nunes Feliciano. Nasceu 12/06 /1951, na Caputera, Laguna/SC. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa, em 24/07/2008, em Criciúma/SC.

José Bittencourt de Oliveira. Nasceu em 16/07/1932, em Imaruí/SC e faleceu em 07/10/2006 em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 25/07/2006, em Criciúma/SC.

José da Silva. Nasceu em 26/01/1945, em Ribeirão, Laguna/SC. Entrevista concedida junto com sua irmã Luzia da Silva a Marli de Oliveira Costa e Carlos Renato Carola, em 1996, em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em julho de 1997, em Criciúma/SC. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa em 10/01/2009, em Criciúma/SC.

José Manoel Mattos (Zé Nézinho). Nasceu em maio de 1914, em Imaruí/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 08/09/2007, em Imaruí/SC.

José Pierini. Nasceu em 02/10/1929, em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME, em 06/04/2004, em Criciúma/SC.

Leonora Dal Pont Napolini. Nasceu em 04/03/1921, em Criciúma. Entrevista concedida à equipe de pesquisa do GRUPEHME, em 05/08/2005, em Criciúma/SC.

Lourenço Costa. Nasceu em 07/11/1931, em Imaruí/SC e faleceu em 15/10/2006, em Florianópolis/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 15/01/2006, em Imaruí/SC.

Lucinda Zayic. Nasceu em 15/04/1939, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de história do Bairro Santo Antônio, em 23/06/1999, em Criciúma/SC. Acervo pessoal da pesquisadora.

Ludovico Mangilli. Nasceu em 20/10/1926, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da história do Bairro Primeira Linha, em 05/07/1999, em Criciúma/SC. Acervo pessoal da pesquisadora.

Lukrécia Bocianoski Schocheski. Nasceu em 1926, em Cocal do Sul, Urussanga/SC. Concedeu entrevista a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane F. Tecchio, bolsistas do GRUPEHME, em 18/11/2002, em Criciúma/SC.

Lurdes Daré Pizzetti Machado. Nasceu em 1943, em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 25/05/1998, em Criciúma/SC.

Luzia da Silva Custódio. Nasceu em 1942, em Laguna/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa e Carlos Renato Carola, em 1996, em Criciúma/SC.

Maria Belolli Manganelli (D. Mariquinha). Nasceu em 15/11/1931, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de história do bairro Primeira Linha, em 1999, em Criciúma/SC. Acervo pessoal da pesquisadora.

Maria de Oliveira Alves. Nasceu em 07/02/1931, em Imaruí/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa em 28/07/2005, em Imaruí/SC. Entrevista concedida 25/07/2006, em Criciúma/SC.

Maria Rezende de Oliveira. Nasceu em 30/09/1934, em Imaruí/SC. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa, em janeiro de 2009, em Imaruí/SC.

Maria Rocha Brasil. Nasceu em 03/02/1925, em Imaruí/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 27/12/2005, em Criciúma/SC.

Maria Josefa Pucker Neto. Nasceu em 19/03/1909, em Viena, Áustria, e imigrou para o Brasil com sua família com aos quatro anos de idade, em 1912. Entrevista concedida à equipe da história do bairro Primeira Linha, em 05/06/2000, em Criciúma/SC. Arquivo pessoal da pesquisadora.

Maria Zanette Felício. Nasceu em 10/05/1930, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de memória do bairro Santo Antônio, em 01/07/1999, em Criciúma/SC.

Manuel Formino de Abreu. Nasceu em 19/10/1923, em Garopaba/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 2005, em Garopaba/SC.

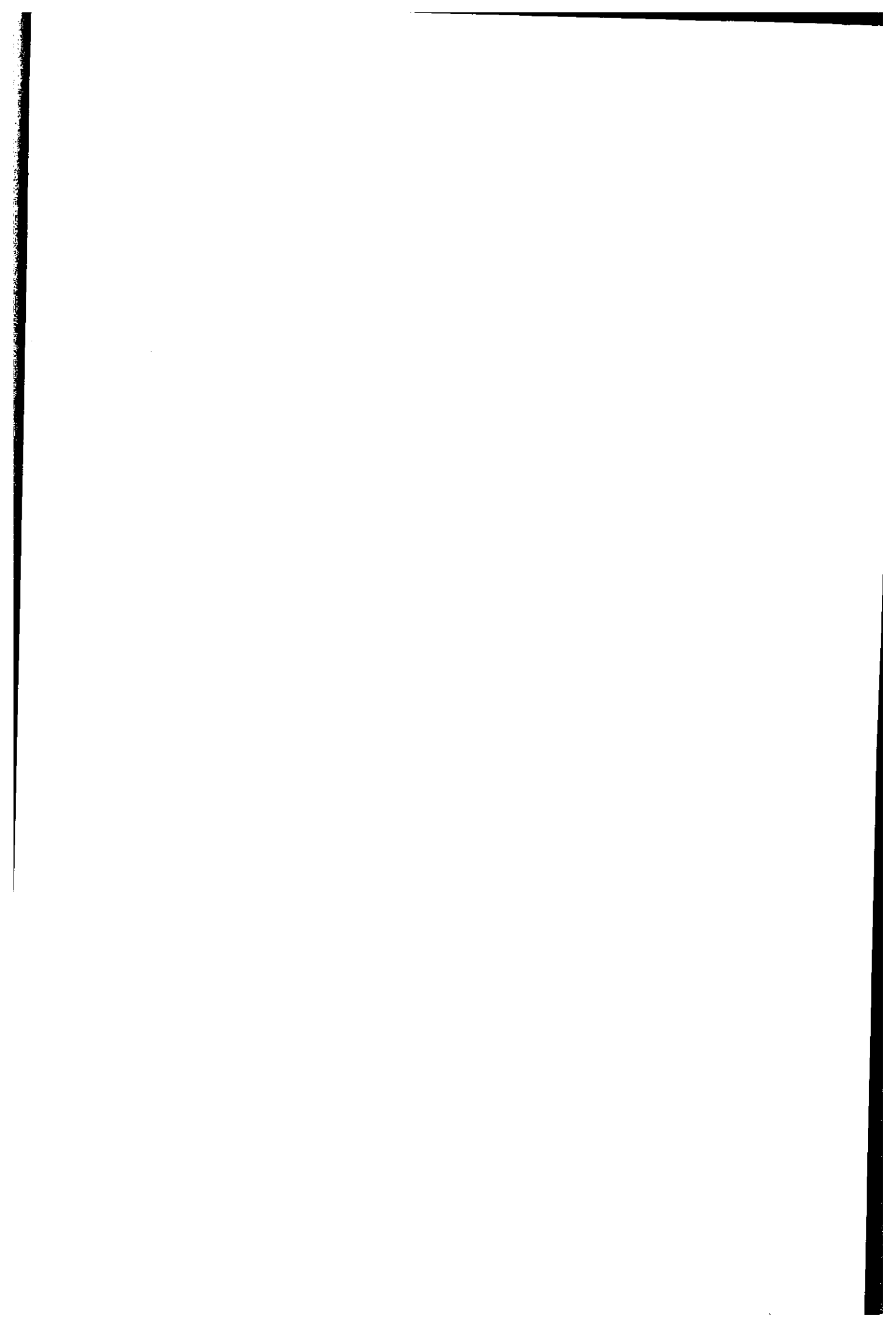
Manoel Tomaz Feliciano. Nasceu em 26/05/1922, na Caputera, Laguna/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 10/09/2006, em Laguna/SC.

Marisa Candemil. Nasceu em 23/06/1906, em Imaruí/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 17 de julho de 2004, em Imaruí/SC.

Nivaldo José de Souza. Nasceu em 09/04/1949, em Siderópolis/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 12/07/04, em Criciúma/SC.

Norli Maria de Souza. Nasceu em 16/12/1950, em Siderópolis/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 12/07/04, em Criciúma/SC.

Olívia Belolli Pinto. Nasceu em 09/06/1928, em Criciúma/SC. Entrevista concedida à equipe de pesquisa da história do Bairro Primeira Linha, em 09/08/1999, em Criciúma/SC. Acervo pessoal da pesquisadora.



Pedro Juvêncio Pacheco. Nasceu em 1907, em Barbacena, Laguna/SC. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa Memória e Cultura do Carvão em Santa Catarina, em agosto de 2004, em Jaguaruna/SC.

Pelaguia Marchiski Bartosiaki. Nasceu em 1927, em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane F. Tecchio Motta, bolsistas do GRUPEHME, em 2002, em Criciúma/SC.

Rita Duarte Feliciano. Nasceu em 16/05/1954, na Caputera, Laguna/SC. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa, em 24/07/2008, em Criciúma/SC.

Rosária Meis Sanches Costa. Nasceu em 1939, em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 1998, em Criciúma/SC.

Stela Dagostim Cechinel. Nasceu em 29/12/1921, em Morro Albino, Criciúma/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 2002, em Criciúma/SC.

Tadeu Studinski. Nasceu em 1918, em Criciúma/SC. Concedeu entrevista a Tatiane dos Santos Virtuoso, bolsista do GRUPEHME, em 19/11/2002, em Criciúma/SC.

Tereza Venâncio de Souza. Nasceu em 1932, em Imaruí/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 23/05/2008, em Imaruí/SC.

Valmíria Fontana Réchia. Nasceu em 1947, em Treze de Maio/Sc. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em janeiro de 2007, em Treze de Maio/SC.

Zélia Barbosa Gonçalves. Nasceu em 1931, em Imaruí/SC. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa, em 15/01/ 2006, em Imaruí/SC.

Zenaide Vieira Zeferino. Nasceu em 13/06/1940, em Araranguá/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa e Carlos Renato Carola, em 1996, em Criciúma/SC.

Zenita de Bem Amorim. Nasceu em 13/11/1946, na Madre, Laguna/SC. Migrou para Criciúma em 1972. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa, em outubro de 2008, em Criciúma/SC.

Zulma Martins Crispin. Nasceu em 09/11/1930, em Jaguaruna/SC. Entrevista concedida a Carlos Renato Carola e Marli de Oliveira Costa, em 1996, em Criciúma/SC.