

Memorias de lecturas de infancia

La Série Fontes en Brasil (1925-1950)

Marli de Oliveira Costa

Universidade do Extremo Sul Catarinense

Maria Stephanou

Universidade Federal de Rio Grande do Sul

Es que los niños son especialmente inclinados a buscar todo lugar de trabajo donde la actuación sobre las cosas se produzca de manera visible. [...] Entre ellos tiene menos importancia reproducir las obras de los adultos que establecer entre los más diferentes materiales, a través de aquello que crean en sus juegos, una relación nueva e incoherente. Con esto, los niños forman su propio mundo de cosas, un pequeño mundo introducido en el grande.

WALTER BENJAMIN, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*

Manuel Jacinto Sarmiento usa la expresión “mundo de vida” para referirse a las culturas de los niños, que pueden ser identificadas en las “mil maneras” en como cada generación elabora sus artefactos, sus lenguajes, sus códigos, las relaciones con sus pares, sus normas y valores en un determinado tiempo y espacio, es decir, “su propio mundo de cosas” en el mundo en que habitan.¹ Como parte del mundo vivido por los niños se encuentra la escuela y, en la escuela, los artefactos dirigidos a “ellos”, de manera que supuestamente puedan alcanzar el conocimiento elaborado por los adultos. Entre esos artefactos, se encuentran los libros de lectura destinados a la educación de la infancia.

La infancia es una construcción social e histórica, es decir, no existió o fue concebida siempre del modo como la comprendemos hoy. A

¹ Manuel Jacinto Sarmiento, “As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade”, en M. J. Sarmiento y A. Cerisara (orgs.), *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto (Portugal), Asa, 2004, disponible en http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Consultado en abril de 2009.

lo largo del tiempo fue continuamente reelaborada junto con las modificaciones que sucedieron en distintas instituciones y lugares donde los niños viven y vivieron concretamente sus vidas: familia, iglesia, escuela, en fin, la sociedad como un todo.

La aparición del colegio moderno fue contemporánea al proceso de ver a la niñez como una etapa de la vida que debía ser protegida y que requería preparación para la vida adulta. Para Moisés Kuhlmann, Jr., y Rogério Fernandes “la transformación del niño en alumno sería al mismo tiempo la definición del alumno como niño, en ese proceso el criterio de edad se vuelve ordenador de la composición y de la graduación de la enseñanza en las clases escolares”.²

La escuela es una institución que “sirve” a un determinado tiempo y presenta la configuración de ese tiempo, como afirma Antonio Gómes Ferreira.³ Hasta el siglo XIII, los colegios se establecían como asilos para atender estudiantes pobres. Ya en el siglo XV, se convirtieron en instituciones de enseñanza, es decir “su mayor alcance y su creciente división interna acompañaron el creciente sentimiento social respecto de la niñez”.⁴ David Kennedy destaca que en la relación entre niñez y escuela, el mundo de la niñez es considerado “un mundo de deficiencias”,⁵ de necesidades y hasta de peligros. La escuela tenía la tarea de transformar niños en adultos.

El estudio aquí desarrollado se detiene en el análisis de una experiencia específica de lectura escolar realizada por alumnos y alumnas de los primeros grados, entre los años 1925 y 1950, en Santa Catarina, Brasil. Se trata de las lecturas de libros destinados a las escuelas públicas de

² Moisés Kuhlmann, Jr., y Rogério Fernandes, “Sobre a história da infância”, en Luciano Faria Filho, *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*, Belo Horizonte, Autêntica, 2004, p. 22-32.

³ Antonio Gómes Ferreira, *Gerar, criar, educar: a criança no Portugal do Antigo Regime*, Coimbra, Quarteto, 2000, p. 179.

⁴ Walter O. Kohan, *Infância: entre educação e filosofia*, Belo Horizonte, Autêntica, 2003, p. 78.

⁵ David Kennedy, “As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião”, en Walter O. Kohan, *Infância: entre educação e filosofia*, Belo Horizonte, Autêntica, 2003, p. 138.

Santa Catarina y que integran la Série Fontes.⁶ En un tiempo alejado de los días actuales, los niños también construían sus diferentes interacciones con las lecturas propuestas o prescritas por los adultos. Constituyeron, en determinados contextos socioculturales, lo que podemos considerar como comunidades de lectores, es decir, “comunidades interpretativas” en donde los miembros comparten los mismos estilos de lectura, las mismas estrategias de interpretación, porque comparten objetos, modelos, normas, intereses, expectativas de lectura, fundadas en procesos comunes de aprendizaje o familiaridad con determinados tipos de textos y sus lecturas, nivel de escolaridad, etcétera.⁷ La presente investigación recurre a la historia oral como metodología para la reconstrucción de las memorias de esas experiencias vividas en la niñez.

Inicialmente presentamos la serie de libros recordada por los narradores siguiendo la indagación sobre los procesos que llevaron a la presencia de la referencia a esos impresos en las memorias de los entrevistados y entrevistadas. Para la elaboración del *corpus* empírico de la investigación, además de las memorias, se utilizan volúmenes de la Série Fontes. Los volúmenes de la Série Fontes fueron encontrados gracias a los cuidados de la profesora jubilada Carméla Milanezzi,⁸ vecina de la ciudad de Criciúma, Santa Catarina. La profesora conservó los ejemplares porque fueron libros usados por ella y sus familiares cuando eran alumnos y también cuando ella misma dio clases en escuelas de la región. Los libros de la Série Fontes son concebidos como elementos culturales y como “dispositivo pedagógico”, pues, además de un material didáctico, representan la producción de “técnicas de poder” que se presentan como “procedimientos de saber”.⁹ Estos libros fueron distribuidos gratuitamente a casi todos los niños que estudiaron

⁶ De acuerdo con lo que indicaban las cubiertas de los libros de la Série Fontes, como la del primer libro publicado en 1945: “adoptado en las escuelas públicas de Santa Catarina”.

⁷ Roger Chartier, *A ordem dos livros: leitores, autores, bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, Brasília, Universidade de Brasília, 1999.

⁸ Entrevista a Carméla Milanezzi (2002, 2008). Nació el 06/11/1926, en Morro da Miséria, Criciúma, Santa Catarina.

⁹ Maria Helena Camara Bastos, “Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. Cadernos de História da Educação”, *Uberlândia*, n. 4,

en la escuela pública catarinense, durante el periodo analizado y marcaron indeleblemente las experiencias de lectura de esos niños. La fuerza de la impresión de la lectura hizo que muchos de ellos, incluso, aprendiesen de memoria sus textos, que volvieron a ser recitados muchos años después en las narrativas de memoria de la niñez.

La publicación y la circulación de la *Série Fontes* iniciaron durante el gobierno de Hercílio Pedro da Luz (1918-1924). El responsable de la idea y de la organización fue el inspector de Educación Pública de Santa Catarina, Henrique Fontes. Se trataba, por tanto, de una publicación del Gobierno del Estado. El material marcó “durante décadas el proyecto educacional de las escuelas públicas del estado”.¹⁰ Siendo un proyecto para las escuelas públicas, no fueron adoptados obligatoriamente por las escuelas privadas, pero para las escuelas públicas eran lecturas obligatorias. La serie está compuesta de una cartilla llamada *Cartilha popular*¹¹ y otros cuatro libros de lectura, enumerados como 10., 20., 30. y 40. libro, según el grado escolar.¹² Todos los libros tienen un tamaño regular, 13.5 cm × 18.5 cm, están impresos en papel prensa, inclusive la tapa; contienen algunas imágenes en blanco y negro, evidenciando el tipo de material destinado a la escuela estatal. La edición a la cual se tuvo acceso es de 1941, aunque ese material fue editado desde 1920. Sumándose a los demás libros didácticos, constituyeron parte de la cultura escolar de la época.

Santa Catarina es un estado ubicado en el sur de Brasil. Su población en 1920 era de 668 743, y en 1950 alcanzó un total de 1 560 502.

enero-diciembre 2005 [Documento en línea]: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/391/372>. Consultado el 29 de enero de 2009.

¹⁰ José Isaías, *Venera. Tempo de ordem: a construção discursiva do homem útil*, Itajaí, Universidade do Vale do Itajaí, 2007, p. 121.

¹¹ Las personas entrevistadas la llamaban “*Cartilha do boi*”, ya que la primera lección tenía la palabra BOI (buey, en español) como estímulo para la lectura, seguida por las sílabas formadas por la letra B.

¹² Siguen las ediciones de los libros de acuerdo con la tesis doctoral de Paulette Maria Cunha dos Santos defendida en 1997: *Cartilha popular*, 1920, 1948, 1951; *Primeiro livro de leitura*, 1921, 1923, 1935, 1939, 1945, 1951; *Segundo livro de leitura*, 1920, 1922, 1924, 1927, 1930, 1933, 1935, 1941, 1945; *Terceiro livro de leitura*, 1929, 1933, 1936, 1939, 1941, 1943, 1944, 1945, 1951; *Quarto livro de leitura*, 1930, 1940 y 1949.

Mientras en Brasil en 1920 existía un número de habitantes equivalente a 30 635 605, y en 1950, 51 944 397,¹³ el porcentaje de población catarinense en relación con la población brasileña en 1920 era de 2.18% y en 1950 de 3%. Aunque parecería un porcentaje pequeño en relación con el total de la población brasileña, los gobernantes catarinenses tenían interés en educar a la población.

Cabe señalar que en los primeros años después de la proclamación de la República de Brasil, que tuvo lugar en 1889, la educación pública era muy precaria, no sólo en Santa Catarina, sino en todo Brasil, esta precariedad era tanto en el número de establecimientos como en los proyectos pedagógicos. En 1910 el gobernador de Santa Catarina contrató al profesor Orestes Guimarães para organizar una reforma pedagógica y administrativa en las escuelas públicas del estado, y después de esa intervención se crearon varias instituciones educativas. A partir de la reforma de Guimarães, el Estado pasó a tener el control efectivo de la educación pública, en particular con la creación de la Inspección General de Instrucción Pública.¹⁴ Henrique Fontes, como director de Instrucción Pública, organizó la Série Fontes, destinada sólo al estado de Santa Catarina. Se sabe, sin embargo, que en otros estados hubo otra serie de lecturas semejantes como la Série Braga, en el estado de Mato Grosso do Sul.¹⁵

Las personas entrevistadas para este estudio vivieron su niñez en la región localizada en el sur de Santa Catarina que, en la primera mitad del siglo XX, fue escenario de transformaciones económicas, sociales y culturales muy aceleradas debido a varios factores, entre los que se destacan la política de modernización, urbanización e industrialización y, en especial, el desarrollo de la producción carbonífera. Tales transformaciones involucraron igualmente a las escuelas, pues siendo las instituciones las que preparaban a los “futuros adultos”, eran con-

¹³ Maurício Ruiz Câmara y Marli de Oliveira Costa, “*A cidade como texto*”: *tecendo saberes e conhecendo Criciúma*, São Paulo, Baraúna, 2010.

¹⁴ Venera, *op. cit.*, p. 120-121.

¹⁵ Kênia Hilda Moreira, *Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de história na região sudeste: 1980 a 2000*, tesis de maestría en Educación, São Paulo, Universidade Estadual Paulista-Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

cebidas como una “instancia civilizadora e inculcadora de nuevos valores y normas de comportamiento”.¹⁶

La Série Fontes y las memorias de lecturas

Los contenidos de los textos de los libros de la Série Fontes expresan una atención especial a la escuela como espacio de preparación para la vida adulta, reforzando la idea de la niñez como tiempo de devenir. Como afirma Gladys M. Teive, los escritos de Henrique Fontes, autor de la serie,

Seguían los principios intuitivos, consustanciados en lecciones cortas, acompañadas por imágenes y por reglas de civismo y mensajes cívico-patrióticos de su autoría y de poetas, escritores políticos nacionalistas, como Olavo Bilac, Manoel Bonfim, Julia Lopes de Almeida, Coelho Neto, Rui Barbosa, Adolfo e Marcos Konder, etcétera.¹⁷

Esos libros de lectura fueron actualizados algunas veces, de acuerdo con el contexto histórico, habiendo así “nuevas lecciones incorporadas al texto”, ajustándose el material pedagógico. Inicialmente, la propuesta pedagógica tenía como base la reforma educativa formulada por Orestes Guimarães (1920-1934),¹⁸ de acuerdo con las nuevas propuestas para la educación consecuentes con la Constitución de 1935, y después adecuándose a las políticas del Estado Nuevo.¹⁹ Tales libros, además, colaboraron con la difusión de una concepción de niñez considerada ideal en ese momento.

El proyecto educativo del Estado Nuevo, establecido en la dictadura del gobierno de Getúlio Vargas (1937-1945), fue previo al fortaleci-

¹⁶ Gladys Mary G. Teive, *Uma vez normalista, sempre normalista”: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense, 1911-1935)*, Florianópolis, Insular, 2008, p. 340.

¹⁷ *Ibidem*, p. 52.

¹⁸ Profesor de San Pablo contratado por el gobierno catarinense en 1911 para asesorar sobre la reforma educativa que preveía la introducción de los “modernos métodos de enseñanza” y la difusión de grupos escolares en 1911. Teive, *op. cit.*

¹⁹ Venera, *op. cit.*, p. 128.

miento de la identidad nacional y tuvo varias estrategias. Una de ellas fue la interferencia en los programas educativos con la creación y el incentivo de bibliotecas escolares, la exigencia de los símbolos patrios en las escuelas (bandera, himno, escudo), la implantación del llamado Pelotón de la Salud, en el sur del país la instalación de la Liga Pro Lengua Nacional y la circulación de silabarios y libros de lectura, cuyos textos seleccionados ayudarían a construir al adulto civilizado y patriota.

El Pelotón de la Salud era una organización de alumnos que se encargaba de inspeccionar la higiene de todos los compañeros de la escuela, responsabilizándose también del botiquín de emergencia de la institución. La Liga Pro Lengua Nacional también era una organización de alumnos que tenía como finalidad fiscalizar a los alumnos, hijos de inmigrantes, que estuviesen hablando el idioma de sus padres. Esta organización fue muy activa en los estados de Santa Catarina y Rio Grande do Sul debido a la numerosa inmigración italiana, alemana y polaca de fines del siglo XIX.

En este contexto, para este estudio nos importa el análisis de los libros de lectura en el sentido de percibir la forma como sus lectores se apropiaron de los textos y guardaron sus lecciones. Se constata que en el periodo una parte considerable de las personas que vivieron su niñez en Santa Catarina y pasaron por los bancos escolares tuvieron contacto y estudiaron con esos libros de lectura. El público al que se dirigieron estas lecturas eran estudiantes varones y mujeres que comenzaban la escuela a los ocho años de edad.

Así, las generaciones se sucedían y recibían los mismos textos, con lecciones de cómo ser “un buen ciudadano” en el futuro o, como sugiere José Isaías Venera,²⁰ cómo ser un “hombre útil”. En los textos de la Série Fontes se encuentran preceptos de higiene, moral cristiana y patriotismo que muestran la alianza entre el Estado, la Iglesia y el sistema educativo.

Las impresiones de tales lecturas fueron recordadas por algunas personas que todavía se acuerdan de muchos detalles de esos libros. Las historias rememoradas están contenidas en el primero y en el segundo libro de lectura, poniendo en evidencia hasta qué serie estudiaron

²⁰ *Idem.*

los narradores. Las narrativas mencionan principalmente el *Primer libro de lectura* que en las declaraciones es llamado: “El trabajo”. Aldo Pavan,²¹ quien ingresó a la escuela alrededor del año 1945, recuerda que iniciaban los estudios usando una cartilla y después proseguían con un librito que él llamaba “El trabajo”.²² Luego venían el segundo, el tercero y el cuarto libro. El primero y el segundo libro de lectura fueron los más referidos por los narradores;²³ sin embargo, en virtud de los contenidos sobre el patriotismo, algunos textos del *Tercer libro de lectura* también son mencionados.

Los libros analizados muestran que el niño en su presente debería ser visto como inocente y puro, y su inocencia debería ser moldeada para que se transformase en una concepción de infancia como una etapa de la vida en la cual la inocencia debía ser protegida. Para ello, se justificó la creación de instituciones que la separaron del mundo adulto; en esas instituciones, especialmente la escuela, se percibía que la preocupación moral estaba asociada a la idea de pureza. Los discursos que presentan al niño como un ser “inocente” forman parte de la historia de la niñez en esta época.

La diseminación de enunciados que buscaban imprimir la idea de que la niñez traía latente una inocencia pueril tuvo en la Iglesia católica a su defensora principal desde la Edad Media. Philippe Ariès presentó iconografías que indicaban una concepción de la niñez como la etapa de la vida ligada a las ideas de inocencia y pureza. En imágenes de niños y jóvenes con forma de ángeles y en representaciones del siglo XVI se asoció el cuerpo frágil del niño a la idea de inocencia, que se presentaba como “verdadero reflejo de la pureza divina”.²⁴ Jeanne Marie

²¹ Entrevista a Aldo Pavan (noviembre 2005). Nació el 26/03/1937 en Criciúma, Santa Catarina.

²² Esa denominación está relacionada con el primer texto del *Primer libro de lectura* que se llamaba “El trabajo”.

²³ La mayoría de las personas entrevistadas estudiaron hasta el segundo grado primario. En el primer año comenzaban con la cartilla. Después de la alfabetización utilizaban el *Primer libro de lectura*. En el segundo año estudiaban con el *Segundo libro de lectura*. Esos libros fueron los más rememorados.

²⁴ Philippe Ariès, *História social da criança e da família*, 2a. ed., Río de Janeiro, Libros Tecnicos e Científicos, 1981, p. 140.

Gagnebin considera que se buscó asegurar a la niñez un espacio privilegiado de felicidad y de proximidad a la naturaleza que el adulto debería no sólo reconocer y defender sino, también, reencontrar como fundamento íntimo.²⁵ Así, los niños como seres inocentes y puros pasaron a ocupar un lugar en la sociedad, concepción gestada por varios siglos. Muchas fueron las acciones para alcanzar este ideal, que sostuvo que el niño era dotado de una naturaleza buena y pura. Sobre esto, Carlota Boto afirma que “la idea de inocencia infantil estaría acompañada de un sentimiento de vergüenza, de pudor del adulto frente al niño”.²⁶ La sociedad adulta pasó a ocultarles a los niños “objetos, escenas y conversaciones de adultos”, buscando “cuidar la pureza e ingenuidad infantiles frente a las crueldades y maldades de la vida adulta”, y también a seleccionar los lugares, las conversaciones y las lecturas.²⁷ Vinculado con la moral cristiana, ese ideal de niño inocente fue divulgado por medio de varias acciones pedagógicas de la Iglesia y también de la escuela, entre ellas algunos textos de la Série Fontes. Los textos de estos libros de lectura contribuyeron a la difusión de este ideal de niñez.

La comprensión de que la infancia debería ser una etapa de la vida destituida de las “experiencias” del mundo adulto sería también el momento más propicio para inculcar valores considerados propios de un ciudadano civilizado. En tal sentido, sociedad, Iglesia y escuela sumaron esfuerzos en la educación de los niños, engendrando estrategias para la construcción del futuro adulto.

Otro enunciado discursivo que circuló en el espacio investigado fue la asociación realizada entre el tiempo de la niñez y el futuro del adulto. Una de las formas de diseminar las ideas de nación civilizada fueron los discursos cuyos enunciados buscaban la producción de un efecto de sentido sobre sujetos que “todavía no eran”, aunque no los alcanzasen

²⁵ Jeanne Marie Gagnebin, “Infância e pensamento”, en Paulo Ghiraldelli, Jr. (org.), *Infância, escola e modernidade*, São Paulo/Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1997, p. 83-100.

²⁶ Carlota Boto, “O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes”, en Marcos Cezar Freitas y Moysés Kuhlmann, Jr., *Os intelectuais na história da infância*, São Paulo, Cortez, 2002, p. 12-13.

²⁷ *Idem.*

directamente, pues los dirigían a las instituciones y a los adultos que los cuidaban y los educaban.

A la escuela le tocó la tarea de transformar a los niños en adultos. Los enunciados analizados muestran las estrategias para normalizar comportamientos de acuerdo con el ideal cívico anhelado en el espacio-tiempo investigado. A partir de los recuerdos de quien hojeó y leyó esos libros, se busca evidenciar lo que Roger Chartier discute cuando analiza la historia de la lectura: “que todavía, ese orden de múltiples fisonomías no obtuvo la omnipotencia de anular la libertad de los lectores”.²⁸ Indicios del ejercicio de esa libertad son manifestados en los recuerdos de las narrativas de memorias.

Elodja Napolini Henrique, que estudió en la misma escuela que Aldo en los años treinta, recuerda con nitidez su experiencia de alfabetización.²⁹

Yo me acuerdo de las cartillas, ya que mi papá me tomaba la lección en casa. Llegó el día del cebú, que tenía varios cebúes, y di mal la lección. ¡Ay, cómo lloré, por haberme ido mal! Estudié la cartilla desde la primera página hasta la última lección, y yo nunca fallé, solamente no supe la lección del cebú. [Véase figura 1.]³⁰

El padre de Elodja, ya en esa época, se preocupaba por la enseñanza de sus hijos y por sus respectivas lecciones escolares. Para la niña Elodja el hecho de no haber conseguido leer correctamente la lección del “Cebú” fue verdaderamente frustrante, pues era un momento que debía mostrarle a su papá lo que había aprendido en la escuela. Aunque tenía ocho años de edad, ella tenía responsabilidades, debía saber leer y escribir. El recuerdo de ese día es evocado como algo doloroso; el conocimiento y el aprendizaje eran considerados como algo difícil y los

²⁸ Chartier, *op. cit.*, p. 8.

²⁹ Entrevista a Elodja Napolini Henrique (agosto, 2005). Nació el 20/10/1929 en Criciúma, Santa Catarina.

³⁰ Se trata de la segunda lección del *Primer libro de lectura*. Luego del uso de la *Cartilla*, comenzaban a estudiar con el *Primer libro*, pues ya sabían leer. En los grupos multigradales correspondía al 2o. grado de enseñanza primaria.

niños debían ser responsables por estudiar ante los padres. Es posible, por medio de ese recuerdo, observar lo que sucedía con los niños durante el proceso de aprendizaje en la escuela y cómo se sentían cuando les iba mal en los estudios.



1. Tarea escolar “Cebú”, *Cartilla de la Série Fontes*³¹

Amélia Acordi Naspolini, quien estudió en la Escuela del Barrio Verdinho, en Criciúma, inicia su narrativa sobre los libros que estudió contando la historia “El mono entrometido”.³²

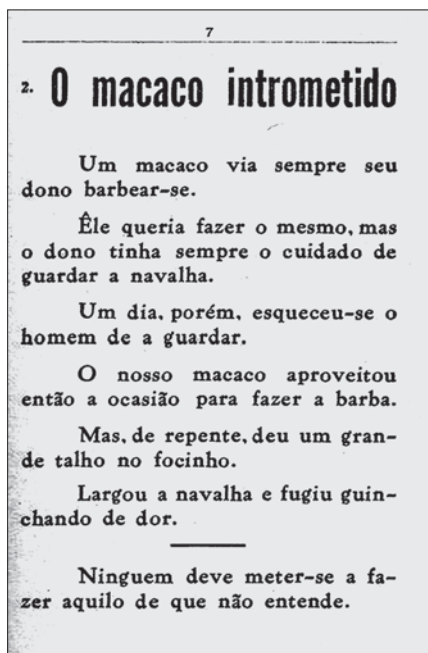
Era una vez un mono (que quería afeitarse). El dueño (tenía) el cuidado de guardar la navaja. Pero un día, sin embargo, se olvidó de guardarla y el mono aprovechó entonces la ocasión para afeitarse la barba y, de repente, se hizo un gran tajo en el hocico y salió aullando de dolor. ¡Nadie debe hacer aquello que no sabe! [Véase figura 2.]³³

³¹ Henrique da Silva Fontes, *Cartilha popular*, Florianópolis, Livraria Central, 1951 (Série Fontes), p. 31.

³² Entrevista a Amélia Acordi Naspolini (noviembre de 2005). Nació el 08/03/1937, en Criciúma, Santa Catarina.

³³ Entrevista a Amélia Acordi Naspolini.

Ascendino Pelegrin también estudió en una escuela de Criciúma. Al escuchar a Amélia narrando la historia del “Mono atrevido”, de la Série Fontes, exclamó: “¡Yo me acuerdo de esa lección!”³⁴ De hecho,



2. “El mono entrometido”, *Primer libro de la Série Fontes*³⁵

como explica Elodja Henrique, ese impreso era “un libro de lección, que todos los días tenía una lección para estudiar”.³⁶

Para comprender la estrategia de la edición para que los niños aprendiesen el contenido pretendido, basta observar en la figura 2 la disposición de los párrafos y la lección separada del texto. La palabra “lección” adquiere también el sentido de enseñar algo para la vida respecto de la formación de las almas de los niños, pues todas las historias

³⁴ Entrevista a Ascendino Pelegrin (2005). Nació el 15/04/1942, en Criciúma, Santa Catarina.

³⁵ Henrique da Silva Fontes, *Segundo livro de leitura*, Florianópolis, Typographia Livraria Central, 1933 (Série Fontes), p. 7.

³⁶ Entrevista a Elodja Napolini Henrique.

de la serie traen elementos que buscan contribuir a la edificación del carácter de los futuros adultos. Tal vez hayan cumplido con ese objetivo en parte, si consideramos la presencia, aún hoy, de esas lecciones en la memoria de muchas personas que tuvieron contacto con esos libros. En el momento que recordaban, recitaban los sentidos de las apropiaciones múltiples de aquellos textos.

Amélia Acordi describe las lecciones: “la primera lección del libro era el trabajo, yo sabía de memoria todas las lecciones del libro”. E intenta recordar el texto: “Niño, mira alrededor de ti. Todos trabajan, todo es movido a trabajo. Los hombres trabajan, los animales también trabajan. Al final trabajan también”.³⁷ ¿Cómo?, Elodja responde en su auxilio: “La hormiga”,³⁸ y Amélia continúa: “La hormiga también trabaja, trabaja también tú, niño, que sólo con el trabajo podrás aprender y sólo por el trabajo te preparas para ser un hombre útil, ¿sí?”³⁹ (Véase figura 3.)

Las dos narradoras, aunque hayan estudiado en escuelas diferentes, cuentan la lección del trabajo. La memoria, como afirma François Dosse, apoyado en Pierre Nora, “emerge de un grupo que ella une”.⁴⁰ Se podría, entonces, designar al grupo que narra la experiencia de lectura de las historias de la Série Fontes como un grupo de memoria. Son personas que, efectivamente, en su niñez interactuaron con esos libros y sus lecciones.

El mensaje el “hombre útil”, analizado por José Isaías Venera,⁴¹ forma parte del recuerdo de diferentes narradores. La disposición del texto en frases cortas, con un vocabulario simple, que era parte del cotidiano, la imagen del niño trabajando, todas esas estrategias editoriales encontradas en esos “libros” contribuyeron para que los mensajes sobrevivieran por más de 60 años. Como sugiere Chartier, “En el caso del libro, ellas constituyen una orden singular, totalmente diferente de

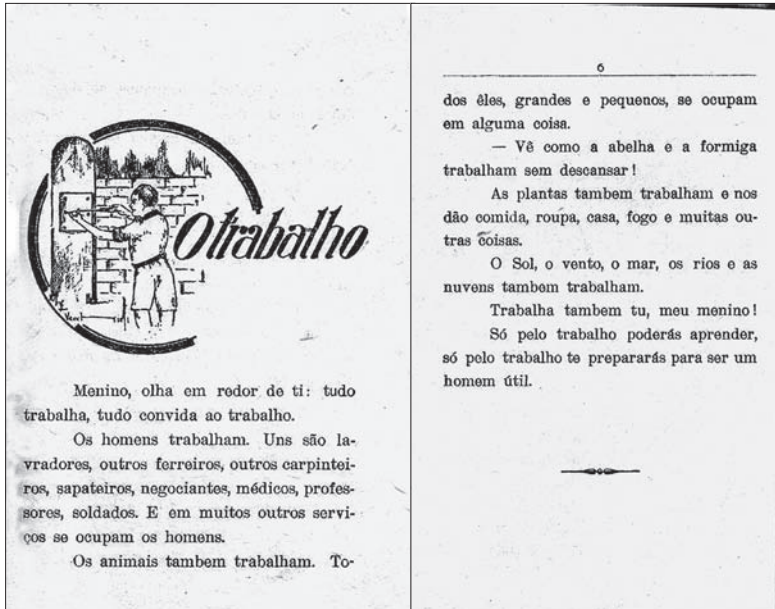
³⁷ Entrevista a Amélia Acordi Napolini.

³⁸ Entrevista a Elodja Napolini Henrique.

³⁹ Entrevista a Amélia Acordi Napolini.

⁴⁰ François Dosse, *A história*, São Paulo, Universidade de Santa Catarina, 2003, p. 9.

⁴¹ José Isaías Venera, *op. cit.*, p. 120.



3. “El trabajo”, *Primer libro* de la Série Fontes⁴²

otros registros de transmisión tanto de obras canónicas como de textos vulgares. De allí, entonces, la atención dada, aunque discreta, a los dispositivos técnicos, visuales y físicos que organizan la lectura del escrito cuando se torna un libro”.⁴³

Es importante destacar que una mayoría de los niños que recibían la lección del trabajo eran niños que faltaban a la escuela para ir a trabajar. Trabajaban “en la granja”, es decir, en la agricultura, junto con su familia, la mayoría de ellos desde los seis años de edad. Ayudaban a arar la tierra y a cosechar, y en las haciendas de harina de mandioca y azúcar, era una forma de economía familiar en la que todos participaban.⁴⁴

⁴² Henrique da Silva Fontes, *Primeiro livro de leitura*, Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado, 1945 (Série Fontes), p. 5-6.

⁴³ Chartier, *op. cit.*, p. 8.

⁴⁴ Marli de Oliveira Costa, *Infâncias e “artes” das crianças: memórias, discursos e fazeres (Sul de Santa Catarina, 1920 a 1950)*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

El trabajo presentado en las lecciones era internalizado como algo incuestionable, los niños debían trabajar. Útiles, sin embargo, serían apenas cuando se tornasen adultos. La contribución del niño era negada, como si el trabajo que realizaban no fuese suyo, sino de la familia a la cual pertenecían, siendo el padre la autoridad principal. Eso era tan fuerte que el niño, muchas veces, era destituido del propio nombre, siendo conocido como el hijo o la hija de fulano de tal (nombre del padre). A pesar de esa condición y de las estrategias para incorporar ciertas “órdenes” por medio de las lecturas, esos pequeños lectores aprovecharon el universo del libro para imaginar, para encontrar refugio en los proverbios y en los cuentos. Se constata eso en la manera como las historias están elaboradas en las narrativas de memorias.

Una de las historias que aparece en los recuerdos de la mayoría de los entrevistados es la de Aniceto Llorón. María Rocha Brasil, quien conoció la historia en Imaurí, ciudad de la región, la reprodujo en su narrativa, esforzándose para tejer los hilos de su memoria.

El libro de la escuela tenía muchas historias. Había una que era así: Aniceto era un chico llorón. Aniceto lloraba por cualquier cosa. Hasta los adultos llamaban a un niño que lloraba mucho: “¡Oh, Aniceto!” Un día él se cayó en una zanja y desde allí gritaba y lloraba, y nadie lo socorría. Hasta que pasó un tío de Aniceto y fue a ver el motivo de su llanto, él se había caído en una zanja y no podía salir de allí. Como él era muy llorón, nadie lo socorrió, sólo su tío (risas), sólo su tío lo sacó de ahí, de la zanja (risas).⁴⁵

Amélia Acordi Napolini, quien estudió en Criciúma, también recordó esa misma historia y cuando comenzó a narrarla hizo que Ascendino Pelegrin exclamase: “¡Ahora yo comienzo a recordar esas cosas!”⁴⁶ Cuando exclama “esas cosas”, Ascendino se refiere a detalles de su niñez que había olvidado y que le fueron devueltos por la oportunidad que tuvo de encontrarse con personas que vivieron la niñez en la misma

⁴⁵ Entrevista a María Rocha Brasil (diciembre, 2005). Nació el 03/02/1925, en Imaurí, Santa Catarina.

⁴⁶ Entrevista a Ascendino Pelegrin.

época. Por medio de la narrativa de su vecina, él fue, poco a poco, recordando las historias que leyó cuando era niño y así el “tiempo que le parecía perdido” fue reencontrado. La memoria necesita de anclas, de soportes que le posibiliten hacerse viva. Para María Luisa Sandoval Schmidt y Miguel H. Mahfoud (1993), apoyados en Maurice Halbwachs, “la memoria es este trabajo de reconocimiento y reconstrucción que actualiza los ‘cuadros sociales’, en los cuales los recuerdos pueden permanecer y, entonces, articularse entre sí”.⁴⁷ Manifestándose en actos de recordar y olvidar a un tiempo, los adultos buscan reconstruir experiencias vividas en la infancia a partir de una evocación del presente. Los dos vecinos, entonces, pasaron a contar la historia juntos. Amélia comienza: “Aniceto era un niño, un niño muy llorón, vivía llorando y permanecía llorando. Un día se cayó en una zanja del camino y las personas pasaron, no era así exactamente, pero pasaban y decían: ‘Aquel niño no para de llorar’, pero nadie iba a ver qué era lo que él quería”.⁴⁸ Ascendino completa su aprendizaje de la historia: “Nadie iba a ver qué le pasaba porque él era un niño llorón”.⁴⁹ “Porque él lloraba por cualquier cosa”, ayuda Amélia.⁵⁰ Y concluyó Ascendino: “Entonces, después, ahí no sé más cómo terminaba la historia, pero yo sé que era verdad que él se había caído en una zanja”.⁵¹ Ascendino tampoco supo el final. Esta historia consta en la figura 4.

Mientras Maria Rocha Brasil rememora nítidamente, Amélia y Ascendino recuerdan algunos fragmentos de la historia. Sin embargo, el mensaje de la historia les es común: no se debe llorar por cualquier motivo. Como ha sido una de las historias mencionadas por la mayoría de los narradores, la pregunta que se impuso fue: ¿Cuál es el motivo de esa persistencia? La historia hace alusión directa a un periodo de la vida, la niñez, y una de las expresiones comunes de los niños es el llanto, manifestación de sus dolores y frustraciones. Maria Rocha Brasil dice

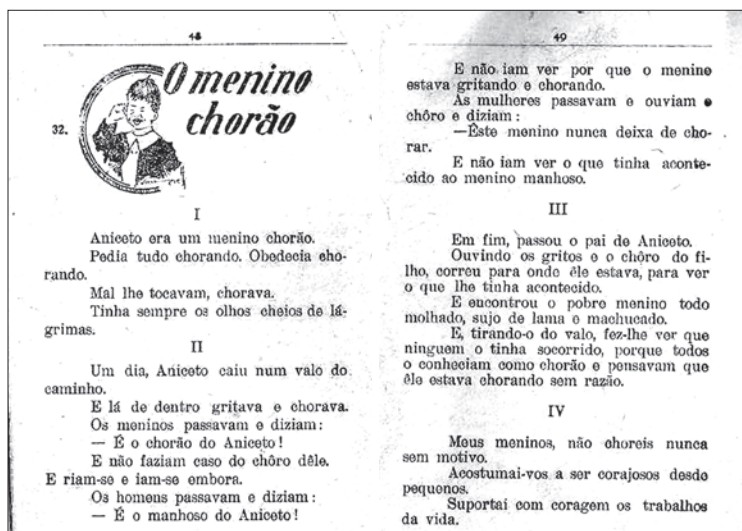
⁴⁷ María Luisa Sandoval Schmidt y Miguel Halbwachs Mahfoud, “Memória coletiva e experiência”, *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, enero-diciembre, 1993, p. 289.

⁴⁸ Entrevista a Amélia Acordi Naspolini.

⁴⁹ Entrevista a Ascendino Pelegrin.

⁵⁰ Entrevista a Amélia Acordi Naspolini.

⁵¹ Entrevista a Ascendino Pelegrin.



4. “El niño llorón”, *Primer libro de la Série Fontes*⁵²

que hasta el día de hoy llama “Aniceto” al niño que llora mucho. Ella tiene 81 años y todavía cree que el llanto es algo que debe ser evitado.

Además del acto de llorar como una de las manifestaciones más frecuentes de la niñez, es necesario percibir la forma en que el texto fue organizado en el libro, el mismo permitía el estudio de la historia por partes. En la figura 4 podemos observar que el texto organiza el episodio en cuatro partes, señaladas con números romanos. Cada episodio presenta una parte de la historia, de manera que los niños puedan, poco a poco, fijar la lectura. Así, una especie de protocolo de lectura es presentado en la estructuración del propio texto.

Mostrar a los niños que el coraje es una virtud y que no se debe llorar por cualquier motivo era uno de los objetivos del texto que buscaba la formación de las almas. Otra historia con el mismo mensaje también aparece en la Série Fontes:

Y había otra así: Había un niño que era llorón. Él lloraba, lloraba, lloraba. Entonces, el tío Joaquín le dice así: “¿Por qué lloras Juancito? No

⁵² Henrique da Silva Fontes, *Primeiro livro de leitura*, op. cit., p. 48-49.

llores tanto, mira que los niños que lloran mucho cuando crecen se quedan feos”. Y el tío Joaquín era muy feo (risas). Entonces Juancito dejó de llorar, miró a su tío que era muy feo y le preguntó: “Tío Joaquín, ¿usted lloró mucho cuando era niño?” (risas).⁵³

Se observa que ambas historias, la de Aniceto y la de Juancito, giran alrededor de la figura de un niño, en relación con el cual el llanto significa una señal de debilidad moral. Los niños en contacto con esa lectura se encuentran con ese valor reforzado (figura 5).

Además de esas historias, Elodja Henrique relató muchas otras lecciones, entre ellas una que en su memoria pone en evidencia la relación de un anciano con un niño:

Yo recuerdo la lección que decía así: “Un señor de ochenta y cinco años estaba plantando el carozo de un árbol frutal, pasó un niño y le preguntó: “¿Usted cree que llegará a comer las frutas de ese árbol?” Entonces el anciano le dijo: “Yo ya comí muchas fruta que otros plantaron, ahora estoy plantando para aquellos que las comerán en el futuro”. La historia era así.⁵⁴

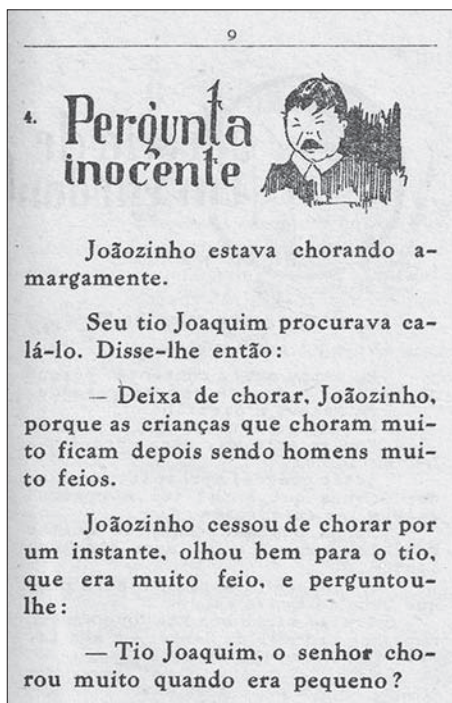
Sin embargo, la lección impresa no se refiere a un niño y a un viejo de 85 años, sino a un adulto médico y a un anciano. El trabajo de la memoria recrea el sentido de la historia. En la figura 6 podemos ver cómo la historia aparece en el libro de lectura. A lo largo del libro hay otra historia que habla de un señor de 85 años. Elodja, en su memoria, recrea las historias. Lo que importa en la lógica de las lecciones es que para ella quedó la lección de la sabiduría de los viejos.

Sumando la historia recordada por Elodja a las anteriores, se nota que en todas está presente el diálogo entre generaciones y que la figura de los adultos, en los libros, cumple la misión de transmitir una lección a los niños y a los jóvenes. Tal lección enfatiza los valores de una sociedad que miraba al niño como alguien que se preparaba para

⁵³ Entrevista a Maria Rocha Brasil.

⁵⁴ Entrevista a Elodja Napolini Henrique.

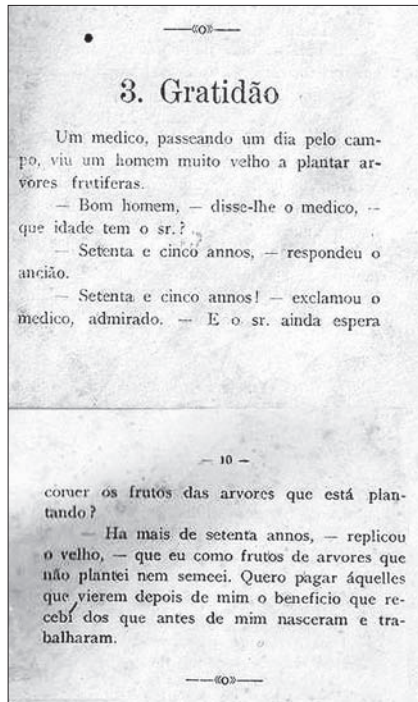
el futuro, como algo en “devenir”. En ese concepto, difícilmente un niño podría aprender algo significativo entre sus pares o en interacción con los objetos que lo rodeaban. Estamos, pues, ante la relación de poder entre el adulto, quien detenta el saber, y el niño. Otra lección transmitida, según las narrativas, fue la de la honestidad, presente en la historia del leñador y las hachas:



5. “Pergunta inocente”, *Primer libro* de la Série Fontes⁵⁵

También recuerdo la lección del hacha. Del hacha de oro, del hacha de plata y del hacha de hierro. Un leñador tenía un hacha de hierro y la dejó caer en el río. Un nadador se zambulló para recuperarla y sacó del fondo un hacha de oro. Le preguntó al leñador si era ésa el hacha que había dejado caer y el leñador le dijo que no. Luego, volvió a zambullirse y sacó una de plata, no recuerdo bien, y leñador le dijo que tampoco era ésa.

⁵⁵ Henrique da Silva Fontes, *Primeiro livro de leitura*, *op. cit.*, p. 9.



6. "Gratitud", *Segundo libro* de la Série Fontes⁵⁶

Hasta que el nadador sacó la de hierro, que era la suya. Él fue honesto, ¿no? Eran todas historias lindas, para que nosotros las leyéramos.⁵⁷

⁵⁶ Henrique da Silva Fontes, *Segundo livro de leitura*, 2a. ed., Florianópolis/Petrópolis, Typographia das "Vozes de Petrópolis", 1922 (Série Fontes), p. 9-10.

⁵⁷ Entrevista a Elodja Napolini Henrique. Lección 59: "El leñador y el nadador". "Érase una vez un leñador que perdió el hacha, que era su herramienta de trabajo, con la que ganaba su pan de cada día. El pobre hombre se sentó muy afligido en la orilla de un río, en eso apareció un nadador y le dijo así: '¡Oh, hombre! ¿Qué te pasa?' Le dijo el leñador: '¡Qué me va a pasar, señor, perdí mi hacha, que era mi herramienta de trabajo!' El nadador se zambulló en el río y trajo del fondo un hacha de oro. '¿Es ésta?' —le preguntó al leñador—. '¡No, señor! —le dijo el leñador—. La mía no era tan buena como ésa.' El nadador volvió a zambullirse y trajo del fondo del río un hacha de plata. '¿Es ésta?' —le dijo al hombre—. 'Tampoco' —le respondió el leñador—. 'La mía no era tan buena.' Va el nadador y se zambulle por tercera vez y trae del fondo un hacha de hierro. '¿Es ésta?' '¡Sí, señor, es ésa! —respondió el leñador muy contento—. Y por ser honrado y verdadero, el

“El leñador y el hacha” es un cuento popular transcrito en el libro, en función de su mensaje. El libro, sumándose a la tradición oral, también contribuyó a la transmisión de historias a las nuevas generaciones. Elodja oyó la historia, leyó la historia y la repite hasta el día de hoy. Hay en ese pequeño cuento elementos propios de la vida de los agricultores, de familias como la de Elodja, que obtenían de los bosques la leña para abastecer sus fogones.

Varias historias de la Série Fontes tenían relación con el mundo real vivido por los niños. Además, esta historia del hacha también posee el elemento mágico presente en la figura del leñador. Benjamín reflexiona que para los niños el encanto de la magia de los cuentos, en los cuales los objetos, animales y bosques pueden hablar, son mucho más apreciados que la moraleja que esos cuentos puedan transmitir.⁵⁸ Se infiere, entonces, que la magia de la historia pudo haber sido el elemento más importante para que Elodja la recordase hasta el presente.

Elodja afirma que “eran todas lecciones de este tipo”, que había “poesía también”, y que uno de los libros comenzaba de esta manera: “¡Buen día, buen día, mi buen maestro!” Efectivamente, el *Tercer libro de lectura* de la Série Fontes comienza con la oración del educador. La maestra de Elodja, luego de esta lección, seguramente promovió el uso de este saludo en su clase: “¡Buen día, buen día, mi querida maestra!” El recuerdo de los textos se mezcla con el recuerdo de la rutina cotidiana en el aula y la ex alumna diferencia la lectura del libro y otras actividades educativas. Las clases y los libros se mezclan, el libro se presenta como uno de los símbolos de la escuela. El placer de la lectu-

nador le entregó las tres hachas —la de oro, la de plata y la de hierro—. Y el leñador se fue a contarles a sus compañeros lo que había sucedido. Uno de los compañeros dice: ‘¡Oh, que pichincha! Voy a conseguir yo también un hacha de oro’. Y fue y tiró al río su hacha de hierro y después se sentó en una piedra y se puso a llorar. Viene el nadador y le pregunta; ‘¡Oh, hombre! ¿Por qué lloras?’ Y el fulano le dice: ‘¡Señor! Es por mi hacha que se cayó al río.’ El nadador se zambulló y trajo del fondo un hacha de oro. ‘¿Es ésta?’ Y muy rápidamente contesta el gran mentiroso: ‘¡Sí, es ésta, señor!’ Pero el nadador le dice muy enojado: ‘Pues va otra vez al fondo del río, porque has mentido y no fuiste honrado; no te llevarás ni ésta ni la tuya’. Y dejó caer el hacha de oro al fondo del río y el leñador se quedó sin ningún hacha”. Trinida de Coelho. Henrique da Silva Fontes, *Segundo livro de leitura*, op. cit., p. 95-97.

⁵⁸ Benjamin, op. cit., p. 103-109.

ra y el interés en las historias se manifiestan en la forma en que Elodja rememora, luego de tantos años, esos libros. Como afirma Chartier: “Un texto sólo existe si hay un lector para darle significado”.⁵⁹

Otros textos destacados son aquellos relacionados con las fechas conmemorativas de la historia de Brasil. Algunos niños recibían como desafío la tarea de aprenderlos de memoria. Así fue, por ejemplo, con Dobertina Nunes Feliciano. Su maestra la estimulaba a memorizar estas lecciones y así, todavía hoy, a los 85 años de edad, recita de memoria aquellos textos poéticos y patrióticos.

El descubrimiento de Brasil. El día 22 de abril del año 1500, Pedro Álvares Cabral descubrió Brasil. Cabral era un almirante portugués que navegaba hacia India con una flota de 13 barcos. La primera tierra que Cabral avistó era muy redonda, y la llamó Monte Pascual, por haber sido descubierta el miércoles después de la Pascua. Cabral, para mostrarse fuerte, buscó dónde la flota pudiese abrigar. A ese puerto lo llamó Puerto Seguro. El día 26 de abril fue celebrada una misa, otra misa fue realizada el primero de mayo. Los indios asistieron a la ceremonia. La tierra, que pensaban ser una isla, fue llamada Vera Cruz. Después cambiaron por Tierra de Santa Cruz y más tarde prevaleció el nombre Brasil debido a una madera de color de la brasa. Cabral dejó todo abandonado y siguió su viaje a India.⁶⁰

A continuación, transcribimos el contenido del texto número 40, del *Segundo libro de lectura*, para que podamos compararlo con la tarea de memorización y consigamos inferir cómo un niño aprendía de memoria las lecciones.

El descubrimiento de Brasil. El día 22 de abril de 1500, Pedro Álvares Cabral descubrió Brasil. Cabral era un almirante portugués que navegaba hacia India con una escuadra de trece barcos. La primera tierra que Cabral avistó fue un monte redondo, al cual llamó Monte Paschoal,

⁵⁹ Chartier, *op. cit.*, p. 11.

⁶⁰ Entrevista a Dobertina Nunes Feliciano (septiembre 2009). Nació el 31/05/1921, en Caputera (localidad de Laguna).

por haber sido avistado el miércoles después de Pascua. Este monte queda al sur del estado de Bahía. Cabral se acercó a la costa y buscó un puerto donde la flota pudiera abrigarse. Ancló en una ensenada que hoy se llama Santa Cruz y también Bahía Cabralia. En un islote que había en los puertos, el 26 de abril fue celebrada una misa. Otra misa fue celebrada el día 1o. de mayo, en tierra firme, con mucha pompa y en presencia de los indios que en gran número, espantados, asistieron a la ceremonia. Esta misa fue cantada al pie de una gran cruz de madera, con ayuda de los indios, los portugueses levantaron. Esta escena dio el tema para el famoso cuadro *La primera misa de Brasil*, de la cual es autor el catarinense Victor Meirelles. La tierra, que los descubridores supusieron que fuera una gran isla, fue llamada Vera Cruz. Este nombre fue luego cambiado a Terra de Santa Cruz, pero prevaleció el nombre Brasil, debido a una madera color de brasa, que en los primeros tiempos era llevada de aquí en gran cantidad hacia Europa. El 2 de mayo, Cabral, dejando en tierra dos deportados, continuó su viaje hacia India. En una carta escrita por Pedro Vaz de Caminha, que era escribano de la Armada, mandó al rey de Portugal la noticia del feliz y rico descubrimiento. Se festeja el 3 de mayo el descubrimiento, probablemente porque los primeros colonizadores supusieron que Brasil, llamado al principio Isla de Vera Cruz, había sido descubierto el día de la Vera Cruz, que cae el 3 de mayo. Más tarde, en vista de la carta de Pedro Vaz de Caminha, se comprobó que el descubrimiento fue el 22 de abril, pero la conmemoración de hecho continuó haciéndose el 3 de mayo.⁶¹

El texto anterior aparece en el *Segundo libro*, donde ocupa dos páginas enteras y una pequeña parte de la tercera. Dobertina,⁶² al recitarlo, no lo hizo en forma de poesía sino en forma de presentación, como si estuviera dándole la lección a la maestra, lo que la hizo hablar muy rápido. Los años que la separan del texto le impiden repetirlo por completo, mas al comenzar su narración se ve que se trata del mismo texto. El trabajo de la memoria de Dobertina resumió el contenido

⁶¹ Da Silva Fontes, *Segundo livro de leitura*, op. cit., p. 56-58.

⁶² Entrevista a Dobertina Nunes Feliciano.

aunque parezca la composición histórica de la forma como la aprendió, memorizando, recordando, repitiendo.

Algunos puntos de conclusión

La lectura “es una práctica”, como afirma Chartier, “encarnada en gestos, en espacios, en hábitos”.⁶³ La escuela desarrolló, a lo largo de su historia, el ritmo de esa práctica. Los textos poéticos, o simplemente aprendidos de memoria, eran acompañados con movimientos corporales, pues la lectura, en ese sentido, también relaciona el cuerpo con el objeto impreso.

En el momento de cada entrevista no es un niño quien recita el texto, sino la anciana o el anciano que busca mostrar lo que todavía puede hacer. Sin embargo, al recordar el tiempo de la niñez es revivido y la vida escolar, aunque corta, se presenta de manera significativa, lo que nos lleva a pensar en lo importante que fueron esas experiencias de lectura para un niño o para una niña, como Dobertina, quien desde los seis años de edad ya trabajaba.

Aunque poco intenso, el contacto con la cultura escrita provocó en los narradores en el pasado, en la niñez, la ampliación de sus mundos de vida. Aunque los textos presentados tengan una marcada intención de inculcar valores y un concepto de niñez que estaba en vigor en aquella época, es decir, el niño entendido como inocente y puro, y como adulto futuro, como el devenir, los pequeños lectores internalizaron el contenido de las historias y las transformaron en cuentos que pasaron a narrar a sus hijos y nietos.

Los libros de lectura que llegaron hasta estos narradores eran muy simples, con pocos dibujos y en blanco y negro, contrariamente a lo que señala Walter Benjamin sobre los libros a los que los niños del siglo XIX, en Europa, comenzaron a tener acceso.⁶⁴ No obstante, para los niños del sur de Santa Catarina, en Brasil, lo importante en el contacto con las historias era poder vivenciarlas como significativas,

⁶³ Chartier, *op. cit.*, p. 13.

⁶⁴ Benjamin, *op. cit.*

comprendiendo que “los mismos textos pueden ser diferentemente aprendidos, manejados y comprendidos”.⁶⁵ Esta constatación tal vez explique por qué ciertas historias fueron recordadas y evocadas oralmente y otras ni siquiera fueron mencionadas.

Se observa que la permanencia de algunas “lecciones” en los recuerdos recogidos demuestra los usos variados que los narradores realizaron de las lecturas, pues los mismos textos fueron memorizados de diferentes maneras por la niñez y, más tarde, transformados de formas diferentes en historias continuamente recontadas.

Así, en el estudio sobre las lecturas escolares de la niñez percibimos la capacidad de los niños para construir un mundo de cosas en un mundo mayor, como afirma Walter Benjamin,⁶⁶ o de construir esa idea de “mundo de vida” al que se refiere Manuel Jacinto Sarmiento.⁶⁷ Aunque alejados de la niñez cuarenta, sesenta u ochenta años, la evocación de sentimientos, rebeldías y creatividad por parte de los narradores, aunque actualizadas por el momento del recuerdo, implican la percepción de cómo elaboraron en sus mundos esos textos. Tales recuerdos fueron seleccionados por los/las entrevistados/as y el hecho de que fueran narrados manifiesta la importancia del momento vivido y del instante recordado.

Éstos son recuerdos que presentan la experiencia escolar y el proceso particular de cada narrador en su apropiación de la lectura, es decir, en su inserción y dominio del mundo de las letras. Más allá de las historias, fábulas y proverbios, a pesar de la intención de los organizadores, que era la construcción de “adultos futuros”, el recuerdo de esos textos supone la importancia ofrecida al dominio de la lectura en el periodo de estudio. Tal habilidad dejó marcas en esa generación, que se traducen en la evocación de sentimientos de fascinación por el mundo mágico de las narrativas contenidas en los libros.

⁶⁵ Chartier, *op. cit.*, p. 16.

⁶⁶ Benjamin, *op. cit.*

⁶⁷ Sarmiento, *op. cit.*, p. 3.

Bibliografia

- Ariès, Philippe, *História social da criança e da família*, 2a. ed., Rio de Janeiro, LTC, 1981.
- Bastos, Maria Helena Camara, “Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar”, *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 4, jan./dez, 2005, pp. 133-141. [Documento en línea]: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/391/372>. Consultado el 29 de enero de 2009.
- Benjamin, Walter, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 34a. ed., São Paulo, Duas Cidades, 2002.
- Boto, Carlota, “O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes”, en Marcos Cezar Freitas y Moysés Kuhlmann, Jr. (orgs.), *Os intelectuais na história da infância*, São Paulo, Cortez, 2002, p. 11-60.
- Câmara, Maurício Ruiz y Marli de Oliveira Costa, “*A cidade como texto*”: *tecendo saberes e conhecendo Criciúma*, São Paulo, Baraúna, 2010.
- Chartier, Roger, *A ordem dos livros: leitores, autores, bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, Brasília, Universidade de Brasília, 1999.
- Costa, Marli de Oliveira, *Infâncias e “artes” das crianças: memórias, discursos e fazeres (Sul de Santa Catarina, 1920 a 1950)*, tesis de doctorado, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- Dosse, François, *A história*, São Paulo, Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2003.
- Ferreira, António Gomes, *Gerar, criar, educar: a criança no Portugal do Antigo Regime*, Coimbra, Quarteto, 2000.
- Fontes, Henrique da Silva, *Segundo livro de leitura*, Florianópolis/Petrópolis, Typographia das “Vozes de Petrópolis”, 1922 (Série Fontes).
- , *Segundo livro de leitura*, Florianópolis, Typographia Livraria Central, 1933 (Série Fontes).
- , *Primeiro livro de leitura*, Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado, 1945 (Série Fontes).
- , *Cartilha Popular*, Florianópolis, Livraria Central, 1951 (Série Fontes).
- Gagnebin, Jeanne-Marie, “Infância e pensamento”, en Paulo Ghiraldelli, Jr. (org.), *Infância, escola e modernidade*, São Paulo/Cortez/Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1997, p. 83-100.
- Kennedy, David, “As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião”, en Walter O. Kohan, *Infância: entre educação e filosofia*, Belo Horizonte, Autêntica, 2003, p. 129-160.

- Kohan, Walter O., *Infância: entre educação e filosofia*, Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- Kuhlmann, Moisés, Jr., y Rogério Fernandes, “Sobre a história da infância”, en Luciano Faria Filho (org.), *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*, Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- Moreira, Kênia Hilda, *Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de história na região sudeste: 1980 a 2000*, tesis de maestría en Educación, São Paulo, Universidade Estadual Paulista-Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.
- Sarmiento, Manuel Jacinto, “As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade”, en M. J. Sarmiento y A. Cerisara (orgs.), *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto (Portugal), Asa, 2004, disponible en http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Consultado en abril de 2009.
- Santos, Paulete Maria C., “*Protocolo do bom cidadão-Série Fontes*”: *lições de moral e civismo na organização da educação em Santa Catarina (1920-1950)*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.
- Schmidt, Maria Luisa Sandoval y Miguel Halb wachs Mahfoud, “Memória coletiva e experiência”, *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1-2, enero-diciembre, 1993, p. 285-298.
- 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.
- Venera, José Isaiás, *Tempo de ordem: a construção discursiva do homem útil*, Itajaí, Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

Entrevistas

Aldo Pavan

Amélia Acordi Napolini

Ascendino Pelegrin

Carmélia Milanezzi

Dobertina Nunes Feliciano

Elodja Napolini Henrique

María Rocha Brasil

