

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

KARIANE VENDRAMIN

HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS CULTURAS INFANTIS EM NOVA ARAÇÁ/RS (1920-1965)



CAXIAS DO SUL, 2023

KARIANE VENDRAMIN

HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS CULTURAS INFANTIS EM NOVA ARAÇÁ/RS (1920-1965)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Terciane Ângela Luchese.

CAXIAS DO SUL

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

V453h Vendramin, Kariane

História e memória das culturas infantis em Nova Araçá/RS (1920 - 1965) [recurso eletrônico] / Kariane Vendramin. – 2023.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Terciane Ângela Luchese.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - Nova Araçá (RS) - História. 2. Infância - História. 3. História oral. I. Luchese, Terciane Ângela, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37(816.5NOVA ARAÇA)(091)

Catálogo na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

.“História e Memória das Culturas Infantis em Nova Araçá/RS (1920 - 1965)”

Kariane Vendramin

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 24 de novembro de 2023.

Dra. Terciane Ângela Luchese (presidente - UCS)

.

.

.Dra . Eliana Rela (UCS)

.

.*Participação por videoconferência*

Dr. Fernando Cezar Ripe da Cruz (UFPel)

.*Participação por videoconferência*

Dra. Gisele Belusso (UFRS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, por serem porto seguro, paciência e afeto nesse período. Aos meus pais por terem me ensinado a importância das pequenas coisas e também a nunca desistir.

Aos meus filhos e amores infinitos Luiza e Vicente. Eles que são a razão do meu cabelo despenteado, da roupa amassada, da casa bagunçada... e também o sorriso no meu rosto, o raio de sol das minhas manhãs e meu coração fora do peito. Por compreenderem minhas ausências, pelos abraços apertados e “eu te amo, mamãe” que me motivaram nos dias mais difíceis. Agradeço aos vovôs Geni e Francisco, Agemiro e Neusa por terem cuidado deles nas noites e finais de semana de estudos.

Agradeço a meu esposo, Márcio, que esteve ao meu lado, apoiando, incentivando e participando em todas as situações, com paciência, palavras de incentivo, cafés e chás para os dias mais cansativos de estudo.

Agradeço a minha orientadora, Terciane, pela sensibilidade, carinho, atenção e paciência. Por não ter soltado minha mão e por insistir que eu fizesse sempre o melhor. Gratidão a Deus por tê-la colocado em meu caminho tornando esse sonho possível.

Às minhas amigas e aos colegas de trabalho que tantas vezes me ouviram e incentivaram, me encorajando a não desistir, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos colegas de mestrado que compartilharam conhecimentos, angústias e incertezas e aos que se tornaram amigos pelas boas memórias que ficarão guardadas.

Agradeço aos que dividiram comigo suas experiências de vida, através das entrevistas que ancoraram esse trabalho.

Ao Rafael Aguirre Da Silva, por retratar com perfeição e sensibilidade nos detalhes, as imagens que dão abertura aos capítulos.

E também a ela, que na minha formatura me abraçou e disse “eu nunca imaginei que você fosse me dar um presente desses”, Vó Alice, que já não está mais aqui, mas tenho certeza que estaria orgulhosa. A ela, obrigada por tanto.

RESUMO

Com o objetivo de analisar as culturas da infância e do brincar no município de Nova Araçá, no período compreendido entre os anos de 1920 e 1965, promovendo a conservação da identidade cultural infantil do município e contribuindo para seu registro histórico, a fim de preservar e compartilhar as memórias da infância de cidadãos araçaenses, este estudo parte do recorte temporal que antecede o movimento de emancipação de Nova Araçá, no intuito de apresentar as culturas lúdicas das infâncias primeiras e de suas vivências e experiências, para atender o questionamento norteador do problema de pesquisa: Que culturas infantis foram vividas e quais são as memórias de brincar, brinquedos e brincadeiras que marcaram a infância e que podem ser registradas no município de Nova Araçá/RS no período de 1920 a 1965? Os pressupostos teóricos-metodológicos que orientaram a análise estão ancorados na História Cultural e, metodologicamente na História Oral, a partir das contribuições de Pesavento (2003), Chartier (2002), Halbwachs (1990) e Burke (2005). A empiria é construída por meio de documentos, em especial, de entrevistas além de fotografias, jornais e leis. Partindo do conteúdo das entrevistas, foram elencadas categorias de análise que compuseram os resultados da pesquisa, dentre elas: a) composição familiar e práticas cotidianas; b) história e desenvolvimento local; c) afazeres e trabalho na infância; d) religiosidade e práticas sociais; e) brinquedos, brincadeiras e culturas da infância; f) práticas escolares. Seguindo com a análise das categorias e a importante contribuição de autores como Huizinga (2010), Del Priore (1999), Kishimoto (2011), Perrot (2007) e Manson (2002), foi possível traçar cenários e retratos das infâncias do período. O período estudado apresenta as infâncias desde as primeiras décadas do século XX, de grupos de imigrantes que se estabeleceram no local denominado Araçá e iniciaram seu processo de colonização. Por estarem entre os pioneiros, muitas das infâncias rememoradas nas entrevistas partilharam de experiências semelhantes: famílias numerosas, que cultivavam costumes e tradições de fé e religiosidade marcantes, práticas de artesanato, cultivo policultor e rotinas diárias que incluíam as crianças nas mais diversas atividades laborais. Os brinquedos que utilizavam eram em sua maioria produzidos artesanalmente, além de explorar recursos naturais e o brincar de faz-de-conta. A presença de elementos folclóricos, como personagens, cantigas e parlendas também é mencionada e caracteriza essas infâncias. As escolas eram, em sua maioria, construídas junto às Igrejas, com turmas multisseriadas para o ensino de cálculo, leitura e escrita, por considerá-los essenciais. O ambiente escolar foi rememorado no uso de métodos de ensino rigorosos, nos quais a palmatória e os castigos eram utilizados para manter comportamentos de obediência e disciplina entre as crianças. Hábitos como organizar-se em filas, cantar o hino diariamente e rezar antes da aula foram rememorados com recorrência entre os entrevistados, demarcando o período histórico da educação positivista, onde o civismo ganhava destaque em âmbito nacional. Assim, diante das evidências apresentadas é possível compreender as culturas infantis araçaenses do período de 1920 a 1965, bem como transformações e permanências.

Palavras-Chave: História da Educação. História da Infância. História Oral. Lúdico. Memórias.

ABSTRACT

With the aim of analyzing the cultures of childhood and of to play in the municipality of Nova Araçá, in the period between 1920 and 1965, promoting the conservation of the municipality's children's cultural identity and contributing to its historical record, in order to preserve and sharing the childhood memories of Araçense citizens, this study starts from the time frame that precedes the emancipation movement of Nova Araçá, in order to present the playful cultures of early childhood and their experiences, to answer the guiding question of the search: What childhood cultures were experienced and what are the memories of playing, toys and games that marked childhood and that can be recorded in the municipality of Nova Araçá/RS in the period from 1920 to 1965? The theoretical-methodological assumptions that guided the analysis are anchored in Cultural History and, methodologically, in Oral History, based on the contributions of Pesavento (2003), Chartier (2002), Halbwachs (1990) and Burke (2005). Empirics are constructed through documents, especially interviews, as well as photographs, newspapers and laws. Based on the content of the interviews, analysis categories were listed that comprised the research results, including: a) family composition and daily practices; b) local history and development; c) chores and work in childhood; d) religiosity and social practices; e) toys, games and childhood cultures; f) school practices. Continuing with the analysis of the categories and the important contribution of authors such as Huizinga (2010), Del Priore (1999), Kishimoto (2011), Perrot (2007) and Manson (2002), it was possible to draw scenarios and portraits of childhoods of the period. The period studied presents the childhoods since the first decades of the 20th century, of groups of immigrants who settled in the place called Araçá and began their colonization process. As they were among the pioneers, many of the childhoods remembered in the interviews shared similar experiences: large families, who cultivated customs and traditions of remarkable faith and religiosity, handicraft practices, polyculture cultivation and daily routines that included children in the most diverse work activities. The toys they used were mostly handcrafted, in addition to exploring natural resources and pretend play. The presence of folkloric elements, such as characters, songs and stories is also mentioned and characterizes these childhoods. The schools were, for the most part, built next to the Churches, with multigrade classes for teaching calculation, reading and writing, as they were considered essential. The school environment was remembered in the use of rigorous teaching methods, in which paddle kids and punishments were used to maintain obedience and discipline behaviors among children. Habits such as organizing themselves in lines, singing the hymn daily and praying before class were remembered frequently among those interviewed, marking the historical period of positivist education, where civics gained prominence at a national level. Thus, given the evidence presented, it is possible to understand Araçense children's cultures from 1920 to 1965, as well as transformations and continuations.

Keywords: History of Education; History of Children; Oral History; Playful School; Memories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Retrato de turma do grupo escolar Silva Jardim	55
Figura 2 - Giácomo Zucchetti e sua esposa Meneghina.....	61
Figura 3 - Primeira escola do município de Nova Araçá, década de 1920.....	62
Figura 4 - Residência de Virgínio Barbisan, década de 1930.	63
Figura 5 - Matéria 1, Jornal Diário de Notícias	68
Figura 6 - Matéria 2, Jornal Diário de Notícias	69
Figura 7 - Localização de Nova Araçá	70
Figura 8 - Gráfico da População do Rio Grande do Sul – 1920/1960	71
Figura 9 - Bíblia de Helena Stuaní.....	80
Figura 10 - Primeira Igreja, década de 1940	82
Figura 11 - Homenagem ao Padre Alberto Peroni.....	84
Figura 12 - Mércia e os irmãos.....	91
Figura 13 - Guardanapo artesanal	93
Figura 14 - Linha do Tempo – Escolas araçaenses (1913-1961)	117
Figura 15 - Uniforme Escolar Escola Mater Amábilis.....	126
Figura 16 - Convite para Solenidade	127
Figura 17 - Escola Mater Amábilis, 1954.....	129
Figura 18 - Síntese das Culturas Infantis a partir das memórias	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Seleção dos trabalhos - teses e dissertações	26
Quadro 2 - Seleção das publicações - artigos	30
Quadro 3 - Quadro de entrevistados	35
Quadro 4 - Trecho de Memórias da docência em escolas de Nova Araçá	64
Quadro 5 - Entrevistados, temporalidade e seu grupo familiar	72
Quadro 6 - Síntese de Brinquedos, jogos e brincadeiras dos entrevistados	113

LISTA DE SIGLAS

UPF- Universidade de Passo Fundo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ASPHE - Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1.1 LUGAR SOCIAL DO PESQUISADOR.....	13
1.2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	20
1.3. A ESCOLHA DO PERCURSO: REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO.....	24
 2 UM OLHAR SOBRE INFÂNCIAS: ENTRELAÇANDO CONTEXTOS E ABORDAGENS HISTÓRICAS	 46
2.1 A INFÂNCIA BRASILEIRA DO SÉCULO XX: CONTEXTO HISTÓRICO	46
2.2 O PROCESSO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE NOVA ARAÇÁ/RS.....	58
2.3 RETRATOS DAS INFÂNCIAS ARAÇAENSES	71
 3 CULTURAS INFANTIS, PRÁTICAS LÚDICAS E ESCOLARIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS PESQUISADAS	 98
3.1 A CRIANÇA COMO SER SOCIAL E O BRINCAR NO SEU DESENVOLVIMENTO.....	99
3.2 PRÁTICAS ESCOLARES E CONSTITUIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DAS INFÂNCIAS.....	113
 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 135
 REFERÊNCIAS.....	 146
 ANEXOS.....	 152

Capítulo 1

Considerações Iniciais



Ilustrado por: Rafael Aguirre Da Silva

"Entrei mais uma vez na Kombi e refiz todo o caminho da escola mentalmente. Pensei sobre como a nossa vida é um percurso, que não permite retornos. Pensei no itinerário da pesquisa e nas pessoas que me acompanhariam durante a viagem, sem atalhos, sem rotas de fuga, sem voltar atrás. Mas desta vez, eu não conhecia o caminho. Não era o mesmo da escola; era preciso escolher algo novo!" (VENDRAMIN, 2023)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação mobiliza a investigação e a preservação das memórias da infância no município de Nova Araçá, retrata como eram as vivências, as culturas infantis e apresenta brinquedos, brincadeiras, jogos e elementos que caracterizavam a infância no período de 1920 a 1965. Portanto, este estudo apresenta uma história das culturas infantis do brincar em tempos pretéritos.

Na abertura deste capítulo, a imagem representativa, assim como a epígrafe, aproxima a pesquisadora do percurso da pesquisa, situando-a como participante ativa desse processo ao considerar suas experiências de vida¹. Em seguida, serão abordados o objeto da investigação e o delineamento teórico-metodológico.

O recorte temporal considera o período compreendido entre os anos de 1920 e 1965, datas que configuram a delimitação da pesquisa e correspondem, respectivamente, ao nascimento da moradora mais idosa do município – a quem entrevistei - e ao ano de emancipação político-administrativa do município, em 1965.

A investigação destaca-se em sua relevância por não existirem estudos que abordem esse tema na região onde será desenvolvida, configurando, assim, um ineditismo que servirá como referência ao acervo cultural do município, bem como um importante registro histórico de culturas infantis vividas em outros tempos no contexto do município de Nova Araçá. Portanto, essa pesquisa irá contribuir para que o retrato das memórias da infância de Nova Araçá seja apropriado pelos seus habitantes e armazenado como referência para as futuras gerações, por meio da marca histórica das lembranças deixadas pelos nossos antepassados.

A motivação pelo problema de pesquisa nasce da minha experiência como educadora do município há mais de dez anos e, como gestora na área da Educação Infantil, o que tem me possibilitado um olhar mais sensível sobre aspectos que caracterizam a infância e a importância de abordar seu contexto histórico para que não se percam ao longo dos anos as memórias que serão registradas e caracterizarão as culturas da infância e do brincar no local da pesquisa.

Na sequência, relato minhas memórias de infância e o percurso acadêmico até o momento em que dou início a esta pesquisa, destacando como lugar social do

¹ Como parte da organização da dissertação, a cada capítulo elejo uma citação relacionada ao tópico que será desenvolvido e o desenhista Rafael Aguirre Da Silva, ilustra. Com tal procedimento, para além da apreciação estética, convido o leitor a perceber um pouco do contexto do que será desenvolvido.

pesquisador, o espaço em que me incluo como sujeito da minha própria pesquisa e evidencio mais detalhadamente como surgiram as motivações do problema de pesquisa a partir de minhas vivências e história de vida.

1.1 LUGAR SOCIAL DO PESQUISADOR

Meu nome é Kariane Vendramin, moro em Nova Araçá e sou educadora da rede pública municipal, exercendo a função de professora de educação infantil.

Apresento, na sequência, um breve relato de minhas memórias de infância, bem como de minha trajetória acadêmica e do caminho percorrido até ocupar meu lugar no Curso de Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Descrevo também minhas inquietudes e motivações para o objeto de pesquisa que almejo desenvolver no decorrer do curso.

Minha trajetória infantil ocupa espaço no interior do pequeno município de Nova Araçá, na comunidade de Linha Santo Antônio, Cascais. Em uma casinha simples, morava com meus pais e avós paternos, todos agricultores. Foi ali, naquele espaço humilde, onde eu pouco sabia sobre as coisas que existiam no mundo, que construí minha identidade de criança inquieta e exploradora de tudo aquilo que estava ao meu alcance. Minha avó, além de me ensinar brincadeiras da época, era quem tomava conta de mim, enquanto meus pais trabalhavam na lavoura. À noite, na mesa, o jantar era simples, mas nunca faltava. Cansados do trabalho diário, e também pela ausência da energia elétrica, era costume dormirmos cedo. Deitava em uma caminha que fora feita por meu pai (que embora jovem, tinha algumas habilidades na carpintaria também), em um colchão costurado pela minha avó com a ajuda de minha mãe, o qual, assim como as cobertas, era recheado com penas de animais, lã ou palhas de milho. Mas indiferente da situação financeira, minha infância foi muito rica de vivências que me ensinaram muitas coisas de valor imensurável. A religiosidade e a fé também acompanhavam a rotina da casa. Antes de dormir, estendia minha mão para a cama ao lado e minha avó a segurava e começava a oração. Terminado o compromisso, vinha a disputa por quem iria assoprar a vela primeiro, escurecendo o ambiente para o descanso. Descobri, tempos depois, que se tratava de uma brincadeira que minha avó fazia para amenizar a possibilidade de eu sentir medo do escuro.

A casa não era muito próxima de vizinhos, mas tinha um grande gramado, um

bosque, algumas árvores frutíferas, animais domésticos e um pequeno riacho mais aos fundos do terreno. Embora sozinha, pelo afastamento da vizinhança, todos esses elementos que apareciam no entorno da casa se transformavam em ricas experiências e ainda percorrem algumas de minhas memórias de infância. Passear descalça sentindo a textura da terra, da grama e alguns espinhos que espetavam os pés, proporcionava tantas sensações que são quase indescritíveis. Caminhar no riacho, recolhendo pedrinhas para levar para casa, ou erguer algumas delas na parte mais rasa, por onde a água corria, permitia encontrar algumas espécies de pequenos animais, como caranguejos, peixes e algumas sanguessugas, as quais procurava evitar. Andar por entre as plantas no bosque e observar passarinhos, borboletas, colher algumas bromélias e pendurar-me nos cipós, parecia algo extraordinário. Quantas descobertas e vivências. Eu me sentia exploradora, sem ao menos ter visto na televisão ou lido em livros sobre como eram os cientistas e desbravadores.

Algumas vezes, minha avó não podia ficar comigo e eu acompanhava meus pais na lavoura. Ali nascia outro campo vasto de experiências. Com a água empoçada nos dias de chuva ou do riacho, mas sem panelinhas, eu cavava um buraco, colhia algumas folhas do milho; uma espiga com cabelos coloridos se transformava rapidamente em um bebê, alimentado com água e terra que viravam “papinha”, servida em folhas de milho trançadas, que se transformavam em utensílios domésticos.

Com condições financeiras limitadas, vi chegar a luz elétrica na residência onde vivia, quando já tinha aproximadamente 7 anos. Antes disso, eu era uma criança de poucos recursos e brinquedos, tinha algumas bonecas (uma Barbie que minha avó materna me havia presenteado no último aniversário e uma outra boneca plástica para a qual havia dado nome de Heleninha, alguns brinquedos de borracha, outros construídos com sucatas e uns bichinhos de pelúcia), mas era muito feliz: descobridora de mim mesma e de tudo que a natureza oferecia como recurso para brincar e explorar.

Com a chegada da energia elétrica, logo se apresentaria na casa uma televisão pequena, com apenas três botões e imagem em preto e branco, mas que causou imediato fascínio. Entre os chuviscos e ruídos, era possível, agora, acompanhar a programação infantil, que exibia alguns desenhos animados, limitados a um curto e controlado período de tempo, considerando que a energia elétrica implicava em outra taxa para a família custear. A luz elétrica foi uma conquista para a

família.

Aos sete anos também aconteceram outras mudanças em minha vida. Talvez tenha se dado nesta idade o momento mais marcante da minha infância, quando, além da energia elétrica, fui presenteada com a chegada de meu irmão e com o início das atividades escolares.

Antes mesmo de iniciar a rotina escolar e as obrigações com os estudos, muito valorizadas pelos meus pais, eu já havia ganhado um caderno com linhas, pequeno, com a capa xadrez em branco e laranja e um lápis de escrever azul metalizado com uma borracha branca fixada em sua parte superior. Na escola do interior não havia pré-escola, por isso, preocupados para que eu não chegasse no primeiro dia de aula sem as mínimas noções, meus pais, todas as noites no retorno do trabalho, distribuíam algumas tarefas de escrita. Assim, eu aprendi a escrever meu nome antes mesmo de iniciar minha trajetória escolar.

Chegou o tão esperado primeiro dia de aula. Era preciso caminhar até a casa do vizinho para esperar o transporte. De mochila roxa nas costas, um caderno novo, também com a capa xadrez, mas desta vez, verde e branco; alguns lápis de colorir e escrever e a cartilha Caminho Suave² - entregue à minha mãe no ato da matrícula -, lá fui eu, caminhando por entre campos que respingavam do gramado gotas de orvalho e molhavam o tênis, atravessando cercas que delimitavam territórios, repleta de ansiedade e expectativa. A Kombi branca era responsável por recolher todos os alunos da comunidade e levar até a pequena escola, onde havia cinco salas de aula, dois banheiros, uma salinha para a direção, uma pequena cozinha e o pátio.

Ahhh... A Kombi branca! Ela foi responsável por entregar e devolver diariamente tantas crianças... fez por tantos anos o mesmo trajeto! Era o que costumam chamar de coração de mãe... Sim, sempre cabia mais um! “- Quatro fileiras, duas sentadas e duas em pé, bem apertadinhos perto da janela pra caber todo mundo”, o motorista dizia. E abria-se uma disputa ferrenha para decidir que iria acompanhá-lo na frente e outra maior ainda por quem iria no porta-malas, que chamavam de chiqueirinho. Duas opções incríveis para acompanhar o trajeto e visualizar o percurso. Nada demais: estrada de chão, fumaça nas chaminés dos

² A cartilha Caminho Suave foi publicada no ano de 1948, por Branca Alves Lima e amplamente utilizada nas escolas brasileiras até meadas dos anos 1990, quando o governo inicia o Programa Nacional do Livro Didático e oferece novas possibilidades.

fogões a lenha acesos pela manhã, campos com plantações, alguns animais que atravessavam e nos dias mais frios, o tapete branco e brilhante das geadas. O caminho da escola era mágico! Uma oportunidade diária para passear e ver além da própria casa, que não podia ser desperdiçada.

Meu primeiro dia não só foi marcado por intensas emoções, dentre elas o medo e a insegurança, como também pela construção de vínculo afetivo com a professora. Para a primeira atividade, depois que cada um se apresentou para a turma, foram distribuídas algumas fichas com letras diversas e um crachá, onde estava escrito o nome de cada criança. A tarefa seguinte era encontrar todas as letras que formavam meu nome. E eis que surge a primeira frustração: onde estava a letra K? Na época, o alfabeto apresentado era composto por 23 letras e entre elas não estava o K. Chateada pela busca vã, o sentimento dominante foi de impotência. Com receio de contar o que estava acontecendo e ser repreendida, deixei que uma lágrima escorresse. Muito atenta e sensível, a professora imediatamente se aproximou e pediu o que estava acontecendo. Expliquei que não era possível executar a tarefa, pois a letra K não existia naquele alfabeto. Então, discretamente, em um gesto amoroso, ela recolheu a lágrima do meu rosto e, sem dizer nada, retornou para sua mesa, onde fez algumas fichas com a letra K. Sem que ninguém pudesse perceber, colocou entre as demais, pedindo para que eu procurasse novamente com atenção. Naquele momento, além de evitar que me tornasse alvo de qualquer atitude de chacota na turma, ela conquistou meu carinho e minha admiração.

A trajetória da primeira etapa do Ensino Fundamental continuou nessa escola por mais alguns anos, precisamente até a quinta série. As turmas não eram grandes e eu seguia com o grupo de colegas, composto basicamente por meninos. Éramos apenas duas meninas na turma, e duramente fui separada de minha melhor amiga por sua reprovação na quarta série.

Fazíamos cálculos, escrevíamos textos. Mas também era possível cultivar alguns pés de alface, cenouras, temperos e chás nos canteiros que ficavam atrás da escola. Nas aulas de geografia, saíamos para observar o relevo e o clima. Em ciências, vivíamos o contato com animais, plantas e fazíamos pequenos experimentos. Pelos corredores, não circulavam muitas crianças e não havia muitos brinquedos também. O recreio era momento de brincar de pega-pega, esconde-esconde, queimada e se balançar (quando sobrava espaço para os menores no *playground*).

O tempo passou, e era chegada a hora de trocar de escola. Desta vez, era preciso ir mais longe e para outra realidade. A escola era na área urbana e com um número de alunos bem mais significativo. A ansiedade tomou conta: o caderno pequeno de capa xadrez aumentou de tamanho, lápis coloridos faziam parte do estojo, acrescido também de algumas canetas multicores. A mochila já não era necessária, pois os cadernos podiam ser levados na mão. A escola se organizava com um professor por disciplina e o currículo era mais exigente. Não havia mais horta, nem tempo para observar as montanhas e planícies. Para atingir bons resultados, era preciso estudar e decorar a matéria, respondendo questionários nas provas aplicadas.

Após um ano estudando nesse espaço, outra mudança veio quando meus pais decidiram abandonar a vida no meio rural e mudar para a cidade em busca de novas oportunidades. Eu iria morar perto da escola, e isso era bom, pois facilitaria na hora em que fosse necessário ficar na biblioteca pesquisando na Barsa³ sobre o assunto que o professor solicitava como tarefa de casa. Mas, em contrapartida, uma tristeza tomou conta quando, em cima do caminhão da mudança, foi preciso acenar um adeus aos meus avós e a tudo aquilo com que eu estava acostumada. Novas memórias viriam, mesmo que com o coração aos pedaços.

Continuei meus estudos até concluir o Ensino Fundamental nessa mesma escola. Hora de mudar outra vez. O Ensino Médio não era oportunizado nesse mesmo espaço e chegou o momento de decidir entre o curso de magistério e o Ensino Médio.

Pela necessidade de auxiliar em casa nas tarefas domésticas e no cuidado com meu irmão menor, a escolha recaiu sobre o Ensino Médio, ofertado no turno da noite, em escola particular como bolsista, embora esse não fosse o desejo mais forte. E logo após iniciar o Ensino Médio, veio também o ingresso no mercado de trabalho. Com apenas 14 anos, estava eu cumprindo carga horária em uma empresa de calçados, onde refilava as sobras de costura, cortava algumas peças, colava outras e ainda costurava algumas mais simples.

Dividir o tempo de estudos com o trabalho fez parte da minha rotina a partir do início do Ensino Médio. Nos finais de semana, eu era responsável por fazer meu dever de casa e ainda ajudar com os do meu irmão. Assim, instalei, no piso inferior da casa, um pedaço de lata, que servia de lousa, onde escrevia com alguns restos de carvão sobrados na churrasqueira ou com sobras de giz branco que eram descartados

³ Enciclopédia Brasileira dos anos 60, do Século XX, dispõe de conteúdos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento.

pelos professores e rendiam poucas palavras. Foi assim que eu ajudei meu irmão no seu processo de alfabetização e no seu percurso escolar. Foi assim também que eu supri a ânsia pelo magistério, que tivera que abortar pela necessidade do trabalho. E, desse jeitinho, nasceu mais forte ainda o desejo pela carreira docente.

A educação se transformava em algo surpreendente e encantador. Ver alguém aprender e evoluir era fascinante. Assim, veio a oportunidade da faculdade. Sem titubear na escolha, que eu não podia deixar passar mais uma vez, fiz o vestibular para Pedagogia na Universidade de Passo Fundo, campus Casca. Naquele lugar, além de me tornar pedagoga, eu vivi um processo muito significativo de transformação pelo conhecimento. O mundo acadêmico me foi apresentado e se tornou incrivelmente desafiador e ao mesmo tempo fascinante.

Ainda trabalhando em tempo integral, dividindo os estudos com algumas raras festas com amigos e com as atividades acadêmicas, eu concluí a graduação no ano de 2007. Em 2009, iniciei meu percurso de trabalho em ambiente escolar, trocando a função de Auxiliar de Recursos Humanos para gestora de escola. Em 2012, fui aprovada em concurso público para o cargo de professora de Educação Infantil, cargo este que ocupo até os dias atuais, acrescido de mais uma nomeação em 2020. No ano de 2021, fui convidada a assumir novamente a direção da escola, permaneci por dois anos na função e continuo como professora, aprendendo e crescendo diariamente com “meus pequenos”.

Estar dentro de uma escola permite conhecer muitas realidades. Enquanto professora, eu acompanhei a chegada dos primeiros migrantes Maranhenses para a cidade de Nova Araçá, atraídos pela oferta de emprego no frigorífico local e por melhores condições de vida. As famílias, em especial as crianças que chegavam, precisavam acompanhar as mudanças culturais, principalmente no que se referia às condições climáticas, à alimentação, aos hábitos e costumes e até mesmo às variações linguísticas.

Por várias vezes, aquelas crianças me remetiam aos momentos de ruptura que eu mesma havia vivido na minha trajetória escolar e percebi o quanto era importante ser porto seguro para elas. Na função de gestora, experimentei outra realidade ainda mais complexa. Nos últimos anos, a escola começou a receber, pelo mesmo motivo, famílias de refugiados venezuelanos. Além das limitadas condições de habitação e de todos os outros fatores mencionados acima, outras duas situações sociais se apresentam com mais impulso: a carência na alimentação e a dificuldade

de comunicação.

Impactada com a chegada dessas crianças, toda a comunidade escolar precisou encontrar estratégias de acolhimento e de ensino, visando oferecer os subsídios necessários para garantir o direito à educação. Sem dúvidas, um grande desafio, não só para mim enquanto gestora, no tratante de toda a questão legal de documentação e iniciação escolar das crianças, mas também no suporte à equipe de profissionais para acolher estas crianças e desenvolver com elas as habilidades e competências que ainda estão sendo aperfeiçoadas diante da nova proposta da BNCC⁴.

E foi a partir de todas essas experiências de minha trajetória na docência que emergiu o desejo de buscar saber ainda mais. O mestrado foi um sonho, distante pela incompatibilidade de horários com o trabalho, um pouco mais afastado com a decisão de construir uma família e com a chegada meus filhos. Mas, como tudo acontece ao seu tempo, uma nova oportunidade se fez, e agora chegou a hora de enfrentar esse novo desafio. Quando li o edital, fiquei pensando sobre o que poderia pesquisar. Era preciso decidir brevemente e traçar uma proposta para o projeto de pesquisa. Mas, pesquisar o quê? Há tanto conteúdo disponível no campo da educação e eu estava confusa e indecisa.

Saí da minha sala e debrucei-me sobre a janela da sala dos professores, enquanto milagrosamente aguardava por algum pensamento ou ideia que me valesse como norte. Distraí-me um pouco, observando um grupo de crianças brincando com algumas folhas e palitos, uma boneca e alguns carrinhos, ali perto da janela. No grupo, estavam algumas crianças araçaenses, dois maranhenses e uma garotinha venezuelana, que há poucos dias havia chegado. Enquanto observava, pensei em pesquisar sobre as diferenças culturais dos grupos étnicos que formam o contexto escolar. Permiti-me observar um pouco mais, analisando que, sem dizer muitas palavras, limitados pelas diferenças de linguagem e entendimento, o grupo conseguia interagir através da troca de experiências lúdicas e de olhares e gestos compartilhados. Entendi, nesse momento, que brincar é universal, é mágico e transformador. Ali nasceu minha ideia para o projeto de pesquisa: o universo lúdico infantil. O primeiro passo estava dado. O processo de seleção para o mestrado foi

⁴ A sigla faz referência à Base Nacional Comum Curricular; documento normativo para as redes de ensino, de acordo com a Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017, que contempla os campos de experiência norteadores da Educação Básica.

concluído com êxito e, após ser apresentada para minha orientadora, a professora Terciane, iniciei um novo percurso na pesquisa. Depois de algumas reflexões, leituras e análises, surgiu uma nova perspectiva de abordagem. Além de entender que brincar é algo transponível, retomei o momento em que observava as crianças na janela da sala dos professores e me questionei sobre alguns aspectos: de que brincam as crianças hoje em dia? Como brincam quando não estão na escola? Quais são seus brinquedos? Ainda conhecem as brincadeiras com as quais eu me divertia quando ia para a escola?

Voltei no tempo com essas perguntas em um passeio delicioso na minha memória. Senti o cheiro da terra molhada que virava papinha, trancei os cabelos da espiga que se transformava em boneca, colhi algumas folhas da hortinha que havia feito no monte de terra que se transformava em canteiro. Fiquei pensando sobre como era importante fazer com que essas memórias não se apagassem com o tempo.

Entrei mais uma vez na Kombi e refiz todo o caminho da escola mentalmente. Pensei sobre como a nossa vida é um percurso, que não permite retornos. Pensei no itinerário da pesquisa e nas pessoas que me acompanhariam durante a viagem, sem atalhos, sem rotas de fuga, sem voltar atrás. Mas desta vez, eu não conhecia o caminho. Não era o mesmo da escola; era preciso escolher algo novo! O desafio estava lançado e era importante buscar trajetos que fossem seguros para garantir que chegasse com sucesso ao destino final.

Assim, decidi mobilizar a pesquisa para encontrar em outras memórias da infância as culturas lúdicas em uma linha histórica no município de Nova Araçá. Com essa perspectiva, além de transformar minha trajetória de acadêmica pesquisadora, pretendo contribuir com o acervo cultural do município, oferecendo à comunidade a oportunidade de pesquisar vivências da infância, analisar as diferentes formas de brincar e suas memórias.

Os resultados apresentados nessa proposta de pesquisa serão entregues como um acervo cultural, de oferta não só de memórias e vivências, mas de novas possibilidades de desenvolver habilidades nas crianças, seja dentro ou fora do ambiente escolar, favorecendo ainda mais suas relações com os pares e proporcionando pensar a identidade cultural e lúdica do município, cuja contextualização histórica será apresentada posteriormente.

1.2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

O município de Nova Araçá, fundado em 22 de dezembro de 1964 e emancipado oficialmente em 12 de abril de 1965, localiza-se na região nordeste do Rio Grande do Sul e abrange uma população de aproximadamente 4.690 habitantes, conforme apresentação de dados do IBGE, coletados em 2009 e referenciados na página da internet do município.

A origem do nome Nova Araçá deriva da existência de frondosas árvores de araçás nativos, existentes no local e que serviam de abrigo e descanso para os primeiros habitantes e colonizadores, conforme relatos históricos da época.

Considerando a importância de pesquisar, além dos dados de caráter geopolítico do município, uma abordagem que contemple as questões que relacionam as culturas e memórias da infância, em um recorte temporal que considera como marco inicial o ano de 1920 (data esta que antecede a emancipação do município), contribuindo para o registro dessa abordagem, surge, também, a necessidade de contextualizar e apresentar o período histórico da época, de acordo com a exposição dos dados construídos na pesquisa.

Partindo desse pressuposto, o **problema da pesquisa** é expresso no seguinte questionamento: Que culturas infantis foram vividas e quais são as memórias de brincar, brinquedos e brincadeiras que marcaram a infância e que podem ser registradas no município de Nova Araçá/RS no período de 1920 a 1965?

Entendendo a importância de restituir esses elementos culturais e de seu registro como acervo histórico para o município, é possível refletir ainda sobre: quem eram os sujeitos que faziam parte da infância na época e quais são as contribuições culturais que podem caracterizar as culturas infantis no local? Como era a infância na época e quais eram as características das crianças nesse período? Quais eram e como eram os brinquedos, brincadeiras e as vivências das crianças na linha histórica que contempla o recorte temporal dessa pesquisa?

Considerando o problema de pesquisa exposto, bem como as inquietações que dele partem, o **objetivo geral** é analisar as culturas da infância e do brincar no município de Nova Araçá, no período compreendido entre os anos de 1920 e 1965, promovendo a conservação da identidade cultural infantil do município e contribuindo para seu registro histórico, a fim de preservar e compartilhar as memórias da infância de cidadãos araçaesens.

E os **objetivos específicos** da pesquisa são:

- Investigar as características da infância no município de Nova Araçá, apresentando algumas brincadeiras, jogos e brinquedos tradicionais do local e da época, conforme o recorte temporal da pesquisa, compreendido entre os anos de 1920 e 1965.

- Contextualizar o município de Nova Araçá e os elementos que caracterizam seu processo histórico no período compreendido pela pesquisa, bem como a infância, as culturas infantis e as memórias, a partir da revisão de literatura e da fundamentação teórico-metodológica do problema de pesquisa.

- Entrevistar moradores nascidos entre os anos de 1920 e 1965, para coletar lembranças e memórias das culturas infantis e características dos brinquedos e brincadeiras da infância em Nova Araçá, analisando-as.

A infância é marcada por ser um momento de intenso desenvolvimento cognitivo, emocional e sociocultural do sujeito. Nessa etapa da vida, a presença de subsídios lúdicos caracteriza o processo de constituição/formação humana e aquisição de novos saberes, o que pode ser confirmado por Huizinga (2010, p. 22) ao afirmar que “a qualidade lúdica pode ser própria das ações mais elevadas”.

O lúdico faz parte do universo infantil e abrange infinitas possibilidades atreladas ao desenvolvimento da criança. É possível perceber que na fase adulta, durante a observação, o manuseio ou a presença de brinquedos e brincadeiras, canções e objetos da infância, tais elementos podem nos remeter às memórias dessa época. Muitas dessas memórias se perdem ao longo do tempo, especialmente quando não lhes são ofertadas possibilidades de registro para a posteridade.

Em minhas vivências no cotidiano com crianças, atuando como docente e gestora de escola de Educação Infantil no município de Nova Araçá, percebo que algumas características de infância permanecem, enquanto outras se perdem ao longo do tempo. Elas também se diferenciam por meio da dinâmica da cultura. Tais situações podem ser percebidas com maior clareza neste espaço, considerando o número significativo de crianças que compartilham brinquedos e brincadeiras e trazem em sua bagagem cultural elementos pontuais da infância atual, convergentes com experiências culturais da infância de antigamente, que foram deixadas como ‘preciosos tesouros’ de uma a outra geração e que são compartilhados entre os pares no espaço escolar. Para Barbosa:

Isso significa que as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como

participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância (BARBOSA, 2014, p. 651).

A vida cotidiana de passados narrados por meio de memórias, o percebido, o concebido e o vivido, pensar a criança que foram e as culturas que construíram. Assim, fui percebendo, então, a partir desse olhar, a necessidade de pesquisar as memórias da infância e as culturas lúdicas em uma linha histórica no município de Nova Araçá, emergem as primeiras possibilidades e concepções que irão nortear esse projeto de pesquisa.

O recorte temporal da pesquisa compreende o período que se inicia em 1920, ano considerado como referência por registrar o nascimento da moradora mais idosa do território que viria a ser Nova Araçá⁵ e a viabilidade de suas contribuições com dados para registro oral na pesquisa, seguindo até o ano de 1965 que delimita o marco emancipatório do município. Portanto, partindo das memórias da infância dos moradores de Nova Araçá, tratar das culturas infantis vividas no período anterior à configuração do próprio município.

É importante considerar que muitos estudos narram o processo histórico da infância, bem como das culturas lúdicas. Dessa forma, a característica principal e inovadora desta proposta de pesquisa está em contribuir ao acervo cultural do município, que não dispõe de registros sobre a temática até o momento e no intuito de oferecer à comunidade a oportunidade de conhecer vivências da infância da época, bem como suas particularidades e mudanças.

No aspecto científico que tange o problema da pesquisa, é relevante ainda mencionar a inexistência de estudos que abordam o tema na região em que esta investigação será desenvolvida, destacando ainda mais a importância deste estudo e agregando potencialidades aos aspectos que serão considerados após o registro e a análise de dados através das entrevistas, bem como aos materiais que agregarão conteúdo à história oral das culturas infantis referenciadas durante o percurso.

Conforme afirma Pereira (2015, p. 171), “a atividade lúdica, o prazer dos jogos e das brincadeiras, atravessa gerações e culturas, faz parte do universo infantil e está ligada à vida adulta”. Partindo dessa ideia, pode-se sustentar as contribuições da

⁵ Os munícipes lamentaram profundamente a perda de Milena Secchi Mortari, recentemente falecida, aos 102 anos de idade, na data de 19 de agosto de 2022, no município de Nova Araçá, para o qual deixou um vasto legado de histórias, experiências e sabedoria, sempre compartilhadas com muito afeto.

pesquisa em sua abordagem histórica e cultural.

A pesquisa revela a importância da preservação do patrimônio imaterial, que pode ser registrado por meio das memórias coletadas, recordando a infância, suas culturas, brincadeiras e características presentes no espaço de tempo delimitado. Da Costa e De Castro (2008) sintetizam a importância de manter vivo o patrimônio imaterial por considerar que:

preservar essas memórias locais, essa política de patrimonialização pode estar possibilitando a continuidade histórica desses saberes, modos de viver e fazer, que enquanto memórias dos grupos se enraizavam nos espaços a que pertenciam e nas relações afetivas que a mantinham (DA COSTA, DE CASTRO, 2008, p. 128).

Considerar, portanto, o patrimônio imaterial como um dos fios condutores da pesquisa, implica perceber a dinâmica das relações sociais e tentar fixá-las ao presente a partir do registro das semelhanças, costumes e tradições que foram perenes aos tempos. Ainda para Da Costa e De Castro,

[...] desenvolver estudos que busquem conhecer os “mestres” ou as pessoas responsáveis, oficialmente ou não, em passar o conhecimento, os costumes as tradições às novas gerações pode ajudar a entender como esses saberes resistiram às novas gerações bem como, de que forma e como foram sendo modificadas por elas. Carregados de lembranças, os mais velhos podem expressar em suas falas, em seus trabalhos, em seus contos, em suas histórias e em seus saberes, as transformações ocorridas, evidenciando as implicações das mesmas no cotidiano dessas comunidades, o que pode ser útil no entendimento do o que é “comum” no passado e no presente do grupo (DA COSTA, DE CASTRO, 2008, p. 130).

Nesse sentido, os resultados apresentados poderão ser entregues como um acervo que ofertará não só memórias e vivências, mas novas possibilidades de desenvolver habilidades nas crianças, seja dentro ou fora do ambiente escolar, favorecendo ainda mais suas relações com os pares e proporcionando o trabalho com a identidade cultural e lúdica do município, na concepção de que “a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância.” (SILVEIRA BARBOSA, 2014, p. 651).

1.3. A ESCOLHA DO PERCURSO: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O interesse investigativo pelo problema de pesquisa tem seu início a partir de

uma observação de relações entre crianças que brincavam na instituição de ensino onde atuo. Ao perceber o movimento lúdico que as crianças fazem entre si nesse espaço de contínuas trocas e vivências, foi possível identificar uma série de aspectos relevantes, pontuais da infância, e que poderiam ser abordados como tema de pesquisa para o mestrado em educação.

Perpassando a proposta inicial em sua complexidade, devido à amplitude de possibilidades que caracterizam o lúdico e as culturas da infância em um contexto geral, alguns elementos foram se afunilando, resultando no problema de pesquisa já apresentado. Tendo essa proposta adquirido uma concepção delimitada e coerente, a pesquisa foi se delineando.

O passo primeiro foi verificar junto à Secretaria de Educação do município e à Biblioteca Pública Municipal a existência de materiais que pudessem servir de referência, especialmente nos dados relacionados à história do município, a fim de poder contextualizá-lo. O primeiro contato com a Secretaria ocorreu no mês de abril de 2022 e, após averiguar o material disponível nos locais descritos, constatei uma carência de referências nesse âmbito, encontrando ínfimos documentos e registros que pudessem contribuir significativamente para esta pesquisa no acervo do município.

Para contextualizar a história de Nova Araçá, utilizei como referência o livro intitulado *Nova Araçá e sua História*, escrito no ano de 1991 com a contribuição de vários colaboradores e amparado por arquivos de pesquisa, cujo conteúdo estava disponibilizado especialmente em instituições públicas do município e da região.

Seguindo a abordagem da pesquisa e considerando seu problema, os dados coletados mais significativos serão apontados a partir da História Oral, coletados principalmente por meio de entrevistas com moradores que fazem parte da história de Nova Araçá, no período compreendido entre os anos de 1920 e 1965, recorte temporal delimitado pela pesquisa.

Com o intuito de conhecer estudos que se relacionassem de alguma forma com o proposto, realizei uma revisão de literatura, que partiu da aproximação de autores com o objeto, o problema de pesquisa e suas contribuições para os assuntos percorridos. Para iniciar esse processo, fiz várias buscas por artigos, teses e dissertações que pudessem contribuir com a pesquisa, analisando as possibilidades que os autores oferecem em suas produções.

Após verificar a disponibilidade de documentos e constatar sua escassez, para oferecer maior solidez à pesquisa, realizei a revisão de literatura, com o objetivo

de verificar possíveis estudos que fossem relacionados ou dialogassem com o problema da pesquisa ou que a ele se assemelhem. Para tal, o acesso de busca se fez no site do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia, no banco digital de teses e dissertações em agosto de 2022. Verifiquei, a partir dessas informações, que existem algumas pesquisas já realizadas que tratam de abordagens semelhantes a esta, porém é importante considerar que o município de Nova Araçá não é mencionado em nenhum registro encontrado e que o recorte temporal desta pesquisa também não aparece como referência nos resultados obtidos.

Ao acessar o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizei como descritores para busca inicial: história da infância, brinquedo e brincar. A partir destes, foram obtidos 43 resultados, sendo 37 dissertações e 6 teses. Trocando os descritores para memórias da infância, lúdico e brincadeiras, foram obtidos 17 resultados, dos quais, 11 teses e 6 dissertações. Em uma terceira busca com os descritores memórias de infância e brincar, foram encontrados 43 resultados, destes, 26 dissertações e 17 teses. Na última busca, utilizei como descritores história e memórias da infância, no anseio de ampliar os resultados para uma maior abrangência. Como resultado se apresentaram 447 produções acadêmicas, sendo estas 306 dissertações e 141 teses. Refinando a busca para as defesas entre os anos de 2018 e 2022, restaram 102 resultados.

Ao considerar os resultados obtidos, analisar seus objetos de pesquisa e ler os resumos, selecionei 7 trabalhos mais próximos da proposta, sendo destes, 3 teses e 4 dissertações, que oferecem alguma aproximação com a proposta de pesquisa que apresento. Os trabalhos selecionados seguem no quadro abaixo, identificados de acordo com suas características.

Quadro 1 - Seleção dos trabalhos - teses e dissertações

Ano	Título	Autor	Tipo	Instituição
2007	Infância, sujeito brincante e práticas lúdicas no Brasil Oitocentista	Maria Das Graças de Souza Teixeira	Tese	Universidade Federal Da Bahia
2010	O Brinquedo na Educação Infantil como promotor das Culturas da Infância e Humanização	Larissa Aparecida Trindade Dos Santos	Dissertação	Faculdade De Ciências E Tecnologia
2011	As dimensões lúdicas da experiência de infância: Entre os Registros de Brinquedos e Brincadeiras da obra de Franklin Cascaes e a Memória de Infância	Francisco Emílio de Medeiros	Tese	Universidade Federal De Santa Catarina

	de Velhos Moradores da Ilha de Santa Catarina e de Velhos Açorianos de “Além-Mar”			
2015	Ser Criança na Costa da Lagoa: Memórias, Brincadeiras e Natureza	Miraíra Noal Manfroí	Dissertação	Universidade Federal De Santa Catarina
2015	Brincadeiras Infantis no Município de São Paulo: Penha e Cangaíba entre o passado e o presente.	Daniela Signorini Marcilio	Dissertação	Universidade De São Paulo
2017	Caminhos da Memória: Narrativas de experiências do brincar com professoras da cidade de Pirenópolis/GO (1950 e 1960)	Getúlio Corrêa Chartier	Tese	Universidade Estadual De Campinas
2021	Narrativas vivas de Memórias de/na Infância: As crianças que (se) narram e suas experiências sociais em família	Gisele Rodrigues Soares	Dissertação	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul

Fonte: organização da autora.

Dos estudos localizados acima, inicio com a apreciação da tese de Teixeira (2007), por apresentar em seu conteúdo problema e metodologia que dialogam com esta pesquisa em suas abordagens sobre a infância, no processo histórico e na narrativa de memórias obtidas através da História Oral em entrevistas e diálogos que oferecem suporte para sua produção escrita, trazendo ainda elementos das culturas lúdicas infantis, como brinquedos e brincadeiras que fizeram parte da história do grupo pesquisado. Teixeira conceitua ainda ludicidade, suporte lúdico e sujeito brincante, e oferece ao leitor definições importantes ao passo que delineia ainda outro assunto relevante que trata do aprofundamento sobre o que são brinquedos, brincadeira e jogo, descrevendo suas características e especificidades.

Em Santos (2010), o destaque da dissertação está para o brinquedo como suporte de aprendizagem e sua utilização como recurso metodológico na rotina de duas instituições de educação infantil, aproximando-se do conteúdo dessa pesquisa na abordagem do brinquedo e de sua evolução histórica, mas afastando-se quando parte do contexto onde a pesquisa é realizada, para a qual escolhe como referência instituições escolares e nas apropriações de elementos narrados no tempo histórico presente.

Marcílio (2015) revela em sua pesquisa características históricas sobre brinquedos, jogos e brincadeiras, trazendo contribuições que dialogam com essa pesquisa, especialmente por considerar as diferenças no manejo e na apropriação desses elementos nos tempos passado e presente. A pesquisa de Marcílio utiliza-se de entrevistas e observações para descrever as transformações decorrentes do processo histórico, bem como o que ainda se mantém sobre seu objeto de pesquisa,

destacando nos resultados características da influência midiática no universo infantil, além de especificidades dos brinquedos nos gêneros, nas faixas etárias e nos espaços observados.

Chartier (2017), em sua tese, contribui, por meio da História Oral, na investigação de memórias de brincadeiras, considerando local, recorte temporal e número de participantes, em uma metodologia que se assemelha a desta pesquisa. Em suas abordagens, apresenta conceitos teóricos sobre narrativas, memórias, cultura escolar e elementos lúdicos das infâncias pesquisadas. Chartier (2017) oferece ao leitor conhecimento sobre o local de pesquisa e destaca a relevância de suas escolhas como reflexo dos resultados alcançados a partir das contribuições das entrevistas.

As contribuições de Santos (2021), em sua dissertação, se enquadram na contextualização de referências teóricas sobre memórias e narrativas de infância. Para sua pesquisa, a autora observa um grupo de crianças, considerando aspectos e características familiares. Os resultados da pesquisa estão mais direcionados às falas das crianças sobre o que entendem por família, em um contexto que difere do objeto dessa pesquisa, mesmo que traga em seu conteúdo elementos de memórias e infância que sugerem uma possível aproximação do objeto de pesquisa.

Infância, memórias e brincadeiras também são objetos de pesquisa de Manfroi (2015). Em sua dissertação, a partir do local da pesquisa, a autora revela características da infância e suas realidades, considerando um outro elemento importante para sua análise: a natureza. Após contextualizar o local da pesquisa, a autora busca nas memórias de antigos moradores, infâncias vividas no passado que podem se aproximar ou distanciar das realidades experimentadas no presente. Manfroi escreve sobre memórias, elementos culturais, estilo de vida e aponta situações que caracterizam o cenário local de forte influência sobre as culturas infantis.

Medeiros (2011), por sua vez, em sua pesquisa qualitativa, aborda as infâncias através de entrevistas com moradores locais focadas nas suas experiências e memórias em uma conjectura com os registros das obras de Franklin Cascaes, artista e folclorista, conhecido por registrar brinquedos e brincadeiras em pinturas e esculturas, aprofundando através dos resultados das entrevistas, relações com as obras produzidas pelo autor que remetem às infâncias.

Teixeira (2007), Chartier (2017), Santos (2021), Manfroi (2015) e Medeiros

(2011) se aproximam em suas pesquisas por valerm-se de registros de memórias de infâncias, em períodos determinados, com abordagens históricas importantes de cada época tratada. Retrata infâncias em diferentes tempos e sua riqueza lúdica, por intermédio das narrativas de memórias e destacam a importância dos brinquedos e brincadeiras, associando-os às suas abordagens de estudo e pesquisa.

Marcílio (2015) e Santos (2010) enfatizam em suas produções o manejo e a história de brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos. O foco das pesquisas está nos recursos materiais e sua utilização, ora como parte da construção cognitiva dos sujeitos que deles se apropriam, ora como elementos que se constituem nas infâncias como referências de produção de culturas e ludicidade.

Com focos diferentes, lugares distintos, abordagens teóricas variadas, os estudos elencados apontam diversos caminhos e convergem ou se afastam desta pesquisa em momentos específicos. O aporte central de alguns autores são elementos da infância; para outros, suas memórias, que se entrecruzam com as vivências e experiências lúdicas dos sujeitos que contribuíram com suas narrativas para que se desenvolvessem as pesquisas.

Em síntese, esses estudos fazem referência a características metodológicas que se assemelham a esse projeto de pesquisa, especialmente por valerm-se de narrativas de memórias, da História Oral e das contribuições de experiências de vida para consolidar os resultados obtidos a partir das pesquisas, partindo de diferentes públicos e contextos para obter as respostas necessárias aos questionamentos que direcionam suas pesquisas.

Outro aspecto relevante que justifica a escolha dos trabalhos acima é o fato de que todos eles, especificamente, se referem às infâncias, embora em diferentes épocas e recortes temporais ou espaços, trabalham com elementos primordiais da criança: brinquedo, brincadeira e jogo, considerando as culturas infantis como referência nos resultados alcançados e valorizando a criança como ser produtor de história e cultura, ao passo que revelam diferentes infâncias, a partir das memórias e de seus reflexos no tempo futuro. Dos trabalhos acima, apenas o de Santos (2010) relaciona observações em tempo presente que não se valem das narrativas de memórias na sua contextualização, apresentando o histórico dos brinquedos e brincadeiras, para situar o leitor na evolução temporal.

Em outra pesquisa para revisão de literatura, foi realizada uma busca de artigos no site da revista de História da Educação (ASPHE), em agosto de 2022, com

o descritor “memórias da infância”, para o qual foram encontrados apenas três resultados, conforme apresenta o Quadro 2:

Quadro 2 - Seleção das publicações - artigos

Ano	Título	Autor
2012	História, Literatura e Memórias de Formação Escolar	Cynthia Pereira de Sousa
2015	Representações da Infância em Memórias e autobiografias -minas gerais (1900-1960)	Simone Aparecida Neves Ana Maria de Oliveira Galvão
2021	“Crueldade sem exemplo”: Divulgação de uma inédita fonte que trata de um prodigioso caso de infanticídio publicado em Portugal no século XVIII	Fernando Ripe Mauro Dillmann

Fonte: organização da autora.

Ripe e Dillmann (2021) retratam um caso histórico de infanticídio por meio da apresentação de um registro documental que revela dados sobre o fato ocorrido, e, portanto, o tema se distancia dessa abordagem de pesquisa.

Em Sousa (2012), as memórias coletadas, fazem relações com a trajetória escolar dos entrevistados em sua infância e juventude, podendo contribuir para essa pesquisa com narrativas que revelam a educação das crianças no período considerado.

Neves e Galvão (2015), em sua publicação, se aproximam desta pesquisa em dois aspectos importantes: por retratarem, por meio de memórias, reconstruções de infâncias locais e por contemplarem período temporal que se aproxima do recorte abordado nesse estudo. O texto publicado apresenta relevância em escritos sobre história da infância, memórias e culturas infantis, contribuindo enquanto referência teórica para a pesquisa que realizo.

Em outra busca com os mesmos descritores (memórias da infância), no site de Cadernos de História da Educação, foram encontrados apenas três resultados que abordam as infâncias no contexto educacional. A mesma busca foi realizada no site da Revista Brasileira de História da Educação, para a qual foi encontrado apenas um resultado de publicação, com tema diferente desta pesquisa. Ambas as buscas relacionadas foram realizadas em agosto de 2022, sendo que os trabalhos selecionados para contribuir com esta pesquisa serão apenas aqueles que possuírem aproximação com o objeto e retratarem abordagens que possam ser consideradas relevantes para tal.

Para a conexão entre os aspectos abordados, serão utilizadas imagens da época que remetam às culturas da infância no local, bem como o registro fotográfico de brinquedos ou itens guardados pelos entrevistados. As fotografias antigas e a possível análise de objetos/brinquedos são documentos que, entrecruzados com as narrativas produzidas por meio das entrevistas, permitem pensar o passado e as culturas infantis do brincar em Nova Araçá. Nesse aspecto, Pesavento (2003, p. 64), apresenta a seguinte reflexão:

É preciso recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção, verdadeiro quebra-cabeças ou puzzle de peças, capazes de produzir sentido. Assim, as peças se articulam em composição ou justaposição, cruzando-se em todas as combinações possíveis, de modo a revelar analogias e relações e significado, ou então se combinam por contraste, a expor oposições ou discrepâncias. Nas múltiplas combinações que se estabelecem, argumenta Benjamin, algo será revelado, conexões serão desnudadas, explicações se oferecem para a leitura do passado

A proposta metodológica para esta pesquisa configura sua abordagem como qualitativa, sendo esse tipo de pesquisa assim caracterizada:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Dessa forma, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa aborda aspectos humanos considerando suas variáveis, sem o objetivo de quantificar os resultados obtidos a partir da proposta metodológica da pesquisa e leva o pesquisador a analisar os resultados na perspectiva de contextualizá-los e desenvolver suas potencialidades.

Partindo da compreensão dos fatos como princípio do conhecimento, do aporte de dados em ambiente natural com o registro de memórias que envolvem seres humanos, pode-se afirmar que não é possível limitar numericamente esses resultados e que a pesquisa qualitativa permite a construção da realidade por meio da aproximação com os sujeitos, sendo amplamente utilizada no campo das ciências humanas. Além de ser qualitativa, essa pesquisa pode ser definida como exploratória, caracterizando-se por “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008,

p. 27).

Através da História Oral, considerando a escassez constatada em testemunhos escritos no município para atender os objetivos da pesquisa, foram contempladas um número de nove entrevistas com moradores de Nova Araçá, nascidos entre os anos de 1920 e 1965, de ambos os sexos e de distintas profissões, considerando ainda que possuíam condições adequadas de saúde a fim de garantir a possibilidade de registrar, por meio das entrevistas, suas contribuições para esta pesquisa.

A flexibilidade das entrevistas permitiu a intervenção da pesquisadora, como forma de manter um diálogo acessível e agradável, cujo conteúdo foi gravado em vídeo ou áudio e transcrito posteriormente. Dessa forma, permite-se sustentar a narrativa dessas entrevistas na História Oral, considerando as palavras de Alberti (2003, p. 3): “uma entrevista de história oral teria a vantagem de falar, de saída, sobre o passado, interpretando-o logo em densidade”.

As distintas faixas etárias compreendidas no período retratado pela pesquisa, com base nos sujeitos entrevistados, possibilitaram analisar com maior clareza as mudanças e evoluções nas culturas infantis, bem como características mais específicas que surgiram a partir das diferenças de gênero e classe social. Merecem ser destacados aspectos que caracterizam a constituição familiar, o trabalho, a vida em comunidade, a religiosidade, a escolarização, as características de brinquedos, as brincadeiras e outros itens que eventualmente foram narrados pelos entrevistados e merecem espaço na pesquisa.

A História Oral traz ao pesquisador a responsabilidade de uma escuta sensível e atenta e um olhar minucioso, assim como “a empatia entre aquele que dá o depoimento e aquele que escuta deve ser levada em conta no trabalho” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 76) para perceber características importantes e garantir que sejam evidenciados os aspectos que respondem aos objetivos da pesquisa. Enquanto método, a História Oral oportuniza conservar, a partir do registro, relatos de experiências guardadas apenas em suas memórias, priorizando que sejam compartilhadas e problematizadas por meio do diálogo e da análise dos dados. Conforme Ferreira (2000, p. 13):

O desafio da história oral nesse sentido é mostrar, diferentemente do que costuma ser consagrado, que a memória não é apenas ideológica, mitológica e não confiável, mas sim um instrumento de luta para conquistar a igualdade social e garantir o direito às identidades.

Trata-se do registro de dados e informações que parte do vivido, experienciado e narrado, externalizado com emoção, sentimento, ênfase. Contempla a dimensão humana da história que ficou impregnada nas memórias de quem a viveu e sentiu e no prazer de relatar aos demais esses momentos, tal como um troféu que se entrega a alguém que merece recebê-lo, com o compromisso de passá-lo adiante. Como afirma Alberti (2003, p. 2), “as produções humanas exprimem a vivência e cabe ao hermenêuta compreender essas expressões, de tal forma que a compreensão seja o mesmo que tornar a vivenciar”.

É a partir da História Oral que o pesquisador pode transformar memórias em documentos; arquivar fatos que aconteceram e ficaram registrados apenas nas lembranças de quem os viveu; devolver ao mundo contemporâneo uma parte de sua história, perceber o pretérito, descrever o momento em suas minúcias e peculiaridades, que só podem ser descritas por quem as sentiu. Retratar memórias é permitir que o sujeito da pesquisa revisite seu passado naquele momento. É um trabalho que requer apreciação e delicadeza. É preciso sentir por intermédio da fala e imaginar ambientes, lugares, cheiros, texturas e cores, que não podem ser percebidas ou sentidas em documentos ou produções escritas.

A narrativa de memórias permite ao pesquisador um mergulho mais profundo no tempo, possibilitando conhecer os detalhes da história, marcados na vida das pessoas e potencializados em aspectos que não podem ser escritos em sua intensidade, como nas expressões faciais, no tom de voz, na lágrima que escorre da recordação, no sentimento que transpõe o objeto ou a imagem. Memórias são mágicas, intensas, pessoais e únicas. Por isso, são tão fascinantes que nos permitem ‘viajar pelo tempo’ por meio das experiências narradas.

Alberti (2003) considera ainda a História Oral como uma prática capaz de reconhecer o valor do sujeito da pesquisa para nossa cultura em suas singularidades, descrevendo-o como “indivíduo autônomo e igual perante os outros, que é também o indivíduo único e singular, o ser psicológico, dá sentido a uma série de concepções e práticas em nosso mundo” (ALBERTI, 2003, p. 3).

É importante ainda considerar que:

A história oral, muitas vezes considerada simples pelos pesquisadores, propõe na verdade vários problemas. Primeiro, há a imprevisibilidade e o não controle da situação, o que requer do pesquisador disposição e habilidade

para a escuta. Em muitos casos, é necessário relativizar as respostas dadas pelos entrevistados. Sabe-se que a memória é seletiva, que os depoimentos mudam com o tempo e que os entrevistados falam o que imaginam que devem falar para aquele interlocutor específico, sobre o qual criam expectativas e ao qual atribuem determinadas características (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 77).

Embora sua contribuição seja essencial e de extrema importância para essa pesquisa, a História Oral pode ser enriquecida com outros documentos, por meio da triangulação com outras fontes, considerando que “o documento se converte em prova na argumentação do historiador e é a partir de tais provas que se encaminha a demonstração explicativa da História, dando a ver o como foi do acontecido” (PESAVENTO, 2003, p. 67). Assim, as fotografias e a análise (se localizadas) de objetos/brinquedos poderão compor e apoiar a investigação documental histórica que será realizada.

Uma primeira experiência de registro de dados a partir de narrativas de memórias da infância, na perspectiva da História Oral, foi realizada por meio de entrevista com a senhora Milena Secchi Mortari, na data de 26 de abril de 2022, quando, na ocasião, se tratava da moradora mais idosa do município de Nova Araçá e que atendia a todos os requisitos estabelecidos para a proposta de pesquisa.

Depois de Milena, outras oito entrevistas foram realizadas, de acordo com os critérios estabelecidos e já apresentados nessa pesquisa. O conjunto documental construído por meio das memórias permitiu realizar um passeio pelo tempo, no qual pude sentir, perceber e me emocionar com fatos, histórias e vivências que partem do outro e começam a incorporar o sentido da pesquisa, trazendo de volta as impressões do passado daqueles que muito podem contribuir com a constituição do presente. O presente se faz do passado e torna a ele toda a vez que alguém abre seu baú de recordações e compartilha com as gerações seguintes suas experiências de vida, para que o tempo não as apague.

Dessa forma, partindo das memórias de infância dos entrevistados, procurei elencar para a pesquisa contribuições de narrativas de infâncias de Nova Araçá, no período de 1920 a 1965, para consolidar características que abarquem aspectos importantes deste recorte temporal e que possam externar as particularidades das infâncias vividas neste período.

Cabe retomar que, para que os resultados possam ser mais abrangentes e enriquecedores, os entrevistados foram selecionados na proposta da diversidade de

gênero, faixa etária, classe social, constituição familiar – quantidade mais ou menos numerosa de integrantes – e características de habitação na zona rural ou urbana, ampliando, assim, as possibilidades de análise e aprofundamento do estudo dos resultados obtidos.

Em 10 de dezembro de 2022, oito meses depois do primeiro registro de narrativas, realizei uma segunda entrevista, dessa vez com Mércia Barbisan Toazza, 77 anos. Na ocasião, novos elementos históricos e culturais do recorte temporal desta pesquisa emergiram e outros se consolidaram nas narrativas da entrevistada.

No ano de 2023, as entrevistas tiveram continuidade, conforme o quadro que se apresenta a seguir contendo dados dos entrevistados. As entrevistas totalizam em 9 idosos selecionados, sendo 5 mulheres e 4 homens com idades que variam entre 70 e 102 anos.

Quadro 3 - Quadro de entrevistados

Nome	Data de nascimento	Filiação	Profissão	Data da Entrevista	Observações
Milena Secchi Mortari	24-04-1920	Jacinto Secchi Luiza Fenetto	Do Lar	26-04-2022	Infância urbana, de recursos financeiros limitados
Mércia Maria Barbisan Toazza	21-04-1945	Virgínio Barbisan Cândida Bortoli Barbisan	Professora	10-12-2022	Infância predominante em área urbana, classe média
Aquelino Francisco Ferrari	29-01-1934	Carlos Ferrari Verginia Mortari Ferrari	Agricultor	21-02-2023	Infância rural, recursos financeiros limitados
Zelinda Lourdes Vanazzi Ferrari	15-02-1942	Cornelio Vanazzi Raquel Chiomento	Agricultora	21-02-2023	Infância urbana, recursos financeiros limitados
Valdeci Antonio de Souza	16-08-1953	Ernesto Ferreira de Souza Maria Manoela de Souza	Agricultor	08-04-2023	Infância urbana, de recursos financeiros limitados
Melvile Veronese Frasson	20-04-1935	Reinaldo Veronese Cecilia Zanin	Professora e Comerciante	12-04-2023	Infância predominante em área rural, de classe média
Celso Andreazza	21-06-1944	Constantino Andreazza Rosa Zoletti	Contador, empresário, político	27-05-2023	Infância rural, classe média
Luiz Bordignon	24-06-1934	Domingos Bordignon Angelina Costella	Professor e agricultor	08-06-2023	Infância rural, recursos financeiros limitados

Helena Maria Zanchettin Stuari	19-12-1929	Eusébio Roque Zanchettin Cristina Albara	Agricultora	10-06-2023	Infância em área urbana e rural, recursos financeiros limitados
--------------------------------	------------	--	-------------	------------	---

Fonte: organização da autora

A escolha dos entrevistados contou com a indicação de familiares e amigos e do conhecimento da pesquisadora. Por se tratar de um município relativamente pequeno, houve maior facilidade para localizar pessoas que atendessem aos requisitos estabelecidos para a pesquisa.

Para realizar as entrevistas, a pesquisadora fez contato prévio com cada um dos entrevistados ou seus familiares por telefone, agendando data e horário de acordo com a disponibilidade, respeitando o tempo e o espaço de cada um. Cada entrevistado teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual apresentou a proposta da pesquisa e os objetivos e permitiu que a identidade fosse preservada. Cabe destacar que todos os entrevistados permitiram a divulgação, além de suas narrativas, dos nomes como constam em suas identidades. O modelo de TCLE encontra-se no Apêndice A.

Após realizadas as entrevistas, as gravações foram transcritas e, em seguida, a sua respectiva leitura para conferência das informações. Com a entrevista transcrita, partiu-se ao estudo dos dados coletados, realizando novas leituras e agrupando em unidades de sentido - categorias. A análise norteou-se da investigação e observação de cada entrevista e do conjunto das informações obtidas, a partir das categorias emergentes. Assim, os dados construídos passaram por uma seleção e análise das abordagens, que aprofundadas, resultaram na ênfase dos elementos que caracterizam as culturas infantis. O exercício de análise mobilizou a empiria, constituída pelas entrevistas (e outros documentos), a teoria e a autoria que resulta na narrativa apresentada nessa dissertação.

Para atender a essa necessidade, a pesquisadora valeu-se de bibliografias como aporte para a contextualização dos capítulos que compõem a pesquisa. Segundo Pesavento (2003, p. 66):

Não se trata apenas, como o nome pode sugerir, de descrever o objeto minuciosamente, mas sim de aprofundar a análise do mesmo, explorando todas as possibilidades interpretativas que ele oferece, o que só poderá ser dado por meio de um intenso cruzamento com outros elementos, observáveis no contexto ou mesmo fora dele.

A partir desses dados, a análise documental histórica, consolidou e fundamentou a pesquisa, na interpretação dos resultados obtidos como forma de representar o passado no presente. Trata-se de um processo que exige trazer a complexidade dos detalhes dos fatos narrados e fundamentá-los nos estudos que abordam o tema da pesquisa. Explica Pesavento (2003, p. 61):

O historiador escolheu um tema, formulou uma pergunta, construiu seu tema como objeto a partir dessa questão e dos pressupostos teóricos com os quais pensou resolvê-la, foi aos arquivos, selecionou fontes e com elas armou uma rede de significados que expôs por meio de um texto, onde buscou dar a ver o passado numa versão, plausível, possível, que aspira a ser tomada como a mais próxima possível do real acontecido. Ele buscou traduzir como as pessoas de um outro tempo agiam, pensavam, se expressavam.

Nesse fazer construtivo, a pesquisa se delinea a partir de um conjunto de elementos que se mostram materializados nos resultados obtidos. Tais resultados serão apresentados e potencializados após a análise documental, a realização das entrevistas e a seleção de evidências, que se caracterizam a partir das informações que delas emergem e da fundamentação teórica sustentada em autores que conversam com o tema e o objeto da pesquisa.

É importante compreender o ser humano na sua distinção dos demais, pela capacidade cognitiva e produção de elementos culturais ao longo de sua existência. Nessa perspectiva, pode-se entender que a cultura pode ser produzida além da edificação de obras literárias ou artísticas de cunho intelectual para a sociedade. Há uma gama de múltiplos elementos que caracterizam culturalmente um grupo social, tais como: costumes, hábitos, linguagem, tradições, gastronomia, vestimentas; enfim, tudo aquilo que diferencia o modo de viver e de ser de um determinado agrupamento de seres se configura como cultura. Todo ser, a todo o tempo, está contribuindo socialmente, enquanto constrói sua história. Ao remeter-se à cultura produzida pelo ser humano, assim caracteriza Pesavento (2003, p. 15):

[...] um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa.

Ao pesquisar sobre fatos ocorridos, momentos passados ou contribuições históricas de um determinado grupo, em um recorte temporal definido, é comum que o pesquisador utilize objetos e toda profusão humana para valer-se de referências que contribuam e permitam produzir uma pesquisa histórica.

Além de documentos, artigos científicos e obras literárias, as informações obtidas por meio de relatos na História Oral, mesmo que vistas em outro âmbito, contribuem expressivamente para o aprofundamento da pesquisa. As entrevistas, por exemplo, permitem adentrar mais profundamente no tema da pesquisa, percebendo a partir das expressões, emoções e sentimentos verbalizados pelo entrevistado, pontos importantes, que passam despercebidos na prática de uma leitura científica. Cabe aqui, uma importante reflexão de Burke (2005, p. 153):

Muros e arame farpado não podem impedir o trânsito de ideias, mas daí não decorre que inexistam barreiras culturais. Há pelo menos alguns obstáculos físicos, políticos e culturais, inclusive a língua e a religião, que diminuem a velocidade dos movimentos culturais ou que os desviam para canais diferentes.

Superando esses obstáculos, a História Oral nos presenteia com relatos de passagens históricas que traduzem a realidade sob outra perspectiva. É a possibilidade de ir além daquilo que está ao alcance da nossa visão. Se trata de enxergar em amplitude, percebendo mais do que aquilo que está sob a “lupa” que seguramos e nos permite focar apenas o que revela.

A História Cultural faz parte dessa dimensão, à medida que oferece a grandiosidade de valorizar o que está fora da pequenez que a “lupa” revela. Ela vai além da narrativa de memórias que se consolida na História Oral, para a apropriação de tudo aquilo que fez e faz parte da história de um lugar ou de uma vida.

O uso de fotografias, cartas, diários, objetos pessoais, vestimentas, brinquedos e demais itens que fizeram parte de uma época também podem caracterizar o período da pesquisa e, por meio dos registros, entrever o passado, os modos de vida.

O passado se apresenta no presente por intermédio das variações estéticas, dos cheiros, da arquitetura, da alimentação, do vestuário e dos modos de viver. Tudo isso caracteriza o momento histórico e, por esse motivo, os itens mencionados são extremamente relevantes para o pesquisador.

O cenário do passado certamente está modificado agora. Embora cada lugar

carregue características de sua história, nada permanece estável ao tempo. Paisagens mudam, cheiros mudam, os sons não são mais os mesmos. As populações transformam os ambientes de acordo com suas necessidades e caracterizam os lugares, dando-lhes sua identidade cultural como referência.

Todos esses elementos constituem a História Cultural e aproximam o pesquisador da realidade experimentada e vivida, mas não comprovada. Podemos assim entender:

Práticas sociais podem valer como discursos, silêncios falam, ausências revelam presenças, coisas portam mensagens, imagens de segundo plano revelam funções, canções e músicas revelam sentimentos, piadas e caricaturas denunciam irreverência, senso de humor e deboche. Enfim, captar subjetividades e sensibilidades, aquilo que já foi definido como sendo *crème de la creme* para o historiador, é aquilo que mais busca a História Cultural, mas é, ao mesmo tempo, o seu maior desafio (PESAVENTO, 2003, p.119, “grifo do autor”).

A pluralidade cultural torna o trabalho do historiador amplo, vasto e complexo. Ao tempo em que o pesquisador se apropria de saberes e os consolida em momento, percebe também que a história e a cultura estão em constante transformação, o que não lhe dá a garantia de permanência dos dados obtidos, caracterizando-os como provisórios.

Quando se utiliza da História Cultural, o pesquisador-historiador percebe que: “existem hierarquias de verdade, verdades parciais, transitórias, pessoais ou sociais, como uma espécie de verdades provisórias, aceitas e reconhecidas como tal em uma época dada.” (PESAVENTO, 2003, p. 118). Sendo assim, o momento histórico retratado evidencia aspectos que podem ser desconstruídos ao longo do tempo, podem ter sofrido as transformações culturais ou ter sido acrescido de novas informações que sobrepõem as que até então eram consideradas como verdade absoluta.

“A História Cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). Pode ser assim compreendida por se apoiar em sujeitos que produzem e recebem cultura, independentemente de sua posição social ou da acessibilidade ao que consideramos como elementos culturais, propriamente ditos. Sujeitos históricos que somos, possuímos diferentes modos de vida, visões de mundo, experiências e habilidades, reações e vivências que compõem nossa bagagem cultural e nos constituem

enquanto seres produtores de sua própria história. A História Cultural permite, portanto,

[...] reconstruir o passado como objeto de pesquisa, tentar atingir a percepção dos indivíduos no tempo, quais são seus valores, aspirações, modelos, ambições e temores. Permite, inclusive, pensar a descontinuidade da História e a diferença, pondo tanto o Historiador como o leitor diante de uma alteridade de sentidos diante do mundo (PESAVENTO, 2003, p. 71).

Pensar, assim, a História Cultural em suas especificidades, remete ainda trazer representações que têm como função atribuir significados ao momento vivido. As representações “são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (PESAVENTO, 2003, p. 39).

Representar algo, na História Cultural, é, portanto, fazer uma reconstrução do real, trazer de volta algo vivido, mas ausente. Assim, é importante considerar que “as representações podem incluir os modos de pensar e de sentir, inclusive coletivos, mas não se restringem a eles” (BARROS, 2005, p. 135).

A representação pode ser feita através de imagens, objetos ou até de narrativas capazes de produzir credibilidade e oferecer legitimidade aos fatos coletados e apresentados. Assim caracteriza Pesavento (2003, p. 39-40):

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. Representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e toma sensível uma presença.

Considerando assim, as representações qualificam os grupos sociais a partir da realidade vivida e experimentada em determinado marco temporal, sendo configuradas como resultado de suas determinadas ações ou movimentos culturais.

Nas representações se revelam as relações ideológicas e simbólicas que caracterizam o grupo social no contexto histórico apresentado. A partir de representações, podemos acessar o imaginário, a criatividade, o modo de se expressar. Elas revelam as características do sujeito, de acordo com a sua construção

e apropriação do objeto que descreve. Dessa maneira, “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002, p. 17).

As narrativas possuem a característica de envolver um movimento histórico no qual se apresentam fatos experimentados no passado e relatados no presente, latentes e sedimentados na memória de quem os narra e provocadores para quem deles se apropria, como uma viagem ao tempo, no tempo de outrem, enraizadas em suas lembranças e delas dependentes, mesmo que impossibilitadas de serem revividas. Dessa forma, “a narrativa explicita as interfaces da lembrança e da memória, que se encontram numa fronteira tênue; ao mesmo tempo em que se aproximam, permanecem eqüidistantes.” (TEIXEIRA, 2007, p. 67-68).

Os registros das representações simbolizam a possibilidade de encontrar momentos históricos guardados e associá-los com novas práticas que surgem no modo individual ou coletivo, tratando-se do significado que lhes é atribuído pelo pesquisador ao retomar o tempo já vivido em sua narrativa, compreendendo que “quem trabalha com memória, por exemplo, pode autodefinir-se como pesquisador que investiga identidades, ou então que se envolve com a história e a literatura.” (PESAVENTO, 2003, p. 103).

Ao trazer para a pesquisa todos esses elementos históricos, o pesquisador historiador pode encontrar ainda na audição de narrativas, memórias que revelam acontecimentos pessoais ou coletivos. Assim afirma Pesavento (2003, p. 94):

História e Memória são representações narrativas que se propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo. Enquanto representação, a Memória permite que se possa lembrar sem a presença da coisa ou da pessoa evocada, simplesmente com a presença de uma imagem no espírito e com o registro de uma ausência dada pela passagem do tempo.

Memórias são lembranças afetivas que atravessam gerações e trazem de volta momentos, fatos, recordações. Elas podem ser revisitadas por meio do olhar sensível de objetos, fotografias, vídeos e elementos visuais; podem ser sentidas a partir de cheiros que remetem ao passado e convidam a um passeio por momentos e lugares já experimentados; podem ser acessadas na audição de músicas, histórias, sons e frases já ditas por alguém. Basta apenas uma provocação sensorial como

estímulo para que tornem, por meio da oralidade de quem as viveu, a compor o cenário atual. Burke (2005, p. 88) ressalta a importância das memórias quando afirma que “[...] há um forte interesse popular pelas memórias históricas. Esse interesse cada vez maior provavelmente é uma reação à aceleração das mudanças sociais e culturais que ameaçam as identidades, ao separar o que somos daquilo que fomos.”

É como fazer uma viagem intensa ao inconsciente, trazendo de volta situações impactantes que ficaram registradas na sua experiência de vida. Memórias chegam acompanhadas de sentimentos e sensações e, quando são devolvidas para o momento presente, carregam na fala e nas expressões toda essa gama de sentimentos dos quais se nutre:

Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato já há reflexão, julgamento, resignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o lembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social, partilhada, resignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo (PESAVENTO, 2003, p. 95).

Perpetuar memórias de vivências externadas oralmente requer a sensibilidade de perceber que não serão tomadas com fidelidade ao seu contexto empírico, considerando que “à medida que os acontecimentos retrocedem no tempo, perdem algo de sua especificidade” (BURKE, 2005, p. 88), configurando a ocultação ou o esquecimento de detalhes ou sentimentos que ficam submersos na narrativa.

Importa considerar que rememorar o passado é um movimento que envolve todas as gerações. Todos os seres humanos a todo momento podem revisitar sua história e trazer de volta o que dela importa para contextualizar ou comparar com a situação presente. Retomando o passado na narrativa de memórias por meio da História Oral, o sujeito faz ligações com o momento atual e busca encaixar situações que se assemelham ou divergem do que está experimentando agora. O que é narrado depende da fala do sujeito, podendo ser externada para comparar, exemplificar, comprovar ou, às vezes, romantizar determinada situação. Memória oral traduz ponto de vista. É algo pessoal que só pode ser externado por quem a possui em seu registro de história de vida.

Por isso, um mesmo fato, experimentado por um grupo específico de pessoas, pode ser retratado de várias formas, considerando como atingiu cada um dos envolvidos, seus sentimentos e as sensações que provocou. Burke (2005, p. 88) complementa a ideia, quando afirma que “homens e mulheres, ou a velha e a nova

geração, não podem se lembrar do passado da mesma maneira. Em uma dada cultura, as memórias de um grupo podem ser dominantes, e as de outros, subordinadas”.

Embora sejam questionadas as situações oralizadas na veracidade do que é trazido por meio da História Oral, convém considerar sua relevância, pois não haveria tantas informações ou pesquisas para comprovar a existência de fatos históricos se não tivessem sido eles contados por alguém, sendo a história responsável por “lançar uma ponte entre o passado e o presente, e restabelecer essa continuidade interrompida” (HALBWACHS, 1990, p. 81).

A linguagem oral ultrapassa as gerações através das memórias verbalizadas. Nossos pais nos contam o que viveram com seus avós. Nossos avós nos contam sobre como era no seu tempo. Quem tem bisavós revisita outra fatia do passado. E, assim, no bojo dessas histórias, podemos manter vivas no presente gerações do passado, seus feitos, suas conquistas, suas adaptações com transformações e permanências, carregando naquilo que somos um pouco do que os outros foram por nós. Somos em parte o resultado da história de vida daqueles que nos antecederam. Sua trajetória reflete diretamente sobre condutas, valores éticos e morais e a forma como nos relacionamos na posição social que ocupamos. O que vivemos hoje é um reflexo do que nos é orientado como referência. O passado permite que o presente transforme e preserve, numa dinâmica do tempo. Nas falhas narradas e experimentadas por outros, podemos encontrar aspectos do mundo atual, no qual “os jovens arrastam consigo uma parte dos adultos mais velhos, que apressam o passo como se temessem ‘perder uma boa ocasião’” (HALBWACHS, 1990, p. 83, grifo do autor).

As memórias que possuímos geralmente estão associadas a algo ou alguém. É raro que, em uma narrativa de lembranças, o sujeito se apresente só ou tenha experimentado o momento na individualidade sem estabelecer relações afetadas ou compartilhadas com outras pessoas.

Os fatos rememorados ocorrem em proporção na presença de outros, o que configura o caráter de coletividade das memórias, que se originam pela característica humana de estabelecer vínculos e relações sociais construídas em espaços e tempos que se relacionam com a compreensão do que é vivido no presente. Conforme Halbwachs (1990, p. 86):

Toda memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no espaço e no tempo. Não se pode concentrar num único quadro a totalidade dos acontecimentos passados senão na condição de desligá-los das memórias dos grupos que deles guardavam a lembrança, romper as amarras pelas quais participavam da vida psicológica dos meios sociais onde aconteceram, de não manter deles senão o esquema cronológico e espacial. Não se trata mais de revivê-los em sua realidade, porém de recolocá-los dentro dos quadros nos quais a história dispõe os acontecimentos.

Assim podemos nos definir como resultado daquilo que vivemos e sentimos, e isso explica alguns comportamentos que fluem das experiências partilhadas no passado que enquadram representações sociais dos rastros deixados pelo tempo, e que são externados por meio da possibilidade que nos faculta a História Oral e da qual se apropria a História Cultural (e a História da Educação), na concretude de pesquisas que se valem desses dados e são instrumentos enriquecedores para que o mundo atual se aproprie de sua própria evolução, fruto do que foi semeado e cultivado no passado e que vive no presente.

Conforme sustenta Halbwachs (1990, p. 70) “é a mesma sociedade transformada, sem dúvida, por novas experiências, aliviada talvez de preocupações ou preconceitos antigos, enriquecida de elementos mais jovens, adaptada de algum modo, porque as circunstâncias mudaram.”

Assim sendo, é possível que pesquisadores se apropriem do conhecimento social e o transformem em suas produções gerando acervos culturais que atravessam os tempos e permanecem como herança histórica para as gerações seguintes.

Considerando os pressupostos apontados como itinerários para esta pesquisa, o caminho teve seu início a partir do objeto investigativo, da escolha metodológica e da fundamentação teórica, importantes para compreender quais serão os próximos passos do percurso. Valendo-se então do conhecimento inicial sobre quem é a pesquisadora e da proposta de trabalho através da História Oral, no registro dos resultados das memórias dos entrevistados e em sua análise, o trajeto da pesquisa terá sequência com a apresentação do cenário das infâncias no período, bem como do local da pesquisa e das práticas infantis rememoradas, apresentadas no capítulo 2. Em seguida, as culturas lúdicas das infâncias pesquisadas, assim como os processos de escolarização ganham destaque no capítulo 3, e os resultados obtidos são sintetizados nas Considerações Finais.

Capítulo 2

Um olhar sobre infâncias: entrelaçando contextos e abordagens históricas



Ilustrado por: Rafael Aguirre Da Silva

“Eu costurei uma blusa antes que ela chegasse, porque eu tinha medo que a mãe ficasse brava e ficou melhor do que aquela que eu tinha!” (STUANQ, 2022).

2 UM OLHAR SOBRE INFÂNCIAS: ENTRELAÇANDO CONTEXTOS E ABORDAGENS HISTÓRICAS

Este capítulo apresenta de forma breve a história da infância no Brasil do século XX, contemplando primordialmente o período compreendido no recorte temporal desta pesquisa. Oferece um resumo histórico do município e os retratos das infâncias araçaenses no recorte temporal da pesquisa. A imagem de abertura do capítulo representa o cenário local da época, enquanto as minúcias evidenciam através dos detalhes a arquitetura, a história e os afetos. A janela aberta permite reviver os cenários da intimidade do lar, onde as infâncias se constituíam em sua maior intensidade.

Também discorre sucintamente sobre elementos que caracterizam as infâncias ao longo de décadas, atravessando gerações, enquanto permanecem ou se modificam ao longo dos tempos. Também instiga a pensar sobre a importância de perceber, nas infâncias, minúcias que necessitam de abordagens de maior visibilidade e atenção, para que se possa compreender os movimentos que delas decorrem, ao passo que:

A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas (KUHLMANN JR., 2001, p. 31, grifo do autor).

Assim, inicialmente delineado o tema central, o capítulo contextualiza, na sequência, um pouco da história do município onde será desenvolvida a pesquisa, propondo situar a realidade local como condição para uma percepção mais profunda dos resultados que serão obtidos a partir das narrativas de memórias.

A estas notas iniciais, e com o intuito de enaltecer o âmagô do projeto, acrescenta-se como o findar deste capítulo, algumas nuances e matizes da história das infâncias de Nova Araçá, partindo de detalhes obtidos nas narrativas e imagens obtidas das entrevistas, que servirão de base para o entendimento acerca das infâncias locais e de como se apresentavam, de suas particularidades e semelhanças.

2.1 A INFÂNCIA BRASILEIRA DO SÉCULO XX: CONTEXTO HISTÓRICO

O retrato da história da infância brasileira, detalhes que emergem a partir da valorização da criança e temas que ainda precisam ser discutidos, como discriminação infantil, abuso, abandono, exploração, dignidade, são abordados por vários autores. Mary Del Priore (1999, p. 17), com excelência revela a importância de estudar a história da infância, quando enfatiza que “querer conhecer mais sobre a trajetória histórica dos comportamentos, das formas de ser e de pensar de nossas crianças, é também uma forma de amá-las todas, indistintamente melhor”.

Perceber a infância na sua integridade sugere voltar-se para a criança e apreende-la como um ser em contínua formação e transformação de corpo e mente e em constantes e crescentes deslocamentos gradativos de novas cognições. Requer a aptidão de notá-la também como sujeito de direitos, que deve ser protegida, cuidada e reconhecida em sua totalidade. Para Kuhlmann Jr. (2001, p. 16), essa fase pode ser assim descrita:

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

A infância brasileira passa por períodos que se entrelaçam por entre as tramas históricas em espaços de tempo distintos que marcam infâncias de diferentes épocas. Fernando Ripe (2022, p. 30-31) destaca aspectos importantes acerca das produções históricas que tratam das infâncias:

No que se refere à produção historiográfica brasileira, a temática da infância parece convergir para dois eixos. O primeiro configura a criança na História, realçando os diferentes espaços e interações sociais que a ela ocupou no universo das brincadeiras e das práticas institucionais de assistência, higiene, saúde e correção. São evidenciados temas como crianças pobres e desvalidas, instituições asilares, casas de misericórdias e rodas de expostos, relações entre crianças escravas e libertas, crianças indígenas, políticas públicas em torno da infância, problemáticas dos desvios de condutas, marginalidades e infrações, presença da morte entre infantis, entre outros. O segundo vetor de análise dá relevância à relação entre infância e escola, debruçando-se, sobretudo, nas estratégias de ensino, nas práticas pedagógicas, nas instituições escolares, nos intelectuais formadores e nos próprios sujeitos infantis em escolarização.

Com características e abordagens que variam de acordo com o contexto histórico e cultural, cada momento representa uma parte da infância para ser analisada e pensada em seus pormenores e particularidades. Contextualizando

melhor a infância no tempo que transcorre o recorte temporal deste projeto de pesquisa, é importante perceber, analisar e refletir sobre o que se pensava a respeito da infância brasileira nesta época e o que “ser criança” representava para o momento histórico.

No final do século XIX e início do século XX, retrata Gauthier (2010, p. 131) que “a infância se torna uma verdadeira preocupação moral. Sua leviandade (sua desordem, seu vício, seu pecado) deve ser corrigida”. A educação ainda se revela em uma pedagogia que se assemelha em muitos aspectos ao ensino jesuítico, em uma abordagem de conteúdos que se destaca principalmente pelo estudo literário e religioso, no qual “a educação cristã reformada mantinha, portanto, sua crença na possibilidade de instrução universal, como necessidade pública de aperfeiçoamento social e de aprimoramento individual” (BOTO, 2017, p. 184). De certo modo, podemos dizer que no Brasil, nesse período, como sinaliza Del Priore (1999, p. 12-13), a infância se apresenta na seguinte perspectiva:

Quando da abolição da escravidão, as crianças e adolescentes moradores de antigas senzalas, continuaram a trabalhar nas fazendas de cana de Pernambuco. Tinham a mesma idade de seus avós: entre sete e 14 anos e até hoje, ainda cortando cana, continuam despossuídas das condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas. Como no passado, o trabalho doméstico entre as meninas também é constante, constituindo-se num “outro” turno, suplementar ao que se realiza no campo. Como se não bastasse a ação de fatores econômicos a interferir na situação da criança, a ausência de uma política do Estado voltada para a formação escolar da criança pobre e desvalida só acentuou seu miserabilismo. Ora, ao longo de todo esse período, a República seguiu empurrando a criança para fora da escola, na direção do trabalho na lavoura, alegando que ela era “o melhor imigrante”.

Mesmo após a abolição da escravidão e a criação de formas de conter a criminalidade das ruas, levando crianças a espaços educativos, ainda existem registros de trabalho infantil no início do século XX, cujos “acidentes de trabalho não esgotam, no entanto, as situações nas quais crianças e adolescentes defrontaram-se com a violência no mundo do trabalho” (DE MOURA, 1999, p. 266).

A época era marcada por considerar o trabalho como libertador das infâncias abandonadas em ruas e vilarejos. Crianças que estavam expostas a condições precárias de vida, acabavam lançadas ao desamparo e submetiam-se a situações de violência e abandono. O Estado, na mesma época, ainda não dispunha do acesso igualitário à educação e estavam surgindo as primeiras propostas de acolhimento e

políticas públicas para atender a demanda, marcando um momento histórico em que “as críticas à situação de vida das crianças (sem escola, com trabalho não regulamentado e regulamentos desrespeitados, habitando em condições desumanas) abriram frentes para reivindicações políticas de direitos e contestações às desigualdades” (PASSETTI, 1999, p. 354).

Surgem então, em 1927, as primeiras propostas de regulamentação do trabalho infantil por meio do Código de Menores e, posteriormente, a proibição do trabalho de menores de 14 anos sem permissão judicial, com a Constituição de 1934. Estes são dois movimentos importantes do ponto de vista legal, que marcam o início de uma nova visão de infância no Brasil e o surgimento de um Estado que “chama para si a tarefa da instrução pública, da orientação complementar e, se necessário, de educar substituindo o fracasso familiar por instituições de reclusão e detenção” (PASSETTI, 1999, p. 360).

A educação passa a ser percebida como via de enfrentamento aos confrontos sociais relacionados à infância e como solução para a integração de mulheres na condição materna ao mercado de trabalho. No início do século XX, surgem no Brasil as primeiras creches, com o intuito de “colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora” (KUHLMANN JR., 2001, p. 87-88).

Tais instituições passam, no entanto, a aderir uma proposta mais voltada para o assistencialismo da infância na condição de oferecer suporte ao desenvolvimento econômico do país, atrelado às necessidades de mão-de-obra para o trabalho. Advém questionamentos sobre o papel da maternidade para o desenvolvimento infantil e é rebatida a responsabilidade materna e sua função, especialmente na educação da primeira infância. Segundo Kuhlmann Jr. (2001, p. 87-88):

No entanto, se a proposta de constituição das creches foi objeto de controvérsias, a afirmação da sua necessidade pressupunha que essas instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação.

A educação voltada para o assistencialismo se mantém ainda na abordagem de atendimento preferencial em creches para crianças mais pobres, cujas famílias teriam condições mais limitadas para educar adequadamente seus filhos. O passo seguinte então é de ampliar essa oportunidade para atingir todas as crianças, de modo

que:

[...] o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizada como a superação de um obstáculo necessário. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo (KUHLMANN JR., 2001, p. 204).

Diante das provocações sobre a função do sistema de ensino, as novas instituições passaram a atentar-se aos aspectos da infância para além do cuidar, incorporando saberes jurídicos, médicos e religiosos. Assim, “além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para a criança pequena” (KUHLMANN JR., 2001, p. 88), preocupando-se inclusive em participar e organizar congressos com temas voltados para assistência, higiene e educação das crianças menores.

As duas décadas iniciais do século XX são também marcadas pela implantação das primeiras instituições pré-escolares no Brasil. Inicialmente chamadas de jardins de infância, adotavam abordagens Froebelianas em sua estrutura curricular, e os profissionais deveriam ser especialistas em saber empregar, nas atividades cotidianas, cantos, exercícios de linguagem, ginástica, jogos, artes e atividades dirigidas, como estimuladores das aprendizagens na infância. A partir da estrutura, os jardins de infância assumem uma postura mais educacional, sendo assim descritos:

Os estudos que atribuem aos jardins-de-infância uma dimensão *educacional* e não *assistencial*, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o jardim-de-infância foi uma delas, assim como a creche e as escolas maternais (KUHLMANN JR. 2001, p. 160, grifo do autor).

As práticas pedagógicas das escolas infantis, como descrito acima, incluíram nas atividades desenvolvidas jogos, brincadeiras e brinquedos, com o intuito de estimular o desenvolvimento infantil e avançar aprendizagens. O brinquedo, utilizado inicialmente como recurso que favorecia a socialização, foi compreendido posteriormente como “um instrumento educacional incomparável, proporcionando uma variedade e quantidade de noções intelectuais, de impressões sensoriais, de

imagens e sensações duráveis” (KUHLMANN JR., 2001, p. 193).

Brincar possui uma relação direta com aprender. A partir do exercício imaginativo, a criança atribui ao objeto (brinquedo) conotação real e o torna uma ponte capaz de exteriorizar e canalizar sentimentos e emoções, incumbindo-lhe papel afetivo por meio dessa interação, ao passo que “os brinquedos possuem forçosamente um valor positivo, mas, como permitem manipular os mecanismos da alma infantil, um educador digno desse nome deve utilizá-los, mesmo que, no fundo, os menospreze” (MANSON, 2002, p. 168).

Cenas do dia a dia, atividades domésticas, tarefas do cotidiano adulto são dramatizadas e interpretadas nas brincadeiras infantis. Com uma boneca nas mãos, a menina assume o papel materno, enquanto o menino dirige seu carro e sai para o trabalho levando consigo sua maleta com os instrumentos necessários. Retornando para casa, encontra o alimento preparado no fogãozinho (algumas vezes construído com pedras do pátio) e nas panelinhas, cheios de elementos da natureza, como folhas, palitos e sementes, que se transformam magicamente em alimento. Esse pode ser o exemplo de cenário típico de um intervalo no pátio de uma escola infantil, que se repete ao longo dos anos. Algumas vezes provido de brinquedos estruturados, enquanto que em outros tempos a escassez destes exigia uma imaginação mais apurada, estimulando ainda mais a criatividade das crianças. Manson (2002) acrescenta que na ausência de brinquedos estruturados, as crianças desenvolvem o interesse por construí-los e, com essa tarefa, no aspecto educacional, “estimulando-lhes a imaginação, a criatividade, mostrando-lhes como resolver problemas técnicos, o educador desenvolver-lhes-á a habilidade manual” (MANSON, 2002, p. 170).

Brincar é ainda uma atividade capaz de integrar um grupo sem considerar critérios prévios de seleção. Basta que haja o despertar do interesse e desaparecem as limitações de espaços, as condições financeiras, o tempo ou o lugar:

A rua é das crianças, as brincadeiras se espalham de bairro a bairro, nas cidades grandes e nas menores aldeias. Na rua e nos campos, a criança solta pipa e balão, seja moleque ou “filhinho de papai”. Brinca de guerra e ouve falar de guerra “de verdade”, conquista amizades, brinca de “estar de mal” (ALTMAN, 1999, p. 254-256, grifos do autor).

A educação do corpo em movimento e imaginação vai para além dos brinquedos e das brincadeiras e incorpora os jogos, como recursos para o desenvolvimento de várias habilidades na infância. Huizinga (2010, p. 33) assim

define o jogo:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”.

A integração do brinquedo e do jogo em práticas infantis de sala de aula estimula um ensino lúdico e prazeroso para a criança. As aprendizagens construídas a partir dessas abordagens são mais significativas e concretas. Vale pensar que jogar e brincar são atividades históricas que acompanham as infâncias ao longo dos tempos e se entrecruzam diretamente com as atividades educativas dos espaços escolares. No ambiente escolar, são oportunizados momentos de enriquecedoras trocas e interações entre pares, que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas por meio dessas práticas. Retomando a representatividade dos jogos para a infância, Altman (1999, p. 240) compreende que

Por meio dos jogos a criança, em todos os tempos, estabelece vínculos sociais, ajustando-se ao grupo e aceitando a participação de outras crianças com os mesmos direitos. Aprende a ganhar, mas também a perder. Acatando regras, propondo e aceitando modificações, aprende a apoiar o mais fraco e a consagrar o vitorioso. Ao sair-se bem, torna-se confiante e seguro. Quando perde se aborrece, mas enfrenta a realidade. Participa e é eliminado, como parte do jogo. Assim aprende a agir como “ser social” e cresce.

Jogos e brincadeiras atravessam a história e se transformam em heranças e memórias das infâncias de todos os tempos. Entender sua origem e como foram deixados ao longo das gerações implica perceber sua importância e compreender que “as tradições são transmitidas, modificadas, perpetuadas numa continuidade sociocultural” (ALTMAN, 1999, p. 242).

Brincadeiras e jogos possuem registros desde o início da colonização brasileira em um compilado folclórico que contempla a diversidade cultural do povo que contribuiu para a construção histórica do país, deixando como legado o intercâmbio de tradições e produções que se constituem a partir das miscigenações. A industrialização do brinquedo, reduzindo a miniaturas representações confeccionadas em materiais diversos como chumbo, porcelana, tecidos e plásticos, começa a chegar ao Brasil inicialmente por intermédio de viagens de famílias abastadas à Europa.

Segundo Altman (1999), é somente no final do século XIX que pequenas indústrias começam a se estabelecer e produzir objetos que se transformam em mercadorias de interesse infantil, os brinquedos. Conforme descreve o autor, “surgem os carrinhos de madeira, as bonecas de materiais cada vez mais sofisticados, os trenzinhos de metal, objetos de consumo que despertam na criança o sentimento de posse, o desejo de ter, dificultando o prazer de inventar, construir” (ALTMAN, 1999, p. 254).

Em tempos em que a educação se desenvolvia em novas abordagens e a criança era notada como parte da sociedade, tornam-se claras ainda outras minúcias sobre o momento. Kuhlmann Jr. (2001, p. 57) aponta que “a discussão sobre a assistência, os direitos, a saúde e a educação da criança envolve, assim, diferentes elementos que se combinam, tendo como referência da discussão de padrões comuns para a intervenção no social”. A nova perspectiva de uma criança na sua integralidade, portadora de direitos, abre caminhos para aprofundar o estudo sobre aspectos das culturas infantis, produzidas pelas crianças de diferentes épocas e realidades sociais. Assim sendo,

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras de história (KUHLMANN JR., 2001, p. 31).

Os atravessamentos entre o trabalho e a educação na infância são regulamentados no ano de 1934, quando a primeira Constituição brasileira traz a preocupação de garantir a educação como direito de todos. Mais tarde, em 1988, após o término da ditadura militar, surge uma nova Constituição, lei suprema no Brasil, que garante em seu artigo 205 que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016).

Ainda assim, os anos que seguem são marcados pelo trabalho infantil, especialmente de crianças negras, cujos salários eram menores e as ocupações menos qualificadas. Os trabalhos oferecidos variavam de acordo com as habilidades manuais das crianças e atendiam as necessidades financeiras das famílias, que

necessitavam desse auxílio para garantir a manutenção do núcleo familiar. Buscando conciliar o trabalho com a educação, é possível perceber que “há situações, como a de pequenos proprietários, que dependem do trabalho de toda a família para manter a produção, mas apesar disso conseguem enviar as crianças para a escola” (RIZZINI, 1999, p. 386).

Na maioria das entrevistas realizadas, as memórias conduzem para a realidade apontada na época, em que o trabalho infantil era fonte de renda para as famílias numerosas e a educação se baseava em orientar meninos e meninas para atender ao patriarcado evidente daquele tempo. Em uma de suas narrativas, Milena destaca: “Minha mãe dizia: - vocês aprendem o que tem que aprender, as mulheres tinham que aprender a cozinhar, costurar e aquela que não aprendia a se *maridea mia*⁶” (MORTARI, 2022).

O Brasil das décadas de 1930 e 1940 foi alavancado por propostas educacionais no governo de Getúlio Vargas. Com a centralização política, o governo lança aos educadores uma proposta de formação para a constituição de novas abordagens na área da educação, contemplando a pedagogia e a ciência em um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para a formação de crianças e jovens nas habilidades em diferentes áreas do conhecimento, mantendo ainda a proposta de enaltecer os cuidados com a saúde na infância. Nessa abordagem, é possível verificar em Guimarães (2017, p. 107) a narrativa do cenário neste período:

De 1930 a 1945, houve um progresso estatal no serviço social de amparo à infância pobre, com maior regulamentação em nível nacional da vida social da criança e do adolescente, com a organização da proteção à maternidade e à infância, com a manutenção do aparato legal justificada pela visão da infância como um problema social, além da regulamentação dos serviços de adoção. Nesse momento, percebem-se rupturas entre governo e a sociedade civil organizada, causadas pelas diferenças entre visão, procedimento e postura perante a infância.

Na imagem a seguir, verifica-se o exemplo do Grupo Escolar do município de Nova Araçá, chamado Grupo Escolar Silva Jardim. As aulas aconteciam nos primeiros tempos na residência do subprefeito da época, senhor Virgínio Barbisan, passando a localizar-se após alguns anos, em residência na área central da cidade. A fotografia exhibe um grupo de crianças acompanhadas da primeira professora da instituição, Sueli Benta Pereira de Oliveira. Importante destacar na imagem, o uso de uniforme

⁶ “não se casariam” (tradução livre da autora).

escolar como característica das instituições escolares do período.

Figura 1 - Retrato de turma do grupo escolar Silva Jardim



Fonte: Foto do arquivo pessoal de Marta Lourdes Zucchetti.

Em entrevista com Mércia Barbisan Toazza, suas memórias trazem o retrato da composição da infância humilde da época, atrelada aos aspectos educacionais da instituição:

E a gente ia na aula com um guardapozinho, com um chinelinho que o Bépi Ferri fazia de couro. Não se tinha meia, nem calça comprida, nada. Era frio. Daí na hora do recreio o que nós fazíamos? Ia lá de fora no campinho e nós fazíamos um foguinho, daí nós esquentávamos os pés no fogo. E nós brincávamos de caçador, de se esconder, de bandeirinha, pega-bandeira, um tinha que salvar o outro. Era dividido o campinho (TOAZZA, 2022).

Assim, nos anos seguintes começam a ser instituídas no Brasil as primeiras escolas com etapa pré-escolar. Da mesma forma, voltadas para sanar as necessidades das famílias trabalhadoras e com foco nas questões de cuidados sanitários, enfatizando a necessidade de reduzir doenças na infância e diminuir casos de mortalidade infantil.

Até os anos 50, do século XX, é possível verificar que a educação nas creches

ainda apresentava caráter filantrópico e a maioria das instituições estava ligada às fábricas, garantindo o acesso ao trabalho e preocupando-se prioritariamente com cuidados infantis voltados para assistência à alimentação, à higiene e à segurança física. Segundo Guimarães (2017, p. 109), “a partir da década de 1950, as creches em funcionamento fora das indústrias pretendiam suprir as carências da miséria por meio do trabalho de entidades filantrópicas, laicas e de caráter religioso”, muito embora, o trabalho pedagógico que visava o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças ainda não era prioritário.

Os anos 60 do século XX marcam o início de um movimento no Brasil em que, a partir da visão de criança que se difundia nas concepções da Organização das Nações Unidas, prevê a valorização da infância e da criança como sujeito de direitos.

Preocupado em garantir o direito à educação, o Estado ainda precisa voltar o olhar para outras questões que se revelam a partir das infâncias: o cuidado e a proteção à criança. Para oferecer essa garantia, surgem o Estatuto da Criança e do Adolescente, no ano de 1990, e o Conselho Tutelar em cada município, ampliando as possibilidades de garantir e zelar pelos direitos das crianças, conforme apresenta Passetti (1999, p. 366, grifo do autor):

A criança e o jovem se transformam em prioridades para o Estado. A legislação pretende protegê-los da família desestruturada e dos maus-tratos que venham sofrer; quer garantir educação, políticas sociais, alimentação e bases para o exercício da cidadania. Recomendada que a internação seja evitada, utilizada apenas como um recurso derradeiro, e pretende superar a associação da pobreza-delinquência que estigmatizou grande parte de crianças e jovens como “menores”. Sem dúvida, a Constituição e o ECA exigem um Estado presente no dia-a-dia zelando pelo futuro das crianças e adolescentes, vigiando e penalizando quem ferir os menores de idade, por meio de política e de proteção à ‘criança e ao adolescente’ garantida pelo ECA, e vigiando e penalizando infratores por meio de políticas de prevenção ao crime com base na aplicação do Código Penal.

Dessa forma, garantidos os direitos das crianças e os avanços no acesso à educação, abrem-se novas propostas educacionais e as instituições de educação infantil voltam-se para o trabalho curricular com foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas e na aprendizagem. A escola deixa de ser apenas um espaço assistencialista; a criança assume o papel de produtora de história e conhecimento para a sociedade e começa a ser vista como parte integrante da comunidade.

A infância, então, é percebida em seu contexto mais puro e sensível, na segurança do direito à educação, à proteção, ao cuidado e à vida, iniciando seu

percurso na busca pela garantia do cumprimento do que agora, está previsto em lei. Nessa perspectiva, Veiga (2010, p. 34) afirma que “as próprias inovações pedagógicas direcionadas ao público infantil contribuíram para problematizar as especificidades e características individuais das crianças que as tornam diferentes umas das outras”. O autor complementa a ideia destacando que vários foram os fatores que contribuíram para essa nova abordagem da infância, em que a criança deixa de ser vista como um “adulto em miniatura” e passa a ser percebida a partir de uma nova concepção em que “o desenvolvimento da consciência das diferenças geracionais foi acompanhado da produção cada vez mais ampliada da criança e da infância como objeto de conhecimento” (VEIGA, 2010, p. 34).

As contribuições lúdicas infantis para as crianças brasileiras são um misto do legado deixado por todo o processo histórico que se fez ao longo dos anos, “com a convivência entre índios e crianças portuguesas, muitas delas órfãs vindas de Lisboa, a vida nos colégios jesuítas promove o encontro das raças e com ele o intercâmbio das tradições e brincadeiras” (ALTMAN, 1999, p. 242) que vão se entrelaçando desde o início da colonização, com as contribuições dos curumins, dos pequenos escravos, das miscigenações, das imigrações.

Todo esse misto de culturas, passadas de uma geração para outra, registradas na história deste país, chegam até os dias atuais em brinquedos evoluídos, jogos midiáticos e tecnológicos, recursos audiovisuais. Infâncias de diferentes gerações que carregam tradições transmitidas ao longo de séculos. Conforme Altman (1999, p. 256):

Brinquedos sofisticados, engenhos nunca antes imaginados, atraem as crianças, sempre ávidas pela descoberta. A tela da TV, o monitor do computador, passam a fazer parte do mundo infantil. Mas, na memória de quem foi criança e viveu de brincar, estão bem arquivados os momentos de uma infância feliz e as brincadeiras e os brinquedos tradicionais renascem a cada dia, dando novas oportunidades àqueles que começam a descobrir o mundo.

Se hoje, por exemplo, existem leis que regem contra o trabalho infantil, são estas o resultado de um olhar profundo para aquela criança de outro período que viveu sob tais circunstâncias e experimentou suas consequências. Se há o reconhecimento do direito de escolarização desde a mais tenra idade, em nível igualitário de acesso, tal direito nasce de muitas lutas e discussões de um passado não tão distante. Se foram criadas leis de proteção e garantias para uma infância digna, há muito para

enaltecer e refletir sobre elas.

Importa então perceber, pensar e conhecer a infância ao longo de sua história e tudo que dela fez e ainda faz parte, desde o princípio, nas suas especificidades e qualidades. Importa saber o que é, quais são suas características e contribuições para o mundo. Importa reconhecer o que é ser criança e sentir o que dela restou no interior de cada um, para que seja marcada na história e que seus registros, ao longo dos tempos, mostrem as mudanças que tanto sonhamos para o mundo. Um mundo de infâncias livres de tudo que lhes faz mal. Um mundo de infâncias coloridas e leves, distantes da exploração, do ódio, da fome e da discriminação. Um mundo em que as infâncias façam jus ao significado que lhes é atribuído.

Após compreender o cenário das infâncias brasileiras do período da pesquisa, importa ainda, conhecer o local onde esta se desenvolve. No subcapítulo a seguir, será apresentado o processo histórico do município de Nova Araçá, desde sua colonização até o movimento emancipatório, no intuito de oferecer uma melhor compreensão dos resultados das entrevistas a partir da apropriação breve do histórico do município.

2.2 O PROCESSO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE NOVA ARAÇÁ/RS

Nova Araçá pertencia inicialmente ao município de Lagoa Vermelha. Nos anos de 1883, quando Lagoa Vermelha foi desmembrada de Vacaria e instalada oficialmente como município. A área hoje denominada Nova Araçá era de propriedade de estancieiros que residiam no território lagoense.

No ano de 1870, ocorreram na região norte da Itália fatores de grande instabilidade política e econômica, levando a população a partir em busca de novas terras que ofereciam melhores condições de vida em território brasileiro. Muitos desses imigrantes italianos chegaram ao Rio de Janeiro e foram posteriormente enviados ao Porto de Rio Grande, encaminhados a Porto Alegre, de onde eram destinados às colônias, dentre as quais em área que abrangia o território onde hoje fica Nova Araçá.

Por tais razões, os habitantes de Nova Araçá, em sua maioria, foram descendentes de imigrantes, principalmente de origem Italiana, provenientes das chamadas colônias velhas onde estavam compreendidos os municípios de Farroupilha, Caxias do Sul, Flores da Cunha, Bento Gonçalves, Veranópolis, entre outros. Ao penetrarem nas terras férteis da colônia de Araçá, os imigrantes denominaram o local

de 'Matto del Signore', traduzido por "propriedade de Deus" e assim chamado pela abundância que o solo local oferecia. Segundo Zucchetti, (1996, p. 91);

A colonização privada ou particular- como foi o caso da Colônia "Matto Del Signore" – Araçá -, menos praticada, era conduzida por empreendedores ou associações em cooperação com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Na eventualidade de os empreendedores não possuírem terras para tal, obtinham-nas do Governo, mediante empenho de colonizá-las em um determinado período de tempo e, após, vendê-las aos migrantes. Para cada migrante (ou família) que se instalasse na colônia, o colonizador recebia um certo subsídio (ajuda) das autoridades.

Os recém-chegados adentraram na colônia sem estradas ou habitações e, com ferramentas, abriram picadas para facilitar o acesso às terras e encontrar locais onde pudessem se estabelecer. Em 1901, têm-se como registro a data que marca a chegada de colonizadores italianos do município, a citar: Giuseppe Somnavilla e Pierina Marcon, vindos da cidade de Feltre, na Itália. Segundo relatos, ao chegarem nessa área, encontraram outro residente, Júlio Ferreira Terres, antigo morador de Nova Araçá, casado com Antônia Joaquina de Souza e conhecido como Júlio Mineiro, por ter sua origem proveniente de Minas Gerais. Tal fato caracteriza a colonização do município como luso-brasileira, complementada pela italiana.

Em 08 de março de 1901, no 3º Distrito de Lagoa Vermelha, foi criado um núcleo colonial denominado Araçá. Segundo o depoimento de pessoas mais idosas e descendentes dos primeiros habitantes e conforme consta no registro histórico do município, o lugar foi assim chamado pela existência de frondosas árvores de Araçás nativos⁷, que cresciam às margens de um arroio e que serviam de abrigo e ponto de encontro. Conforme Zucchetti (1996, p. 91):

Em se instaurando o processo civilizatório, é fundada, em 08 de março de 1901, a Colônia Italiana de Araçá, assim nomeada devido à existência, em profusão, ao longo de sua extensão, de árvores desta espécie (da família das Mirtáceas, gênero "Psidium"), uma das quais, plantada em lugar de travessia conhecido por "*passinho*", às margens do arroio ("Araçá"), que serpenteia entre os montes, destacou-se, particularmente, por servir de sombreiro e ponto-de-descanso aos tropeiros e viajantes quando de suas peregrinações através da mata cerrada – daí o nome que sobressaiu, fez história e se firmou até o presente.

Os primeiros registros de óbitos, nascimentos e casamentos são datados a

⁷ Araçás nativos são árvores robustas que diferem do araçá frutífero. As árvores nativas de Araçás pertencem a família das Mirtáceas, gênero "Psidium" e se caracterizam por oferecer sombras densas, devido a quantidade de folhas que apresentam. (ZUCCHETTI, 1996, P.91)

partir do ano de 1913. Neste mesmo ano, têm-se o registro de criação da primeira escola no município como referência no acervo com data de 25 de abril de 1913, tendo como professor nomeado Adão Andreani. Em entrevista realizada com Milena Secchi Mortari, em abril de 2022, suas memórias de infância revelam nomes de primeiros colonizadores do município, além de sua família, que também fez parte deste processo. Milena descreve ainda, um pouco do cenário do município na época, apontando geograficamente para locais que se aproximam de onde atualmente fica o centro e a Praça da Matriz:

Com cinco anos, ali passava só uma carreta ali no meio, e tinha a casa que está lá do Giácomo Zucchetti, tinha o Libero Gazzoni que morava do lado de lá, o Scappini e aqui pro lado de cá tinha o Pontel, tinha um professor que morava ali nos fundos que se chamava Adão Andreani e tinha uns negros (MORTARI, 2022).

Na imagem que segue – Figura 2 -, extraída do acervo municipal, através do livro que conta a história do município, podemos observar Giácomo Zucchetti e sua esposa Meneghina, que, em 1907, “adquire a posse – “la póssia” – da terra ocupada por Júlio Ferreira Terres, ‘O mineiro’, mediante acordo, como se costumava dizer, no ‘fio-do-bigode’” (ZUCCHETTI, 1996, p. 93). Valdeci, familiar de Júlio Ferreira Terres, rememora esse acordo em sua entrevista, conforme segue:

- Mineiro, tu não queres fazer negócio comigo? E ele tinha essa colônia que ficava perto do frigorífico. - Mineiro, tu queres fazer assim? Como disse o doutor Luizinho, bem as palavras certinhas. - Tu queres fazer um negócio? Fizemos uma permuta. Você, o teu negócio é roça, teu negócio é briquear mula, cavalo e coisa e tal. E ele disse..., lá embaixo tem um baita de um potreiro e tudo. E tem um chato lá em cima, não muito chato, tudo pra você fazer roça e tudo. E do outro lado também, que vai até lá no Fraccanabia lá em cima. -Tu quer fazer um negócio? Fizemos uma permuta. Permuta é trocar uma coisa pela outra...
- Eu vou olhar. Vou lá dar uma olhada. Então o vô veio aqui caminhar, ó a minha colônia aqui, tinha os marcos lá... Aí falou com a avó, “vamos negociar?” Tá, negociamos, tudo bem. Um lugar bastante mais grande, porque aqui vai tá começando a chegar gente e tão fazendo casa e coisa e tal. E fazia de costaneira também...Tá...Trocou, o vô trocou a quadra por aqui. E eles eram muito amigos (DE SOUZA, 2023).

Por ser um dos pioneiros com posses de terras, “com Giácomo tomaram forma a primeira serraria, a primitiva bodega e o primevo matadouro de suínos e, com isso, um impulso de progresso ‘par el piccolo paese’” (ZUCCHETTI, 1996, p. 93).

Figura 2 - Giácomo Zucchetti e sua esposa Meneghina.



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA ARAÇÁ. 1991, p.31

O livro que conta a história do município também contém um registro fotográfico da primeira escola, de arquitetura simples, com características da colonização italiana e número reduzido de crianças e jovens, apresentando em sua identificação a descrição de “Aula Subvencionada do Araçá, Distrito de Lagoa Vermelha” com datas da década de 1920 e a imagem feminina representando a professora do grupo, conforme ilustra a Figura 3. Não é possível determinar a data em que a foto foi tirada e não há registro sobre a quem pertence o documento original.

Figura 3 - Primeira escola do município de Nova Araçá, década de 1920



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA ARAÇÁ. 1991, p. 84

Nos anos seguintes, outras escolas foram surgindo em locais onde hoje existem comunidades rurais, no interior do município. Na área central da cidade, formou-se, na época, o Grupo Escolar Silva Jardim. Em entrevista com Mércia Barbisan Toazza, suas memórias relatam a estrutura escolar da época, cujo espaço de aula era parte da residência de sua família, conforme segue:

Era ali na casa da minha mãe. Eu era bem pequenininha, mas não ia na escola ainda, e eu me lembro que tinha a casa e tinha as salas de aula em cima e tinha um puxado, nós tínhamos um puxado atrás que mal me lembro e tinha a cozinha e eles subiam, entravam pela secretária, tinha uma porta grande, entravam e subiam na sala de aula em cima (TOAZZA, 2022).

A seguir, um registro fotográfico do Grupo Escolar, quando ainda era anexo à residência da família de Virgínio Barbisan. A foto data da década de 1940. Nos anos seguintes, conforme as memórias da entrevistada, a escola passou a ocupar outro

espaço na área central da cidade. As aulas, conforme o relato, aconteciam na parte superior da residência da família.

Figura 4 - Residência de Virgínio Barbisan, década de 1930



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA ARAÇÁ. 1991, p. 85

Tempos depois, todas as escolas do interior foram fechadas e atualmente o município conta com três escolas municipais na área urbana que atendem desde a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental. Há ainda uma escola pública estadual de Ensino Fundamental (anos finais) e Médio e uma escola privada, com todos os níveis de ensino da Educação Básica. Nenhuma das escolas mencionadas se localiza atualmente em área rural.

Os anos de 1930 registram movimentos educacionais no município em decorrência da criação da República Nova, por Getúlio Vargas. O período se caracteriza por dedicar atenção especial à educação e ao processo de formação dos professores da época, que deveriam deslocar-se até o Prata⁸ para um curso onde receberiam orientações para as práticas pedagógicas, seguindo os princípios

⁸ Refere-se a nomenclatura utilizada para designar o atual município de Nova Prata.

educativos a seguir:

Os estabelecimentos de ensino tinham por finalidade promover e dirigir simultaneamente, o desenvolvimento moral, físico e intelectual dos alunos, proporcionando conhecimentos úteis à vida. Os professores não deviam limitar-se a ensinar as crianças a ler, mas serem verdadeiros propagandistas da alfabetização dos núcleos agrícolas. Os conhecimentos não deviam ser estacionados dentro de um pequeno círculo. O meio mais prático de transmitir aos alunos nova conquista da ciência, era o domínio da arte de ensinar (PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA ARAÇÁ, 1991, p. 33).

Com relação às escolas de Nova Araçá, alguns dos entrevistados que atuaram como professores acrescentam memórias sobre a experiência:

Quadro 4 - Seleção de trecho de Memórias da docência em escolas de Nova Araçá

Entrevistado	Memórias
Melvile Veronese Frasson	“Eu fui até professora lá na Linha Treze dois anos porque na época não tinha professora e tinha muitos alunos. Tinha muitos alunos. Aí era uma escola tudo junto. Mas aí veio uma professora porque quem dava aula lá era o Lazzaroto. O pai dele que depois daquele que foi morar em Nova Prata. Isso há 80 anos. E daí ele foi embora, mas demorou pra conseguir que viesse uma professora.” “Só que como tinha muitos alunos, ela não conseguia dar conta. Aí, na época, não... era difícil. Nova Prata, pertencia a Nova Prata. E Nova Prata me nomeou como professora municipal, com 17 anos. Eu fiquei dois anos.” “Pegava uma turma e depois pegava outra pra pegar aula. Mas nós não conseguíamos mais dar conta. Porque não tinha muita criança na época, por isso que conseguimos. Que eu consegui. Não tinha professores na época.”
Mércia Barbisan Toazza	“Sempre. 37 anos, sempre na matemática. E sempre no começo eu dava para a 5ª série em diante e depois foi 6º, 7º... quando eu passei na faculdade, eu entrei na universidade, naquele tempo não tinha gente formada. Daí a irmã Fernanda que estava ali, conseguiram fazer o segundo grau na escola, nas freiras, mas não era do colégio, era uma extensão de Nova Prata. E daí ela me disse: - Bom Mércia, agora que tu passou na faculdade, tu vai dar aula para o segundo grau. E daí eu comecei aqui no segundo grau. Entrei na faculdade e comecei dar aula para o segundo grau. Primeiro, segundo e terceiro. Estudei muito, estudei. Porque eu não queria passar feio. Então, meu Deus, às vezes eu chegava e sempre me lembro, eu ficava teimando naqueles problemas, às vezes dias, até que dava certo. Estudava pra não passar feio, fazer bonito na sala de aula. Aí eu fiquei aqui nas freiras tempo, depois em 74 eu ganhei um contrato do estado, daí eu fui lecionar em Migliavacca (povoado da cidade de Casca) e continuei aqui nas freiras. Dava aula nas freiras de manhã, ia no Migliavacca de tarde e de noite voltava e dava nas freiras. Três turnos.” “Eu sempre digo que se eu fosse nascer de novo eu ia ser de novo professora de matemática. De novo professora. Porque eu amei, só que eu pequei também. Porque hoje me dou conta, porque minha neta é péssima em matemática. Porque eu queria que todo mundo

	soubesse tanto que eu queria, tanto que eu gostava, porque como eu tinha aquela paixão, eu achava que todo mundo tinha que ser igual. Ao invés, não é. Cada um é um."
Luiz Bordignon	"Depois do exército, eu vim para casa. Comecei a lecionar. Lá eu lecionava para aqueles do exército. Depois, então, comecei a lecionar aqui de noite. Só que a gente não tinha formação. Não tinha nada. Então, eu fui pegar as minhas notas do seminário. Depois, então, fomos endereçados, fizemos um curso especial em Osório. Aí já tinha bastante aqui do Araçá: tinha a Idalina, a Vitalina, o Zanotto, o Félix Ranzan. Então, fizemos especialização de professor, para professor de ensino especial rural. Depois de lá fizemos uma faculdade em Bento então. Mesma turma. Ali, o Vilson Prior, toda aquela turma. E comecei a lecionar. Eu fui vereador em Nova Araçá justamente, quando foi criado o município, já fazia, porque eu tinha sido castigado." "Qualquer curso. Eu, na maioria, trabalhava com os adultos, quarto, quinta série, mas também lidava bastante para alfabetizar. Eu gostava das crianças, só que é um pouco difícil lidar com as criancinhas, né? Tem que ter uma dedicação especial. E eles gostam, pelo amor de Deus, mas tem que... não pode deixar de chamar atenção. Não é que aqui chamam atenção, mas afinal a gente sabe que a criança ela adora uma pessoa dócil. E trabalhei bastante tempo assim. Teve muitos ali que foram meus alunos." "Por exemplo, hoje já vou ter os mais velhos da quarta série dar um trabalho mais fácil. Os outros já vou dar outro trabalho e os menores tinham que acompanhar porque bom, eu sempre dividia assim. Completava o dia, terminava o meio-dia olhava, nem tinha programado terminava todo o programa que tinha feito porque não é fácil lidar com isso aí. Mas eu me sinto muito feliz porque trabalhei 31 anos daqui e de lá e graças a Deus todo mundo que ainda me vê... Mas pelo amor de Deus!"

Fonte: organização da autora

Nas memórias dos entrevistados, importante destacar que estes iniciavam as atividades ainda muito jovens. Também, não lhes era exigida formação específica para atuar na função, sendo apenas necessário conhecimentos mínimos de conteúdos e o desejo por ensinar. Mércia e Luiz permaneceram na profissão por anos e relatam que seguiram com seus estudos, aperfeiçoando e aprofundando seus conhecimentos para melhor desempenhar o ofício.

As classes, geralmente multisseriadas, se apresentavam como outro desafio: contemplar todos os alunos simultaneamente, com conhecimentos distintos de acordo com faixa etária. Tal função exigia um olhar minucioso para as crianças, de modo a mantê-las focadas no conteúdo que lhes era apresentado. O planejamento das aulas podia então ser entendido como uma atividade exaustiva para o professor, ao passo que deveria programar diferentes tarefas todos os dias.

A rigurosidade em sala de aula e o respeito ao professor são elementos que se destacam nas narrativas e caracterizam a educação do período em sua rigidez disciplinar, com o uso recorrente de castigos, palmatórias e varas, utilizados para

manter a ordem e a disciplina das crianças nas salas de aula. Esses instrumentos eram utilizados com muita frequência e marcaram as infâncias do período.

Historicamente, até o ano de 1920, Araçá fez parte do 3º distrito de Lagoa Vermelha. Segundo dados do registro histórico do município, em 29 de julho de 1920, Maximiliano de Almeida, Intendente Municipal de Lagoa Vermelha, através Ato nº 825, cria o 10º distrito administrativo composto por parte do território do terceiro, passando então a contar com um subintendente para administrar o local. Conforme o Art. 3º do Ato 825, o povoado Araçá era a sede do 10º distrito (PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA ARAÇÁ, 1991). Helena rememora como eram desempenhadas atividades na comunidade, enquanto Araçá ainda era distrito de Lagoa Vermelha, conforme segue:

Agora eu não me lembro quando foi município aqui, foi inventado município. Pagar imposto tinha que ir no Prata. No começo tinha que ir em Lagoa Vermelha. Quando a gente tinha filho tinha que ir em Lagoa Vermelha registrar. O meu sogro podia levar o papel... Quando foi lá... esqueceu o dia! Bota tudo num dia só. Ele não lembrava o dia, bota tudo num dia. Ele tinha que ir em Lagoa Vermelho a cavalo, para registrar ele. Depois veio município Nova Prata (STUANI, 2023).

Outro marco importante da história de Nova Araçá ocorre no ano de 1926, com a fundação da Fábrica Santa Catarina em 26 de abril, denominada posteriormente Frigorífico Zucchetti. Hoje, no local, com amplas instalações e gerando a maior concentração de empregos do município, localiza-se a Agroaraçá.

Posteriormente, no ano de 1932, através do decreto nº 5127 de 24 de outubro, assinado pelo Interventor Federal Dr. José Antônio Flores da Cunha, Araçá foi anexado ao Município do Prata. Em 07 de novembro de 1932, o então Prefeito do Prata, Dr. Mário Difini enumera os distritos recentemente anexados, passando, então, Araçá a ser o 4º distrito e tendo como subprefeito nomeado para atender as necessidades administrativas o senhor Virgínio Barbisan, que exerceu essa função até o ano de 1954.

Durante o período em que Virgínio Barbisan foi subprefeito, alguns marcos importantes retratam a evolução e o desenvolvimento de Araçá, entre os quais: em 1935 – fundação da Gruta Nossa Senhora de Lourdes; em 1940 – criação da Paróquia São Tiago do Araçá e posse do Reverendo Pe. Alberto Peroni; em 1947 – em 08 de março, pelo decreto Estadual nº 2308, foi criada em anexo à Fábrica Santa Catarina, a Escola Estadual de 1º Grau Luiz e Isaías Zucchetti (atualmente Escola Estadual de Ensino Médio Luiz e Isaías Zucchetti); em 1950 – Inauguração da Igreja Matriz e

Paróquia Nossa Senhora de Fátima. Em suas memórias, Mércia relata as atividades desenvolvidas pelo pai em sua gestão, enquanto subprefeito:

Ele era subprefeito e subdelegado da cidade. Então, não era que ele bebesse, mas ele gostava de ir nas bodegas e não fazia nada. Aí chegava gente, ou que tinha brigado e vinham dar parte. Depois ele levava. Mas tinham soldados aqui, ali onde era a prefeitura tinha uma casa de soldados. E daí, eles vinham dar queixa. Às vezes, brigavam e o marido surrava a mulher, então ele fazia uma audiência lá em casa, eu me lembro. E nas épocas de fim de ano, vinha o pessoal de Nova Prata pra fazer os exames para as crianças. Pra ver se eles passavam de ano, sim ou não. Veja como que era! E daí vinham as provas já prontas e falava dos Bondes de Porto Alegre. Imagina, pra nós Porto Alegre! Os bondes! Era uma coisa irreal. Pensa um pouquinho. E daí meu pai e eles iam a cavalo nas escolas para aplicar as provas e vinha um cara de Nova Prata. Eles vinham e paravam ali em casa e eles passavam não sei quantos dias, porque tinham várias escolas e municípios, no distrito. Nós éramos o 4º distrito de Nova Prata (TOAZZA, 2022).

Em 1945, o 4º Distrito do Prata, chamado de Araçá, sofreu mudanças em sua toponímia, em decorrência de Decretos-leis Federais e Estaduais que tratavam da repetição de topônimos. Considerando que existia em Minas Gerais uma cidade mais antiga com o nome de Araçá, o local passou então a chamar-se Nova Araçá, permanecendo assim até os dias atuais.

No ano de 1962, inicia-se um movimento emancipacionista no então atual município de Nova Bassano, fato que chamou a atenção dos moradores do 4º distrito de Araçá, inicialmente unidos na proposta emancipatória.

Após várias reuniões, os habitantes decidiram então que lutariam independentes pela emancipação de ambos os territórios. Formou-se uma comissão presidida por Lucídio Bernardes Todeschini e composta por outros 6 membros nas funções de vice-presidentes, secretários e tesoureiros e mais 6 membros que compunham o conselho fiscal.

Iniciou-se então a coleta de listas de eleitores de acordo com as exigências da lei, constituindo 1/3 das assinaturas, no compromisso de provar o interesse pelo movimento emancipatório. Passando por algumas dificuldades e situações de conflitos políticos, a comissão de emancipação recebeu, em dezembro de 1964, a Lei nº 4884, de 22 de dezembro, que criava o município de Nova Araçá, promulgada pelo então Governador do Estado do Rio Grande do Sul Ildo Meneghetti, consolidando o desejo emancipatório e tornando-o uma realidade.

Na página 7 do jornal Diário de Notícias, datado de 23 de dezembro de 1964, é possível encontrar uma pequena nota que noticia o encontro dos representantes do

movimento emancipacionista do município em visita ao governador do Estado para a assinatura do ato que objetivava a criação do município de Nova Araçá, conforme ilustra a Figura 5:

Figura 5 - Matéria 1, Jornal Diário de Notícias



Fonte: JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Porto Alegre, 23/12/1964, p. 07

No mês de fevereiro de 1965, Lucídio Bernardes Todeschini, presidente da comissão de emancipação, foi convidado para ser candidato único ao cargo de prefeito do município.

Realizadas as eleições, em 04 de abril do mesmo ano, Lucídio foi eleito o primeiro prefeito de Nova Araçá, tomando posse em 12 de abril – data em que se comemora o aniversário de emancipação político-administrativa - em uma instalação provisória da Prefeitura, na casa do Sr. Vitério Viecelli. A população inicial do município era de 1.230 habitantes.

Em 15 de abril de 1965, o jornal Diário de Notícias estampava em sua página de número 15 a notícia da posse do primeiro prefeito eleito de Nova Araçá, pelo partido do MTR em coligação com o PTB, e referia ainda a eleição dos vereadores, conforme expõe a Figura 6:

Figura 6 - Matéria 2, Jornal Diário de Notícias



Fonte: JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Porto Alegre, 15/04/1965, p.15.

Após a emancipação, Nova Aracá passou por 13 gestões administrativas sequentes, até chegar na atual com início no ano de 2020, tendo como prefeito o senhor Ademir Dal Pozzo e vice-prefeito, o senhor Vilmar Paulo Toazza⁹, este último retornando ao cenário político após décadas desde sua primeira gestão como prefeito do município no ano de 1983.

Nova Aracá se destaca economicamente na produção rural e criação de animais¹⁰. A indústria e o comércio local vêm apresentando significativo desenvolvimento. A administração pública oferece condições de saúde, assistência social, educação e promove programas de habitação para atender as demandas dos novos habitantes que vêm em busca de melhores condições de vida.

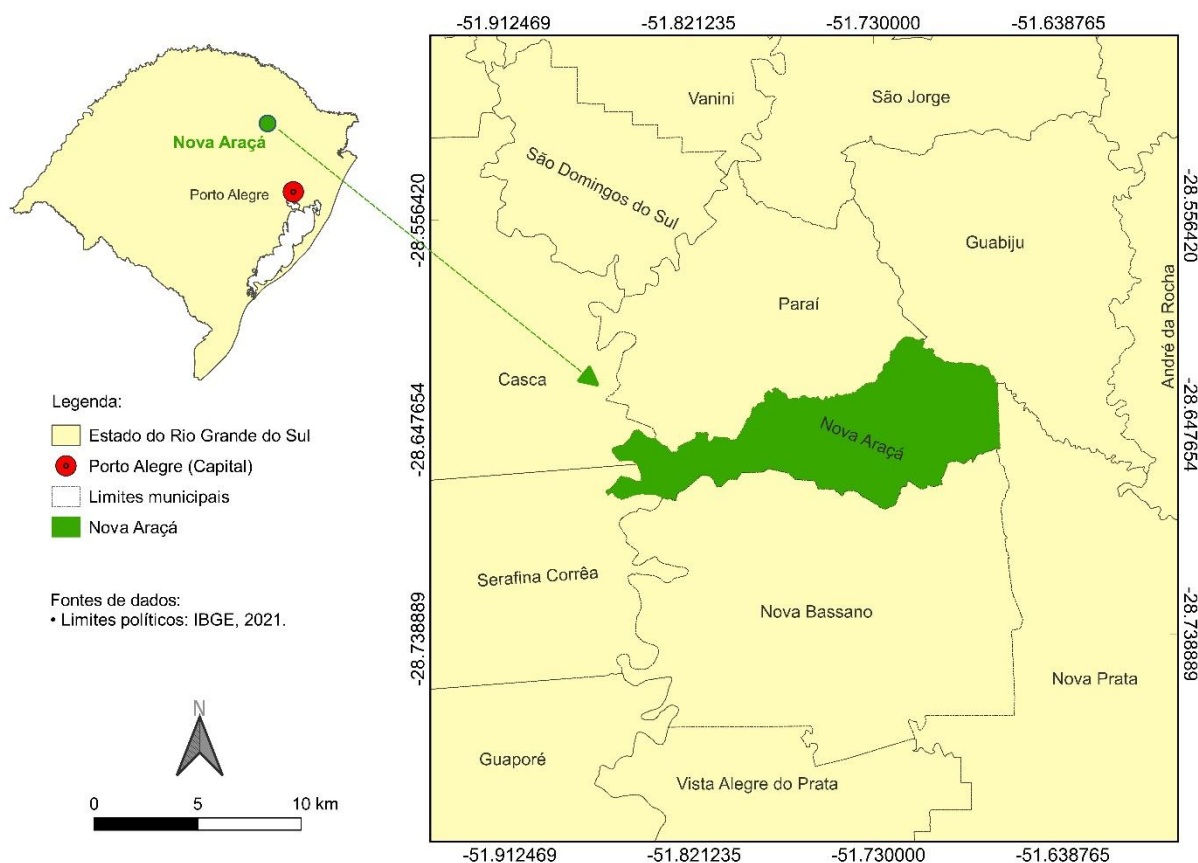
O mapa a seguir, apresentado na Figura 7, exhibe a localização geográfica do município de Nova Aracá, inserido no mapa do estado do Rio Grande do Sul, bem

⁹ Vilmar Paulo Toazza faleceu em 26 de janeiro de 2023, enquanto ainda exercia o cargo de Vice-prefeito de Nova Aracá. Deixou importante legado para o município como educador e político.

¹⁰ Os dados constantes da página do IBGE, coletados no último Censo, realizado em 2010, apontam para uma população de 4.001 pessoas, distribuídas em uma área de 75,514km². Hoje, pode-se apontar um expressivo aumento dessa população, especialmente nos últimos anos, com a chegada de imigrantes Venezuelanos, Senegaleses, Haitianos e migrantes da região nordeste do Brasil, especialmente maranhenses, que chegam ao município atraídos pela oferta de emprego no frigorífico Agroaracá e pelas condições de habitação, saúde e educação do município.

como os limites territoriais do município.

Figura 7 - Localização de Nova Araçá



Fonte: produzido por Luan Tomé

Nos últimos anos, foram inauguradas duas escolas, uma de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental, mas devido ao crescente número de habitantes, ainda é um desafio para os gestores do município atenderem a demanda de vagas na educação infantil, etapa creche. Estão em processo de ampliação as duas estruturas de escolas de Educação Infantil no Município, com o objetivo de atenuar a demanda. Outro atravessamento para os gestores municipais está em proporcionar as condições necessárias para a população, embora muito esteja sendo feito.

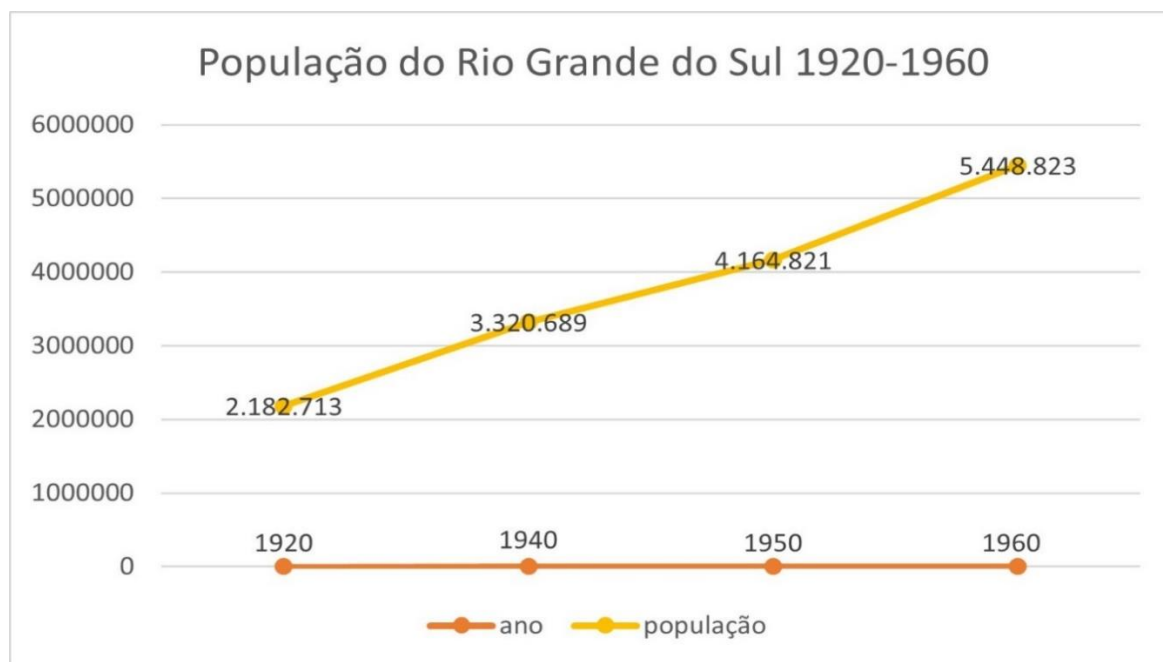
Como foi descrito acima, o acervo do município não dispõe de informações detalhadas sobre seu desenvolvimento histórico, principalmente nos aspectos culturais e geográficos, mantendo apenas alguns registros de ordem política e administrativa, com lacunas temporais que precisam ser pesquisadas para que possam completar os marcos históricos do local.

2.3 RETRATOS DAS INFÂNCIAS ARAÇAENSES

O início do século XX marca em todo o território Riograndense a expansão populacional. A colonização de várias cidades no interior do estado foi caracterizada pelos imigrantes de várias etnias de povos que partiam de suas terras de origem, em sua grande maioria na busca por melhores condições de vida.

As taxas de crescimento populacional nas primeiras décadas dos anos 1900 são decorrentes do “grande volume de imigrantes e a alta fecundidade das mulheres gaúchas deste período” (JARDIM, 2002, s/p). No gráfico a seguir, é possível acompanhar o desenvolvimento populacional do estado no período que corresponde ao recorte temporal da pesquisa, conforme dados obtidos em acesso à página do IBGE.

Figura 8 - Gráfico da População do Rio Grande do Sul – 1920/1960



Fonte: Síntese de indicadores do IBGE

O crescimento da população representava avanços sociais e econômicos para o Rio Grande do Sul e a colonização das pequenas cidades do interior, nas levas de imigrantes que se deslocavam no território brasileiro, iam constituindo características locais e criando identidades para as culturas que se estabeleciam.

Na sequência desta pesquisa, há uma descrição dos cenários das infâncias de Nova Araçá, dos anos de 1920 a 1965, contemplando aspectos socializados nas

entrevistas realizadas. As memórias das infâncias locais permitem colocar “o foco nesse sujeito subsidiado pelas lentes do historiador, que no seu ofício busca olhar indiretamente para o passado a partir do presente, para compreendê-lo e para empreender uma narrativa, em regime de verdade, ainda que provisório” (RIPE, 2022, p. 21). A análise do conjunto das entrevistas permitiu elaborar um primeiro agrupamento de categorias: a) composição familiar e práticas cotidianas; b) história e desenvolvimento local; c) afazeres e trabalho na infância; d) religiosidade e práticas sociais; e) brinquedos, brincadeiras e culturas da infância; f) práticas escolares. Com elas e a partir delas, uma organização dos temas.

Nos anos de 1920, data que marca o início do recorte temporal desta pesquisa, o cenário que se apresenta em Nova Araçá, afirma o que descrevem os parágrafos anteriores. Segundo o relato dos entrevistados, têm-se como referência famílias numerosas, em sua grande maioria descendentes de italianos que colonizaram o interior gaúcho em busca de novas possibilidades.

As décadas seguintes, dentro do recorte temporal da pesquisa, ainda mantém números elevados de integrantes nas famílias, como pode ser observado no quadro a seguir que considera e situa o período das infâncias dos entrevistados e inclui como integrantes da família pais e irmãos:

Quadro 5 - Entrevistados, temporalidade e seu grupo familiar

ENTREVISTADO	NASCIMENTO	INTEGRANTES DA FAMÍLIA	DESCENDÊNCIA
Milena Secchi Mortari	24-04-1920	21	Italiana
Helena Maria Zanchettin Stuari	19-12-1929	9	Italiana
Aquelino Francisco Ferrari	29-01-1934	12	Italiana
Luiz Bordignon	24-06-1934	14	Italiana
Melvile Veronese Frasson	20-04-1935	8	Italiana
Zelinda Lourdes Vanazzi Ferrari	15-02-1942	13	Italiana
Celso Andreazza	21-06-1944	6	Italiana
Mércia Maria Barbisan Toazza	21-04-1945	9	Italiana
Valdeci Antônio de Souza	16-08-1953	15	Luso brasileira

Fonte: organização da autora.

A realidade posta através das narrativas de memórias, além de apresentar uma organização familiar com número significativo de integrantes, ainda

permite observar alguns acréscimos decorrentes da descendência, como por exemplo avós morando no mesmo lar; e outros, como no caso de Mércia, em que a família acolhe dois primos, conforme relata: “porque além de nós todos irmãos, tinha dois primos nossos que a mãe tinha morrido e minha mãe criou em casa” (TOAZZA, 2022).

Considerando a organização familiar do período, a arquitetura revela-se na construção de casarões em madeira, matéria-prima abundante na época, com maior facilidade de ser obtida e transformada com uso de ferramentas manuais que possuíam.

As casas, geralmente com dois ou três andares, acomodavam o grupo familiar na simplicidade do chão batido da cozinha, onde “se tinha um fogão a lenha, um lavador e umas cadeiras, paneleiro e uma mesa. Mesa sem toalha, sem nada. Pra esfregar a mesa. A gente usava cinza pra limpar as panelas, não existia bombрил, não existia nada” (TOAZZA, 2022).

Em determinadas memórias há também destaque para o *fogolaro*¹¹ utilizado para preparo da alimentação e para manter o ambiente aquecido. Algumas casas, nos primeiros tempos da colonização, ainda dispunham de um porão ou espaço em anexo, onde os moradores abrigavam animais. Helena rememora que “em cima morava, embaixo botava o milho e uma beca pra tirar leite pra dar pro menino. Uma beca pra ter. Sim, porque não se tinha leite, né?” (STUANI, 2023). A beca referida por Helena, na ocasião, era uma cabra da qual provinha parte da alimentação da família, em especial das crianças.

De múltiplos cômodos, construídos no intuito de acomodar os integrantes da família, a segurança se dava com pequenas trancas de madeira nas portas e janelas, que se costumava nomear de tramelas. As dobradiças podiam ser confeccionadas com pedaços de couro, para que fosse possível abrir e fechar os ambientes. Nos relatos de pouco conforto, destacam-se os móveis simples em sua maioria também feitos de madeira, artesanalmente esculpidos pelos familiares, como lembra Celso: “tinha serrote, ele tinha plaina, eles faziam a mesa, faziam os móveis também. É, fazia muito bem” (ANDREAZZA, 2023).

Geralmente, no segundo andar ficavam os dormitórios, que alojavam as famílias em seu tempo de descanso nos colchões e travesseiros costurados pela

¹¹ Nome dado ao fogão utilizado na época da colonização pelos imigrantes italianos na região. Trata-se de uma construção feita com tijolos e preenchida com terra, que continha um buraco no qual se fazia fogo. Sobre este fogão prendiam-se as panelas em correntes fixadas no teto das casas.

matriarca com enchimento de palhas de milho ou penas de alguns animais, conforme descreve Luiz, o momento da sua infância em que “se dormia no colchão de palha, duas tábuas e a gente botava, enchia de palha e a gente afundava ali... olha, com uma pequena cobertinha a gente não passava frio, se fosse hoje eu acho que morria de frio, Cristo!” (BORDIGNON, 2023). A inventividade e o uso, no cotidiano, dos materiais disponíveis para construir e suprir necessidades, foi recorrente.

As memórias que descrevem os colchões de palha aparecem expressivamente nas demais entrevistas, assim como a produção e confecção dos móveis, utensílios domésticos, roupas e objetos. O trabalho manual era passado de uma para outra geração, especialmente às mulheres que precisavam dar conta do seu enxoval. Os trabalhos artesanais como corte e costura, crochê, tricô e bordados, além de conferirem beleza e graciosidade às peças, garantiam as vestimentas da família, bem como as roupas de cama, mesa e banho. Desde pequenas as meninas aprendiam o manuseio da agulha e, depois, quem tinha condições, a máquina de costura. Helena descreve uma memória afetiva sobre o dia em que aprendeu a manusear a máquina de costura da mãe, enquanto esta estava ausente:

Eu comprei um pedaço de roupa, né? Esperei que a minha mãe saísse de casa, porque senão ela ia ficar brava. Ficava brava, né? Eu peguei uma blusa que eu tinha, peguei ela, peguei a roupa, estendi, botei a blusa em cima, cortei uma blusa, e tinha uma máquina que separava. Ninguém sabe ocupar, eu também já me esqueci, não posso mais ocupar ela, porque é difícil de tirar. Eu costurei uma blusa antes que ela chegasse, porque eu tinha medo que a mãe ficasse brava e ficou melhor do que aquela que eu tinha! (STUANI, 2022).

Entre um ponto e outro, entrelaçam-se linhas e afetos, agulhas e histórias. Momentos de interação e vínculo materno, ensinamentos de mãe para filha e algumas orientações que revelam o patriarcado do período, em que as mulheres, muitas vezes submissas às crenças e tradições, deveriam ainda jovens aprender o ofício de dona de casa, mãe e esposa, no intuito de manter a harmonia do lar e “agradar” o esposo. Segundo Perrot:

As mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. As sociedades jamais poderiam ter vivido, ter se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho doméstico das mulheres, que é invisível. Nem sempre as mulheres exerceram ofícios reconhecidos, que trouxessem remuneração. Não passavam de ajudantes de seus maridos, no artesanato, na feira ou na loja. Sua maneira de lidar com o dinheiro trazia problemas, ainda mais quando

eram casadas (PERROT, 2007, p. 109).

Nos finais de semana, meninas saíam com seus vestidinhos de chita, feitos pelas mãos de suas mães e guardados para ocasiões especiais e festas da comunidade. O amor materno se expressava através de pequenos gestos que marcaram as infâncias.

Nas poucas possibilidades que possuíam e com a ausência de eletrodomésticos para auxiliar nas tarefas do lar, as mães encontravam formas distintas de manifestar sua amorosidade para com as crianças. O vínculo estava para além do tempo de brincar, que era limitado devido ao grande compromisso com as tarefas diárias. A cozinha e a memória afetiva de doces foram mencionadas:

A mãe fazia tudo...Ah... Eu me lembro de uma torta que a mãe fazia. Me dizia torta cor-de-rosa. É uma delícia! Ainda quero fazer um dia. Ainda quero fazer. Eu tenho a receita, então eu posso fazer...A gente tingia, sabe com o que? Um papel de seda vermelho e botava só umas gotinhas. Molhava aquele papel, só umas gotinhas para dar a cor. Fazia muito boa também. Mas ela fazia também quando eu tinha alguma visita, coisa assim. A mãe era muito caprichosa. Nossa, a mãe fazia muita coisa (FRASSON, 2023).

Ainda, para Toazza,

Nessas comadres, as mães colaboravam. Elas sempre faziam um doce, alguma coisa, não que nem hoje, mas um creme de laranja, o que tinha na época sabe... ou elas faziam umas cucas, davam uns biscoitos e a gente fazia piquenique. Fazia um casamento geralmente. Nós tínhamos os vestidos de noiva das mães e a grinalda da minha mãe, da festa de casamento (TOAZZA, 2022).

A afetividade da figura materna aparece em muitos relatos, como nas lembranças de aniversário de Melville ou na participação indireta das brincadeiras, confecção de brinquedos, além dos cuidados com ferimentos e doenças, como narrado por De Souza,

Então, era o seguinte, fazia aquelas bicicletinhas de pau, as bicicletinhas de pau, e nós não sabia fazer as rodas bem retas, eles queriam fazer para eles e nós. [...] Eu e meu irmão, que era sargento que faleceu, nós e uns serrotinhos e a mãe ajudava a fazer (DE SOUZA, 2023).

Ou como rememorou Stuari, que afirma que a Mãe salvou o filho, dando-lhe de comer após mastigar a comida:

E ele tinha fome e se chaveava os dentes assim. Ele tinha fome. Ele dizia, hããammm..., não tinha nada de... Como é que se diz, “quél que se mazena” ali? **Pomadas?** Não, “cosa que se mazena adéssio”, o elétrico ali, o quê? **Liquidificador.** Liquidificador, não tinha nada, nada, nada. O que que se fazia? Fazia o quê, o quê? Tozeto el vol magiare. Ela comia, mastigava a comida e tirava da boca e dava pra ele. **A mãe da senhora?** A mãe, a minha mãe. E salvou ele. Salvou, acho que tinha quatro, cinco anos já, aconteceu isso. Ele tinha. E salvou ele assim. Vai aonde no médico? (STUANI, 2023).

Cabe destacar que os pesquisados são de uma geração que acompanhou o progresso dos meios de transporte e comunicação ao longo dos tempos. No período de suas infâncias, em sua maioria, os lares não possuíam rede de energia elétrica, especialmente nas famílias que residiam no interior do município, onde o acesso era ainda mais limitado. Na zona urbana, duas das entrevistadas, já relatam que na década de 40, havia disponibilidade de energia elétrica nas residências localizadas mais próximas da área central da cidade, onde um moinho com roda d'água, armazenava e distribuía energia elétrica para algumas poucas e beneficiadas famílias. Segundo Melville, “tinha porque ali no moinho tinha um motor. Mas era até 10 horas. Aí 10 minutos antes dava o sinal” (FRASSON, 2023).

Os cenários rurais e urbanos mostravam mais semelhanças do que diferenças em relação às paisagens. As experiências compartilhadas descrevem em ambas localizações referências de estradas de chão batido, árvores nativas e ambientes nunca antes explorados, até a chegada dos primeiros moradores no local. Tempos difíceis que exigiam a força e a coragem para sobreviver, de quem desejava ver a prosperidade de um local calmo e tranquilo, onde poderiam abrigar suas famílias e permanecer por longo período de tempo.

Aos poucos, o número de famílias ia aumentando e consequentemente, atividades comerciais e industriais se instalaram na região. A força motriz da economia ia crescendo ao passo em que as primeiras serrarias, ferrarias, alfaiatarias, lojas de secos e molhados e o frigorífico se consolidavam e ofereciam oportunidades de trabalho e acesso aos recursos necessários para que as famílias pudessem se estabelecer e manter-se no local.

Enquanto na cidade, o cenário que se apresentava dispunha de energia elétrica, como descrito anteriormente, nas famílias do interior, as noites eram iluminadas utilizando objetos como “o lampião, que pendurava assim na parede. E tinha aquelas velinhas. Então, botava aqui, levava no quarto” (ANDREAZZA, 2023). A escuridão das noites pouco iluminadas nas casas do interior não entristecia seus

moradores, que punham-se em volta dos fogões, alimentando o fogo para se aquecer, enquanto cortavam, separavam e dobravam palhas de milho, que vendiam para aumentar a renda da família.

Nesses momentos, enquanto estavam reunidos, Celso lembra que costumavam rezar o terço e entreter-se com canções e músicas da época, “muitas vezes para não dormir também, né? Nossa! Tinha que trabalhar. Ia dobrando as palhas e fazendo os pacotinhos, sabe? E depois vendia as palhas, né?” (ANDREAZZA, 2023).

As famílias também tinham o costume de reunir-se com vizinhos, familiares e amigos que residiam nas proximidades, em encontros noturnos, que chamavam de filó. Momento de alívio para os dias laboriosos, nos quais as famílias construía laços de solidariedade e partilha, dividindo a colheita entre si, enquanto repartiam alimentos que produziam em seus lares. Esta é uma tradição da época, que foi se perdendo com o passar do tempo e habita nas memórias das infâncias do período, nas lembranças que revelam sorrisos amorosos ao serem externadas durante as entrevistas.

Além do alimento, as memórias de filós também desenhavam cenários de música e histórias contadas para os pequenos. É possível imaginar um desses encontros, a partir das recordações de Mércia:

E nos filós que eles faziam, assustavam a gente. Eles falavam muito que os mortos apareciam, sabe. Mas que fulano viu e veio o morto lá falar com ela. Mas a gente tinha depois quando era mais mocinha, com 12, 13 anos, tinha muita, era muito uma amizade grande aqui. Porque por exemplo, tu matava um porco e fazia torresmo e daí quando o torresmo estava pronto, eles chamavam: venham, que tá pronto! Aí, todo mundo vinha lá ao redor do panelão comer os torresmos. Na época do vinho doce, então, a gente sabia... bom... tiravam a uva hoje, amanhã tem vinho doce. Então, era na casa da minha mãe, era lá no Viecili, era por tudo! A gente ia de noite tomar o vinho doce na casa de um amigo. Coisa que hoje não tem mais, e se fazia muito filó. Na época dos pinhões então, de noite se fazia sapeco de pinhão em cima da chapa do fogão, um monte e nós todos ao redor do fogão e ‘dele’ pinhão. E se botavam todas as cascas no chão. Depois, quando eles saíam, a gente varria as cascas. Milho verde, a mesma coisa! Meu Deus do Céu. Ali em casa, ali nós e a dona Elza que era só atravessar a rua, ela também tinha quatro e era sapeco de pinhão todas as noites (TOAZZA, 2022).

Os espaços de sociabilidade das famílias se revelam com as memórias. O filó foi importante. Nesse apareciam momentos de conversa, de canto, de alimentar-se. Das poucas lendas e histórias contadas para as crianças, o Sanguanel é mencionado em duas entrevistas. Milena e Mércia referem que os adultos utilizavam o personagem para causar medo e obediência nos menores e procuravam relacioná-lo a um local

para as supostas aparições, de modo a afastar as crianças e mantê-las em segurança, especialmente à noite, devendo retornar para casa antes do anoitecer.

A lenda do Sanguanel¹² que aparece nos relatos das duas entrevistas é característica da cultura local, recontada por décadas. Milena descreve seus sentimentos em relação ao personagem, narrando: “Ah, nós tínhamos medo do Sanguanel, que era o diabo” (MORTARI, 2022), enquanto Mércia relata que “as mães se contavam que tinha o Sanguanel, que amarrava as cabeças e fazia tranças nos cavalos. E nos filós que eles faziam, assustavam a gente” (TOAZZA, 2022).

Quando se observa o teor afetivo escondido por entre uma história contada, que procurava preservar a segurança através do medo imposto pelo personagem, é possível identificar uma das técnicas utilizadas pelos pais para controlar atitudes comportamentais, visto o número elevado de crianças nas famílias, nas formas e condições que possuíam para fazê-lo.

É importante destacar que o modo de tratamento, os valores e a energia e dedicação dispensadas pelos pais no projeto familiar se consolidavam na formação de laços humanos alicerçados em princípios apoiados em práticas de fé e religiosidade. Tais preceitos eram difundidos através de atividades que iniciavam na mais tenra idade, nos cenários cotidianos retratados pelas memórias dos entrevistados, nos quais é unânime a narrativa de rotinas que contemplavam atividades religiosas, dentre as quais, o hábito diário de rezar o terço à noite antes de dormir, ou enquanto a família estava reunida executando tarefas laborativas.

Ainda dentro da abordagem religiosa, os relatos apontam para a predominância da religião católica no local. Os sulcos que hoje marcam as mãos delicadas e habilidosas que costuravam e bordavam ou aqueles mais profundos nas mãos que com enxadas e picaretas ajudaram a desbravar matas, abriram as primeiras estradas, construíram casas e comunidades, descendem das mãos que se uniram em sociedade para edificar a primeira Igreja, no local onde hoje fica a área central de Nova Araçá. Ali, as famílias poderiam reunir-se nos finais de semana e professar sua fé, por meio dos cultos religiosos e festas de comunidade.

¹² “O Sanguanel, representado nos relatos mais freqüentes, como um ser pequeno, todo vestido de vermelho e muito rápido, não chegava a causar mal. Preferia promover estripulias, como trançar as crinas dos cavalos, levantar as saias das moças, “roubar” os chapéus dos cavalheiros. Também se atribuía ao Sanguanel a façanha de levar crianças e esconde-las no mato, alimentando-as de uma mistura de leite, amora e mel. Após um tempo, as crianças eram devolvidas sãs e salvas”. (ZOTTIS, S/d, p.5)

Tamanha importância tinha a fé naquela época, que a construção da Igreja precedeu outras edificações públicas, conforme lembra Milena “as capelas coitadas, estavam todas no meio do mato. O tempo do Peroni, ele ia a cavalo até perto de André da Rocha rezar a missa. Ele tinha uma mula, uma mula bem grande, bem pesada. Depois foi indo, foi indo, devagar e fizeram a Igreja” (MORTARI, 2022)

As práticas religiosas das famílias estavam ancoradas e sustentadas na fé professada diariamente nos lares e ainda mais edificada com a construção da Igreja, que acolhia os fiéis em busca de amparo espiritual e servia de ponto de encontro das famílias. Para as crianças, além das atividades religiosas desenvolvidas na Igreja, a fé estava presente no cotidiano, conforme lembra Luiz em suas memórias da rotina familiar:

Toda as noites. Quem puxava o terço era o falecido pai, ajoelhado em cima de uma cadeira por cima da mesa e nós ao lado ali... mas antes do terço nós menores voltávamos da roça meio cedo junto com a mãe, todos fazíamos o serviço: um tinha que dar comida para as galinhas, outro tinha que dar comida para os porcos, outro dava comida para as vacas, outro tirar o leite... menores né? e ela começava a polenta... então até que ela fazia a polenta, do lado ajoelhados... então começava assim: os mandamentos, o sacramento, o ato de condição, o ato de fé tudo, todas as noites (BORDIGNON, 2023).

Junto aos relatos de fé, nos rostos que narram momentos de religiosidade se incorporam as emoções que externam esses encontros familiares, guardadas nas recordações dos ensinamentos dos pais aos filhos, como na prática do catecismo, ou nas explicações bíblicas. A tarefa religiosa, na maioria das vezes estava designada à figura paterna e acontecia nos momentos em que a matriarca realizava atividades domésticas. Helena rememorou esses instantes de encontro diário com seu pai, mostrando a Bíblia que utilizavam e que ainda guarda com muito apreço:

Olha! Sim. Agora a bíblia não tem figura. Aquela que meu pai me ensinou. Aquela que meu pai me ensinou. Sim.
Sentava todos nós lá e ele, com o livro, mostrava a figura pra nós. Explicava o que ele queria dizer.
A noite, quando ele podia, até que a mãe lavava a louça, ele me explicava o que era a figura e o que ela queria dizer. A figura, que ela queria dizer, tinha todas as figuras. Explicava o que ela dizia.
Eu guardei. Eu levei. Casei e levei junto. E ainda está junto. Muito tempo.
Ensinou toda a Bíblia. Ensinou toda, toda a Bíblia (STUANI, 2023).

Na imagem que segue, nas marcas do tempo unidas ao manuseio contínuo, as páginas da Bíblia de Helena, carregam muito mais que seu próprio conteúdo. No

objeto está contido o afeto e a memória do pai, as lembranças dos encontros da infância em família, compartilhados com os irmãos na segurança do lar que os acolhia e manifestados através de suas memórias compartilhadas durante a entrevista.

Figura 9 - Bíblia de Helena Stuani



Fonte: Foto do acervo pessoal de Helena Maria Zanchettin Stuani.

Na trajetória pessoal de Helena, o contato prazeroso com o objeto utilizado se consolidava por meio da leitura das imagens, referência esta utilizada pelo pai para aprimorar os ensinamentos bíblicos. Não é possível prever a partir do relato, se as crianças deste núcleo familiar já estavam alfabetizadas, mas a estratégia utilizada para conectar a leitura com a compreensão partia da observação das figuras que ilustravam o texto e apresentavam cenas que configuram a prática cultural da leitura como uma conjectura entre o oral e o visual, abarcadas pela interação familiar dedicada a estes momentos.

As festas religiosas para homenagear os santos escolhidos como padroeiros das capelas movimentavam as pessoas em manifestações de fé e descontração. Para as crianças, era um momento de responsabilidade e aprendizagem dos costumes e tradições, mas também se constituía como uma oportunidade para encontro e

socialização com seus pares. Ainda nas memórias de Helena, está presente um desses encontros:

Nas festas vinha na missa do Araçá quando tinha a festa. Vinha à missa, atenta bem...vinha à missa, e depois a gente tinha um dinheirinho, um troquinho, se ia tomar uma xícara de café, um biscoitinho, ia para casa de a pé, sem comer carne na festa, porque a gente não tinha dinheiro. Porque vinha com dois, três juntos, né? E os maridos vinham a cavalo e ia para casa, dois, três juntos, comia um biscoitinho, um mandolato, para poder ir para casa, porque terminava a missa tarde. Era assim, senão a gente, para comer churrasco, não se comia nem na casa, por causa que tinha que ir no frigorífico comprar. Naquele tempo lá não tinha frigorífico (STUANI, 2023).

O sentimento de pertencimento emerge nesta memória de Helena quando recorda sabores da sua infância na menção ao mandolato, ao biscoito e ao café que lhes era permitido na condição financeira familiar, fazendo assim com que se sentisse parte do evento, mesmo que não pudesse usufruir de sua totalidade.

Esses encontros festivos também foram lembrados por Milena:

Festa então era de Nossa Senhora. A gente fazia cada festa. Mas então tinha um padre, era Peroni, ele ficou padre com 30 anos, ele era novo. Era um homem alto, robusto. Ele então me botava sempre servir as mesas, sempre, sempre, sempre servir a mesa. E se tu não trabalhava direito, te aprontava os “sapequi” que tu ganhava. Ele dizia: - Por que que tu não trabalhou? Por que vocês não fizeram? Ele queria saber. Eu na Igreja sempre trabalhei, eu fui cantora, nós cantávamos a missa italiana e nós tínhamos o homem que me dava a música, que música.... Mas ele era o músico, a gente respeitava ele por músico. E nós éramos todas moças, a gente ria. E ele pegava o livro e “tunquete” na cabeça ele me dava, que não queria que nós ríssemos. Então a gente ria ainda mais (MORTARI, 2022).

A imagem a seguir, datada de 1943, situa a arquitetura da primeira Igreja construída e revela uma solenidade religiosa no local. É possível identificar a presença, mais à direita da foto, de uma imagem posta sob uma área coberta, possivelmente de um Santo designado como padroeiro e em sua volta pessoas ajoelhadas, manifestando sua fé.

Aproximando a imagem verifica-se a presença de algumas crianças e também de detalhes das vestimentas femininas, sugerindo o uso de véus nas cabeças, hábito recorrente entre as praticantes do catolicismo da época. Véus brancos para as jovens e preto para as senhoras casadas e/ou viúvas. Na imagem também é possível verificar sulcos na terra que indicam as fundações de onde seria construída posteriormente a Igreja Matriz, no final da década de 1940, cuja estrutura permanece até os dias atuais.

Figura 10 - Primeira Igreja, década de 1940



Fonte: Arquivo pessoal de Marta Lourdes Zucchetti.

Embora a maioria dos entrevistados tenha tido a oportunidade de participar desses encontros nas comunidades, o acesso para quem morava no interior era mais limitado aos adultos, privando em parte as crianças dessas comemorações e direcionando-as para participação ativa nas missas dominicais, divididas em etapas, as quais envolviam o grupo familiar distintamente por gênero ou idades, conforme lembra Helena “a primeira era o pai e a mãe. A segunda era os filhos” (STUANI, 2023) e Mércia: “sempre duas. Separava os homens das mulheres” (TOAZZA, 2022).

A religiosidade era praticada na comunidade com criteriosa rigurosidade e conservadorismo, sendo dessa forma descrita pelos entrevistados, que destacam, além da assiduidade nos cultos religiosos e no cotidiano familiar, alguns costumes praticados pela Igreja, como o ritual que chamavam “a filha Maria; sempre sapato branco. Uma vez por mês tinha que vestir de branco e sapato branco” (STUANI, 2023), segundo o qual as meninas deviam participar da celebração eucarística usando roupas e sapatos brancos como referência à pureza da Virgem Maria. A passagem descrita é acrescida de elementos que caracterizam a doutrinação conservadora da Igreja, em que as mulheres e meninas deviam frequentar o ambiente com os braços e as cabeças cobertas, como descreve Helena:

Não podia ir na missa assim manga curta. Quando eu era pequenininha, tinha oito, nove anos. Era um padre que vinha de Bassano, que aqui não tinha. O padre vinha de Bassano de a cavalo vinha, porque não tinha condução. Então, eu estava imagina, sentada no baiul da igreja que tinha o negócio da comunhão e tinha um banco que dava pra sentar. Eu estava sentada lá. Veio aquele padre lá e “*béla, béla dona, má é bruta, bruta dona*”¹³ com jornal porque não tinha o véu na cabeça.

“*Bruta, bruta dona. Béla dona... bruta, bruta dona me gá fato*”¹⁴. Pegou o jornal e botou o jornal em cima da cabeça. E se tu ia se confessar que tu tinha a manga curta, te mandava de volta (STUANI, 2023).

No período que marca o início da colonização do local da pesquisa, quando Araçá ainda era distrito de Lagoa Vermelha, havia a dependência de outros locais para atender demandas básicas da comunidade. Para rezar as missas, deslocava-se da localidade vizinha, onde hoje é o município de Nova Bassano, o Pároco Pandolfi, descrito em algumas memórias.

Em seguida, após ter sido fundada a Paróquia, assumiu a função o Padre Alberto Peroni¹⁵, referência religiosa no município, até os dias atuais, considerando que “desde o início o Pe. Alberto Peroni, no cumprimento de suas funções, trabalhou com afinco, não deixando nem uma data passar despercebida” (PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA ARAÇÁ, 1991, p. 70-71).

A Alberto Peroni está atribuída, por sua devoção à Nossa Senhora, a chegada da primeira imagem de Nossa Senhora do Rosário de Fátima, atual padroeira do município, bem como a celebração da primeira festa no dia 13 de outubro, mantida até os dias atuais. Peroni também participou ativamente das construções religiosas no local, sendo responsável por assentar o primeiro tijolo da nova Igreja Matriz.

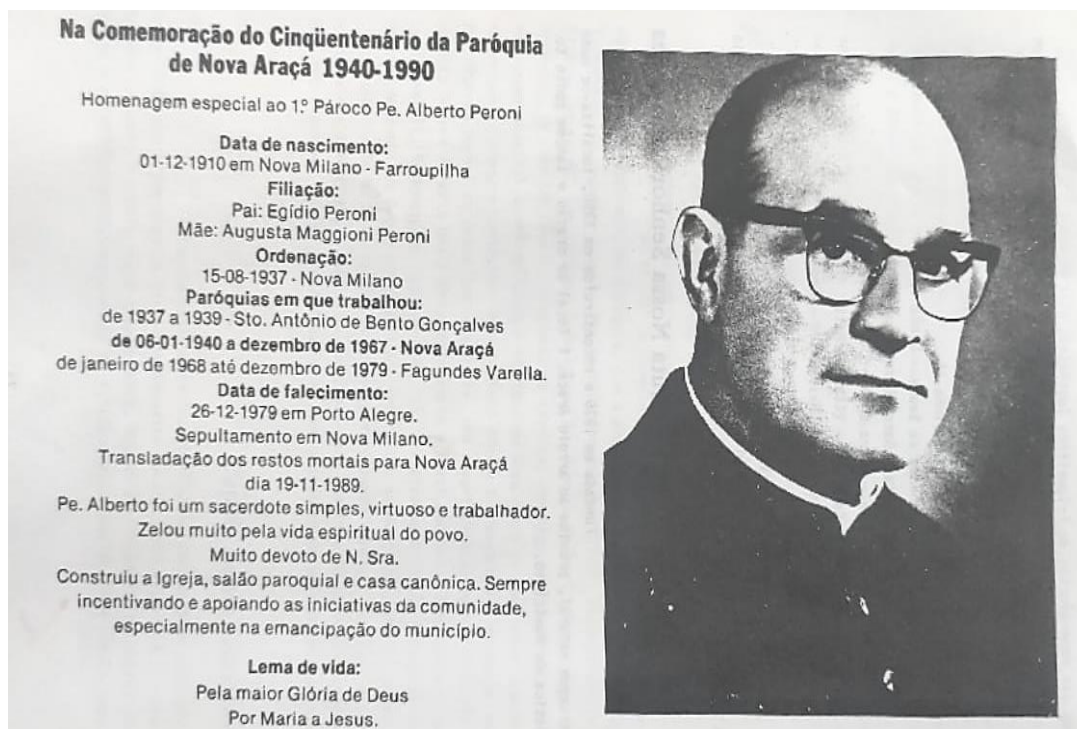
A imagem a seguir apresenta uma placa comemorativa em homenagem ao pároco, conforme segue:

¹³ Traduzindo do dialeto italiano regional: Bonita, bonita mulher, mas feia, feia mulher. (menina neste caso).

¹⁴ Feia, feia mulher. Bonita mulher... Feia, feia mulher, ele me fez.

¹⁵ Nascido em 01-12-1910, atuou como Pároco em Nova Araçá no período de 06-01-1940 à dezembro de 1967, participando ativamente da construção da Igreja, salão paroquial e casa canônica da comunidade, apoiando as iniciativas de emancipação do município.

Figura 11 - Homenagem ao Padre Alberto Peroni



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA ARAÇÁ, 1991, p. 74

Nas lembranças de Mércia, a descrição de alguns hábitos religiosos, e com destaque para a rigurosidade já mencionada, são firmados:

Eu não sei em que ano veio o Padre Alberto Peroni, porque nós tínhamos um padre de Nova Bassano, que minha mãe contava. Mas quando eu cresci, já tinha esse padre ali, o Alberto Peroni. Ele era muito rígido com a religião. Tanto esse, como no Paraí. Então ele obrigava a gente a ir para a Igreja. Então, os passeios da gente enquanto era pequeno, era: botar a roupa bonita para ir na missa. Aquele sapato bonito, a roupa bonita para ir na missa. E todos os domingos, então de manhã tinha duas missas. Tinha uma cedo, às 07:30 horas, acho que era e depois tinha uma às 09:00. Então a gente ia na Igreja até que era pequeno. E durante a semana o padre dava a comunhão às 06:00 horas da manhã.

Então a gente se levantava cedo, às 06:00 horas da manhã e ia lá na Igreja para receber a comunhão, só. Ele dava só a comunhão e depois a gente vinha embora. Era ainda escuro às vezes, no inverno era escuro às 06:00 horas, e a gente vinha para casa (TOAZZA, 2022).

Este excerto da memória de Mércia evidencia o exercício da autoridade local exercida pelo padre. Além do rigor e das exigências já mencionadas, as entrevistas revelam práticas religiosas apoiadas em costumes cultuados pelas famílias no período. Milena também relata passagens dessas tradições religiosas e menciona Pandolfi na ocasião de sua entrevista, conforme segue:

Sabe que aqui quando nós viemos aqui, tinha a igreja, rezava o terço e tinha o velho Pandolfi que vinha rezar a missa. E na sexta-feira Santa, o que os homens faziam? Os homens. Pegavam uma calça velha de um homem, uma camisa, uma jaqueta e vestiam um homem de palha e enchiam aquele homem de petróleo. Enquanto tocava o sino da Glória que nascia Deus, davam fogo. Mas a alegria da gente! Gritavam que queimavam Judas. – Bem-feito, agora tu também vai! Mas a alegria era essa (MORTARI, 2022).

De costumes, rigorosidade, tradições e rituais religiosos, a fé se constituía e marcava infâncias nas mais diversas manifestações de experiências, sentimentos e afecções que foram exteriorizadas no conteúdo narrativo dos entrevistados. De modo geral, a infância rememorada traduz lembranças religiosas que assentam práticas constitutivas de homens bons, justos e honestos, formados nesses valores éticos e morais, com ampla contribuição do catolicismo.

As atividades religiosas nas famílias dividiam espaço com outras tantas tarefas diárias. Na maioria dos lares, especialmente no cotidiano rural, o tempo era predominantemente ocupado com labutas próprias ao fazer do campo. Nas lavouras, as crianças aprendiam, desde cedo, atividades simples de cultivo dos alimentos e cuidados no trato de animais domésticos.

Em todas as entrevistas realizadas para esta pesquisa, há relatos de participação ativa das infâncias nas tarefas domésticas e laborativas, testemunhando a partir das declarações as dificuldades da vida no campo, que exigia desde cedo a contribuição dos integrantes do grupo familiar, de acordo com suas possibilidades na execução das mais diversas funções distribuídas para os menores.

Muitas vezes, expostos às intempéries da natureza, os pequenos acompanhavam os adultos nas atividades da lavoura, com ferramentas adaptadas para facilitar o manuseio nas pequenas mãos que moldavam a terra para o plantio. Milena lembra que o pai “fez uma enxadinha para cada filho. Ele dizia: - vocês vão carpir, onde que acaba o muro, você já ganhou a comida” (MORTARI, 2022).

Nesse caso, o trabalho era gratificado com o alimento, devido à condição socioeconômica, que garantia o sustento básico para a numerosa família da entrevistada.

O trabalho no preparo da roça para o plantio e colheita também é mencionado por Melville, no relato de que “foi cedo, querida, que nós começamos a dar duro. Nós trabalhávamos na roça. Arado, boi, puxar bois, capinar no meio do milho, trigo. Tudo! Deus é... A mãe ia com a turminha” (FRASSON, 2023).

Os recursos financeiros, limitados na infância de Luiz, tornavam o trabalho, além de essencial, ainda mais árduo. A ausência do calçado maltratava seus pequenos pés desprovidos de proteção, enquanto participava da colheita do alimento ou conduzia arados no preparo da terra para o cultivo, conforme relembra:

Trabalhávamos todo mundo, na época de trabalhar a gente até pequeninhos, a gente ia para a roça. Tomava café da manhã e depois se mandava para a roça. Quando eu era para amarrar trigo sempre me lembro a gente esperava até toda noite e daí então um botava as vimes e outro correndo com o feixe que a gente fazia e outro amarrava e tal... a gente até chegava a sangrar os dedos os pés, porque naquela época sem calçado, sem nada. A gente tinha também eu penso muitas vezes, tinha o couro forte e grosso. Sim porque eu quando comecei a trabalhar aqui não faz muito tempo que eu comecei a lavrar com trator, antes a gente lavrava com bois (BORDIGNON, 2023).

As cicatrizes do trabalho duro na infância não permaneceram apenas nas marcas impressas no corpo. Os enfrentamentos travados pelas dificuldades que as crianças experienciavam na época, fez com que as emoções fossem externadas nas narrativas que descreviam os caminhos percorridos no passado laborioso que assolou suas infâncias.

Apreciando elementos apontados que destacam as condições financeiras dos entrevistados e os aspectos da cultura local que delinearam suas infâncias e tendo a concepção do trabalho como prioridade para o provimento do subsídio necessário à sobrevivência familiar, é possível apreender que a infância “é influenciada por fatores materiais e ideológicos da sociedade, bem como por valores hegemônicos estabelecidos em cada época, de modo que sobre ela atuam forças sociais, culturais, políticas e econômicas”.(CARNEIRO, 2017, p. 282)

Continuando com o objetivo de contextualizar os cenários das infâncias pesquisadas, a fim de compreender a influência das experiências pessoais para o surgimento de determinadas culturas lúdicas infantis, é pertinente a apreciação do fruto do trabalho familiar nos lares, onde eram postos à mesa, nas refeições diárias, grande parte dos alimentos de cultivo próprio. Zelinda descreve o resultado de seu trabalho nos frutos obtidos da colheita, “por exemplo: cebola, batata doce, batata inglesa, na época plantava. Era tudo nós que plantava. A minha mãe também tinha pouco que fazer, sempre estava meio adoentada e nós éramos em seis.” (FERRARI, 2023)

Além do cultivo de frutas, legumes e hortaliças para consumo próprio, a

produção de grãos de trigo e milho na lavoura servia como moeda de troca para a obtenção de farinhas utilizadas no preparo de pães e do alimento típico da cultura da imigração italiana: a polenta. Nos primeiros tempos, ainda não havia a instalação das máquinas moedoras no local, sendo necessário o deslocamento até a cidade de Veranópolis, trajeto percorrido a cavalo, conforme descreve Helena:

Quando ele chegou aqui, a gente plantava trigo. Pra fazer pão, tinha que fazer. Pegava a carreta, carregava o milho, o trigo e ia em Veranópolis no moinho. Porque aqui não tinha. Não tinha nada. Não tinha moinho, não tinha nada. Em Veranópolis. Ia num dia, e voltava naquele outro. Com a farinha de trigo. Porque aqui não tinha (STUANI, 2023).

Tempos depois, os habitantes puderam usufruir dos benefícios da instalação do moinho no local. Além de facilitar o acesso aos moradores, também foi instalada junto deste uma roda d'água que era responsável por gerar energia elétrica para algumas residências próximas, conforme já descrito anteriormente. Celso conta em sua entrevista as negociações que fazia no moinho para obter a farinha:

[...] fazia o milho para fazer a farinha, para fazer uma polentinha... Então, a gente pegava já um saco de milho, levava no moinho. Era uma mola, né? Tinha gente que fazia, então fazia na troca. Então, levava um saco de milho e trazia de volta a farinha já moída. E o trigo também era produzido aqui. Era a mesma coisa. Então, levava no moinho e fazia a troca com farinha de trigo e o pão era feito em casa (ANDREAZZA, 2023).

Das pequenas propriedades, do cultivo e das colheitas, também importa destacar a narrativa de Mércia:

As roças eram pequenas. Todo mundo plantava aqui na cidade. Ninguém comprava nada. A gente tinha uma roça aqui onde tem o Ferronato, aqui no fundo, nós tínhamos um pedaço de terra ali, então, a gente plantava batata-doce, trigo, milho, melancia, essas coisas a gente plantava tudo. Arroz... E depois a gente tinha duas vacas de leite e a gente ia buscar as vacas lá no fundo, levava elas para casa para tirar o leite de noite e depois de manhã, a mãe tirava o leite e depois a gente ia de volta (TOAZZA, 2022).

O cultivo de grãos de milho e de trigo estava amparado com a edificação do moinho. Mas além destes grãos, destacava-se também o cultivo de arroz e o preparo deste alimento para consumo. Nas suas memórias, Valdeci traduz com detalhes o uso de equipamentos manuais que auxiliavam na extração dos grãos, conforme segue:

O arroz, como é que a gente fazia pra colher o arroz? O arroz era de máquina.

De máquina. Aqueles cachos bonitos, me lembro assim, que ele dobrava, aqueles cachos. E pra bater, como é que fazia? Cortava, levava lá. Enchia uma tábua de prego e depois botava uma tábua, mais ou menos no meio ali. Botava o feixe assim, esparramando bem e pegava aqui, e aqui puxava. E um tanque. Um tanque assim, com a tábua assim. Ficava tudo ali. Depois levava no descascador. Quando não tinha uma quantia boa no descascador pra fazer, era no pilão. No pilão. Botavam mal e mal um pouquinho de água pra mexer e coisa e tal. Era no pilão e depois lá. Aventar e coisa e tal. E tinha até algum meio com casca (DE SOUZA, 2023).

Pelo relato, ficam evidentes as dificuldades e mesmo as inventividades para o trabalho e a sobrevivência colocados em jogo. Além destes alimentos, obtidos da terra fértil que estava ainda por ser em grande parte explorada e nutrida com o suor do trabalho deste povo, a produção animal, ainda que em escala reduzida, também era fonte da alimentação familiar. Com alguns animais domésticos no quintal das residências, era possível obter ovos, leite e derivados e carne.

Desprovidos de energia elétrica ou de eletrodomésticos para garantir o adequado armazenamento desses alimentos, encontravam soluções alternativas para prolongar sua duração. Ao matar porcos, costumavam armazenar a carne na própria gordura extraída do animal. Outra alternativa encontrada para resfriar a carne e evitar que estragasse, era pendurar no poço ou na área externa da casa em dias mais frios. Melville descreve como sua mãe costumava realizar essa tarefa:

Eu me lembro que nós tínhamos um poço, que nem era a casa aqui e tinha uma sacadinha e um poço ali. Então a gente ia ali e puxava e ia ficando em cima da casa. E matava no fim da semana se metia frango ou galinha, porque a carne de gado não se tinha, muito difícil. Então a mãe cortava no meio, pendurava num gancho, numa corda e colocava lá embaixo no poço. Pra ficar resfriada pro dia seguinte fazia pra outra parte. Era assim. Porque não tinha, como fazer (FRASSON, 2023).

Memórias que se emaranham com os sabores das colheitas, afetos olfativos que renascem dos cheiros dos alimentos cozidos no calor do fogo e se traduzem no afago ao cansaço, proporcionado pelo prazer de sentar-se à volta da mesa em gesto de união e momento de diálogo.

Da culinária típica da imigração italiana que fez surgir primordialmente a cultura local, a polenta é mencionada como alimento principal em algumas famílias e retrata laços de afetividade desde seu preparo até o consumo. Das lembranças de Milena, o carinho do pai enquanto preparava o alimento, conforme descreve: “Cozinheiro era meu pai e de noite era um salão como aqui e eles sentavam todos em fileira. E dava pra todo mundo um prato de café e leite com polenta. A polenta era

sagrada, porque pão não tinha.” (SECCHI, 2022).

Outro momento que revela além da simplicidade do cotidiano familiar, as relações de companheirismo e cumplicidade estão rememoradas na infância de Mércia:

Eu acho que uma coisa que marcava muito é que quando chegava perto da noite, todos estavam dentro de casa perto do fogão e a gente sentava ao redor do fogão até que a mãe fazia a polenta e a gente comia, ela dava polenta para nós a colheradas e a gente tinha fome e comia. E pra segurar nós quietos, eu achava ela habilidosa, ela dava sempre uma espiguinha de pipoca pra nós. E ela ia fazendo a polenta e nós íamos jogando os milhos em cima do fogão e as pipocas iam estourando. E daí, a gente comia aquelas pipocas e ficava quieto atrás do fogão, até que ela terminava de fazer a polenta. Sempre, sempre, nós tínhamos a espiguinha de pipoca (TOAZZA, 2022).

O preparo do alimento era ensinado para as meninas ainda jovens. Elas deviam acompanhar atentamente suas matriarcas no objetivo de auxiliá-las nas tarefas domésticas, aprender a cozinhar e aos poucos aprimorar suas habilidades manuais de corte e costura, bordados e artesanato.

Tais práticas eram importantes pois garantiam a confecção das roupas utilizadas pelos integrantes do grupo familiar. Desde cedo, as meninas interessavam-se em aprender as habilidades de corte e costura, de modo que mais tarde, as utilizariam no ofício doméstico. Como não havia peças prontas para a venda, as mulheres adquiriam, em comércios de secos e molhados, determinadas quantidades de panos ou tecidos que utilizariam para produzir calças, casacos, vestidos ou outras peças do vestuário. A costura que aproximava mães e filhas, também carregava entre seus pontos sentimentos de dedicação e carinho maternal. Esses elementos estão presentes nas memórias de Celso:

A maior parte era o tecido tudo em metro. Então a minha mãe dizia, não, vamos comprar para fazer uma camisa. Então comprava lá tantos metros, então fazia uma camisa cada um, tudo igual. Então quando saia todo mundo com o mesmo tipo de camisa, dizia assim, aquele lá é filho do Andreazza. Outro, então, já tinha outro tipo de roupa, então é filho lá do... do Vendramin, lá do Cascais. E assim por diante.
A minha mãe era meia costureira, então ela fazia de tudo um pouco. Ela tinha uma máquina de costura. Até para fora, para muita gente que não sabia costurar nada, ela até fazia calça, camisas, coisa assim, né? Casaco um pouco meio... Meio lá... Não digo como as pintas de agora, né? Mas no tempo lá valia tudo... (ANDREAZZA, 2023).

A delicadeza da arte de cerzir, remendar e bordar como ação feminina, era

passada pelas gerações de mãe para filha, avó para neta e representava mais do que uma simples tarefa do lar. Segundo Perrot (2007), a tarefa de costurar era pertinente às mulheres, antes mesmo de se tornar uma atividade artesanal nas famílias estava diretamente ligada às primeiras oportunidades de emprego no período da Revolução Industrial. Conforme Perrot:

A costura foi um imenso viveiro de empregos, de ofícios, de qualificações para as mulheres, e isso durante séculos. Está ligada à importância do vestuário e da roupa íntima em nossa cultura, nesse estágio do desenvolvimento das sociedades ocidentais. O luxo, na corte, na cidade, se traduz em jabôs de renda, galões e debruns de seda. A Primeira Revolução Industrial é a do têxtil. No século XIX ainda há mais trabalho nesse setor (PERROT, 2007, p. 121).

Para as ocasiões especiais, roupas mais delicadas e adereços também eram produzidos pelas mães e ficaram guardados nas lembranças dos entrevistados. Mércia rememora, através de uma foto de sua Primeira Eucaristia, o traje que a mãe confeccionou para os irmãos e o enfeite que utilizava no cabelo, na ocasião. Também menciona que a falta de tecido para completar o conjunto utilizado pelo irmão, fez com que a calça ficasse mais curta, como descreve em seu relato, seguido da imagem que apresentou em sua entrevista:

Aqui sou eu e o Enio, não tinha roupa suficiente pra fazer pra todos e a calça dele a mãe fez curta e o Nero, aqui. Meus irmãos e eu aqui. O vestido não era meu, porque depois quando veio o fotógrafo eu não sei o que tinham feito com o meu, mas a grinalda era minha. A minha mãe me fez a grinalda da primeira eucaristia. E esse vestido era da Dalla Costa que morava ali na frente da minha casa e ela me emprestou o vestido para bater a fotografia. E na frente da casa tinha uma roseira e tinha a horta. Aqui era na frente da minha casa, que foi o primeiro grupo escolar. O padre Alberto Peroni te fazia fazer a primeira, a segunda, a terceira e a quarta comunhão. Sim! Tu fazia um vestido esse ano e no ano seguinte tinha que fazer a segunda comunhão e depois a terceira. E enchia a igreja de crianças. Naquele tempo usava os vestidos com aquele cinto amarrado e com um “tope” grande atrás (TOAZZA, 2022).

A imagem a seguir, cedida por Mércia para enriquecer esta pesquisa, demonstra as habilidades manuais na costura e a preocupação materna com os detalhes que embelezavam as peças, especialmente nas meninas, a quem os acessórios como laços, fitas e apliques conferiam mais delicadeza ao vestuário.

Figura 12 - Mércia e os irmãos



Fonte: Foto do arquivo pessoal de Mércia Maria Barbisan Toazza.

Dos pontos que produziam roupas novas aos que remendavam rasgos, as crianças eram vestidas. Sem desperdícios, as roupas eram emprestadas aos familiares, vizinhos ou repassadas para os irmãos menores, quando não serviam mais. Nas memórias de Valdeci, aparecem esses momentos de trocas realizados entre irmãos:

Vou até dizer que ali, a gente passou dificuldades. Porque naquele tempo, quem comprava uma roupa nova, o mais velho, daí vinha passando pros outros. E naquele tempo, se remendava [...] Quando chegava a roupa pra mim era por remendo dos outros. Eu passava uma roupa nova e eu nem me lembro quanto foi a roupa nova. E era tiraca. A tiraca era cruzada. Essa daqui passava aqui. Cruzada. E meia canela. Meia canela (DE SOUZA, 2023).

Não eram somente os panos trabalhados artesanalmente nos lares da época. A arte de tricotar a lã oferecia a possibilidade de produzir agasalhos para aquecer crianças e adultos nos dias mais frios. O crochê, outra atividade manual desenvolvida

pelas mulheres, além de decorar o lar com guardanapos e toalhas, também podia ser utilizado para produzir algumas peças de vestuário, especialmente meias, toucas e cachecóis.

Para embelezar os enxovais, lençóis e toalhas eram decorados com as minuciosas delicadezas dos coloridos bordados. Flores, galhos, figuras geométricas, arabescos e elementos da natureza, estavam entre os preferidos na decoração artesanal das peças dos enxovais das meninas. Mércia rememora as aprendizagens com a mãe e o apreço que ainda possui pelo ofício:

Ah, outra coisa também que a mãe mandava fazer sempre, cedo ela ensinou nós, foi a bordar, prender botão, remendar... ela sempre dizia assim *“impari la arte e mete-la de la parte”*¹⁶ que um dia tu vai usar. Ela ensinou nós a fazer crochê cedo, bordar... bom, ainda hoje eu bordo. Olha aqui... ponto atrás, ponto cheio, aqueles que a mãe ensinava quando nós éramos pequenas. E aprendi quando era pequena. E ela me ensinou a bordar a máquina também. Porque minha mãe bordava a máquina para fora. Daí então ela bordava para os outros e ela me ensinou também a bordar a máquina, mas só que na máquina tu tens que ter muita destreza no bastidor e tem que ter prática. Eu não tenho mais essa prática, nunca mais bordei. Eu faço muito crochê. E para aprender a fazer crochê também, a minha mãe era uma máquina pra fazer crochê. Então ela dizia *“má varda come que fao”*¹⁷, e eu não conseguia ver onde que ela botava a agulha de tão ligeiro que ela fazia. Então eu me lembro que um dia eu peguei a agulha e disse “agora eu vou aprender!” e de tanto que eu “coisei assim”, eu cheguei a tirar o couro do dedo pra aprender a puxar com a agulha (TOAZZA, 2022).

Helena também relata sua admiração e orgulha-se da possibilidade de ter aprendido tais técnicas, exibindo uma peça que guarda carinhosamente, enquanto explica como a produziu com precisão, atenção e polidez, no trabalho com algumas varetas que entrelaçavam a linha em nós, resultando na trama que produz o guardanapo da imagem que segue:

¹⁶ Tradução: aprendam a arte e deixem de lado.

¹⁷ Tradução: mas olha como eu faço.

Figura 13 - Guardanapo artesanal



Fonte: Fotografia do acervo pessoal de Helena Maria Zancchettin Stuani

Outra técnica muito utilizada nas famílias, e repassada por gerações, estava na habilidade manual de trançar hastes de palhas de trigo, formando com elas cordões que serviam para produzir cestas que as mulheres usavam como bolsas para carregar compras ou mantimentos e chapéus, geralmente utilizados para proteger do sol escaldante ou da fina chuva nas jornadas laborativas do dia-a-dia.

Segundo Michelle Perrot, sobre essas tarefas designadas especialmente às meninas, é importante considerar que:

[...] além dessas representações, não é fácil delinear a vida real das meninas. Elas passam mais tempo dentro de casa, são mais vigiadas que seus irmãos, e quando se agitam muito são chamadas de "endiabradas". São postas para trabalhar mais cedo nas famílias de origem humilde, camponesas ou operárias, saindo precocemente da escola, sobretudo se são as mais velhas. São requisitadas para todo tipo de tarefas domésticas. Futura mãe, a menina substitui a mãe ausente. Ela é mais educada do que instruída (PERROT, 2007, p. 43).

Ao considerar o que a autora destaca, é possível ainda estabelecer relações

com a história das meninas em outros espaços culturais do território brasileiro. Nesse sentido, algumas práticas educativas diferem, especialmente se considerarmos que o artesanato era uma atividade primordialmente desenvolvida pelas mulheres. As funções das meninas nos lares e sua educação é assim descrita por Perrot:

Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polídez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo, comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-lo (PERROT, 2007, p. 93).

Do que lhes era comum, para o que as diferenciava de outros grupos, locais ou situações de aprendizagens, as marcas deixadas no processo de ensinar e aprender das meninas evoluíram com o tempo. Depois de muitas lutas, as conquistas trouxeram novas possibilidades, mais direitos e o sexo feminino finalmente passou a compor cenários nunca antes permitidos.

As diferenças entre as tarefas designadas aos homens e às mulheres era evidente, porém, cabe destacar que os trabalhos artesanais, mesmo que primordialmente femininos, não eram apenas exclusividade das mulheres. Aos homens, a arte de produzir ferramentas, móveis e utensílios estava atrelada aos ofícios de marcenaria, carpintaria e conforme as pequenas indústrias e os comércios no local iam aumentando, surgiam também os alfaiates e sapateiros.

Os calçados utilizados variavam entre tamancos de madeira, chinelos produzidos com couro ou borracha e raros relatos de calçados fechados, reservados especialmente para ocasiões festivas. Há a menção de um calçado que chamavam *moreninha*, segundo a descrição de Helena, “uma espécie de sandália, tipo. Uma sandália. Minha sandália era tal moreninha. Deu três coisas e amarrava ali. De couro. Não tinha sapato. Depois a gente, quando veio mais velho, então sim tinha” (STUANI, 2023).

Celso também utilizou esse calçado e acrescenta: “Moreninha, então, era um era um tipo de um chinelo, mas ele era grudado no pé. Então, se usava aquilo lá” (ANDREAZZA, 2023).

O vínculo materno se consolidava especialmente nas aprendizagens das técnicas de artesanato e outras tarefas do lar, enquanto aos pais estavam, dentre as incumbências, a educação disciplinar dos filhos, os artifícios de produção e cultivo de

alimentos, os trabalhos com animais domésticos e os afazeres de carpintaria, marcenaria, entre outros ofícios.

A educação disciplinar aplicada pelos pais é mencionada com ênfase nas entrevistas e comparada, algumas vezes, a comportamentos das infâncias atuais, conforme apresentam as memórias de Milena:

Os meu pais.... o meu pai, nunca apanhei do meu pai. Mas quando ele olhava, eu sabia o que ele queria. Ninguém falava. Agora é um bate-boca. Mas não é assim, é falta de respeito. Qualquer família é falta de respeito. Ensina a criança respeitar. Não adianta, eu fico triste. Eu tenho bisneto, eu tenho neto, mas no fim a gente fica olhando. Eu fico até com estado de nervos. Mas pobrezinhos, são pequenos! Mas se tu ensina, eles guardam, guardam mais do que nós. Eles guardam, olha a nona me chamou a atenção. Eu não sei não. Eu fico triste quando vejo essas coisas. É uma festa, que só chora, puxa daqui e dali (MORTARI, 2022).

Os relatos que revelam comportamentos de obediência, submissão e até medo dos pais são recorrentes. A rigidez paterna aparece com maior destaque e também é lembrada por Helena:

Tinha que obedecer, tinha que... ninguém dizia nada pro pai, ensinavam o que era respeito afinal. Tudo tinha respeito lá com os pais, não tinha o que... mas agora tu fala com alguém responde assim: vocês são ainda aqueles dos anos antigos, vocês são ainda aqueles dos anos antigos. Se tu diz alguma coisa que vai fazer coisa boa, então quer dizer que ele quer fazer o que ele quer? Faça então, fazer o quê! (STUANI, 2023).

As relações de autoridade dos pais, também são descritas na postura com que os filhos deveriam se dirigir a eles ou aos demais adultos, utilizando formas de tratamento respeitadas no ambiente familiar. Assim relata Melville, narrando suas experiências familiares:

E o respeito que a gente via, o casal, os filhos, se falava alguma coisa fora do lugar, não podia! Era todo aquele respeito: Senhor, senhora... Hoje é assim: tu, vai, você, tudo, né? É bem diferente. Quem não consegue, quem não tem pulso para segurar, porque não é tudo (FRASSON, 2023).

O relato de Melville não aponta somente para situações comportamentais consideradas adequadas para as crianças, mas também revela a dimensão patriarcal na constituição familiar, assim como o nível hierárquico das famílias do período, tendo a figura paterna como referência de autoridade no lar.

A imagem do pai estava diretamente vinculada à educação rígida e ao

trabalho do qual provinha o sustento da família. Era o homem responsável por gerenciar as finanças do lar, organizar as tarefas diárias do trabalho na lavoura, ensinar os filhos a terem boas maneiras e condutas adequadas e garantir a segurança e a proteção da família.

Às mulheres cabiam as tarefas domésticas, exaustivas atividades do lar, ofícios de artesanato e uma postura submissa, tornando-as por muitas vezes “as mais silenciosas das mulheres. Imersas na hierarquia de sociedades patriarcais, são poucas as que emergem do grupo, pois se fundem com a família, com os trabalhos e os dias de uma vida rural que parece escapar à história” (PERROT, 2007, p. 110).

Das relações familiares tramadas entre comportamentos adequados, agulhas, talheres, enxadas e foices, cresciam as crianças. E o tempo de ser criança? De brincar, estudar e ser livre para criar, aprender e desenvolver suas habilidades? Como faziam para organizar uma rotina distribuída entre tantas tarefas a serem realizadas em um único dia? Todos esses apontamentos serão descritos com maior atenção no capítulo a seguir.

O capítulo que segue, descreve as práticas de brincar das infâncias pesquisadas, bem como suas características e apresenta jogos, brinquedos e brincadeiras que fizeram parte das vivências relatadas nas memórias de infâncias dos entrevistados. Analisa, ainda, as experiências escolares apontadas durante as entrevistas e suas relações no desenvolvimento infantil.

Capítulo 3

Culturas Infantis, práticas lúdicas e escolarização das infâncias pesquisadas



Ilustrado por: Rafael Aguirre Da Silva

"A mãe fazia as bonecas pra nós. Sim, a mãe só pegava as espigas de milho e tirava o milho, daí com aqueles cabelos do milho, ela fazia os cabelos. E depois inventava, fazia a boneca!" (FRASSON, 2023).

3 CULTURAS INFANTIS, PRÁTICAS LÚDICAS E ESCOLARIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS PESQUISADAS

Neste capítulo são contempladas as memórias estudadas que descrevem abordagens das culturas lúdicas das infâncias do período histórico desta pesquisa, bem como as rotinas escolares e as experiências infantis associadas aos brinquedos, às brincadeiras e aos jogos que faziam parte do contexto da época. Como a epígrafe de abertura menciona, os vínculos se estreitavam nas relações familiares e entre pares nas atividades que envolviam a criação de brinquedos e brincadeiras e nas rotinas diárias das infâncias de tempos passados.

Tais perspectivas são relevantes, considerando a recorrência de narrativas que se fazem presentes no cotidiano dos entrevistados, que enquanto crianças desfrutaram a vida no campo ou na pequena área urbana que se constituía.

Considerando a amplitude e suas possibilidades na pesquisa, Sarmento (2003) conceitua culturas infantis como um processo histórico das infâncias, conforme segue:

As culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (SARMENTO, 2003, p. 54-55).

As culturas infantis podem ser entendidas como formas únicas de expressão, comportamento, opiniões e tradições que emergem de grupos de crianças em determinado contexto cultural. Para Sarmento (2003, p. 55), “culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade”, caracterizadas pelas interações com seus pares, com suas famílias, comunidade e ambiente social que participam.

Nesse sentido, as culturas da infância são parte integrante do desenvolvimento infantil e influenciam na maneira como as crianças entendem o mundo ao seu redor e nas formas como se relacionam com os demais.

Ao apresentar no capítulo anterior o cenário em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos e suas rotinas familiares, bem como hábitos, costumes e tradições, percebe-se que emergem outros elementos que se destacam nas infâncias pesquisadas e merecem em suas preciosidades um olhar minucioso e atento, dentre os quais estão as formas de se constituir criança, entendendo-se como parte de uma comunidade, enquanto usufruem de momentos prazerosos de trocas de vivências com seus pares ou na individualidade de suas aprendizagens.

A cultura lúdica rememorada, vista como patrimônio humano, deixou marcas significativas na identidade local. A partir das particularidades das infâncias narradas nas entrevistas, que deixaram como legado cultural não somente histórias recontadas ao longo dos tempos, mas também brincadeiras, cantigas e jogos ensinados de pais para filhos e de gerações em gerações, caracterizam o que Carneiro descreve como repertório cultural “dinâmico e mutável por ser transmitido e praticado por diversos grupos e civilizações, sofrendo, em razão disso, inúmeras mudanças de contexto e forma, e sendo adaptados às necessidades de cada grupo e sociedade” (CARNEIRO, 2017, p. 297).

O capítulo está organizado em 2 subcapítulos. No primeiro, apresento o olhar para as crianças e os modos de brincar, de viver o lúdico a partir do rememorado nas entrevistas e, na sequência, as abordagens estão direcionadas aos fazeres lúdicos do espaço escolar, bem como às aprendizagens e vivências constituídas neste ambiente peculiar das infâncias.

3.1 A CRIANÇA COMO SER SOCIAL E O BRINCAR NO SEU DESENVOLVIMENTO

Considerando as marcas impressas e a herança cultural das infâncias ao longo dos tempos, se faz necessário compreender a significação da criança como agente transformador. É preciso perceber, portanto, que “pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico” (KUHLMANN JR., 2001, p. 32) que se torna parte de uma linha temporal na qual se compreendem as concepções de infância no momento em que a criança passa a ser notada como um sujeito que ultrapassa crenças e estereótipos, como descreve Lajolo (1997, p. 228):

[...] primeiro vendo a criança como adulto em miniatura; depois, concebendo-a como um ser essencialmente diferente do adulto, depois... Fomos acreditando sucessivamente que a criança é a *tabula rasa* onde se pode

inscrever qualquer coisa, ou que o seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética.

Assim como algumas marcas de infâncias atravessam os tempos e são passadas de uma geração para outra, mantendo o ser criança ao longo dos anos, outras se perdem com o tempo e precisam ser rememoradas, trazidas em suas características nos recortes temporais como o desta dissertação.

De famílias numerosas, religiosidade marcante, tarefas domésticas, escola rígida, janelas de madeira com trancas, vestidinhos de chita, carrinhos de lomba, bonecas de pano, responsabilidades no lar, colchões de palha, banho de rio, palmatória, estrada de chão, respeito aos pais, pés descalços, Sanguanel, filós, cantorias na varanda, chás para curar, dedicação aos estudos, criatividade e outras tantas atividades, foram feitas as infâncias.

Na lista diversa acima, estão materializadas representações de infâncias lembradas através das narrativas de memórias daquele período, que descrevem vivências, sentimentos e emoções experimentadas em uma época de costumes e tradições distintos dos tempos atuais.

Distantes de mídias sociais, telas e outros atrativos tecnológicos, as crianças ocupavam seu tempo com tarefas domésticas da rotina familiar, atividades laborativas do lar, associadas aos estudos e as práticas religiosas. Nos curtos espaços de tempo livre, o contentamento de transformar objetos em brinquedos e dar vida à imaginação fazia do brincar uma atividade prazerosa, que ocupava, mesmo que algumas vezes minoritariamente, seu espaço nas lembranças das infâncias de um tempo que não permitia descartabilidades.

Todo e qualquer minuto disponível se transformava em uma possibilidade para criar, modificar e movimentar o espaço. Criança, como movimento contínuo, fluidez e vida que pulsa em cada descoberta. O brilho no olhar e o encantamento que fazem um objeto nascer na imaginação e ganhar vida, tomar forma, tornar-se real, caracterizam essa fase da vida, como o momento em que “a criança não vê o objeto como ele é, mas lhe confere um novo significado” (BOMTEMPO, 2011, p. 68).

Em sua ilimitada criatividade, os pequenos usavam dos recursos existentes para criar brinquedos e brincadeiras. Ao longo dos séculos que separam gerações, as experiências do mundo infantil se transformam e também se mantêm em alguns aspectos, enquanto permanecem vivas em elementos cotidianos que atravessam os tempos:

São as cantigas de ninar, os mitos, as lendas, levados pela linguagem oral. Vivendo a criança nos campos, os elementos da natureza são apropriados e transformados em brinquedos. Ao pião, ao papagaio, ao bodoque, às bolas, vêm se somar a boneca de trapos e de palha, o arco de barril. As brincadeiras se multiplicam (ALTMAN, 1999, p. 245).

Dessa forma, brincar é uma atividade que está diretamente vinculada ao período das infâncias, ao passo que “o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação” (KISHIMOTO, 2011, p. 24).

Das memórias de brinquedos e brincadeiras reveladas durante as entrevistas realizadas para essa pesquisa, surgem muitos elementos da cultura lúdica dessas infâncias, veiculadas especialmente ao brincar. Ao passear por essas narrativas, podem ser encontradas recordações que revelam a preciosidade desses momentos na formação humana que tais experiências lhes proporcionaram.

As atividades lúdicas mencionadas pelos entrevistados estavam, na maioria das vezes, indiretamente relacionadas aos recursos disponíveis na natureza, especialmente nas infâncias rurais, onde era mais comum transformar objetos do cotidiano em brinquedos estruturados. Nas memórias de Melville, recursos da natureza se transformam em brinquedos, assim:

A mãe fazia as bonecas pra nós. Sim, a mãe só pegava as espigas de milho e tirava o milho, daí com aqueles cabelos do milho, ela fazia os cabelos. E depois inventava, fazia a boneca. E os guris, ah, eles...Sabe o que que eles faziam? Eu só tinha um irmão, até. Então, não foi aquela grande coisa. Tinha mais meninas lá, na época, vizinhas. Mas aí, eles jogavam bola, muito eles faziam aqueles negócios da palmeira. E depois... Pra resvalar. Escorregar o morro. Até meus filhos fizeram isso aqui, aí. Nós íamos roubar a banha lá na vó. Nós íamos lá roubar a banha, porque aí...pra resvalar (FRASSON, 2023).

Elementos da natureza são rememorados ainda no brincar de Milena, que relata a experiência com arbustos, nos quais costumava balançar-se junto aos irmãos na infância:

Tinha um potreiro. E se chamava *artitchari*. Era como se fossem agora as taquaras. Uma coisa assim, um feixe assim. E duas montavam em cima de um galho e se balançava. Imagina... era como uns macacos, todos em cima. Fazer o que, a vida era aquela, não adianta! (MORTARI, 2022).

Transformar objetos e subsídios da natureza em brinquedos, através da

imaginação e da inventividade poderia amenizar os dias laboriosos das crianças da época. Enquanto usavam de suas ferramentas adaptadas para auxiliar nos trabalhos diários da família, encontravam pedrinhas, madeiras, galhos e outros elementos da natureza que poderiam ser utilizados para seu divertimento. A prática de transformar imaginativamente objetos em brinquedos, em que

O fantástico, o imaginário, expressos na brincadeira da criança quando fala com um cabo de vassoura “como se” fosse um cavalo, fica zangada com seu cãozinho imaginário porque faz sujeira no tapete da mamãe ou transforma pedra em pássaro, mostram uma mistura de realidade e fantasia, em que o cotidiano toma outra aparência, adquirindo um novo significado (BOMTEMPO, 2011, p. 77).

Enquanto brincar dessa forma ajudava a ver o mundo de uma maneira mais leviana a partir de uma relação de intimidade com a natureza e as coisas, atribuindo-lhes significado e estabelecendo lógicas através das relações, surgiam também outros elementos para confeccionar os brinquedos. Ainda sobre atribuir significados a elementos da natureza e transformá-los em brinquedos, Kishimoto afirma que:

À semelhança do jogo, o brinquedo não pertence a uma categoria única de objetos. Com várias manifestações, existência efêmera, como fazer séries históricas de milênios de brinquedos confeccionados com materiais perecíveis, esquecidos, como raminhos, seixos, raízes, vegetais, castanhas e espigas? Essa história deveria incorporar também objetos do mundo doméstico que passam a ter o sentido de brinquedo quando a função lúdica sobre eles incide. A caneta enquanto preenche sua função usual é apenas um objeto. Passa a ser brinquedo quando a criança a utiliza com outro significado (colher, pente) (KISHIMOTO, 2011, p. 8).

A preferência das meninas por bonecas garantia a aproximação feminina com a figura materna através da manipulação desse artefato, com o qual, ao brincar, a menina “antecipa sua possível maternidade e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente. Brincar de boneca permite-lhe representar seus sentimentos ambivalentes, como o amor pela mãe e os ciúmes do irmãozinho” (BOMTEMPO, 2011, p. 76).

Na ausência de recursos financeiros para a aquisição de bonecas industrializadas, eram as mães que confeccionavam para as meninas esse brinquedo. Além da já mencionada boneca de espiguinha, feita do sabugo do milho ou da espiga em maturação, com cabelos coloridos que podiam ser modelados ou trançados, (embora estas não fossem disponibilizadas em livre demanda para brincar, pois se

tratavam do alimento produzido para a subsistência familiar); restos de panos, linhas e outros objetos também eram transformados em bonecas para as meninas.

Milena lembra de como produzia suas bonecas, utilizando meias velhas do pai, que chama de “*carpim*¹⁸”, preenchidas por retalhos de panos e frutas, na representação que descreveu durante sua entrevista. Também rememora como seus irmãos construíam carrinhos com objetos do dia-a-dia:

A boneca era uma laranja. Enfiava uma laranja em um “*carpim*” velho do pai lá. A cabeça, e depois com trapo enrolava. Pronto. Aquilo era a boneca. Que bola, que nada! Se faziam os carrinhos: tinha as linhas, se dizia as linhas 16. Elas tinham uma rodinha na frente e uma pra trás. Então, tirava aquela rodinha e fazia os carrinhos de madeira. Mas era pequena, não dava. Era só pra girar a rodinha (MORTARI, 2022).

Ao construir o brinquedo, a menina recria a figura humana que assume na maioria das vezes, o papel familiar de filho. Nessa perspectiva Manson (2002) sugere uma reflexão sobre a importância da boneca como um brinquedo frequentemente utilizado a serviço da moral. Para o autor:

Brinquedo por excelência, onde mais se cristalizam os desejos e afectos infantis, a boneca é uma representação humana, frequentemente provida de membros articulados, para melhor imitar a vida, permitindo desempenhar todos os papéis e praticar todos os deslizes simbólicos e imaginários (MANSON, 2002, p. 22).

Apreciando o brinquedo nessa perspectiva, Manson (2002, p. 273) destaca ainda que a boneca é “objecto inseparável do imaginário das meninas” e utilizada, portanto, como instrumento em ocasiões literárias moralistas, aparecendo em “cenários convencionais, mas muitas vezes sob uma luz sombria, como símbolo dos caprichos da menina” (MANSON, 2002, p. 278).

A boneca torna-se, no desenvolvimento infantil feminino, importante, com papel significativo do ponto de vista cultural e social. Especialmente na vinculação que identifica a figura materna, perpassando pela assimilação de conceitos como certo e errado, desenvolvidos a partir do imaginário exercitado no movimento brincante, enquanto “ajuda a criança a compreender a lição, mas esta não lhe foi imposta” (MANSON, 2002, p. 287).

Atravessando séculos, as bonecas, assim como outros tantos brinquedos,

¹⁸ Carpim refere-se a meias.

atingem o auge comercial no século XX, quando a industrialização impulsionada pelo capitalismo mecaniza o processo de fabricação, aumentando a produtividade em relação ao tempo. Ainda assim, “os fabricantes de bonecas precisam sempre de uma numerosa mão-de-obra para a montagem das peças, para a costura, o acabamento” (MANSON, 2002, p. 375).

Ao considerar esse processo minucioso e delicado de fabricação industrial, bem como o local da pesquisa e o tempo histórico contemplado, o acesso a esta configuração do brinquedo era oportunizado apenas ao privilégio das famílias mais abastadas, movimentando a fabricação artesanal de bonecas nos lares e estimulando com esse processo a imaginação e a criatividade nas infâncias pesquisadas.

Os relatos de confecção de bonecas artesanalmente, estreitavam vínculos de mães e filhas e ficaram afetivamente registrados nas memórias de infâncias de várias entrevistadas. Zelinda recorda momentos de sua infância em que compartilhava bonecas de pano feitas pela própria mãe para ela e as irmãs:

A gente tinha alguns brinquedos. Bonecas, cada uma tinha a sua boneca. Porque nós éramos em seis e nós ia se visitar, porque nós fazia que era estranha e cada uma tinha sua casinha. E nós ia se visitar com as bonecas e chegava na casa e fazia um lanche. Preparava umas laranjas e dizia que era o lanche. Eram de pano. A mãe que costurava. Não é que nem agora que a gente compra aquelas ali bonitonas. Enrolava nos panos, sabe? “strassi véchi¹⁹”, mas tudo de pano, coisa simples. Não vai pensar que é que nem agora que as bonecas valem duzentos, trezentos reais (FERRARI, 2023).

Com o passar dos anos, brinquedos produzidos pelas indústrias começaram a ser revendidos em pequenos comércios que se instalavam no local. Nas décadas seguintes, algumas lojas já ofereciam a disponibilidade para compra de bonecas mais realistas, feitas em plástico ou porcelana, com destaque para os detalhes, ao passo que se aproximavam com mais proeminências da figura humana. Mércia relembra carinhosamente o Natal em que foi contemplada com uma dessas tão desejadas bonecas:

Bonecas a mãe fazia de pano, a gente tinha uma. Depois em um Natal eu ganhei uma que era daquele plástico seco e ela abria e fechava os olhos. Era bonita. Aí, a minha mãe fez um vestidinho bonito, todo pomposo. Mas eu quase não brincava com ela, então eu botava ela sentada em cima da máquina com o vestido assim, sabe. E tinham bonecas de porcelana também, a Maria Dalla Costa, eles eram mais abastados, ela tinha uma de porcelana. E ela tinha a boca aberta. E o que nós fazíamos? Nós dávamos comida pra ela, colocava comida dentro da barriga. E um cheiro, um cheiro, um cheiro...

¹⁹ Strassi véchi faz menção à panos ou restos de tecidos velhos. Retalhos.

Estragou a comida. E depois, um dia que ela caiu, quebrou. Só ela tinha boneca, nós não tínhamos. Ou era de pano. E depois eu ganhei essa ali, eu lembro que foi em um natal e eu chorei muito pra ganhar aquela boneca e aí o pai me comprou (TOAZZA, 2022).

A realidade de Mércia, embora retrate a dificuldade para conseguir a aquisição da boneca pelo pai, ainda aparece como uma exceção à artesanias das famílias do período, cuja renda, na maioria das vezes impossibilitava a compra de brinquedos, pois estava estritamente relacionada à manutenção das necessidades básicas prioritárias de alimentação e do vestuário do grupo familiar.

Nas brincadeiras das meninas, a composição da rotina familiar se fazia evidente com as “comadres”. A representação da figura feminina no universo infantil se destacava nas brincadeiras, nas quais assumiam a personagem de referência materna nas atribuições domésticas de cozinhar, limpar a casa e compartilhar o preparo do alimento com a família. A beleza feminina era enaltecida na representação do casamento, ocasiões em que podiam usar vestidos e acessórios das mães, encenando a festa na brincadeira. Essas características do brincar das meninas são evidentes na narrativa de Mércia:

E as meninas brincavam muito de comadre. A gente não via hora que alguém matasse um porco, pra gente limpar o chiqueiro pra fazer comadre no chiqueiro ou nos paióis, quando o milho se ia, a gente fazia comadre no paiol. E nos domingos, a gente fazia piquenique. As gurias, a gente quase nunca queria os guris, dificilmente se queria os guris junto. [...] Fazia um casamento geralmente. Nós tínhamos os vestidos de noiva das mães e a grinalda da minha mãe, da festa de casamento. E uma se vestia de homem e a outra se vestia de noiva e a gente fazia o casamento e depois a gente comia e fazia a festa (TOAZZA, 2022).

As possibilidades que os jogos de faz-de-conta trazem para o desenvolvimento cognitivo das infâncias, bem como a apropriação de si e o autoconhecimento, construção de conceitos de valores e do imaginário infantil decorrentes dessas imersões, são inquestionáveis. Kishimoto descreve o poder dos jogos imaginários e a importância do faz-de-conta nas infâncias, afirmando que

Quanto mais rica era a vivência da criança, mais substanciais eram seus jogos. O poder do jogo, de criar situações imaginárias, permite a criança ir além do real, o que colabora para o seu desenvolvimento. No jogo, a criança é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele, a criança toma iniciativa, planeja, executa, avalia. Enfim, ela aprende a tomar decisões, a introjetar seu contexto social na temática do faz-de-conta. Ela aprende e se desenvolve. O poder simbólico do jogo do faz-de-conta, abre um espaço para a apreensão de significados de seu contexto e

oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário (KISHIMOTO, 1993, p. 50).

A memória de Mércia traz outro elemento importante presente na sua brincadeira: a coletividade. Através da troca de experiências do brincar coletivo, a atividade lúdica ganha mais ênfase na interação. Enquanto interagem com seus pares na brincadeira, as crianças aprendem a socializar, dialogar para resolver conflitos, bem como posicionar-se de acordo com suas opiniões e respeitando as demais.

A produção artesanal e criativa dos brinquedos não era exclusividade para as bonecas das meninas. Carrinhos e bolas também eram confeccionados para os meninos, usando recursos disponíveis, como pedaços de tábuas de madeira e carretéis de linha. A criatividade não tinha limites. No relato de Luiz, há a presença de uma bola produzida utilizando a bexiga de um animal abatido para a alimentação da família. Relembra também das bonecas que a mãe fazia para as irmãs, conforme segue:

Sim, gente brincava pouco ali com o vizinho às vezes a gente jogava futebol, batia uma bola, era uma boleta picolla, ou senão matava um porco com a bexiga... **Com a bexiga do porco dava para fazer a bola?** Sim. **Bonecas não?** Bonecas não... nós não. As meninas usavam lá para o fim a falecida mãe fazia um boneco de palha e fazia o rostinho umas roupinhas e brincavam com aquelas. **Com panos?** Sim, comprar bonecas naquela época, imagina só? (BORDIGNON, 2023).

A inventividade na criação dos brinquedos era recorrente. Na ausência de materiais para confeccionar carrinhos, os meninos ainda exploravam outros objetos que encontravam no quintal de suas casas, nos vizinhos ou nos descartes de dependências comerciais. Valdeci rememora como construíram uma bicicleta com restos madeira e uma brincadeira que faziam com pneus velhos que encontravam. Assim descreve:

Então, era o seguinte, fazia aquelas bicicletinhas de pau, as bicicletinhas de pau, e nós não sabia fazer as rodas bem retas, eles queriam fazer para eles e nós. Eu e meu irmão, que era sargento que faleceu, nós e uns serrotinhos e a mãe ajudava a fazer. Então, botava um prego aqui, ajeitava, e até me lembro que ia do outro lado do rio, que nós vinha até beira do rio, brincando, fazia o guidãozinho e ia embora[...]

Outra coisa, nós pegávamos os pneus, pegava os pneus e ficava dentro do pneu assim, aqui com os pés assim, vocês já viram na televisão aqui, e largava morro abaixo. E era aquele griteiro, aquele griteiro, e tu tinha que se segurar. As costas tu encostava em cima da coisa, daquelas caminhonetas, nos caminhões eram muito grandes, eram franzininhos. Então, entrava dentro do pneu, ali com os pés bem dentro ali, e na borda do pneu, na beirada, com

as mãos aqui, e com as costas escorava em cima. E os caras olhavam, e era uma vez cada um, né? E você vinha aqui e levantava, e bam! Quando caia no chão, que era a parte da cabeça, tá louco, rapaz! E vinha embora. E os outros esperando, que quando caia no rio já ia socorrer. Era diversão. Aquela diversão. Era o carrinho daí, aquele de quatro rodas. Mas daí nós não tinha como fazer a direção. Então pegava uma corda aqui e uma ali, e vinha embora. Quando tu vinha vindo, era só batendo uma coisa, tu não tinha força pra segurar bem (DE SOUZA, 2023).

A confecção de carrinhos e brinquedos para os meninos é acrescida pelos carrinhos de lomba, lançados morro abaixo. A brincadeira emocionava pela adrenalina do vento que acariciava os rostos e balançava os cabelos. Nesses momentos, havia interação entre meninos e meninas na brincadeira. A composição desses encontros é relatada em diversas entrevistas. Mércia compartilha suas vivências enquanto relata com emoção um desses momentos de sua infância:

E a gente andava bastante de carrinho de lomba. Esse morro aqui, nós íamos lá em cima, empurrava até lá em cima e descia até aqui com os carrinhos de lomba. Uhh... nós trabalhávamos para fazer os carrinhos de lomba. Nós que fazia. Estrada de chão, mas era bom. E também aquelas canoinhas de coqueiro, lá na frente do Viecili, naquele morro lá em cima, tinha uma estradinha e o que nós descíamos com aquelas canoinhas! Nós descíamos o morro e caía aqui embaixo. Nós passávamos o domingo inteiro! (TOAZZA, 2022).

A construção desse brinquedo é recordada também por Celso, que sustenta ainda a possibilidade de brincar livremente nos finais de semana, já evidenciada anteriormente na memória de Mércia. A arte de produzir o próprio brinquedo o torna ainda mais especial e enfatiza a recordação de Celso:

Ah, quando nós éramos pequenos, aí nós fazíamos os carrinhos. Aqueles carrinhos de, com roda de madeira, então duas rodas atrás e uma à frente para guiar. E largava no morro abaixo, assim, onde tinha o poteiro com o gramado. E ficava o domingo inteiro. Essa aí era a nossa brincadeira. É, carretos e coisas assim (ANDREAZZA, 2023).

Os meninos podiam experimentar também a sensação de se banhar nos rios, além de preocuparem-se em arrumar pedaços de borracha e forquilhas de árvores para confeccionar bodoques. “O bodoque – pequena arma manejada pelas crianças com serventia para abater caças, aves, lagartixas – é um dos primeiros brinquedos citados em narrativa de viagem publicada na Alemanha, em 1820” (ALTMAN, 1999, p. 235-236).

Os banhos de rio são costumeiramente compartilhados nas memórias das

infâncias. Celso descreve que, junto ao irmão, fizeram “um açude no rio. O meu irmão mais novo lá. Então, no verão era nadar e mergulhar. Era bem divertido lá. Ah... é muito bom” (ANDREAZZA, 2023). Nos relatos de Mércia sobre as brincadeiras dos meninos, novamente essa atividade se destaca entre as demais atribuições dos garotos na confecção de seus próprios brinquedos:

Carrinhos de lomba, eles faziam bastante aqueles “*estchopiti*”²⁰, eles diziam, com as taquaras, com as bolinhas, as baletas que achavam no chão. No Natal eles ganhavam geralmente uma gaitinha de boca, ganhavam umas flautinhas. Que hoje em dia, nem tem mais. E eles tinham fundas. Bastante bодоques. Bodoque, esses! Ah... eles estavam sempre cortando as câmaras de ar pra fazer bодоques. Faziam, caçavam passarinhos, matavam passarinhos também. Iam pescar bastante aqui no rio. Outra coisa que eles faziam bastante, os guris, era tomar banho de rio. O rio aqui não era reto assim, ele fazia uma curva aqui onde tem a casa da Íria, tinha um boião que eles diziam. Tinha um barranco alto e ali era o point. Imagina! Eles iam em cima do barranco e se jogavam no boião. Era maravilhoso. E nós não podíamos ir, mas eles iam. Meus irmãos iam sempre. E depois eles endireitaram o rio pra não fazer duas pontes e saiu o boião. Lá embaixo tinha, ali atrás onde é o Sicredi, tinha uma represa que a água ia para o canal e depois o canal ia lá nos Scappini e ia lá na moenda que movia o moinho e dava luz pra gente de noite (TOAZZA, 2022).

O faz-de-conta utiliza o imaginário da criança para recriar cenários e ações que podem auxiliar na resolução de conflitos, apreensão da realidade e confronto de ideias. Através dessa ação, a criança enquanto brinca, desenvolve também sua criatividade, transformando objetos em brinquedos e simulando situações do cotidiano. Conforme Manson:

Os brinquedos são “modelos intelegíveis” do mundo, mas também suportes de actividades que são boas em si, mesmo quando crianças brincam à guerra com facas de chumbo ou espadas de madeira. Comenius sublinha as virtudes dos jogos de imitação: “É verdade que as crianças procuram imitar tudo o que vêem os outros fazer; é preciso deixá-las agir dessa maneira”, desde que não corram perigo (MANSON, 2002, p. 157).

As características das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos rememorados nas infâncias dos entrevistados caracterizam questões pontuais de discriminação sexual e de ideologia de gênero. Aos meninos eram restritas as participações em jogos de faz-de-conta que envolviam situações domésticas, tais como as simulações de cotidiano familiar, que eram realizadas primordialmente pelas meninas. Em contraposição, não era adequado que as meninas participassem de jogos de futebol

²⁰ Refere-se a armas de brinquedos que simulavam espingardas.

e banhos de rios, podendo caracterizar posturas inadequadas ao sexo feminino. Segundo Brougère:

Na realidade, há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Assim, ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social. Efetivamente, de acordo com essas categorias, as experiências e as interações serão diferentes. Meninas e meninos não farão as mesmas experiências e interações (com os brinquedos que ganham, p. ex.) não serão as mesmas. Então, portadores de uma experiência lúdica acumulada, o uso que farão dos mesmos brinquedos será diferente (BROUGÈRE, 2002, p. 28).

É possível ainda avaliar que a fatia de tempo dedicada ao brincar era ainda mais diminuta para as meninas, considerando que agregavam, além das atividades laborativas diárias, funções domésticas e aprendizagens dos ofícios do lar, do artesanato e tempo para os estudos.

Mesmo com tantas contradições e alguns empecilhos, ainda é importante considerar que todas as infâncias estão atreladas diretamente a atividades lúdicas. Independente do tempo disponível, do espaço onde aconteciam ou dos recursos disponíveis, todos os entrevistados para esta pesquisa narram experiências de brincar em suas memórias de infâncias. Manson registra que os brinquedos podem alegrar as crianças posto que “O brinquedo tem o poder de iluminar o rosto da criança” (MANSON, 2002, p. 287), o que significa alegrá-la, estimulá-la, fazê-la feliz. Ainda para o mesmo autor, “para sobreviver não basta ter pão, também é preciso um pouco de alegria. Quer se trate de uma boneca ou de uma carruagem, o brinquedo já não é um objeto fútil; tornou-se necessário à alegria e ao crescimento da criança”. (MANSON, 2002, p. 287).

Entre brinquedos, jogos e brincadeiras, apareciam também cantigas de rodas, quadrinhas, parlendas, lendas e personagens que marcaram essas infâncias. São características do período tratado, segundo Altman (1999, p. 245):

Mas é principalmente a partir do século XIX, com o ingresso de levas de imigrantes no país, que, além da miscigenação étnica e a aquisição de hábitos e costumes diferentes, muitas brincadeiras, principalmente as cantigas de roda, as adivinhas, as formas de escolha, se incorporam ao brincar das crianças brasileiras.

Ao se apropriarem desses elementos folclóricos, as crianças adquiriam a oportunidade de ampliar seu repertório lúdico e acrescentar subsídios na ausência

dos brinquedos, como forma de entretenimento. Usando partes do corpo em quadrinhas e parlendas que referenciavam elementos corporais em movimentos combinados e organizados, enquanto estabeleciam vínculos com seus familiares e novas aprendizagens, garantiam que essas manifestações culturais fossem propagadas ao longo dos tempos. Ainda segundo Altman:

As tradições são transmitidas, modificadas, perpetuadas, numa continuidade sociocultural. O folclore é um pouco da terra que se deixou e os recém-chegados procuram recriar o que ficou pra trás, transplantando árvores frutíferas, flores, resgatando os jogos folclóricos da infância (ALTMAN, 1999, p. 242).

Partindo desse pressuposto, é possível combinar as memórias dessas práticas lúdicas com relações de afeto enquanto são transmitidas. As canções de ninar embalaram por gerações bebês nos colos de suas mães ou cuidadoras, no intuito de agilizar o processo de adormecer. O que se coloca em evidência nesse embalar é a aproximação da mãe com a criança, o toque, o cheiro e o vínculo que se estabelece nesse momento, sobrepondo a necessidade física do descanso e criando uma ocasião dedicada exclusivamente para essa prática, cuja energia está totalmente concentrada nessa atividade.

Essas canções eram reproduzidas pelas crianças quando ficavam maiores, cantadas para embalar os irmãos menores ou até mesmo para distrair a ausência de tecnologias e outros recursos na época, mantendo sua existência até os tempos atuais.

Ao repertório de canções, somavam-se as brincadeiras como parlendas e quadrinhas. Milena compartilha um desses jogos que aprendeu com seus pais quando criança. Na descrição, enquanto narra em dialeto Italiano, movimenta as mãos apontando para os dedos cada uma das frases que pronuncia e ao final simula cócegas que os pais faziam durante a atividade. O jogo se assemelha a parlenda “os *dedos*”, mais conhecida popularmente. Na sequência, a narrativa de Milena:

Ah sim, a brincadeira era:
 “Deo,deolin
 Campo marin
 Persego seco
 Carne de beco
 Béquete manho!” era uma festa! E...
 “Questo ze n’dá el molin
 Questo n’dá par vin
 Questo n’dá par acqua

Questo a fato a fogaccia e questo manhá tutto”²¹ (MORTARI, 2022).

Na exposição da brincadeira, não há perda da essência desse exercício em sua originalidade folclórica, mas a adaptação de linguagem e da forma de manipulação corporal, agregando valores culturais e estreitamento de vínculos familiares na aproximação de pais e filhos conduzida pelo prazer da estimulação produzida pelas cócegas. Kishimoto assegura que:

Essas brincadeiras propiciam a socialização, na medida em que permitem a apropriação da cultura infantil necessária para que cada um possa se incorporar a um determinado segmento social. A apropriação da cultura é o mecanismo pelo qual a criança seleciona elementos dessa cultura, de imagens traduzindo o universo ambiental (KISHIMOTO, 1993, p. 55-56).

Compreender que estão imprimidas nessas práticas folclóricas muito mais que tradições mecanicamente repassadas por gerações, permite ao pesquisador identificar a importância da identidade cultural que se mantém viva enquanto as memórias desses momentos são compartilhadas. O patrimônio imaterial latente dos guardiões dessas infâncias é imensurável e quando partilhado pode ser eternizado através do registro dessas narrativas.

Outras importantes brincadeiras folclóricas são apresentadas, merecendo destaque o jogo de caçador, descrito por vários entrevistados de diferentes períodos temporais. Mércia descreve que nos tempos de escola, reunia-se com os colegas na hora do intervalo e “fazíamos um foguinho, daí nós esquentávamos os pés no fogo. E nós brincávamos de caçador, de se esconder, de bandeirinha, pega-bandeira, um tinha que salvar o outro. Era dividido o campinho.” (TOAZZA, 2022).

Brincar de Caçador também era uma das atividades mais prazerosas para Milena que lembra com entusiasmo que “era como uma espoleta. Magra, sempre fui magra. E então custavam pra me matar. Eu me cuidava. Então quando me matavam era uma alegria. Todo mundo: ah, matemo, matemo!” (MORTARI, 2022).

Além dessas brincadeiras que envolviam grupos de crianças, desenvolvendo sua coordenação motora e aprimorando habilidades de foco, concentração, equilíbrio e lateralidade, ainda são complementares atividades físicas como jogos com bolas e cordas. Zelinda descreve que tinha acesso a esses brinquedos e brincadeiras no

²¹ Tradução: “Dedo, dedinho, “campo marin – pode se referir a um lugar específico”, pêssego seco, carne de ovelha, cuidado que te como” e “este foi ao moinho, este foi pelo vinho, este foi pela água, este fez a focaccia e este comeu tudo”

ambiente escolar, onde “tinha vôlei, tinha esse tal de caçador, tinha pular corda” (FERRARI, 2023).

Alguns jogos e brincadeiras de competição como o vôlei, futebol, espirobal e até mesmo o caçador, mencionado anteriormente, dentre tantos outros que não foram lembrados, além de contemplarem os aspectos coletivos e as habilidades já destacadas, dispõem de outros elementos que os caracterizam: a presença de regras e a disputa pela vitória. Dessa forma, indiretamente eram apresentadas e internalizadas na criança aprendizagens de convivência, freio inibitório e apropriação de regras que modelam condutas adequadas. Huizinga enfatiza que:

A idéia(sic) de ganhar está estreitamente relacionada com o jogo. Todavia, para alguém ganhar é preciso que haja um parceiro ou adversário; no jogo solitário não se pode realmente ganhar, não é este o termo que pode ser usado quando o jogador atinge o objetivo desejado (HUIZINGA, 2010, p. 57).

As contribuições dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento infantil são temas recorrentes de pesquisas e investigações e resultam em uma série de contribuições relevantes para melhor entender e estimular as infâncias a se desenvolverem e organizar habilidades neurológicas e motoras, condicionando famílias e profissionais na motivação e no uso desses recursos como ferramentas do desenvolvimento infantil. Essas concepções talvez não possam ser aprofundadas no recorte temporal da pesquisa, considerando o contexto do período, a realidade local e seus integrantes, porém, as vivências retratadas confirmam as influências positivas desses recursos e materiais.

É importante considerar que na maioria das brincadeiras e dos jogos citados, a condição limitada de recursos financeiros de grande parte das famílias dos entrevistados, direcionava algumas atividades lúdicas ao ambiente escolar, onde havia a possibilidade de compartilhar experiências com os pares e acessar brinquedos e brincadeiras coletivas. Antes de aprofundar as vivências escolares dos entrevistados, segue um esquema que sintetiza as principais práticas lúdicas das infâncias pesquisadas:

Quadro 6 - Síntese de Brinquedos, jogos e brincadeiras dos entrevistados



Fonte: Organização da autora.

Do ambiente familiar para o espaço escolar, as experiências das infâncias iam se constituindo. As práticas lúdicas se firmavam em momentos nos quais as trocas de conhecimento e experimentações eram permitidas. Geralmente nos intervalos, ou recreios - como chamavam -, havia tempo dedicado exclusivamente para a interação e eram nesses períodos que o brincar ganhava destaque.

Na sequência, com abordagens mais detalhadas, serão contempladas algumas vivências escolares que retratam o período da pesquisa e agregam culturas e práticas das infâncias pesquisadas.

3.2 PRÁTICAS ESCOLARES E CONSTITUIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DAS INFÂNCIAS

Os tempos primeiros de colonização foram relatados pelos entrevistados como um período de grandes desafios e dificuldades. Ao apreciar elementos da realidade socioeconômica da sua composição familiar, cabe perceber que as infâncias foram influenciadas por fatores hegemônicos estabelecidos pela época que delinearão características acentuadas nas forças sociais, culturais, políticas e econômicas. Assim, cabe compreender que:

As culturas infantis são transmitidas e elaboradas geracionalmente, isto é, elas permanecem na história, contaminam-se por meio do contato com os diversos grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero, etc. e são permanentemente recriadas pelas gerações mais novas (BARBOSA, 2014, p. 663).

Concomitante com o desafio de fazer nascer e crescer uma nova comunidade, motivada nos desejos de segurança, liberdade e prosperidade dos imigrantes, vinha também o anseio por desenvolvimento e progresso. A preocupação estava em consolidar uma organização que atendesse as necessidades básicas dos moradores e oferecesse condições para que se fixassem no local.

Nas pequenas propriedades, como já destacado anteriormente, o cultivo policultor era a principal fonte de subsistência e os agrupamentos das famílias nas comunidades faziam surgir as primeiras indústrias e comércios de produtos essenciais. As comunidades iam se constituindo e aos poucos marcavam a transformação dos tempos.

O crescimento local oportunizava às crianças o acesso a alguns brinquedos estruturados e materiais que utilizavam no dia-a-dia, além de roupas, calçados e alimentos para a subsistência familiar. Nasceram também as primeiras escolas, com o intuito de acolher e instruir as crianças da época.

Entender o desenvolvimento local como alavanca para os movimentos educacionais, permite ainda compreender a produção das culturas infantis nas trocas entre os pares, oportunizadas especialmente nos espaços escolares. Além de estarem voltados principalmente para a apropriação de conteúdos importantes para as tarefas posteriores da vida adulta, a escola era um ponto de encontro e socialização entre as crianças. Ao analisar os estudos de Corsaro sobre as culturas infantis, Barbosa destaca que:

[...] as culturas infantis são as culturas produzidas pelas crianças, nos seus fazeres da vida cotidiana, sozinhas ou em interlocução com outras crianças,

com a presença ou não dos adultos, no interior de uma cultura heterogênea e abrangente. As crianças estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações culturais em seus pequenos grupos de convívio e também individualmente. As crianças têm competência para agir e, desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social (BARBOSA, 2014, p. 657).

As práticas culturais escolares das infâncias araçaenses têm início com a instalação da primeira escola na sede Araçá, em 25 de abril de 1913, conforme registro histórico do acervo municipal. Na ocasião, foi nomeado para a função de professor o senhor Adão Andreani. Infelizmente não foi possível registrar através dessa pesquisa memórias desse período que pudessem ser aprofundadas.

As escolas frequentadas pelos entrevistados são descritas em aspectos arquitetônicos, cenários e lembranças afetivas, que permitem através das memórias partilhadas, imaginar e reviver o período.

A educação brasileira no início do século XX participa de importantes movimentos em sua organização. O Brasil República adota práticas educativas sustentadas no positivismo. Ao mesmo tempo em que o cenário brasileiro avançava na criação de leis e regras que normatizavam e garantiam o direito ao acesso à educação para todas as camadas populares, no sul do país, em regiões como a desta pesquisa, colonizadores se estabeleciam e fundavam escolas no intuito de garantirem a educação básica das crianças.

A educação no Rio Grande do Sul adotava os padrões nacionais. Segundo Corsetti:

A abordagem das teorias e dos métodos de ensino que vigoraram na escola pública rio-grandense, na Primeira República, demonstrou a tentativa de adoção do positivismo no campo educacional. Essa tentativa foi insistente no sentido de implementar o método empírico da ciência, em substituição aos procedimentos até então adotados a partir da influência da Igreja Católica, cuja visão idealista impunha uma orientação de caráter dedutivista. No entanto, apesar das convicções dos dirigentes republicanos, a realidade educacional apresentou inúmeras dificuldades à consecução de seus objetivos no plano teórico-metodológico. A formação didático-pedagógica dos professores apresentava inúmeras limitações. A solução foi buscada através da imposição de um único método a todas as escolas, dentro da perspectiva de uniformização do ensino gaúcho (CORSETTI, 1998, p. 70).

Algumas instituições eram mantidas pelo Estado, enquanto escolas particulares, principalmente as de ordem religiosa, disputavam espaço na educação, com a promessa de ir além dos conhecimentos básicos, oferecendo em seus currículos conteúdos disciplinares respaldados pela fé e religiosidade. Nesse sentido,

O período denominado de Primeira República foi, portanto, tomado por esse debate a respeito da educação na sua forma, pela discussão sobre o papel, a importância, a necessidade do professor e a relação com o aluno e a aprendizagem, ou seja, a metodologia do ensino, os instrumentos para a prática da relação aprendizagem/ensino ou vice-versa (NEVES; SÁ, 2006, p. 264).

As primeiras instituições escolares eram geralmente edificadas junto à construção das Igrejas ou capelas, nas comunidades do interior. É possível afirmar que esta seria uma localização de referência para os moradores e que facilitaria o acesso à educação das crianças, considerando que na época não havia a oferta de subsídios básicos, dentre os quais o transporte escolar.

A instalação das escolas era tida como a projeção de oportunidade para os colonizadores da época, que viam este espaço como um local de aprendizagem e apropriação, inclusive, da língua portuguesa, considerando que em muitos lares se preservava o costume de utilizar o dialeto italiano como língua. Luchese, Kreutz e Xerri apontam que:

Há que se considerar as especificidades da história da educação gaúcha nas primeiras décadas republicanas, em que positivistas e defensores da liberdade de iniciativa escolar, se mostraram prementes pela difusão da escola, especialmente, pública. E o desejo das famílias de imigrantes italianos e seus descendentes foi ao encontro de tal postura, já que era ideal obter escola para os filhos, valorizando especialmente a pública, que permitiria aprender o português, tão necessário para as atividades econômicas (LUCHESE; KREUTZ; XERRI, 2014, p. 216-217).

O esquema a seguir apresenta em linha do tempo as datas das construções das primeiras escolas araçaenses e destaca a localização dessas instituições nas áreas rurais ou urbanas, de acordo com dados registrados no histórico do município:

Figura 14 - Linha do Tempo – Escolas araçaenses (1913-1961)



Fonte: Organização da autora

A linha do tempo apresentada registra apenas as datas em que foram instaladas escolas no período que antecede a emancipação de Nova Araçá. Ao observar a imagem, é possível confirmar a fundação das escolas principalmente nas comunidades rurais. Essa é uma característica que se destaca ao considerar o período histórico da pesquisa e pode ser mencionada como uma prática comum das colonizações italianas na região. Segundo Luchese, Kreutz e Xerri:

Entre os imigrantes italianos, as escolas comunitárias se multiplicaram principalmente na zona rural e tiveram características étnicas, especialmente pela questão da língua(dialetos). Havia escolas comunitárias, étnicas, que foram iniciadas e mantidas pelas comunidades, estabelecidas próximo às capelas, pelo seu sentido mais prático e utilitário. Os pais e a comunidade, muitas vezes incentivados pelo padre, criavam aulas e o professor era pago para que ministrasse os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos. Essas iniciativas foram muito comuns no interior das colônias (LUCHESE; KREUTZ; XERRI, 2014, p. 218).

Os nomes das escolas constantes na linha do tempo apresentada, referem-se àqueles que se apresentam nos atos que registram o fim das atividades escolares para as referidas instituições. Nos anos que seguiram, após a emancipação do município, as escolas do interior foram mantidas por longo período de tempo, acrescidas da oferta de transporte escolar e merenda gratuitos para as crianças.

No ano de 2002, ocorreu um importante movimento na educação municipal: a nucleação das escolas da zona rural, concentrando as atividades educativas da rede municipal na área urbana, mantendo ativa apenas a Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac. Em 2016, ocorre a fusão dos alunos da E.M.E.F. Silva Jardim, já municipalizada na ocasião, com a E.M.E.F. Olavo Bilac, em prédio novo, centralizando todo o ensino fundamental do município em um único local. A escola funciona em turno integral, oferecendo, além das atividades curriculares, oficinas no turno inverso.

Outro marco importante da educação municipal foi a fundação da primeira creche há 31 anos. A inauguração do prédio para atender as crianças e suas famílias, ocorreu 27 anos após a emancipação do município, quando este já estava com desenvolvimento econômico e industrial alavancado e as famílias necessitavam de um lugar que atendesse seus filhos, de modo que as mulheres também tivessem acesso ao mercado de trabalho com maior tranquilidade. A escola atualmente atende crianças de 6 meses até 6 anos de idade, contemplando parte da educação infantil municipal.

Ao verificar as datas apresentadas na linha do tempo e os deslocamentos posteriores, merece destaque especial a lacuna existente no início do atendimento das crianças menores. A preocupação primeira das famílias no período desta pesquisa estava em garantir o ensino básico de cálculos, escrita e leitura, fundamentais para as atividades cotidianas do lar. O cuidado das crianças pequenas estava delegado, muitas vezes, aos irmãos mais velhos, que desde cedo assumiam tal responsabilidade no intuito de auxiliar os pais nas atividades da rotina familiar.

Como exemplo, Zelinda lembra que “na quinta série tive que deixar de estudar pra poder ajudar ela, porque tinha os outros nove, dez atrás” (FERRARI, 2023), e acrescenta que a enfermidade da mãe limitou seus estudos porque “as mais novas que eu tinham que ir na aula e eu tinha que tomar conta” (FERRARI, 2023). Assim, a garantia do ensino básico era primordial, dando espaço para as atribuições domésticas, especialmente para as meninas.

As primeiras escolas foram construídas por um entrelaçar de mãos de famílias que se uniram no propósito de garantir aos filhos o acesso à educação e juntos organizaram construções ou destinaram locais para este fim, que inicialmente eram nominados como “Aula no(a)...” seguido pelo nome da comunidade referência. Após anos de instalação, as nomenclaturas foram assumindo a condição de rede estadual ou municipal de ensino.

As práticas educativas utilizadas nas escolas das comunidades, construídas pelos colonizadores foram se tornando ao longo dos anos uma preocupação pública para o Estado, que visava a criação de um ensino homogêneo. Segundo Kreutz:

Nesse contexto, os imigrantes, com suas escolas étnicas, praticando a língua de origem e cultivando tradições do grupo, tornaram-se preocupação especial para as políticas públicas. Assim, começaram as iniciativas para a “formação do caráter nacional dos brasileiros”, priorizando um currículo comum, nacional, com ênfase na Língua Portuguesa, na História e na Geografia pátria, juntamente com a ênfase na formação moral e cívica (KREUTZ, 2005, p. 70).

Por consequência, a década de 30, do século XX, impulsionou fortemente a educação. Nesse intervalo, que marca o início da Era Vargas, o Estado faz importantes negociações com a Igreja, objetivando ser detentor da centralização do ensino. Ao analisar o contexto investigativo, cabe destacar que nesse período, assim como nos anos que sucederam, há registros da instalação de 8 das 12 escolas apresentadas na Linha do Tempo, marcando significativamente a educação local. Há

a preocupação em novas instalações escolares, como também na formação de professores para atender uma nova proposta curricular. Para Xavier:

Era consenso entre os pioneiros a idéia de que o envolvimento do Estado para com a organização do ensino era desejável no limite da coordenação das iniciativas educacionais dos entes federados, devendo, contudo, ser conduzida por homens de reconhecida competência para gerir assunto de natureza tão complexa como os assuntos afetos à educação (XAVIER, 2005, p. 108).

O intervalo que corresponde ao que ficou conhecido como Era Vargas, contempla a maior parte do recorte temporal desta pesquisa. O sistema educacional adotado pelo governo da época apresenta características importantes, sustentadas pelas memórias dos tempos de escola compartilhadas pelos entrevistados.

O ensino era fundamentado principalmente em questões padronizadas de conteúdo curricular “consubstanciado na introdução do ensino religioso nas escolas, posteriormente acrescida de ingredientes de civismo e patriotismo derivados das vertentes da história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades” (XAVIER, 2005, p. 113).

Nos tempos primeiros, as escolas eram descritas com recursos limitados e professores rígidos. O ensino se fomentava na disciplina e rigorosidade das palmatórias e da aplicação de provas que medeiam o aprendizado. Assim, narrou Milena suas memórias dos tempos de escola: “Então, vamos dizer, ela te fazia a pergunta e tu não sabia responder, a professora me dava uma paulada com a palmatória. Ela dizia: - É pra aprender! As palavras que ela dizia: é pra aprender! Então, a gente se cuidava” (MORTARI, 2022).

A rigidez da palmatória, ferramenta utilizada pelos professores para manter a atenção e disciplina da turma, marcou as narrativas das memórias dos entrevistados. Em sua maioria, os relatos revelam o uso desse artefato, assim como a aplicação de castigos severos para as crianças que manifestassem algum comportamento inadequado ou desobediência ao professor durante a aula. Mércia recorda um episódio de sua vida escolar, no qual destaca a rigidez da professora, conforme segue:

Era braba com a gente, que nossa! Mas, também, tudo danado. Porque se era danado. E daí ela deixava nós de castigo. Deixava nós de castigo e nós fazíamos aqui na beira do rio, tinha um pé de vime e ela mandava nós pegar as vimes, os guris pra ela dar com as vimes na gente, mas eles eram mais espertos do que ela. O que eles fizeram um dia, pegaram e cortaram cada 10 cm, assim, passaram a gilete na vime. E quando ela foi bater a vime quebrou.

Aí, ela deixou nós de castigo. Aí, nós ficamos ali de castigo, depois da aula de manhã e ela foi pra casa, lá embaixo (TOAZZA, 2022).

Da mesma forma, o relato das memórias de Luiz, trazem o mesmo sentimento de fuga e medo provocado por esses objetos. Nas narrativas, as crianças buscam alternativas para livrar-se deles ou amenizar a dor que causavam quando utilizados. Na sequência, Luiz lembra do dia em que o colega arquitetou uma maneira de livrar-se da palmatória da professora e destaca também a cumplicidade da turma, revelando que o desagrado das crianças era fator coletivo. Segue relato da memória:

Naquela época não, a gente pedia tabuada com rigidez, porque nós na nossa época como eu estava dizendo, quem por exemplo tomava tabuada é... quinta-feira tem tabuada para tal classe... eles se preparavam, era tal número, estuda do número 3, depois número 4 e assim por diante. Chegavam lá, botavam na roda todo mundo pedia três vezes três, não sabia ou dizia seis que estava errado, então pedia para aquele que soubesse...então aquele que sabia tinha que pegar a mão daquele que errou e tinha uma tabuada chamavam, que era um pedaço de madeira com cabo e uma bola assim... pegava no dedo e batia. Tinha que bater forte porque senão se batia devagar, a professora vinha ela bater para ti. Eu tinha pena, porque eu apanhei ainda da professora porque eu dava devagar[...]

E depois isso ali sempre guarda. Então pensava assim... só que quando a gente ia tomar a leitura a gente ia a turminha lá na frente, ia tomar a leitura cada um com o livro dele, mas não podia ir de sacola. E o Alcides Peretti, combinamos, mas ele disse eu vou levar a sacola. Levou a sacola! Mas ele tinha uma bolsa daquelas antigas que o irmão dele tinha, o falecido Olímpio, era o Hermínio que era estudante dos freis, tinha uma bolsa grande, era um tipo malona. E ele então quando chegou, ela estava arrumando as coisas, ele pegou e botou aquela forma de bater na mão dentro da sacola. **Escondeu?** Sim, e depois outra vez ele disse desculpa e foi embora com a sacola...foi embora no lugar e deu. E quando fomos embora ele largou no canal da cooperativa e desceu rio abaixo e nós pedimos, pedimos... Alcides, a tória? Porque a chamava palmatória... desceu até o Carreiro! E ele foi uns dias para descobrir, só que na semana seguinte ela descobriu que faltava! E olhava e tal... e nós fingindo também, mas não é possível! A gente olhava na mesa e mostrava os livros... (BORDIGNON, 2023).

Através da memória de Luiz, ainda é possível identificar que as aulas eram conduzidas por um professor tido como referência de conhecimento, o diálogo era restrito e destinado somente ao necessário e a memorização era marca principal do ensino.

A técnica utilizada pelo professor para ministrar os conteúdos estava vinculada às práticas de repetição e memorização, especialmente da tabuada. O processo de ensino-aprendizagem configurava uma atividade mecânica e trivial no espaço escolar, limitando a criatividade docente na busca por recursos lúdicos que favorecessem o conhecimento das crianças.

Para contribuir com essa reflexão, Davydov convida a entender as práticas docentes da escola tradicional, conforme segue:

A formação unilateral do pensamento empírico nas crianças levava, no final das contas, ao esgotamento das fontes da vida prática e espiritual, que alimentam a atividade criativa do homem e constituem a base do desenvolvimento multilateral de suas capacidades. No entanto, tal desencadeamento correspondia, até certo ponto, às tarefas estratégicas gerais da escola, que preparava para a produção capitalista somente um homem parcial, que, como um parafuso, servia ao maquinário e atuava como parte subordinada deste (DAVYDOV, 2017 p. 213).

As cicatrizes dessa abordagem de ensino, mesmo não evidentes, ficaram registradas nas memórias das crianças do período. A justificativa para o uso de varas, palmatórias e outros castigos também estava na ausência de formação dos professores e no elevado número de crianças que frequentavam escolas multisseriadas. Conforme Corsetti:

Ganham destaque, nesse plano da análise, as normas e mecanismos disciplinares minuciosamente estabelecidos nos regulamentos e regimentos escolares e que tinham, como seu alvo preferencial, os alunos das escolas públicas rio-grandenses. As escolas tornaram-se espaços de vigilância, de controle, de exaltação e de punição dos sujeitos nelas presentes. Isso significou eficiente "treinamento" dos hábitos necessários à adequação dos indivíduos ao modelo de sociedade que estava sendo construída e onde cada um tinha seu lugar, que devia ser aceito e cujo papel devia ser bem compreendido (CORSETTI, 1998, p. 65).

Luckesi aponta essas práticas docentes como costumeiras em todo o território do Sul do País e registra que “era comum um professor utilizar-se da régua escolar para bater num aluno que não respondesse com adequação às suas perguntas sobre uma lição qualquer.” (LUCKESI, 1990, p. 133). Para o autor, tais procedimentos adotados pelos docentes são identificados ainda como técnicas utilizadas para corrigir condutas inadequadas, conduzindo que alunos cujos comportamentos “não correspondem a um determinado padrão preestabelecido, merecem ser castigados, a fim de que ele “pague” o seu erro e “aprenda” a assumir a conduta que seria correta” (LUCKESI, 1990, p. 135).

Como resultado do uso de castigos, repressões e agressões nas práticas docentes, era esperado pelo professor que além de corrigir o comportamento inadequado, a criança pudesse memorizar e assimilar o conteúdo abordado, de modo que, ao manter um controle corporal estático, estava oferecendo a condição

necessária para internalizar aprendizagens.

Dos professores, as lembranças, na maioria dos relatos, não revelam práticas sustentadas na amorosidade e no vínculo afetivo. Mas, ainda assim, emerge a relação de respeito e autoridade impostos aos docentes da época, “marcada por uma relação professor-aluno que, seguindo a estrutura vertical construída pelos republicanos no setor educacional, dava aos mestres a autoridade estabelecida nos regulamentos e regimentos escolares” (CORSETTI, 1998, p. 72).

Carvalho convida a refletir sobre o impacto das práticas pedagógicas no ensino, ao passo que:

Educar um *alguém* não se assemelha a fabricar um artefato, pois sempre implica abrir-se para uma experiência que é da ordem do incontável. Jamais saberemos ao certo como nossas ações afetam o outro, que reações provocam. O conhecimento – teórico e prático – e as vivências pregressas podem nos auxiliar a prever os efeitos de nossas ações sobre um objeto, mas costumam ser impotentes em face da urgência de decisões éticas que afetam um sujeito (CARVALHO, 2016, p. 57, grifo do autor).

A linearidade da relação professor-aluno é apontada como forma de controle dos alunos, de modo que manter a ordem e a disciplina era tarefa prioritária do ofício. Os vínculos afetivos se distanciavam ao passo que a relação não permitia ser uma tarefa sustentada pela amorosidade e criatividade, que impulsionam o fazer docente. O saber estava detido ao mestre e pouco importavam as experiências e histórias de vida das crianças. Ensinar era uma tarefa que fabricava corpos submissos e mentes reprimidas.

O despreparo e a ausência de formação mínima para exercer a atividade docente podem ser fatores que justificam as metodologias adotadas como corretas nesse período. Não cabe tornar generalizado o ofício como repressor e opressor. Havia certamente bons profissionais, comprometidos com a educação e o saber. É pertinente pensar que exercer a função docente com compromisso, seriedade e amorosidade está na essência do profissional e ultrapassa os tempos.

As declarações apontam ainda que não era exigida formação mínima para atuar na profissão. Helena recorda que a “professora tinha a 5ª série. Depois veio quem sabia mais, então a gente aprendeu mais. Porque no começo não tinha professora. Depois um ano veio aquela que sabia mais, senão, não se sabia se era errado ou se era certo” (STUANI, 2023).

As aprendizagens aconteciam em espaços escolares, algumas vezes

compartilhados com residências familiares. Mércia residiu em um desses espaços. Na casa da família, estava situada uma das primeiras escolas do município. Com o passar do tempo, foram surgindo mais escolas e os ambientes também se organizaram exclusivamente ao atendimento das necessidades educativas. As memórias de Mércia encenam a escola que se situava junto ao espaço da família:

Foi a minha primeira escola. Era ali na casa da minha mãe. Eu era bem pequeninha, mas não ia na escola ainda, e eu me lembro que tinha a casa e tinha as salas de aula em cima e tinha um puxado, nós tínhamos um puxado atrás que mal me lembro e tinha a cozinha e eles subiam, entravam pela secretaria, tinha uma porta grande, entravam e subiam na sala de aula em cima, tanto que, quando minha mãe estava me esperando, estava grávida de mim, ela dizia que rezou tanto para que Deus desse a graça de ela me ganhar no dia 21 de abril, que era feriado, então não tinha aula pra parteira vir lá e fazer o parto. Veja só... e eu nasci no dia 21 de abril. Mas ela disse que ela rezou, rezou tanto e no dia 21 de abril eu nasci. Então não tinha aula. E depois eu mal me lembro, eu tinha uns 5 anos e lembro daquele puxado e dos alunos. Daí depois eu não sei porque eles tiraram dali a nossa escola, daqui de casa e foi parar ali onde tem a casa da Luciane Zanella. Ali tinha uma casinha pequeninha e eu comecei a ir na escola lá (TOAZZA, 2022).

Outra prática, mencionada na entrevista de Melville era a de acolher os professores que vinham de outras localidades nas residências que se aproximavam das escolas. O contato com livros e materiais impressos foi melhor oportunizado na infância de Melville, cujo lar abrigou várias professoras, enquanto exerciam o ofício de sua profissão na comunidade do interior. Melville relembra que “tem uma que ainda vive hoje e ela se considera como da família, porque foi a última que ficou e todas as professoras moravam na nossa casa. Ela morava lá porque era perto da escola” (FRASSON, 2023).

As salas de aula de algumas escolas se resumiam em “uma casa de quatro paredes e os bancos de quatro. De quatro pessoas, quatro alunos cada. Depois foram dividir. Trocando. Então ficou de dois” (FRASSON, 2023). Os ambientes escolares dispunham de mobiliário simples. Apenas o necessário para ensinar o básico em cálculos matemáticos, algumas regras gramaticais e leitura. Luiz rememora o comportamento de uma de suas professoras e as aprendizagens que compartilhou na memória que segue:

Fazia pouca coisa, mas fazia. Contava alguma historietinha sobre jovens e assim por diante, mas pouca coisa. Mais se interessava no ensino... no ensino de dois mais dois, quatro e está acabado. E também automaticamente eram rígidas, mas coitadas, uma só com quatro, cinco classes, faz a conta (BORDIGNON, 2023).

As dificuldades atreladas ao sistema de ensino não estavam exclusivamente condensadas nas práticas pedagógicas ou nas condições arquitetônicas das escolas. As crianças não dispunham de recursos e subsídios básicos como transporte escolar e alimentação na escola. Em sua maioria, iam para a escola a cavalo ou a pé, trilhando estradas de chão, descalços, com sandálias de borracha ou tamancos de madeira. Algumas escolas já exigiam uniforme, enquanto outras ainda não adotavam essa prática. Celso relata sua vivência escolar, melhor favorecida que alguns outros entrevistados, considerando sua possibilidade de frequentar o ensino privado, mesmo com condições financeiras mais limitadas:

E, no começo mesmo, nós íamos na escola aqui, a minha irmã mais velha, a Iracema, e eu. Nós íamos a cavalo, os três em cima de um cavalo, aí íamos de manhã cedo e voltávamos de meio-dia a cavalo, tanto na ida como na volta. Não tinha transporte escolar, não tinha nada. Na época lá, quando o cavalo adoecia também, tinha que ir a pé, porque não tinha outra coisa.[...] Então, a nossa mãe fazia tipo um saquinho de roupa, com uma tiraca assim, e botava dentro o caderno, o lápis que precisava na escola. E isso aí era a mochila de um estudante da época. E depois, eu sempre me lembro, as irmãs tinham uma linha de instrução muito boa, porque elas ensinavam a religião católica sempre. A primeira coisa que se chegava lá na escola era entrar em forma. E nós cantávamos o hino nacional, depois rezávamos uma oração que elas pediam para rezar, e depois cada um ia na sala de aula. E aí, então tinha um recreio lá para metade da manhã, e não tinha lanche, a não ser aquele que a gente levava de casa... Levava um pão com chimia, alguma coisa assim. Era o nosso café da manhã, e por aí assim (ANDREAZZA, 2023).

No tocante ao uniforme escolar, também rememorado por Celso, a escola privada existente no período apresentava maior criteriosidade quanto ao seu uso regular. O uniforme escolar descrito pelas memórias do entrevistado e apresentado na imagem que segue, era confeccionado por alfaiate e revela detalhes e minúcias que caracterizam e diferenciam o espaço escolar privado dos demais.

Segue o relato do entrevistado:

Naquela época, o estilo de nós nos apresentarmos na sala de aula, os estudantes eram assim, nós éramos tipo soldadinhos, era um traje tipo de policial agora, com uma cinta de couro, é a mesma coisa daí. E as gurias, então, sempre aí, dia de festa, então elas iam assim, mas lá na escola também elas tinham um uniforme (ANDREAZZA, 2023).

Celso ainda complementa que quem fazia o uniforme era “um tal de Frederico Mazzarolo. Ele sempre foi alfaiate aí no Araçá, então ele que fazia esse tipo de uniforme porque tinha que ser igual para todo mundo, né? Então ele era o... era bom.”

(ANDREAZZA, 2023).

Na imagem a seguir, fornecida pelo arquivo pessoal do entrevistado, é possível analisar os detalhes das roupas utilizadas como uniforme, bem como as características apresentadas nos detalhes e adereços como cintos e boinas.

Figura 15 - Uniforme Escolar Escola Mater Amábilis

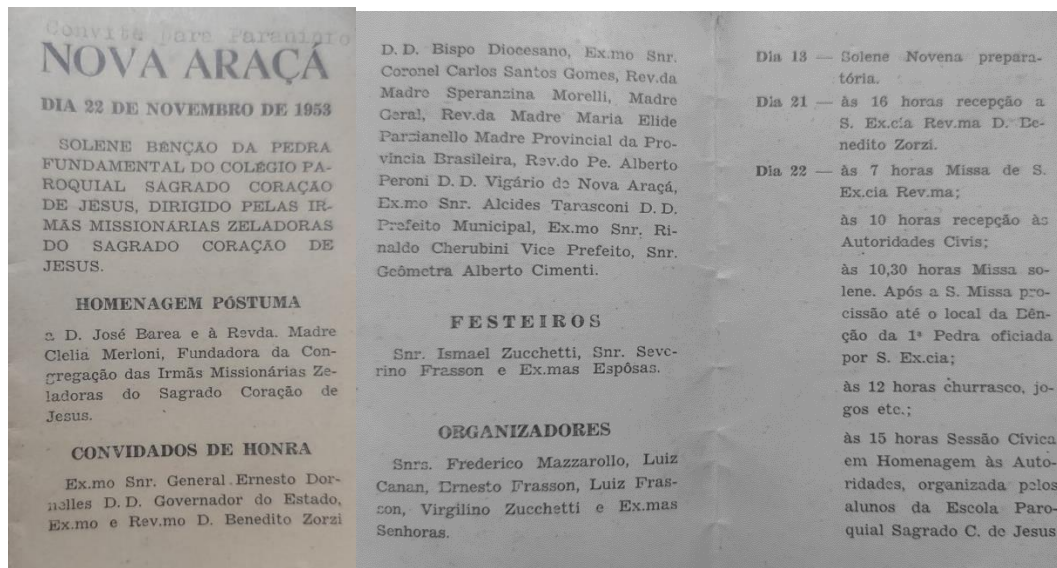


Fonte: Arquivo pessoal de Celso Andreazza.

Conforme relatos dos entrevistados e pesquisas no acervo municipal, é possível constatar que a Escola Mater Amábilis se estabeleceu no município no ano de 1951, iniciando seus trabalhos em anexo à Igreja Matriz e, posteriormente, inaugurando prédio próprio no ano de 1954. A imagem a seguir revela solenidade que

antecedeu a inauguração do prédio escolar²².

Figura 16 - Convite para Solenidade



Fonte: Arquivo pessoal de Marta Lourdes Zucchetti

Importante perceber a importância que o ato da solenidade representava para a comunidade: a possibilidade de oferecer ensino privado articulando-se ao desenvolvimento social. A oferta de escolarização baseada em princípios religiosos assegurava a garantia da aprendizagem para além dos conteúdos essenciais de leitura, escrita, cálculo e ciência. A base da educação estava ancorada na religiosidade e fundamentada nos princípios da fé.

Sobre a chegada e instalação da nova escola, Mércia rememora:

Elas vieram no começo, então elas moravam na canônica velha, do lado do salão da igreja, onde a Elide tem a casa. Ali tinha uma casa que era a canônica velha e do lado tinha uma casa velha, velha, velha que moravam as "Pessoas". O sobrenome deles era Pessoa. Eram duas solteironas que moravam lá. Brabas, brabas. E daí as freiras vieram ali, até que começaram fazer o colégio ali em cima, acho até que foi o padre que deu o terreno, não me lembro. Bom, daí, um tempo depois, não lembro a quanto tempo as freiras estavam aqui, pegou fogo a casa delas e era a canônica antiga. Pegou fogo, destruiu tudo e queimou também a casa das "Pessoas" que estava do lado, porque eram cobertas de tabuinhas. Pegou fogo e se foi tudo. Era um dia quente e daí as freiras foram morar na canônica. Ali na parte em cima da canônica, que não era feita assim, eles fecharam umas partes, me lembro como se fosse agora. E elas foram morar lá. E daí, com dias que a gente

²² Júlia Tomedi Poletto investiga em sua dissertação intitulada "Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS (1956-1972): processo identitário e cultura escolar compondo uma história", o processo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus em Bento Gonçalves e pode contribuir para aprofundar o conhecimento histórico sobre a difusão da rede de ensino das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus nas demais localidades em que se fixaram.

doava para as freiras, porque daí se as freiras não viessem, o padre dizia que a gente ia para o inferno e quem não botasse os filhos estudar nas freiras, iria para o inferno. O padre Alberto era assim. Daí o que aconteceu... quando as freiras fizeram a parte lá onde tem aquele pátio que tem agora ali, tinha uma casa delas ali, tinha umas salas de aula. Elas começaram ali, naquela parte lá de trás. Mas daí, nós não fomos na escola lá. O pai não tinha dinheiro para pagar porque nós éramos em bastante. Nós éramos em sete irmãos. Então eu sempre fui ali no grupo escolar do Silva Jardim. Só o Clóvis, meu irmão mais novo, depois foi lá (TOAZZA, 2022).

Na Figura 10, apresentada anteriormente, é possível verificar o cenário descrito por Mércia, localizando a primeira Igreja construída e na sua volta as construções de madeira da família Pessoa, bem como a Canônica. Nesse local foram ministradas as primeiras aulas pelas Irmãs Missioneiras.

As escolas paroquiais, como é o caso do Colégio Mater Amabilis, são instituições de ensino vinculadas a paróquias religiosas. Tais instituições desempenham um importante papel social, combinando em seu currículo conteúdos acadêmicos associados à valores religiosos e éticos, no intuito de proporcionar uma formação integral sustentada em aspectos morais, intelectuais e religiosos, conforme descrito abaixo:

Verifica-se, assim, que a formação do cidadão proposta por representantes do campo religioso, além de ser orientada pelos conteúdos da religião católica e da Igreja enquanto instituição milenar - de caráter universal, seguia também um conjunto de pressupostos devidamente sistematizados nas obras dos fundadores das ordens ou congregações religiosas (DESAULNIERS, 1997 p. 226).

Por conseguinte, a ênfase do ensino está na educação religiosa, baseada nos princípios da fé católica e proporcionando a compreensão dos princípios éticos e morais do cristianismo. Em algumas instituições estão incluídas aulas de catequese, celebrações religiosas e práticas de formação espiritual. Zelinda rememora essas práticas educativas, relatando que “A Irmã contava alguma história quando dava aula de religião, que daí dizia que o fulano, dos pecados. Mais da Bíblia. História, tinha história do Brasil” (FERRARI, 2023).

O ensino ofertado pela escola paroquial era tido pelos moradores como superior às demais redes de ensino, por estar diretamente vinculado às questões de fé e religiosidade, princípios estes considerados primordiais na cultura da época. A instalação da rede particular favorecia apenas algumas famílias que possuíam condições financeiras para inserir seus filhos nesse sistema de ensino. Ainda assim,

o Colégio Mater Amabilis tornou-se importante referência na educação local e nos municípios vizinhos e assim se mantém até os dias atuais.

No ano de 1954, as Irmãs inauguram o prédio, existente até hoje no mesmo local, com ampliações, reformas e adaptações. Atualmente, a instituição é denominada como Sagrado Rede de Educação, colégio Mater Amabilis. A foto a seguir, extraída do site da instituição, apresenta o prédio construído na data da inauguração da escola.

Figura 17 - Escola Mater Amabilis, 1954



Fonte: <https://mater.redesagradospel.com.br/institucional>.

Com o passar do tempo, outras instituições foram sendo construídas, garantindo o acesso à educação para as crianças do interior. O Estado também investiu na construção de escolas. Os recursos e materiais eram poucos, mas a possibilidade de enviar os filhos para a escola se tornava uma conquista possível para os primeiros moradores.

A instalação das escolas aconteceu gradativamente, principalmente nas comunidades do interior, e datam desde 1913 a 1968, quando Nova Araçá já havia se emancipado. As primeiras instituições eram fundadas e mantidas pelo Estado, sendo posteriormente assumidas pelo município. Com a migração ao longo dos anos para a

zona urbana, as escolas do interior foram extintas e as crianças direcionadas para a sede, sendo ofertado o transporte escolar para atender a rede pública de ensino.

Os materiais escolares eram escassos e nos tempos primeiros, costumava-se utilizar para registro “uma tabela. Tem uma tabela, acho que tu conhece. Um quadrinho que escreve com uma pena, não sei do que. Escrevia e apagava. Se levava par casa aquilo que estava escrito e o resto tinha que se lembrar” (FERRARI, 2023).

A tabela mencionada por Aquelino também fez parte das infâncias de Melville e Helena. Tratava-se de um quadro retangular, feito em pedra de cor mais escura, geralmente preta, cujo atrito com uma espécie de caneta, também feita em pedra, produzia marcas gráficas. Para apagar, algumas crianças utilizavam retalhos de tecidos ou a própria saliva. A memorização era prática constante, devido à impossibilidade de registro permanente no material utilizado.

Em tempos seguintes, foram disponibilizados nos comércios das comunidades ou em cooperativas que iam se constituindo, cadernos, lápis e borrachas para as crianças. Na carência do acesso a esses materiais, a criatividade ilimitada das famílias permitia confeccionar cadernos para as crianças utilizando os recursos disponíveis. Mércia descreve em suas memórias:

Tinha um caderno, um lápis e uma borracha. Mas como sempre, a gente perdia a borracha, então a gente usava o dedo pra dar uma apagada. E os cadernos então, como ali em casa era bastante, porque além de nós todos irmãos, tinha dois primos nossos que a mãe tinha morrido e minha mãe criou em casa. Então era mais dois pra botar na escola e não tinha dinheiro. Então, nós ajudávamos a professora a limpar a sala de aula e ela me dava um bloco, aqueles de rascunho, sem linhas. De presente e nós escrevíamos naquilo. E senão, a mãe fazia o seguinte: a gente ia comprar o açúcar, tudo que se comprava era em papel de pão. Não tinha plástico. Eles embrulhavam e ela chegava em casa e passava ferro bem na folha de papel e cortava ao meio e passava uma costura com a máquina em cima e era o nosso caderno e nós escrevíamos ali. Eu tenho uma letra bem feia, mas também até que eu me alfabetizei, até que eu fui, eu nunca escrevi em linhas, sempre escrevi em blocos. Nunca tinha linhas, ou ia para baixo ou ia para cima. Era assim (TOAZZA, 2022).

As rotinas escolares preocupavam-se também com a formação social das crianças e compreendiam no currículo práticas religiosas e cívicas. Há a descrição de hábitos culturais da época, como a organização diária em filas para cantar o Hino Nacional e o exercício da oração antes de ingressar na sala de aula. Melville cita que “o Hino Nacional, era obrigado a cantar. O Hino Nacional todos os dias. Tinha que rezar. Todos os dias. Chegava na escola, a primeira coisa era o Hino Nacional, aí

depois tinha que rezar um pouco, e depois começava.” (FRASSON, 2023).

As questões do civismo estão ancoradas nas práticas educacionais do período do Brasil República, contemplado neste estudo. Corsetti explica esses costumes escolares recorrentes no território riograndense:

Outra característica que merece ser destacada foi o aspecto doutrinário presente nos conteúdos de instrução moral e cívica. Os conhecimentos previstos eram os que interessavam ao projeto republicano, desde a reafirmação das datas cívicas, dos aspectos relacionados aos deveres dos alunos, das questões relativas aos aspectos políticos como o exercício do voto, a apologia republicana, a importância das leis e dos impostos, da família e da propriedade, enfim, aspectos doutrinários que eram do maior interesse dos positivistas que dirigiam o Estado (CORSETTI, 1998, p. 70).

O civismo foi marcante nas atividades escolares e registrou atividades rotineiras de patriotismo, bem como a doutrinação de práticas escolares que visavam o respeito máximo às datas cívicas e comemorações que rememoravam feitos históricos importantes. Como exemplo, os desfiles cívicos em 7 de setembro, organizados rigorosamente pelas instituições escolares e as cobranças na memorização de hinos são relatadas nas memórias de Helena:

O hino nacional. O 7 de setembro, quando que eu era mais grande. Depois tinha outro. Tinha bastante hino. Tudo de cor. Tinha que aprender. Uma página assim, de qualquer tipo que seja, tudo de cor. E depois tinha que dizer de cor, porque senão a baqueta pegava (STUANI, 2023).

Importante considerar ainda que as atividades curriculares propostas nesse período abordavam que “além de aprender a ler, escrever e contar, os alunos seriam instruídos nas noções básicas das ciências físicas e naturais, nas virtudes morais e cívicas, assim como nos hábitos de higiene” (ERMEL, BENCOSTTA, 2019, p. 8), garantindo conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das habilidades consideradas primordiais na época.

Mortatti acrescenta que as práticas curriculares do período “demandaram modernização e padronização de métodos de ensino, em particular, os relacionados com leitura e escrita.” (MORTATTI, 2018, p. 108).

Acrescidas a essas atividades rotineiras, as aulas contemplavam ainda algumas contações de histórias e músicas para as crianças. Embora raros, visto que a necessidade maior de aprendizagens não estava focada nessas atividades cognitivas, esses momentos foram lembrados por alguns dos entrevistados como

situações prazerosas de suas infâncias. Zelinda compartilha das memórias de atividades lúdicas que realizava na escola, dentre as quais os dramas, que eram “encontros pra ganhar dinheiro. Que chamavam de drama. Era uma apresentação por exemplo, daí enchia o salão ali. Tinha poesia, tinha canto, tinha ginástica. Depois, no final tinha uma comédia. Tudo isso.” (FERRARI, 2023).

Havia também beleza e encantamento na arte de ensinar e aprender. Entre números e palavras, brincadeiras eram permitidas na hora do recreio, um espaço destinado ao brincar livre e à interação com os colegas. As marcas deixadas por esses momentos traduzem nas memórias dos entrevistados lembranças afetuosas dessas vivências. O fragmento a seguir revela nas memórias de Luiz, momentos compartilhados com seus pares no intervalo das atividades escolares:

Acontece que a gente brincava nos domingos, porque na escola quase não tinha tempo para brincar e depois era muita gente. [...]

Sim, a bolinha ela queria a bola pequena... porque ela tinha razão, que a gente fazia firmeza no chutar, se a bola é grande é fácil pegar, mas é pequena a gente pegava... as vezes se quebrava as unhas mas vai..., a gente brincava pouco, mais nos domingos que na aula quase não, quase no recreio não tinha (BORDIGNON, 2023).

As contribuições das entrevistas no tocante aos métodos educacionais, recursos e materiais utilizados, revela que a prioridade das práticas de escolarização no período não trouxe contribuições significativas para o legado formativo das culturas lúdicas infantis, ao passo que o ensino, tradicionalmente engessado em atividades de memorização e repetição, desprezava atividades lúdicas integradas ao currículo.

Ao que parece, a movimentação escolar era mecânica e organizada em um sistema de transmissão de conhecimentos. O curto período de tempo dedicado ao brincar livre e expressar-se, ainda que escasso, registra memórias de aprendizagens mais profundas que as de sala de aula para algumas crianças.

Nas narrativas de atividades escolares, sentimentos contrários se fundem e revelam um misto de emoções externalizados nas memórias. Em alguns momentos, recordações delicadas, mágoas, rejeições, autoritarismo, disciplina regrada. Em outros, carinho, delicadeza, afetuosidade e amorosidade. Os sentimentos se misturam assumindo as características que revelam histórias, memórias, lembranças e nos permitem viajar no tempo e redesenhar os cenários que experimentaram essas crianças.

As trajetórias dessas infâncias revelam as particularidades do local onde

aconteceram as impressões das experiências e o impacto das emoções no desenvolvimento humano. Marcadas nas memórias estão as lembranças de seus cotidianos, da vida familiar, das aprendizagens e de tudo que viveram enquanto crianças, caracterizando as culturas infantis araçaenses do período. Segundo Barbosa:

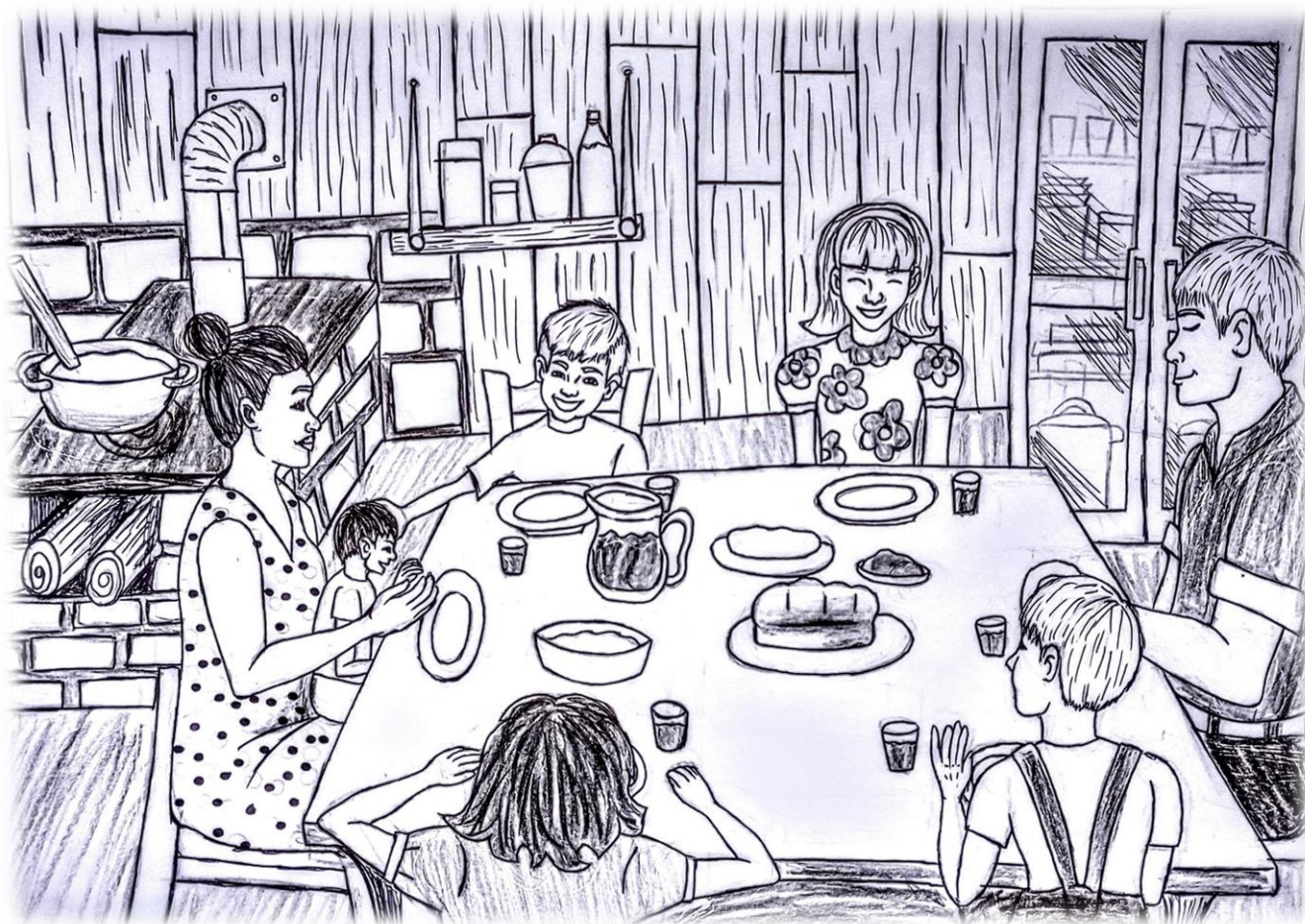
Isso parece incrivelmente relevante para relacionar a produção das culturas infantis à aprendizagem, o que torna o conceito de culturas infantis mais abrangente. As crianças aparecem como participantes ativos da cultura, em todos os espaços sociais engajadas para apreender o mundo e ressignificá-lo, introduzindo nele suas marcas (BARBOSA, 2014, p. 661).

Não há como mensurar a importância das contribuições dessas memórias registradas. Mas há como valer-se delas para buscar compreender a evolução das infâncias ao longo dos tempos. Há como corrigir falhas, aprimorar técnicas de ensino, oportunizar o direito de brincar, interagir, construir e desenvolver a criatividade.

Ao se aproximar do término desse percurso investigativo, as considerações finais fazem um convite para revisitar o trajeto percorrido. Assim como aqueles que andavam descalços para chegar à escola e em momentos de nostalgia podiam virar-se para trás vislumbrando o caminho. Assim seguiam em frente, visualizando a estrada que passavam e imprimindo em suas memórias as cenas mais importantes até chegar no destino.

Capítulo 4

Considerações Finais



Ilustrado por: Rafael Aguirre Da Silva

"o meu pai, nunca apanhei do meu pai. Mas quando ele olhava, eu sabia o que ele queria. Ninguém falava". (MORTAR, 2022).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] é um triunfo da vida que a memória dos velhos se perca para as coisas que não são essenciais, mas raras vezes falhe para as que de verdade nos interessam. Cícero ilustrou isso de uma penada: Não há ancião que esqueça onde escondeu seu tesouro. (MÁRQUEZ, 2021, p. 7)

Concluir o percurso do mestrado sugere um convite de percepção e reflexão sobre tudo aquilo que ficou desta trajetória: resultados, respostas e aprendizagens encontradas ao final deste trajeto. A caminhada seguiu o destino evitando desvios e rotas de fuga; mas a cada passo dado, as marcas das experiências, vivências e aprendizagens ficaram impressas no caminho e permanentes na memória. Pesquisar vai muito além de apenas registrar e escrever: pesquisar é partilha, comprometimento, análise, reflexão, escuta e estudo, muito estudo!

Para além do compromisso com a produção científica, tornar-se pesquisadora das memórias de infâncias permitiu-me viajar pelos tempos passados, enquanto a escuta das memórias das infâncias possibilitava também aos entrevistados que fizessem uma visita às suas histórias de vida e experimentassem mais uma vez em suas lembranças cheiros, sons, afetos, sentimentos e emoções guardados nas recordações compartilhadas.

Assim como descreve Márquez, encontrar nos tesouros dos anciãos aquilo que na verdade interessa, na busca de respostas que pretendiam atender a partir da análise dos dados obtidos, o questionamento que determina o **problema de pesquisa**: Que culturas infantis foram vividas e quais são as memórias de brincar, brinquedos e brincadeiras que marcaram a infância e que podem ser registradas no município de Nova Araçá/RS no período de 1920 a 1965?

Escrever sobre o tempo implica compreender sua relatividade, assim como as mutações e as permanências que transcendem os processos históricos. Muitos são os caminhos possíveis para a condução de uma pesquisa. Nesse estudo, fiz escolhas, fui acompanhada por referenciais teóricos e efetivei a construção da empiria por meio de entrevistas. Para atender o recorte temporal determinado, foram selecionados 9 moradores que nasceram e partilharam de suas experiências em solo araçaense. Após as tratativas, as entrevistas foram realizadas, transcritas e resultaram na análise

das culturas infantis do período, tal como ilustra o recorte de memória de Mortari, apresentado na abertura do capítulo, indicando momentos rememorados que marcaram as infâncias dos entrevistados.

Todos os entrevistados tiveram a oportunidade de preservar sua identidade, fazendo o uso de assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, porém preferiram deixar registrados seus próprios nomes junto às memórias compartilhadas. Nessa concepção, a pesquisa está diretamente relacionada a um determinado contexto histórico, de formas e conteúdos particulares, marcados pela limitação de tempo contemplada neste estudo.

Para dar início ao contexto explorado, as abordagens contempladas no capítulo inicial colocam a pesquisadora em posição de participação ativa na pesquisa, enquanto sujeito histórico, partindo da narrativa de sua própria infância. Em seguida, o capítulo 1, intitulado Considerações Iniciais, apresentou a proposta investigativa da pesquisa e a metodologia utilizada para ancorar seu desenvolvimento. Abarcando dados que partem da História Oral como procedimento metodológico para a construção da empiria das narrativas de memórias de infâncias, a partir de entrevistas, a pesquisa teve sua fruição na abordagem qualitativa e buscou atender ao **objetivo geral** proposto: analisar as culturas da infância e do brincar no município de Nova Araçá, no período compreendido entre os anos de 1920 e 1965, promovendo a conservação da identidade cultural infantil do município e contribuindo para seu registro histórico, a fim de preservar e compartilhar as memórias da infância de cidadãos araçaenses.

A proposta da investigação a partir da História Oral na obtenção de memórias de infâncias nas narrativas dos entrevistados mostrou-se, desde o início, como um desafio que viabilizou por priorizar a identidade cultural dos entrevistados e suas experiências como ferramentas norteadoras dos resultados obtidos. Houve a necessidade de delimitar um recorte temporal que fosse adequado e pertinente ao cronograma proposto para a execução da pesquisa.

A finitude humana, decorrente do processo de envelhecimento, leva, com a morte, todo o patrimônio histórico imaterial construído no percurso individual ao longo da vida. Ouvir, registrar e guardar memórias dos anciãos proporciona que o pesquisador contemple o olhar na velhice dos tempos de infância e lhe permite reviver cenários, sentir as emoções, ser empático nas dores, perdas e dificuldades dos tempos narrados.

Nesse sentido, tornar-se pesquisador é um processo que requer sensibilidade, escuta e comprometimento na função acadêmica. Trata-se de assumir o conhecimento de si mesmo, conforme propõe Nóvoa (2016). O autor sugere ainda a buscar caminhos nunca antes percorridos na pesquisa, tendo em vista que “o que importa, na ciência, é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo. Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo” (NÓVOA, 2016, p. 15).

Compreender, portanto, as culturas lúdicas e infantis requer dedicação na delicadeza que emerge do tema. Solicita do pesquisador ética e responsabilidade com termos utilizados e tratativas nos argumentos que se relacionam diretamente a pessoas e suas histórias de vida. Exige, ainda, a escuta compreensiva e a postura não invasiva, deixando que as narrativas das memórias individuais sejam contadas mediante o desejo de quem as compartilha.

O capítulo 2, um olhar sobre infâncias: entrelaçando contextos e abordagens históricas, apresenta o cenário das infâncias brasileiras no século XX, bem como a identificação do local onde se desenvolveu este trabalho, através de um breve registro histórico do município de Nova Araçá, finalizando com o compartilhamento dos retratos das infâncias araçaenses contemplados por meio dos registros rememorados.

É importante considerar que esta pesquisa permitiu constatar a necessidade de aprofundar os registros históricos do município, ofertando conhecimentos mais aprofundados sobre a linha do tempo que marca o desenvolvimento da cidade. A escassez de materiais e registros que fundamentam teoricamente a história de Nova Araçá, evidencia ainda mais a relevância de manter sempre vivas as memórias dos antepassados.

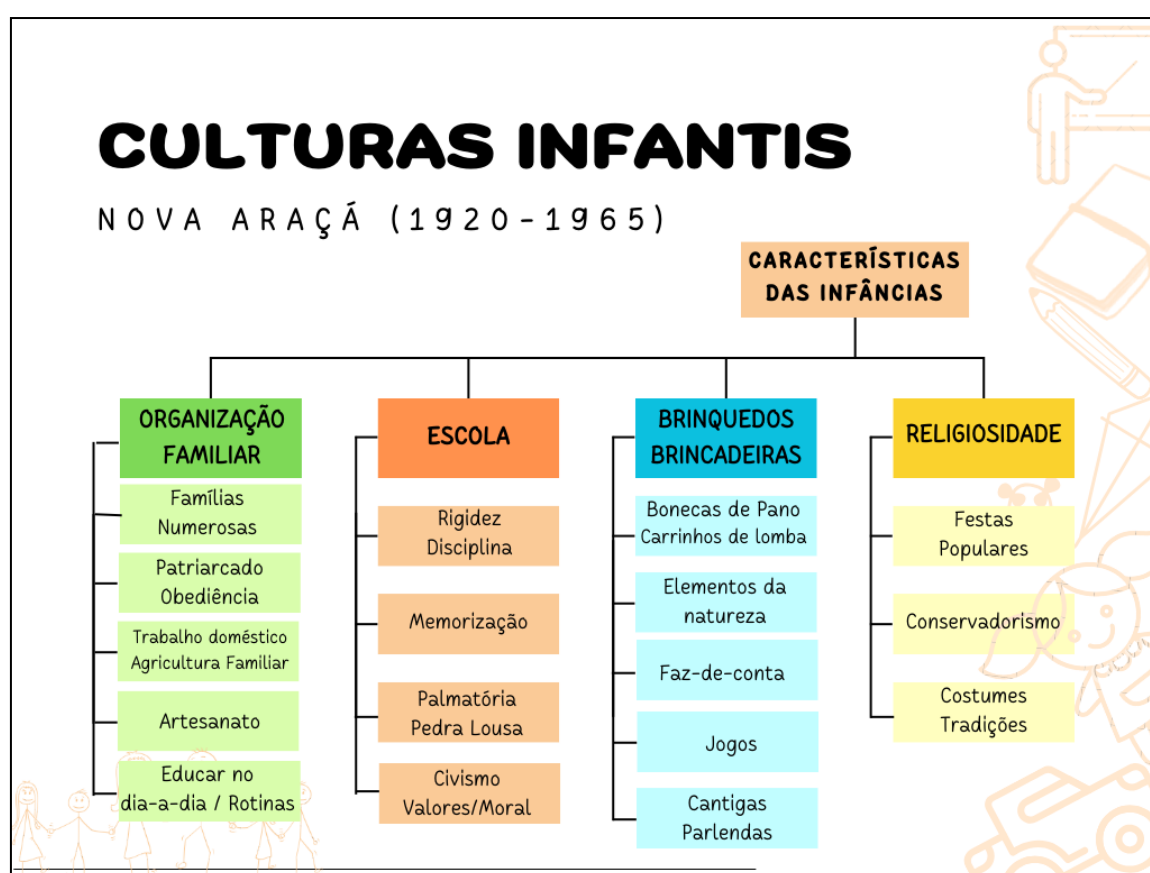
As lembranças das infâncias vividas no período que antecede à municipalização apresentam o panorama histórico da época em que Araçá ainda era distrito de Lagoa Vermelha e, posteriormente, de Nova Prata. As recorrentes tratativas que emanciparam o município são recordadas pelos mais velhos. Há também importantes memórias do início da colonização no local, nas dificuldades enfrentadas pelos moradores e na limitação de recursos e acessibilidade.

Para sustentar as informações apresentadas, foram entrevistados 9 araçaenses, nascidos no local, considerando o recorte temporal da pesquisa e cujas infâncias estão alicerçadas à história de Nova Araçá. Como guardiões dessas memórias e observadores por décadas dos processos que transformaram as gerações, os entrevistados relataram suas experiências de infância contribuindo

significativamente para os resultados obtidos.

O registro das memórias viabilizou a organização por intermédio de categorias que emergem das lembranças narradas nas entrevistas, quais sejam: a) composição familiar e práticas cotidianas; b) história e desenvolvimento local; c) afazeres e trabalho na infância; d) religiosidade e práticas sociais; e) brinquedos, brincadeiras e culturas da infância; f) práticas escolares. Com a análise, os resultados podem ser sintetizados no fluxograma a seguir:

Figura 18 – Síntese das Culturas Infantis a partir das memórias



Fonte: Organização da autora

A organização familiar está entre as categorias emergentes das memórias partilhadas e demonstra práticas familiares sustentadas no trabalho na lavoura como fonte primeira de subsistência familiar, envolvendo inclusive as crianças nas atividades laborais de plantio, colheita e preparo do alimento.

O trabalho na infância é rememorado nas falas da maioria dos entrevistados e aprender um ofício desde a mais tenra idade foi uma experiência vivida que consolidou a importância de trabalhar como referência. Zelinda salienta que “é pra

estudar e se interessar em fazer alguma coisa. Porque... não deixar os anos passar” (FERRARI, 2023).

Estavam presentes ainda nos lares atividades artesanais de corte, costura e bordado, principalmente entre as meninas, cujas agulhas coseram para além dos tecidos, lembranças de afeto e cumplicidade com as mães e avós.

A arquitetura das construções é rememorada, assim como a habilidade de transformar a matéria-prima em objetos, móveis e utensílios do dia-a-dia, por meio da arte da carpintaria e marcenaria, atividades estas, geralmente, associadas ao sexo masculino.

Ainda nos lares, a figura paterna era alusiva a comportamentos autoritários e rigorosos. A presença do patriarcado nas relações familiares se externava em narrativas de comportamentos severos de obediência e arbitrariedade. A criança “tinha que obedecer, tinha que... ninguém dizia nada pro pai, ensinavam o que era respeito afinal” (STUANI, 2023).

A autoridade paterna era primordial. Milena rememora que “o meu pai, nunca apanhei do meu pai. Mas quando ele olhava, eu sabia o que ele queria. Ninguém falava” (MORTARI, 2022). Para as crianças, compartilhar opiniões ou participar de conversas em rodas de adultos, somente era permitido em algumas ocasiões, considerando que os assuntos abordados, na maioria das vezes, não lhes era pertinente. Ao se tratar das relações sociais na infância, segundo Ripe (2022, p. 52):

Por conseguinte, temos que a criança nasce e se desenvolve em um meio social. As determinações biológicas da infância só fazem sentido nas relações com o adulto e sobre específicas condições de vida em sociedade. Assim, os cuidados relacionados à fisiologia da criança se dão nas relações afetivas e sociais com os adultos que, ao seu tempo, dela cuidam e a protegem.

As relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças estavam presentes sobretudo nas manifestações de fé e nas práticas religiosas cultivadas nos lares. O ensino da catequese, a participação das missas e das festas religiosas reuniam as famílias e abriam espaço para que algumas crianças pudessem usufruir de momentos sociais.

No anseio de formar crianças com comportamento e perfil adequados, as atividades religiosas eram marcantes e norteadoras de valores e condutas que deviam ser seguidas. As possibilidades provenientes das novas religiões e a perda de alguns

hábitos religiosos, dentre os quais a reza diária do terço, assiduidade nas missas e participação intensa nas atividades religiosas, também são percebidas nas narrativas de entrevistas.

Dentre as atividades sociais, a prática do filó, que reunia as famílias em encontros noturnos, aparece com destaque nas lembranças dos entrevistados e compõe cenários descritos na pesquisa.

As culturas lúdicas infantis e a escolarização ganham destaque no capítulo 3, intitulado culturas infantis, práticas lúdicas e escolarização das infâncias pesquisadas. O viés utilizado para enfatizar as práticas de brincar usufruídas pelas crianças se consolida nos relatos de atividades simples e prazerosas, que utilizavam como recursos, muitas vezes, elementos da natureza, dentre os quais: cascas de plantas para resvalar em morros, espigas de milho para confeccionar bonecas, pedaços de madeira que viravam bодоques ou armas de brinquedo, banhos de rio ou balançar-se em galhos.

A criatividade não tinha limites quando o assunto era brincar. Com madeiras e carretéis de linha se faziam os carrinhos para os meninos. As bonecas eram fabricadas principalmente com restos de tecidos, panos, botões e adereços que sobravam das atividades de artesanato das mães. Muito presentes também eram as brincadeiras de faz-de-conta, os jogos com regras e as brincadeiras folclóricas, passadas de uma para outra geração.

A ausência de brinquedos estruturados, eletrônicos e eletrodomésticos ofereceu o desenvolver de habilidades, estimulando exercícios criativos na confecção dos próprios brinquedos, em tempos nos quais “tudo se fazia. Tudo, tudo. Se nós queríamos brincar, nós se fazia. E hoje ninguém faz mais nada, é tudo pronto” (TOAZZA, 2022).

Infâncias afastadas de brinquedos modernos e tecnológicos, celulares, tablets e videogames. Como era possível ocupar o tempo sem usar esses recursos? A resposta talvez se encontre no movimento de desacomodação que propunha a essas crianças desenvolverem seu universo criativo e o potencial de suas habilidades para confeccionarem os recursos que necessitavam para brincar.

O brincar coletivo acontecia com maior destaque nos ambientes escolares. O tempo de brincar na escola, embora restrito, permitia que a interação entre os pares em jogos de grupos e brincadeiras como o futebol, caçador, pega-pega, entre outros.

O ambiente escolar se apresentava como outro espaço de rigidez e disciplina.

Assim como aos pais, o respeito aos professores era primordial e cultivado entre as famílias. Nas memórias de Milena há o relato dos ensinamentos que recebera nesse aspecto: “Minha mãe dizia sempre: - olha filho, respeito aos pais e respeito a gente. Não vão faltar de respeito a gente, cada um tem o seu direito” (MORTARI, 2022).

O respeito ao professor era primordial e cobrado das crianças pelos pais. Percebendo a importância da escola e a perda da valorização dos profissionais da educação, Valdeci propõe que “a professora merece todo o respeito que nós respeitamos lá atrás. E que fosse se queixar com o pai, a mãe, o pai ia lá saber coisa. O couro comia.” (DE SOUZA, 2023).

O professor, na maioria das vezes, ministrava aulas para turmas multisseriadas e precisava manter o grupo atento e silencioso. Para controlar as crianças, as práticas pedagógicas permitiam o uso de castigos, repressões e até mesmo de varas e palmatórias para os “desobedientes”.

A memorização dos conteúdos era fundamental para garantir a aprendizagem das crianças. Nas escolas, o civismo também era prioridade: formação de filas para entoar o hino nacional diariamente, seguido da oração eram atividades de rotina diária.

As atividades escolares do período se caracterizam também pela ausência do transporte e da merenda escolar, escassez de materiais, livros e atividades lúdicas. A escola era ambiente de aprendizagem de conteúdos considerados importantes para o futuro, limitando o uso de recursos lúdicos no planejamento docente.

Do conservadorismo, atitudes de respeito e submissão para com os adultos, regras e limites que impunham conceitos sobre o que é certo ou errado, valores éticos e morais instituídos, as infâncias iam se movimentando e moldando seres por vezes mais tímidos e retraídos na interação com o mundo adulto.

As crianças eram ocasionalmente ignoradas nas atividades sociais e sua participação limitada à autorização dos adultos. O diálogo, por vezes, era substituído por palmadas ou castigos severos, no intuito de formar personalidades justas para aquilo que a sociedade pregava como correto.

Tais comportamentos familiares foram recorrentes por longos períodos e em alguns lares, infelizmente, ainda se sustentam. Os ambientes descritos nas memórias, sejam rurais ou urbanos, não diferenciavam as ações educativas empregadas no desenvolvimento infantil. Há uma aproximação entre as atividades dessas áreas, considerando que a região ainda não dispunha de centros comerciais urbanos desenvolvidos e o progresso era uniforme entre as comunidades do interior e da área

central.

É importante destacar que, embora semelhantes nas atividades laborativas e nos costumes familiares, as oportunidades de acesso à educação, devido à proximidade entre as residências e a escola, eram favorecidas nas áreas mais urbanizadas e o acesso a recursos provenientes dos comércios, indústrias, bem como a energia elétrica também beneficiaram prioritariamente a população concentrada na área urbana.

Nas entrevistas, estão presentes marcas de infâncias felizes, embora difíceis. É preciso perceber o sentido de ser criança, a possibilidade de ser livre mesmo tendo precocemente responsabilidades, o desejo de aprender em meio a tantas limitações, o anseio pela oportunidade que não se pode deixar passar.

O primeiro encontro com a infância daqueles tempos pode nos trazer sensações de felicidade, criatividade e superação, que enriquecem essa pesquisa, ao passo que “a história da infância assume uma dimensão significativa nessa perspectiva de alargamento de horizontes” (KUHLMANN JR., 2001, p. 15).

Mediante o exposto e o caminho investigativo percorrido, é possível afirmar que as culturas infantis foram vividas e as memórias de brincar, brinquedos e brincadeiras que marcaram a infância e que foram registradas no município de Nova Araçá/RS no período de 1920 a 1965 foram caracterizadas por relações de afeto, mas principalmente por infâncias regradas, comprometidas com o trabalho, a fé e as relações familiares. O tempo de brincar, embora diminuto nessas condições, era bem aproveitado: havia crianças explorando todas as formas possíveis de se entreter, utilizando dos recursos que a natureza oferecia, criando e construindo seus próprios brinquedos estruturados ou vivendo em seu imaginário todas as possibilidades que o brincar de faz-de-conta oportuniza.

Interligadas a essas relações estavam as partilhas afetivas das infâncias, nos momentos em que os pais se envolviam com a arte de utilizar os materiais disponíveis para transformar em brinquedos e proporcionar momentos que ficaram registrados nas memórias dos entrevistados. Entre os brinquedos mais recorrentes estão bonecas de pano ou de espigas de milho, carrinhos ou carros feitos em madeira e com carretéis de linha, bодоques e espingardas de madeira. Brincar de casinha, de comadres, banhos de rio e resvalar com cascas de plantas foram brincadeiras mencionadas nas memórias, assim como caçador, pega-pega e outros jogos e brincadeiras folclóricas também foram lembrados.

As práticas escolares, por sua vez, estavam sustentadas na rigidez do ensino, a escola era tida como espaço de aprendizagens voltadas para construir um futuro com cidadãos que soubessem desempenhar suas funções sociais, a partir do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, principalmente. O ensino estava para além da sala de aula: as aprendizagens se consolidavam na partilha de tarefas e experiências do dia-a-dia, enquanto podiam pôr em prática conhecimentos técnicos que garantiam a sobrevivência do grupo familiar.

As manifestações de fé e a religiosidade foram cultivadas com fervorosidade nos lares e na comunidade, através de festas e celebrações religiosas, assim como, as características culturais do local contempladas na arquitetura e nas práticas sociais que ainda podem ser encontradas.

Houve muitas transformações decorrentes do passar dos tempos, mas há também permanências. Ainda hoje, brincar é uma atividade que marca as infâncias. Por mais que a oferta de brinquedos tecnológicos e estruturados esteja em livre demanda, ainda é comum o interesse das crianças por elementos da natureza, por jogos e brincadeiras, especialmente de faz-de-conta. Mais aprimoradas, com muitos elementos e brinquedos acrescidos, mas permanente por entre os tempos e das manifestações folclóricas que são deixadas como heranças pelas gerações.

Felizmente, o trabalho infantil não é mais permitido, embora ainda praticado com irregularidades em alguns locais. As práticas escolares mudaram, professores foram treinados e habilitados para a função e a educação, embora enfrente desafios constantes, recebe recursos que visam garantir o acesso e a permanência das crianças em ambiente escolar, por meio de recursos para disponibilizar transporte e alimentação.

Nos lares, as coisas ficaram mais simplificadas com a disponibilidade de energia elétrica e eletrodomésticos que pretendem facilitar a vida familiar. Em alguns lares, mesmo com tantas praticidades, ainda falta tempo para sentar-se à mesa reunidos nas refeições, como faziam antigamente. As indústrias também tomaram o espaço do artesanato, muito embora, nas comunidades rurais, não é raro ver as avós ainda ensinando as meninas as técnicas de bordado e costuras simples.

O trabalho rural e urbano apresenta discrepâncias. São raras, na área urbana, as práticas de cultivo de alimentos; e as trocas que se fazia em outros tempos já foram substituídas pelas prateleiras cheias de ofertas nos supermercados. Muitas famílias já não se conhecem, nem mesmo vizinhos se encontram e os filós não acontecem mais,

talvez tenham sido substituídos pela novela das 20h.

A imersão nas infâncias é um convite para repensar o presente e perceber nas crianças de hoje o que carregam do ontem e o que deixarão para o amanhã. Considerar a relação sistêmica que possuímos com nossos antepassados nos propõe perceber quais são as práticas que devem ser mantidas na educação dos pequenos, as que evoluíram benéficamente ao longo dos anos e as que ainda precisam ser transformadas, para que possamos formar adultos seguros, conscientes e valorizados em suas escolhas de vida.

Mais do que conviver em uma sociedade, compartilhando espaços e momentos com crianças, é preciso percebê-las como sujeitos e compreender suas inquietudes, seus desejos, suas angústias e necessidades, em tempos nos quais os adultos estão muito ocupados ainda com suas individualidades e seus anseios pessoais. Dessa forma, o ser criança será sentido, terá sentido e fará sentido!

Meu desejo também é o de que esta pesquisa possa desencadear o fazer-se pesquisador em outros tantos que se interessam pelas culturas infantis e que desejam buscar por caminhos ainda não percorridos nas estradas das infâncias. Despertar ainda o interesse em outros pesquisadores pela escrita mais aprofundada do processo histórico do município de Nova Araçá, de sua rede de ensino, bem como do desenvolvimento político-administrativo ao longo dos tempos, de modo a contribuir, assim como neste trabalho, para o registro da História do município em suas potencialidades.

Ao concluir essa dissertação me permito reviver nas lembranças de uma pesquisadora os olhares de gratidão, sorrisos e emoções que compartilharam comigo durante esta trajetória os que pude entrevistar. Os tesouros revelados nas memórias dos entrevistados puderam ser registrados, mas os sentimentos vividos e as experiências adquiridas ultrapassam linhas escritas no papel.

Termino assim esse trajeto, revivendo o sentimento da criança que fui e entrando mais uma vez na Kombi escolar. Algumas vezes apertada dividindo espaço com os colegas; outras vezes, sentada ao lado do motorista e vendo o percurso futuro; e ainda por outras no porta-malas, percebendo o trajeto passado com orgulho e gratidão. Foi percorrido por tantas vezes, mas nunca foi o mesmo. Sempre havia algo diferente, em outro lugar, nos detalhes ou movimentos. Assim como a vida, nunca estática, sempre em evolução.

Que ao acessar a vastidão dessas memórias, despertem as reminiscências

adormecidas e que possam permitir a outros tantos guardiões a possibilidade de serem ouvidos, acolhidos e abraçados na simplicidade da partilha do conhecimento e de todo o valor que possuem, enquanto ainda vivem para contar.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 4 [f]

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. In.: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 231-258.

ANDREAZZA, Celso. **Celso Andreazza** entrevista oral [mai. 2023]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2023. 1 arquivo .mp3 (57 min.).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 43, 2014, pág. 645-667.

BARROS, José D'Assunção (2005). História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, 9(1), 125 - 141. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422>. Acesso em 25 de julho de 2022.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In.: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-79.

BOTO, Carlota. Rumos da Tradição: o pensamento pedagógico do século XVII. In: BOTO, Carlota. **A Liturgia Escolar da Idade Moderna**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

BORDIGNON, Luiz. **Luiz Bordignon** entrevista oral [jun. 2023]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2023. 1 arquivo .mp3 (70 min.).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In.: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 2005.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo nas infâncias das décadas de 20 e 30**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017.

CARVALHO, José Sérgio. **Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar**. Summus Editorial, 2016.

CHARTIER, Getúlio Corrêa. **Caminhos da memória**: Narrativas de experiências do brincar com professoras da cidade de Pirenópolis/GO (1950 e 1960). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2.ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CORSETTI, Berenice. Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889-1930). **História da Educação**, v. 2, n. 4, 1998, p. 57-75.

COSTA, Marli Lopes da; CASTRO, Ricardo Vieira de. Patrimônio Imaterial Nacional: preservando memórias ou construindo histórias? **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 13, 2008, p. 125-131.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. **Ensino desenvolvimental: antologia. Uberlândia: Edufu**, 2017, p. 211-223.

DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. Apresentação. In.: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 6-18.

DE MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In.: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 259-288.

DE SOUZA, Valdeci Antônio. **Valdeci Antônio de Souza** entrevista oral [abr. 2023]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2023. 1 arquivo .mp3 (106 min.).

DOS SANTOS, Larissa Aparecida Trindade. **O Brinquedo na Educação Infantil como promotor das Culturas da Infância e Humanização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

ERMEL, Tatiane de Freitas; BENCOSTTA, Marcus Levy. Escola graduada e arquitetura escolar no Paraná e Rio Grande do Sul: a pluralidade dos edifícios para a escola primária no cenário brasileiro (1903-1928). **História da Educação**, v. 23, 2019.

FERRARI, Aquelino Francisco. **Aquelino Francisco Ferrari** entrevista oral [fev. 2023]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2023. 1 arquivo .mp3 (45 min.).

FERRARI, Zelinda Lourdes Vanazzi. **Zelinda Lourdes Vanazzi Ferrari** entrevista

oral [fev. 2023]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2023. 1 arquivo .mp3 (45 min.).

FERREIRA, Marieta de Moraes (org.); FERNANDES, Tania Maria (org.); VERENA, Alberti (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. 20 ed., Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

FRASSON, Melville Veronese. **Melville Veronese Frasson** entrevista oral [abr. 2023]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2023. 1 arquivo .mp3 (49 min.).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural: a pesquisa em história da educação**. 1 ed., São Paulo: Ática, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, set./dez. 2017, p. 80-142.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JARDIM, Maria de Lourdes T. Evolução da população do Rio Grande do Sul. **O Rio Grande do Sul e sua população**. Porto Alegre: FEE, 2002, p. 57-88.

JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Porto Alegre, 23/12/1964, p. 07. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093726_04&pesq=%22Nova%20Ara%C3%A7%C3%A1%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=32246. Acesso em 25 out. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KREUTZ, Lúcio. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 13, 2005, p. 65-90.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação: uma abordagem histórica**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta**. In.: DE FREITAS, Marcos Cezar (Org.) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 225-246.

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio; XERRI, Eliana Gasparini. Escuelas étnico-comunitarias italianas en Rio Grande do Sul: entre lo rural y lo urbano (1875-1914). **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 02, 2014, p. 211-221.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. São Paulo, 1990.

MANFROI, Miraíra Noal. **Ser Criança na Costa da Lagoa: Memórias, Brincadeiras e Natureza**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MANSON, Michel. **História do Brinquedo e dos Jogos: Brincar através dos tempos**. Tradução de Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Lisboa: Teorema, 2002.

MARCÍLIO, Daniela Signorini. **Brincadeiras Infantis no Município de São Paulo: Penha e Cangaíba entre o passado e o presente**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Memórias de minhas putas tristes**. Editora Record, 2021.

MEDEIROS, Francisco Emílio de. **As dimensões lúdicas da experiência de infância: entre os registros de brinquedos e brincadeiras da obra de Franklin Cascaes e a memória de infância de velhos moradores da Ilha de Santa Catarina e de velhos açorianos de" Além-Mar**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

MORTARI, Milena Secchi. **Milena Secchi Mortari: entrevista oral** [abr. 2022]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2022. 1 arquivo .mp3 (75 min.).

MORTATTI (Brasil), M. do R. L. (2018). Literatura para a escola primária e educação do cidadão republicano, na revista de ensino (SP-Brasil) - 1902/1918. **Revista História Da Educação**, 106–124. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/75780>

NEVES, S. A., & GALVÃO, A. M. de O. (2015). Representações da infância em memórias e autobiografias - Minas Gerais (1900-1960) - Representations of childhood in memoirs and autobiographies - Minas Gerais (1900-1960). **Revista História Da Educação**, 20(48), 259–280. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/49458>. Acesso em 17 jun. 2022.

NEVES, Dimas Santana Souza; SÁ, Nicanor Palhares. Práticas pedagógicas na primeira metade do século XX: uma versão com a história oral. **Instantes & memória na história da educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p. 261-272.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em educação**, v. 2, n. 3, 2016.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. Apresentação. In.: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 347-375.

PEREIRA, Reginaldo Santos. Ludicidade, infância e educação: uma abordagem histórica e cultural. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 64, 2015, p. 170-190.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA ARAÇÁ. **Nova Araçá e sua história**. Casca: Toazza Artes Gráficas, 1991.

RIPE, Fernando. **História da Infância**: a constituição do sujeito infantil moderno na cultura impressa portuguesa do século XVIII. Caxias do Sul: Educs, 2022.

RIPE, Fernando Cezar, & DILLMANN, Mauro (2021). “Crueldade sem exemplo”: divulgação de uma inédita fonte que trata de um prodigioso caso de infanticídio publicado em Portugal no século XVIII. **Revista História Da Educação**, 25, e103438. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/103438>. Acesso em 17 jun. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, 2003.

SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen (2014). Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, 14 (43), 645–667. Disponível em <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.ds01>. Acesso em 17 jun. 2022.

SOARES, Gisele Rodrigues. **Narrativas vivas de Memórias de/na Infância**: As crianças que (se) narram e suas experiências sociais em família. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,

2021.

STUANI, Helena Maria Zanchettin. **Helena Maria Zanchettin Stuaní** entrevista oral [jun. 2023]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2023. 1 arquivo .mp3 (64 min.).

TEIXEIRA, Maria Das Graças de Souza. **Infância, sujeito brincante e práticas lúdicas no Brasil Oitocentista**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

TOAZZA, Mércia Maria Barbisan. **Mércia Maria Barbisan Toazza**: entrevista oral [dez. 2022]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2022. 1 arquivo .mp3 (64 min.).

VEIGA, Cynthia Greive. **As crianças na história da Educação**. In.: DE SOUZA, Gisele (Org.). *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 21-40.

XAVIER, Libânia Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. **Educação**, v. 30, n. 2, 2005, p. 105-120.

ZOTTIS, Alexandra Marcella. **Da cucagna ao sanguanel: considerações sobre imagens e imaginários da imigração italiana no Rio Grande do Sul**. Disponível em <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/gt6-da-cucagna.pdf>. Acesso em 28 nov. 2023

ZUCCHETTI, Luiz Antônio. **Da Itália Milenar para o Novo Brasil**. Pinhais: Copygraf, 1996.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado convidado

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as folhas e assine ao final deste documento. Este documento está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Após assinado, o documento deve ser devolvido escaneado por e-mail para a pesquisadora responsável ou entregue em mãos. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

TÍTULO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS CULTURAS INFANTIS EM NOVA ARAÇÁ/RS (1920- 1965)

Apoio: Universidade de Caxias do Sul

Pesquisadores responsáveis

Kariane Vendramin– Universidade de Caxias do Sul, RS

Telefone para contato: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

Terciane Ângela Luchese – Universidade de Caxias do Sul/RS

Telefone: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

A justificativa deste trabalho considera questões de ordem pessoal do pesquisador, motivação profissional e a importância de realizar tais registros, caracterizando a pesquisa como algo novo no contexto apresentado e demonstrando as contribuições sociais deste estudo para o local onde será desenvolvido.

O Objetivo geral da pesquisa é analisar as culturas da infância e do brincar no município de Nova Araçá, no período compreendido entre os anos de 1920 a 1965, promovendo a conservação da identidade cultural infantil do município e contribuindo para seu registro histórico, a fim de garantir que sejam preservadas e compartilhadas as memórias da infância de cidadãos araçaenses. Os objetivos específicos são: - Investigar para conhecer as características da infância no município de Nova Araçá, apresentando algumas brincadeiras, jogos e brinquedos tradicionais do local e da época, conforme o recorte temporal da pesquisa, compreendido entre os anos de 1920 a 1965. - Contextualizar o município de Nova Araçá e os elementos que caracterizam sua evolução histórica no período compreendido pela pesquisa, bem como a infância, culturas infantis e memórias, a partir da revisão de literatura e da fundamentação teórico-metodológica do problema de pesquisa. -Entrevistar munícipes nascidos entre os anos de 1920 e 1965, para coletar lembranças e memórias das culturas infantis e características dos brinquedos e brincadeiras da infância em Nova Araçá.

A pesquisa será conduzida simultaneamente em três frentes de investigação:

1. Pesquisa documental para coleta de dados que contribuem com o tema da pesquisa.
2. Pesquisa de campo para entrevistas com os munícipes que atendem as necessidades de coleta de dados e amostras e estiverem de acordo em participar da pesquisa;
3. Análise Textual Discursiva dos dados construídos a partir das entrevistas.

O(a) Senhor(a) está sendo convidado a participar da entrevista sobre História e Memória das Culturas Infantis em Nova Araçá, porque atende aos critérios definidos, os quais contemplam a abordagem do tema da pesquisa no referido recorte temporal. Esta é uma pesquisa para a dissertação da mestranda Kariane Vendramin, orientanda da professora Terciane Ângela Luchese, ambas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Sua participação consistirá em responder um conjunto de questões relacionadas às memórias da infância e culturas infantis do município de Nova Araçá/RS. A entrevista será realizada em data e horários pré-definidos, de comum acordo e disponibilidade das partes em local previamente agendado, com duração não superior à noventa minutos. Convém ressaltar que a sua participação não é obrigatória, sendo que a qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

A pesquisadora se compromete a assegurar a confidencialidade e a privacidade dos entrevistados, mantendo anonimato absoluto sobre a identidade e sigilo das informações que possam ferir a imagem pessoal e/ou profissional destes. As gravações das entrevistas realizadas ficarão armazenadas em arquivo digital, no Diretório do computador da pesquisadora, sem acesso pelo ambiente virtual identificado como “nuvem” e com garantia de sigilo. Os dados das entrevistas ficarão guardados por 5 anos após o término desta pesquisa.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, nem mesmo com a Instituição de Ensino a qual se vincula e que integra esta pesquisa.

O entrevistado poderá decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Assim, deve haver a manifestação explícita do participante, caso deseje que sua identidade seja divulgada.

Os principais riscos decorrentes da pesquisa são mínimos e estão relacionados a possíveis desconforto, constrangimento, aborrecimento ou alteração emocionais provenientes de lembranças e reflexões, assim como a transcrição inexatas das suas respostas e quebra de confidencialidade. Para amenizar tais riscos, a pesquisadora se compromete a esclarecer previamente o roteiro da entrevista, bem como submeter à sua apreciação e validação a transcrição da entrevista.

Caso ocorra qualquer tipo de desconforto no decorrer da sua participação, esta poderá ser interrompida, podendo ou não continuar posteriormente. Além disso, a pesquisadora estará sempre à disposição para sanar eventuais dúvidas, bem como para dar o suporte necessário para minimizar possíveis desconfortos durante a realização da pesquisa.

O processo não causará nenhum dano à sua integridade ou à sua instituição de origem, pois serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes. Esclarecemos, ainda, que esta pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional.

Os resultados da pesquisa serão utilizados para fins acadêmicos e científicos, com a garantia de anonimato dos participantes se assim o desejarem.

Ao assinar este Termo, você autoriza a sua participação nas atividades da referida Pesquisa, declarando estar ciente e concordar com as informações expostas anteriormente, no que se referem aos objetivos, riscos e benefícios decorrentes do trabalho a ser desenvolvido.

O(a) Senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o endereço e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora, ou a qualquer momento.

Nome completo da pesquisadora responsável: Kariane Vendramin

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, RG _____, CPF _____
 _____ abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa

do presente estudo. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, justificativa, objetivos, procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Desejo que meu nome seja identificado na pesquisa: (☐) Sim (☐) Não.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do participante: _____

Telefone para contato: _____