



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MARIA DA VITÓRIA GOMES COSTA

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL NAS
INFÂNCIAS DO CAMPO**

**CAMPINA GRANDE
2023**

MARIA DA VITÓRIA GOMES COSTA

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL NAS
INFÂNCIAS DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão.

**CAMPINA GRANDE
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C837b Costa, Maria da Vitória Gomes.
Brinquedos e brincadeiras [manuscrito] : memória e patrimônio cultural nas infâncias no campo / Maria da Vitória Gomes Costa. - 2023.
147 p.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.
"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão , Departamento de Educação - CEDUC."
1. Brinquedo. 2. Brincadeiras. 3. Infância. 4. Educação no campo. I. Título

21. ed. CDD 371.337

MARIA DA VITÓRIA GOMES COSTA

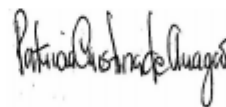
**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL NAS
INFÂNCIAS DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

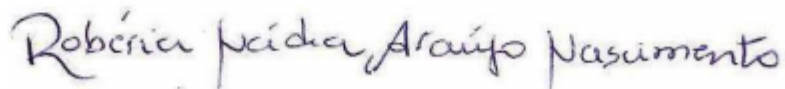
Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

Aprovada 06 de abril de 2023

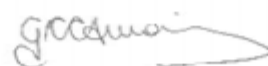
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão (Orientadora)
(PPGFP/UEPB)



Prof^a. Dr^a. Robéria Nádia Araújo Nascimento (Examinadora interna)
(PPGFP/UEPB)



Prof^a. Dr^a. Giovana Carla Cardoso Amorim (Examinadora externa)
(PosEduUERN)

Dedico este trabalho a Deus, que me presenteia todos os dias com a energia da vida, que me dá forças e coragem para atingir os meus objetivos. A toda minha família e minha orientadora, que muito contribuíram para a realização deste trabalho e acreditaram em minha capacidade e competência.

AGRADECIMENTOS

Gratidão

(Canção de Xande de Pilares)

Muita gente me ajudou chegar aqui
Foi aos trancos e barrancos que eu consegui
Minha família, meus amigos, minha fé
A vocês devo tudo [...]
Conquistando amizades, ganhei confiança
Esse público amado me deu esperança
Eu sou feliz demais, quando olho pra trás só consigo sentir
Gratidão
Pela força que não me deixou desistir
Por ter sido escolhida para essa missão
Obrigada meu Deus por você existir
Sempre me deu a mão
Gratidão
Não há dinheiro que pague, não posso esquecer
Se eu fugir das origens eu perco meu chão
Obrigado meu povo por fortalecer
Beijos no coração [...]

Assim como retrata a letra da música o mais nobre sentimento que posso expressar em minhas singelas palavras neste momento é a **GRATIDÃO**. Agradecer pelos momentos vividos, pelas oportunidades oferecidas e principalmente por quem ao meu lado esteve, pois já diz a música citada: “Muita gente me ajudou chegar aqui, foi aos trancos e barrancos que eu consegui. Minha família, meus amigos, minha fé”. Não se trata apenas de metas e objetivos alcançados, mas de todo o processo vivenciado, o percurso que tornou caminhos possíveis.

A fé de cada um é algo muito íntimo. Cresci no berço católico da minha avó que costumava fazer novenas, possuía devoções. Aprendi não somente com ela, mas com a vida e sua diversidade que, independentemente da sua crença, o maior legado que o nosso criador nos deixou foi o amor. Esse amor deve ser o que cultiva, aquele que transforma e primordialmente o que respeita. Ele adentra os diferentes lugares e consegue ultrapassar aquilo que aos nossos olhos não conseguimos enxergar. Mas, para quê falar sobre tudo isso? Eu não posso falar da minha fé se eu não tiver amor, não posso falar da minha família e das pessoas que caminharam junto comigo se eu não tiver amor, e, não posso falar da minha profissão se não houver amor.

Muitas pessoas trilham o nosso caminho ao longo de qualquer trajetória que busquemos trilhar. No mestrado não foi diferente. Tive muitos apoios, encontros e desencontros. Começo agradecendo a Deus pela oportunidade de ter me dado a minha família. Mainha e painho (*in memoriam*) nos deram sempre o possível e o impossível, para que sempre tivéssemos o necessário para sermos pessoas de bem. São exemplos e nunca se cansaram de ser o suporte que eu mais precisava, são minha base em tudo. Agradeço pelo dom da vida dos meus três irmãos, os quais sempre fizeram de tudo para estarem ao meu lado.



Meu pai é minha maior saudade, hoje consigo perceber como suas mãos calejadas da árdua lida para nos criar serviram de inspiração para minha pesquisa e principalmente pelo campo, pela minha vida aqui. Não quero ir embora, não quero nunca sair. Tenho certeza que de onde estiver está orgulhoso dessa minha trajetória. Pude mostrar a nossa comunidade, a qual sentia tanto amor. Saudades pai!

Meu esposo e meus sogros também nunca soltaram a minha mão. Receberam-me em sua família e caminham na direção dos meus sonhos. Fizeram parte de toda a minha caminhada, são os melhores amigos e companheiros que a vida pode me presentear.



Em nossa caminhada muitas das vezes encontramos pessoas iluminadas que costumam tornar o percurso trilhado mais leve, facilitando os nossos passos. Professora Patrícia, minha orientadora, teve a capacidade de junto comigo atravessar barreiras desafiadoras que nem ela sabe o quanto foi importante. Durante esses dois anos de pesquisa eu passei por etapas bem difíceis, além das próprias dificuldades que todo trabalho traz, eu ainda tive tribulações pessoais, as quais refletiam conseqüentemente na minha pesquisa, e, a mesma segurou em minhas mãos para que pudéssemos juntas vencer as adversidades que surgiam. Só tenho o que agradecer sem ela eu não teria conseguido finalizar a minha caminhada. Obrigada, Patrícia! A senhora é um ser humano de muita luz. Gratidão!



Agradeço também a Escola José Avelino da Silva pela oportunidade de contribuir e retribuir tudo aqui que já me foi oferecido. A minha equipe de coração. As “Marias” que sempre estão comigo, bem como as meninas da coordenação.



Aos pais, avós e as crianças, o meu eterno obrigada, por toda a colaboração! Vocês abrilhantaram todo o trabalho e foram essenciais em todo o processo, durante toda a trajetória, foram e são protagonistas.

Ao meu bebê, Antônio Bernardo, nome dado em homenagem ao meu pai. Por ter participado dentro da barriga da mamãe e aguentando firme, esperando que eu finalizasse toda a pesquisa. Uma das minhas melhores motivações. Obrigada por estar comigo, filho!



Por fim, mas não menos importante, minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, por todas as oportunidades, bem como a todos os professores que fazem parte do mesmo. Trouxeram ensinamentos riquíssimos que contribuíram por toda a nossa trajetória pessoal e profissional. À minha turma pelas amizades que construímos. Agradeço a contribuição e relevante participação das professoras Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim e da Dra. Robéria Nadia Araújo Nascimento.

Prepare o seu coração
Pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar!

(Trecho da canção Disparada de Elba Ramalho,
Geraldo Azevedo e Zé Ramalho).

RESUMO

A Educação do Campo deve ser considerada como uma ação de intervenção reflexiva que busca evidenciar os diversos significados e conhecimentos existentes neste espaço, sejam históricos, políticos ou culturais dos povos pertencentes ao campo. Partindo dos saberes populares, a Educação Infantil pautada nestes princípios, propicia aprendizagens e conhecimentos novos, reinventando a prática escolar das infâncias do campo a partir da integração dos saberes que fazem parte deste território na valorização e reconhecimento destes. As brincadeiras e os brinquedos devem fazer parte na escola do campo a partir de motivações lúdicas, mas também de ressignificação das memórias infantis que permeiam a cultura das infâncias camponesas. Brincar e lembrar brincadeiras a partir do diálogo intergeracional, auxilia no processo de construção histórica da criança do campo. Este estudo tem por objetivo compreender quais brinquedos e brincadeiras fazem parte das infâncias do campo de maneira intergeracional em Pocinhos - PB, dentro da concepção de patrimônio cultural imaterial. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, alicerçada em rodas de conversas, articulada com as narrativas de Histórias Orais. Como baliza teórica para referenciar esta pesquisa trabalhamos a partir dos conceitos de Educação do Campo de Arroyo (2004) e infância em Ariès (1981), Canavieira (2015) e Sarmiento (2016). Para concepções de brinquedos e brincadeiras trouxemos Brougère (2001), Chateau (1987) e Kohan (2004). As reflexões sobre Memória foram aportadas por Bondia (2002) e Le Goff (2013) e patrimônio histórico por Tomaz (2010). Consideramos pertinente observar a diversidade existente nas escolas, urbanas ou do campo, buscando perceber peculiaridades a partir das diferenças e reconhecer as experiências infantis em seus espaços de pertencimentos. Caminhar além das fronteiras do preconceito, rompendo barreiras na busca de uma ação educativa pautada na égide da igualdade, através dos brinquedos e das brincadeiras que tornamos esse processo possível. Por fim, o produto educacional, o qual se constitui por um caderno com orientações pedagógicas para serem realizadas por meio de oficinas. A proposta é que, por meio dele, ofereçamos aos demais professores do campo oficinas utilizando brinquedos e brincadeiras tradicionais e atuais, em que as mesmas venham auxiliarem o processo de construção do conhecimento amplo do aluno do campo pautado no lúdico, facilitador de extrema importância e através de sua própria realidade cultural, incentivando-os a fortalecer vínculos intergeracionais e o sentimento de pertencimento dos mesmos.

Palavras-chave: Brinquedos. Brincadeiras. Infâncias. Educação do Campo.

ABSTRACT

Rural Education must be considered as a reflective intervention action that seeks to highlight the different meanings and knowledge existing in this space, whether historical, political or cultural of the people belonging to the countryside. Based on popular knowledge, Early Childhood Education guided by these principles, provides learning and new knowledge, reinventing the school practice of rural childhoods from the integration of knowledge that is part of this territory in the appreciation and recognition of these. Games and toys should be part of the rural school based on ludic motivations, but also on the re-signification of childhood memories that permeate the culture of peasant childhoods. Playing and remembering games based on intergenerational dialogue helps in the process of historical construction of rural children. This study aims to understand which toys and games are part of rural childhoods in an intergenerational way in Pocinhos - PB, within the concept of intangible cultural heritage. This is a research with a qualitative approach, based on conversation circles, articulated with the narratives of Oral Histories. As a theoretical framework to reference this research, we work from the concepts of Education in Campo de Arroyo (2004) and childhood in Ariès (1981), Canavieira (2015) and Sarmento (2016). For conceptions of toys and games we brought Brougère (2001), Chateau (1987) and Kohan (2004). Reflections on Memory were contributed by Bondia (2002) and Le Goff (2013) and historical heritage by Tomaz (2010). We consider it pertinent to observe the existing diversity in schools, urban or rural, seeking to perceive peculiarities from the differences and recognize children's experiences in their spaces of belonging. Going beyond the boundaries of prejudice, breaking barriers in the search for an educational action based on the aegis of equality, through toys and games that make this process possible. Finally, the educational product, which consists of a notebook with pedagogical guidelines to be carried out through workshops. The proposal is that, through it, we offer to other field teachers workshops using traditional and current toys and games, in which they will help the process of building the broad knowledge of the field student based on playfulness, a facilitator of extreme importance and through their own cultural reality, encouraging them to strengthen intergenerational bonds and their sense of belonging.

Keywords: Toys. Jokes. Childhoods. Field Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Em constante transformação	18
FIGURA 2 – Vista aérea comunidade Sítio Boqueirão.....	31
FIGURA 3 – Pontos de referência (comunidade Sítio Boqueirão)	32
FIGURA 4 – Títulos colecionados (Santa Cruz).....	32
FIGURA 5 – Produções feitas pela comunidade.....	33
FIGURA 6 – Escola Municipal José Avelino da Silva (antes da reforma)	33
FIGURA 7 – Escola Municipal José Avelino da Silva (depois da reforma).....	34
FIGURA 8 – Sala de aula pesquisada	35
FIGURA 9 – Família Sra. Maria Daguia, Sr. João de Deus e Sara	36
FIGURA 10 – Família Sra. Maria Aparecida Silva.....	36
FIGURA 11 – Família Sra. Irene Barros, Sr. Valdomiro Balbino e Valdilene Barros .	37
FIGURA 12 – Primeira oficina – Meu brinquedo, nossa história	41
FIGURA 13 – Segunda oficina – Construindo memórias – produção de brinquedos tradicionais	42
FIGURA 14 – Terceira e Quarta oficina – apresentação e exposição dos resultados	42
FIGURA 15 – Realização da primeira oficina.....	91
FIGURA 16 – Realização da primeira oficina.....	92
FIGURA 17 – Realização da primeira oficina.....	93
FIGURA 18 – Realização da segunda oficina	94
FIGURA 19 – Realização da terceira e quarta oficina.....	95
FIGURA 20 – Realização da terceira e quarta oficina.....	95
FIGURA 21 – Considerações Finais	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO	26
2.1 Narrativas orais, na perspectiva das rodas de conversa intergeracionais, no campo.....	26
2.2 Escola Municipal José Avelino da Silva, Sítio Boqueirão, Pocinhos – PB.....	29
2.3 Colaboradores participantes da pesquisa.....	35
2.4 Instrumentos, processamento de coleta de dados e análise das informações coletadas.....	38
2.5 Os itinerários da pesquisa.....	39
3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSTAS, DESAFIOS E CAMINHOS	44
3.1 Os movimentos sociais e a Educação do Campo: caminhos e perspectivas para tessituras escolares.....	44
3.2 Tessituras da Educação Infantil no contexto da Educação do Campo.....	56
4 MEMÓRIAS DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: PATRIMÔNIO IMATERIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	72
4.1 Os brinquedos e as brincadeiras: práticas educativas culturais nas comunidades rurais.....	73
4.2 Experiências das vivências do brincar e dos brinquedos: memória e patrimônio imaterial em saberes intergeracionais.....	79
5 AS NARRATIVAS MEMORÁVEIS DAS INFÂNCIAS DE PAIS, AVÓS E NETOS: UM ENCONTRO DE GERAÇÕES	84
5.1 No balancear das cirandas familiares: contextualizando as infâncias do Sítio Boqueirão.....	84
5.2 Contextualizando o universo das oficinas lúdicas intergeracionais realizadas no Sítio Boqueirão.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	105
ANEXOS	107
CADERNO PEDAGÓGICO	102

1 INTRODUÇÃO

O NOSSO LUGAR (Maria da Vitória Gomes Costa)

Aqui é o nosso lugar
É muito mais que um lar
São espaços de vida
Estamos sempre a compartilhar

São histórias de luta
Para sempre vamos levar
Constantemente enaltecendo
Quem por nós pode lutar

São palavras que se combinam
Somente para expressar
A importância e o cuidado
Que devemos ter ao semear

Aqui trago experiências vividas
Identidades a serem construídas
Estou a te mostrar o tanto
Que a educação pode transformar.

Início com as rimas no poema acima de minha autoria para trazer reflexões acerca de ser campesino. Trago aqui em minhas entrelinhas o sentimento de respeito pela terra onde nasci me criei e estou até hoje na busca constante por dias melhores e mais justos. Respeito pela história de vida que cada um daqui construiu até os dias atuais, os quais deixarão de legado para as diferentes gerações, em suas respectivas árvores genealógicas familiares da vida. Posso por aqui ser a voz daqueles que não tiveram, ou não terão, por algum motivo a mesma oportunidade que eu: a de sentar em uma cadeira de uma universidade pública e poder falar sobre a nossa cultura e o quanto o campo deve ocupar um lugar de vida, de conhecimento, de beleza, de sensibilidades, de construção de aprendizagens.

Caminhamos durante todo o trabalho pelas relações estabelecidas entre as memórias, às histórias das brincadeiras e dos brinquedos infantis e a prática educativa escolar, a fim de enfatizarmos tais narrativas como patrimônio imaterial do campo, através das falas de avós e pais das crianças na Educação Infantil campesina. Estas narrativas compõem os sentidos do brincar e dos brinquedos dentro dos espaços escolares campesinos e são geralmente elaborados ou herdados por pais e avós, permitem e contribuem na aprendizagem de crianças na contemporaneidade, pois propiciam a aproximação entre as famílias e a escola. São

diferentes gerações que podem ser unidas com suas histórias culturais de vida pelo elo do lúdico.

Para tanto, contextualizo um pouco da minha trajetória de vida. Logo após refletiremos sobre a importância que as narrativas intergeracionais, por meio dos brinquedos e das brincadeiras podem trazer para os caminhos da Educação do Campo.

A minha trajetória até a sala de aula, enquanto professora, foi marcada de múltiplos desafios que tive que sobrepor até chegar a docência. Sou a caçula de quatro filhos. Meu pai e minha mãe nos deram a vida honestamente através do suor árduo de seus trabalhos. Ela, uma costureira e agricultora que se dedicava em costurar apenas para a família, emendando retalhos e sobras de tecidos para nos cobrir em noites frias. Ele, um lenhador e agricultor que dedicou boa parte de seus dias embaixo do sol escaldante da região que moramos, produzir carvão, em busca de nos oferecer o pão de cada dia. Somos uma família que mora há anos em uma casa pequena, com poucos cômodos e muita dificuldade. O básico nunca nos faltou, mas nossos pais dedicavam-se diariamente para nos oferecer uma vida digna.

Sempre moramos no campo, até hoje. Painho com o seu amor pela terra nos mostrou o cuidado que devemos ter, não somente com ela, mas com nossas raízes históricas. Aprendi que ser do campo é pertencer a ele, me reconhecer dentro dele e lutar por ele. Nunca imaginei que a minha relação com o lugar que eu moro uma vida inteira iria tão longe. Minha relação com a escola começou aos quatro anos de idade, na antiga alfabetização. A escola que estudei até os meus 10 anos de idade é a mesma em que eu trabalho como professora hoje. Isso é muito satisfatório. Saber que posso contribuir com a Educação do Campo na minha comunidade é prazeroso.

Moro até hoje na mesma região e atuo com a Educação do Campo, na Educação Infantil, há quatro anos. Lembro muito de minha fazendo meus cadernos em casa mesmo, utilizava as sobras de folhas limpas que restavam dos cadernos de meus irmãos, isso me marcou muito. Tenho recordações da maioria de meus professores, pois, boa parte dos que ensinavam nesta comunidade em que moro, nos incentivavam na busca por melhores condições de vida, trabalhar para ter uma vida melhor, dando a entender que isso só seria possível nos centros urbanos.

A cultura do nosso povo era apagada e pouco mencionada. Eu era leiga nesse conhecimento que tenho hoje, pois não compreendia e reproduzia o que era passado. Sonhava em terminar os estudos, ir trabalhar, dar melhores condições para meus pais e levá-los para morar na cidade, afinal, era o que me ensinavam. Hoje percebo o quanto minha trajetória mudou, meus pensamentos se ampliaram e compreendo o quanto meus professores influenciam e suas falas tiveram implicações em minhas ações e sonhos. Foi somente na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), durante a pós-graduação *lato sensu* em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar, que aprendi a valorizar e reconhecer minhas origens. Nela comecei a pesquisar e estudar as ruralidades e compreender o campo como lugar de produção de conhecimento, de histórias e memórias, como lugar importante para aprender sobre seus saberes e fazeres.

Me encontrei dentro do meu próprio espaço, da minha realidade, da minha cultura. Ah, como é apaixonante se reconhecer e sentir este pertencimento! Casei e meu esposo também é militante das questões relativas aos povos do campo e, sobretudo, da territorialidade campesina onde vivemos aqui no Sítio Boqueirão, do município de Pocinhos - PB. Isso mesmo, somos militantes pelo fato de defendermos melhorias para o nosso território e por sempre quisermos conquistar não só o nosso espaço, mas ajudar outras pessoas a também se encontrarem e reconhecerem que pertencem ao campo, construindo esta pertença social. Aqui estão nossas origens e é aqui que vamos florescer cada dia mais.

Sobre minha formação acadêmica, estudei durante a minha infância, adolescência e juventude em instituições de ensino públicas, conheço a realidade e sei de sua importância para quem assim como eu não tem condições de custear seus sonhos. Terminei o ensino médio aos dezesseis anos de idade, mas foi somente em 2014.2 que ingressei na graduação.

No semestre de 2018.2 concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia pela UEPB e, nesta mesma instituição, tive oportunidade de participar de pesquisas e estas descobertas contribuíram para a minha formação profissional e pessoal. Em 2021 tive a oportunidade de concluir, na mesma instituição, a especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar, na qual tive um aprofundamento sobre minhas vivências educacionais no campo.

No ano de 2019 comecei a atuar pela primeira vez como professora da Educação Infantil em sala multisseriada, na escola pública campesina localizada

em Pocinhos - PB. Continuo lecionando na mesma escola e pude perceber que essa experiência me propiciou e tem proporcionado, vivência aprofundada com a realidade escolar difícil e desafiadora. Trabalho com crianças de 3 anos de idade a 6 anos. É uma turma cheia de saberes diferenciados e que juntos se completam e me completam.

Para que se tenha breve compreensão sobre o cotidiano da sala multisseriada de uma escola do campo é preciso mais que uma rápida observação presencial. É a vivência diária que aponta e apresenta aos/as educadores/as como devem se comportar diante desta realidade diversa, pois somente o/a professor/a que atua neste tipo de realidade que aprende, com o tempo e a partir da experiência presencial neste tipo de sala, como é trabalhar com turmas multisseriadas.

O contato com as crianças me conduziu a verificar, a partir da sala que atuo, um ambiente para pesquisa e a construção de uma prática educativa escolar pautada no reconhecimento da diversidade e no respeito aos povos e comunidades do campo.

Busco sempre aprofundar em aspectos relativos à história, práticas culturais dos povos do campo de modo que possa propiciar uma melhor qualidade de ensino na Educação Infantil, para as crianças do campo. Compreendendo minha realidade, procuro superar os meus desafios.

Entendo as minhas limitações e responsabilidades como educadora e sei também das adversidades que tenho que enfrentar diariamente na minha profissão, já que além de exercer a função de professora, também sou responsável pela escola e pelo conselho escolar da instituição, pois me considero como incentivadora de sonhos.

Por diversos motivos, que prefiro silenciar aqui, estou sempre analisando e reconstruindo a minha prática em busca de oferecer uma Educação do Campo viva que possibilite formar cidadãos dialógicos, críticos, reflexivos em relação ao lugar em que fazem parte.

A Educação do Campo determina que devemos levar em consideração as temáticas do campo. Porém, o que percebemos é que as temáticas referentes ao campo não são inclusas no planejamento escolar da escola, fazendo com que, muitas vezes, o ensino se apresente de forma fragmentada e baseado em uma concepção tradicional urbanizada, que traz um enaltecimento da cidade em

detrimento ao desprezo com o campo, fazendo com que a criança que nele mora, não se sinta pertencente a este espaço.

O sentimento de pertença é um sentimento que cada criança ou adulto deve ter em relação ao local que mora, ao local que nasceu a sua cultura e forma de viver. No campo as escolas devem desenvolver ações que as crianças percebam a importância deste pertencimento, levando em consideração particularidades culturais, sociais e econômicas e proporcionando a visibilidade dessa diversidade no currículo escola. Em minha prática defendo que as metodologias pedagógicas precisam ser desenvolvidas a partir do contexto de vida de cada um, enaltecendo os povos e as culturas presentes no espaço do campo.

Nossas escolas são lugares riquíssimos e trazem em sua construção histórica mananciais de muita resistência, mesmo que por vezes tenha o perfil de abandono, por parte de más administrações públicas. Assumem, para tanto, o comprometimento de dar voz e vez àqueles que por algum motivo foram silenciados por muito tempo, podendo, assim, alavancar diversas transformações, por meio dos saberes camponeses que são enaltecidos nesses espaços, indo de encontro com a nossa realidade. O pertencer deve, então, ser pensado a partir da contextualização dos diferentes saberes, no viés da educação do futuro, por meio de práticas transformadoras.

Assim, Bagnall (2009) nos diz, nesse viés, que as pessoas vão adquirindo conhecimento e experiências sobre uma determinada cultura através das suas próprias vivências, das suas práticas cotidianas, não somente participando de momentos formais. São por meio dessas práticas que nós enquanto indivíduos em construção constante vivenciamos a dinâmica de um processo social de uma comunidade. Desta forma, quando uma pessoa é identificada como pertencente aquele determinado grupo específico, seja de parentesco, vizinhança ou de vivências, ela se torna, ao mesmo tempo, um membro reconhecido pela comunidade como um todo e ainda como assumindo sua pertença àquela cultura, fazendo da mesma integrante e defensor de causas específicas.

A partir desse preceito, compreendemos a importância de valorizarmos nossa cultura do campo, por meio, principalmente, de práticas educativas baseadas em tais aspectos, como os citados por Bagnall (2009), em que por meio das experiências de vida, a partir dos contextos e cotidianos diversificados e simples, temos a oportunidade de construirmos e fortalecermos o nosso pertencer.

É com esse intuito que as rodas de conversas e narrativas orais utilizadas nesta pesquisa se constituíram. Trouxeram a característica da valorização por meio do simples, do interagir, conversar, compreender, dentro dos espaços de vida de cada participante. Resultando, assim, como produto final, a busca constante da construção de metodologias de ensino que valorizem as crianças enquanto sujeitos pertencentes à cultura campesina.

São experiências desafiadoras e que a cada dia devemos ter sede de nos planejarmos melhor. Precisamos levar em conta não somente a diversidade de etapas ali presentes em sala, devemos compreender que são alunos que carregam em si valores que devem ser enfatizados e valorizados.

Figura 1 – Em constante transformação



Fonte: Acervo pessoal de Maria Vitória Gomes Costa.

São desafios que sugerem cada dia mais que sejamos resiliêntes. A escola, para tanto, é um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que pode existir na sociedade, pois apresenta duas condições importantes. A primeira delas, porque agrupa distintos sistemas humanos; a segunda articula a pessoa do professor ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano amplo, de proteção. Depois da família, a escola é o meio fundamental e essencial para que nossas crianças, em sala de aula, adquiram formas necessárias para ~~ter~~ alcançarem o que buscam, por meio da superação das adversidades. Assim, saber lidar com as formas de promover a resiliência é a chave para a educação cumprir objetivos fundamentais, tais como: formar pessoas livres e indivíduos responsáveis, principalmente ao se tratar da Educação do Campo, na qual traz consigo toda resiliência de lutas do nosso povo, sempre na busca constante por superar de desafios. Vejamos Tavares (2001):

Sua capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio

dinâmico durante e após os embates – uma característica (poderíamos dizer características?) de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente (TAVARES, 2001, p. 8).

Desta maneira, a escola pode contribuir ao dar condições ambientais que promovam aos indivíduos um investimento para que os professores invistam na sua resiliência. O processo educativo do campo nunca foi fácil, é pertinente que cada docente que atua nesta realidade, busque através de boas formações melhores condições, não só de trabalho, pois é primordial, como também maneiras de valorizar as práticas educativas voltadas para o campo e os protagonistas que ali estão presentes, sendo eles: educando, moradores, integrantes culturais daquela realidade. Não é simples, mas devemos lutar sempre por uma Educação do Campo de qualidade.

É muito difícil escrever e relatar acontecimentos de nossa vida. Muitas pessoas passam pelo nosso caminho, algumas levam o aprendizado a partir do diálogo que fizeram conosco, outras deixam pouco de si, outras sequer recordamos. Realizei o sonho cultivado lá na especialização, ele foi regado por uma professora que me cativou bastante: ser aprovada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) (UEPB). Fazer o mestrado não era algo em meus planos, assim como ser professora também não era. Eu não sabia que poderia ser professora. Contudo, tentei e ainda estou sendo construída com o passar dos anos e hoje não consigo me perceber em outra profissão.

O mestrado veio junto com o sonho de lutar por uma Educação do Campo mais justa, ele partiu da semente plantada em meu íntimo pela professora Patrícia Cristina de Aragão, profissional humana e que defende a causa com tanta maestria e compromisso. O Programa de Formação de Professores me conquistou pela diversidade que o mesmo acolhe. São pesquisas variadas e a maior preocupação que pude perceber é o processo de construção da formação docente. Ensina-nos a sermos humanos, termos uma prática profissional alinhada ao respeito e reconhecimento das nossas diversidades existentes.

A linha de pesquisa Ciências, Tecnologia e Formação Docente nos possibilita compreender como funciona o processo de reconstrução constante de nossa prática, nos auxiliando e instigando a caminhar por caminhos novos. É uma teia de aprendizados pela qual queremos cada vez mais conhecer e nos alimentar de boas

propostas e de novos conhecimentos.

Diante de tantas conquistas e acolhimento, também passamos por momentos difíceis e desafiadores em nosso percurso, perdi meu maior incentivador, meu pai, aquele que, com seu pouco conhecimento, já que quase não frequentou a escola, defendia com seu vasto conhecimento de vida e mundo o nosso campo.

Ele se foi, mas deixou em mim o desejo de continuar buscando melhores condições de existência para aqueles que, assim como nós, percebem o campo como o lugar rico que é. Minha maior alegria é saber o quanto ele estava realizado por ver minha trajetória e meu respeito por esse lugar e as pessoas plurais que daqui fazem parte. Hoje junto com lágrimas, sinto que estou no lugar certo e que quero continuar! Tenho muito que aprender, a caminhada é longa, mas é tempo de semear, para no futuro, colher frutos saudáveis.

As relações intergeracionais possibilitam que as histórias familiares sejam perpetuadas durante todo o processo de construção identitária, pois falam de trajetórias históricas e momentos vivenciados, contribuindo para que a criança se reconheça dentro de seu desenvolvimento e processo histórico/social. Esta identidade pode ser compreendida e pensada como algo único, pessoal, de cada um de nós, e que assumimos de forma mais ou menos consistente. Por outro lado, a identidade também sugere relação com um grupo coletivo ou social mais amplo. Assim, Bauman (2005) enfatiza a fluidez da identidade, enxergando-a como infinita e incansavelmente negociável, se reportando ao momento da história em que vivemos.

Há também a apresentação de tradições, pois em muitas situações são os avós, os pais que reúnem a família e transmitem a cultura predominante. Por exemplo, as lembranças de momentos especiais ou até objetos que são passados dentro família por várias gerações, como também a transmissão de valores, o respeito pelo outro, o amor, a importância da família e as coisas simples. Na Educação do Campo precisamos urgentemente reconhecer os reais participantes desse contexto, os protagonistas, descolonizando uma educação campesina pautada na égide da exclusão e da desvalorização cultural do outro. Os alunos não podem de nenhuma maneira serem desvalorizados e/ou inferiorizados a partir das dificuldades que costumam enfrentar. Devem, na verdade, serem reconhecidos por suas diferentes potencialidades. Ou seja, pelo que podem fazer de si a partir do espaço onde vivem e aprendem. Na busca constante pela valorização de vínculos

sociais, atitudes e comportamentos positivos entre professores e alunos, evitando isolamentos e discriminações, criando estratégias de atuação por meio de diálogos, valorizando o espaço local.

Dentro desse contexto e de nossa perspectiva citamos as brincadeiras e os brinquedos, eles fazem parte não somente de nossa infância, mas dos nossos momentos de vivências familiares. Eles auxiliam nosso processo de construção histórica e são passados de maneira intergeracional. Resignificar esta cultura a partir da experiência educativa de crianças é um rico exercício, pois possibilita às crianças conhecerem e vivenciarem novas experiências, além de uma reflexão empática de como brincavam e como eram as infâncias de outrora.

Ao abordar e praticar as brincadeiras de outras gerações, se faz possível ampliar o repertório lúdico e as relações sociais das crianças, pois neste processo de investigação, quando as crianças perguntam, investigam como brincavam seus familiares, onde e com quais pessoas, ocorrem trocas férteis e aproximação entre as diferentes gerações por meio da valorização da experiência do outro.

A negação da cultura do campo no ensino foi construída sistematicamente de maneira preconceituosa, pautada na égide da educação urbana, sem a inserção de metodologias que possam auxiliar os alunos no exercício e na reflexão do seu senso crítico, permitindo um diálogo mais enriquecedor para a compreensão da realidade do campo. Sendo assim, a adoção de metodologias que favoreçam a construção do sentimento de pertença nas crianças do campo e que são medidas que podem contribuir para a valorização da cultura, do conhecimento e da cidadania destas infâncias. Desta maneira, faz-se imprescindível o debate e o aprofundamento de temáticas voltadas para a educação das infâncias do campo, pois a partir de novas possibilidades de ensino pode-se analisar a prática docente e oferecer novas oportunidades de aprendizagem.

Apresentar na Educação Infantil do campo o trabalho com conhecimentos dos pais, avós e desenvolver o diálogo intergeracional na educação campesina a partir do trato dado à memória de brincadeiras e brinquedo é uma forma de valorizar e articular pessoas de diferentes gerações, contextos e histórias de vida que constroem a relação familiar e cultural de cada um. Para Ribeiro e Paúl (2011, p. 157) “o contacto social com outras gerações permite permanecer envolvido na sociedade e sentir-se valorizado”.

Os brinquedos e as brincadeiras que as crianças de comunidades rurais em Pocinhos - PB, que estudam na Escola Municipal José Avelino da Silva, consistem em patrimônio imaterial destas territorialidades, fazendo parte da memória local. Estes são integrantes do contexto familiar de pais e crianças da Escola José Avelino da Silva, é considerado patrimônio cultural imaterial. Apresentam, assim, uma dimensão educativa na perspectiva da Educação do Campo. Com o auxílio do lúdico temos a oportunidade de proporcionar momentos de aprendizagens e interações intergeracionais.

Na troca de experiências entre avós, filhos e netos, se faz possível facilitar o processo de reconhecimento e pertencimento cultural, pois os brinquedos e as brincadeiras que fazem parte da infância do campo, por meio das tessituras memórias dos camponeses, apontam a importância do lúdico para a Educação Infantil do Campo, a partir de uma análise intergeracional, apresentando os aspectos educativos.

Enfatizamos que os brinquedos e as brincadeiras que fazem parte da cultura familiar das crianças, consistem em patrimônio cultural imaterial dessas comunidades. Partindo destas premissas propomos como produto educacional, o caderno temático com propostas de brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil do Campo através de oficinas pedagógicas intergeracionais na perspectiva de contribuir e colaborar na prática educativa escolar do campo com crianças da Educação Infantil na ação dos docentes que nesta territorialidade atuam.

O percurso da minha vida enquanto ser humano em construção, como também de pesquisas, trabalhos universitários e profissionais, assemelhados a minha área de concentração que é a educação do/no campo. Para tanto, assinalo, no percurso da escrita, as situações que penso como mais significativas e relevantes. É importante lembrar que as experiências vividas foram analisadas tendo em vista o momento presente, a partir da minha compreensão de vida.

Para que os sonhos e desejos acima mencionados possam se concretizarem, trouxemos em nosso trabalho a proposta de falar das infâncias do campo por meio da Educação Infantil no contexto dos brinquedos e das brincadeiras, de maneira intergeracional, por meio das relações afetivas estabelecidas nas narrativas de pais e avós.

Nossa pesquisa é relevante não somente para a comunidade do Sítio Boqueirão pesquisada, mas para todo o contexto educacional, principalmente para o

Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, pois traz em sua conjuntura a realidade educacional de muitos docentes que encontram na formação continuada a oportunidade de buscar anseios melhores para nossa profissão. Já ao se tratar da relevância que a mesma apresenta para a Educação do Campo, garante novos horizontes, principalmente os voltados para a prática educativa pautada em algo novo, o lúdico, as relações intergeracionais. E, para a Escola José Avelino da Silva, temos a oportunidade de mostrarmos um pouco do nosso trabalho e aprendermos cada dia mais a trilhar por uma prática de ensino que valorize nossas raízes culturais.

Mediante os expostos, tem-se como questão-problema perceber como os brinquedos e brincadeiras tradicionais e atuais, na perspectiva de patrimônio cultural imaterial, podem auxiliar o processo de construção e ressignificação da prática educativa pautada na valorização intergeracional?

Como objetivo geral:

- Compreender quais brinquedos e brincadeiras fazem parte das infâncias do campo de maneira intergeracional em Pocinhos - PB, dentro da concepção de patrimônio cultural imaterial.

Quanto aos objetivos específicos, buscou-se:

- Mostrar a importância lúdica dos brinquedos e brincadeiras na Educação do Campo, a partir de uma análise intergeracional, apresentando os aspectos educativos do brincar e dos brinquedos;
- Pesquisar quais são os brinquedos e as brincadeiras que fazem parte da cultura familiar das crianças na Educação Infantil do Campo;
- Discutir como os brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil campesina consistem em patrimônio cultural imaterial dessas comunidades;
- Elaborar um caderno temático com propostas de brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil do Campo através de oficinas pedagógicas intergeracionais para colaborar com outros docentes campesinos.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação em articulação com a História Oral. Com base nesta perspectiva, foi necessário caminhar por entre as narrativas orais, levando em consideração a história de vida dos avós e pais. Os sujeitos da pesquisa serão dez alunos da Educação Infantil e do Fundamental I, sendo a turma multisseriada, matriculados no turno da manhã na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Avelino

da Silva, localizada na zona rural do município de Pocinhos - PB. No que diz respeito às fontes, houve o uso de questionários, das narrativas orais, oficinas intergeracionais, referências bibliográficas, análises documentais no tocante a Base Nacional Comum Curricular, entre outras. Utilizamos como instrumento de coleta de dados da pesquisa a técnica do levantamento de dados por meio de rodas de conversas com narrativas orais e da realização de oficinas intergeracionais, uma vez que tais instrumentos nos possibilitará a compreensão do objeto de estudo.

Quanto à perspectiva teórica, tivemos contribuições nas discussões a partir dos conceitos de Educação do Campo de Arroyo (2004). Sobre infância contamos com Ariès (1981), Canavieira (2015) e Sarmiento (2016). Para concepções de brinquedos e brincadeiras trouxemos Brougère (2001), Chateau (1987) e Kohan (2004). Bauman (2003) com reflexões sobre identidade. Bagnall (2009) com o contexto das histórias e narrativas. Tavares (2001) trazendo o conceito de resiliência. Delors (2001) trouxe a valorização de saberes. As reflexões sobre memória foram aportadas por Larossa (2002) e Le Goff (2013). E, Patrimônio Histórico, Tomaz (2010), entre outros.

Com relação à organização, esta dissertação está composta por três capítulos. No primeiro “Aspectos metodológicos da pesquisa”, foram delineados aspectos voltados ao cenário da pesquisa, a escola, participantes, instrumentos, trajetória e o *lôcus*, por meio de uma revisão bibliográfica indicada sobre a temática abordada e o uso de instrumentos que contribuem para a eficiência da mesma. O segundo capítulo “A Educação do Campo: propostas, desafios e caminhos” tem um caráter mais teórico e traz o percurso histórico da Educação do Campo em contrapartida dos movimentos sociais, além das discussões voltadas para a Educação Infantil do Campo. No terceiro capítulo “Memórias de Brinquedos e Brincadeiras: patrimônio imaterial na Educação do Campo”, traz reflexões sobre memória, brinquedos e brincadeiras e, por fim, considerações sobre patrimônio cultural imaterial. No quarto capítulo, focalizamos a pesquisa realizada com os pais, avós e crianças, que estudam na escola foco da pesquisa e apresentamos os resultados obtidos por meio das rodas de conversas realizadas com os familiares dos alunos e as oficinas feitas com os educandos em sala de aula e nas suas casas com os seus parentes.

Por fim, o produto educacional, o qual se constitui por um caderno com orientações pedagógicas para serem realizadas por meio de oficinas. A proposta é

que, por meio dele, ofereçamos aos demais professores do campo oficinas utilizando brinquedos e brincadeiras tradicionais e atuais, em que as mesmas venham auxiliarem o processo de construção do conhecimento amplo do aluno do campo pautado no lúdico, facilitador de extrema importância e através de sua própria realidade cultural, incentivando-os a fortalecer vínculos intergeracionais e o sentimento de pertencimento dos mesmos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, discutiremos sobre a trajetória da pesquisa em seus diferentes momentos, apresentando os caminhos realizados e as reflexões construídas, a geração de dados obtidos junto aos colaboradores e as ações realizadas, para elaboração do produto final. A pesquisa foi realizada com crianças da Educação Infantil de uma escola do campo, a Escola Municipal José Avelino da Silva, localizada no Sítio Boqueirão, na cidade Pocinhos - PB, teceremos reflexões numa perspectiva da leitura intergeracional em torno do estudo realizado, observando como diferentes gerações de infância, avós, pais e netos, educandos da escola, participaram com suas percepções e relações com as brincadeiras e brinquedos.

2.1 Narrativas orais, na perspectiva das rodas de conversa intergeracionais, no campo

As brincadeiras e os brinquedos fazem parte da composição da vida das infâncias, porque o ato de brincar e o brinquedo, como artefato lúdico, contribuem para que a criança se desenvolva integralmente. Por isso a importância de garantir esse direito de brincar e do brinquedo a partir da formação escolar.

Quando se fala do desenvolvimento motor, físico, psicológico e social, o brincar, através das aprendizagens infantis, corresponde à colaboração com o desenvolvimento da imaginação, possibilitando que as crianças possam interagir entre si. Esse papel é fundamental no desenvolvimento psíquico com o uso da imaginação em ação.

A pesquisa foi realizada no Sítio Boqueirão, município de Pocinhos - PB, na Escola Municipal José Avelino da Silva, situada no interior do Estado da Paraíba, em uma sala de aula multisseriada com aproximadamente dez alunos e famílias da Educação Infantil. Consideramos que as reflexões aqui apresentadas são relevantes para a Educação Infantil no Campo articulando histórias e memórias do brincar e dos brinquedos para as famílias que residem nesses espaços vivenciarem, pois buscam aproximar e fortalecer relações nas diferentes idades e contextos.

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa através das rodas de conversas intergeracionais, pois compreendemos que a roda de conversa é um momento de inclusão, encorajamento e motivação, seja qual for a idade e o contexto

que a mesma esteja ocorrendo. É assim, para tanto, essencial para que os autores sociais se sintam ouvidos e aceitos de forma real, se sentindo à vontade para se expressar livremente, confiando que seus relatos serão respeitados. Traz para a educação um contexto amplo de interações, no qual ao trabalharmos com as mesmas teremos a oportunidade de entrelaçar saberes de maneira intergeracional, trazendo, assim, de forma ativa a família para escola, fortalecendo e cultivando tal relação.

Da mesma maneira, o pesquisador deve estabelecer que todos devem ser protagonistas. Trazendo suas colocações e contribuições, já que compreendemos que as experiências são aquilo que vão se constituindo tanto no nosso caminhar pelo mundo, no nosso modo singular de se relacionar com esse mundo, bem como com os outros e com o próprio conhecimento.

Afonso e Abade (2008) trazem o contexto das rodas de conversa como metodologias participativas. Esse referencial teórico parte por meio da articulação de autores da psicologia social, da psicanálise, da educação e os fundamentos metodológicos se alicerçam fundamentalmente em oficinas, tendo por objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes possam também refletir acerca dos seus diversos cotidianos, ou seja, de sua relação com o mundo. Como afirmam Silva e Guazzelli (2007):

A roda de conversa é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações (SILVA; GUAZZELLI, 2007, p. 54).

As rodas devem primordialmente ser desenvolvidas em um contexto em que as pessoas possam se expressar livremente, trazendo a partilha de escuta e de fala. As narrativas tecidas por meio das conversas oferecem interações, buscando com que os participantes superem seus próprios entraves, trazendo seus contextos diversos.

Para melhor auxiliá-las nesse processo de quebra dos entraves, bem como para facilitar a comunicação e a interação, pode-se utilizar falas simples e linguagens que façam parte do contexto em questão, pois, para o desenvolvimento das rodas, os sujeitos podem se expressar no grupo, mas não se busca que sejam

revelados seus segredos e nem queremos que invasões de intimidade ocorram. É o que nos diz Benjamim (1994), a experiência é a fonte na qual os narradores bebem e narrar é a possibilidade de compartilhar experiências e diferentes contextos de vida.

As próprias características físicas das rodas já proporcionam momentos de integração entre os participantes, já que de forma ativa trazem relatos e fatos vivenciados em algum período de suas vidas, compartilhando trocas e experiências. Porém, é necessário que todos os participantes estejam confortáveis e se sintam parte do que está sendo expresso.

Alves (2008) aponta o “sentimento do mundo” como primeira premissa metodológica da pesquisa. Defendendo a ideia de que temos que ter primeiramente a capacidade de não apenas olhar o mundo, mas, principalmente, de senti-lo com todos os nossos sentidos, percebendo suas minúcias, possibilidades e “pontos de vista”, a fim de apreender essa “realidade”, rememorando e sentindo o cotidiano e aquilo que nele se passa, mesmo quando nada aparentemente se passa (PAIS, 2003). Warschauer (2001, p. 179) aponta que:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro, etc. [...].

O trabalho com as rodas de conversa proporciona uma grande potência em seu viés coletivo, na reconstrução e construção de noções e argumentações que representam a troca de diferentes experiências e de conhecimentos entre os participantes envolvidos, na ênfase de construir e reconstruir diversificadas redes de conhecimentos, já que temos como integrantes “indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 2001, p. 46).

Por esses e outros motivos escolhemos as rodas de conversa com ênfase nas narrativas orais para nos darem suportes nesse trabalho, visto que as mesmas contribuem ricamente na valorização e reconhecimento dos contextos de vida dos nossos participantes.

O nível de consciência das pessoas e grupos considerados, tomando Freire (1996) como referência no encaminhamento de nossa reflexão, enfatizamos que:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza prática do docente a indagação, a busca, a pesquisa, o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Como abordagem metodológica utilizamos a pesquisa qualitativa. O ambiente escolar foi a fonte direta para a coleta de dados, neste caso, a instituição de ensino José Avelino da Silva. Assim sendo, utilizamos também a História Oral, pois a mesma se constitui por um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados. Vejamos Ronal Grele (1995).

As pessoas sempre relataram suas histórias em conversas. Em todos os tempos, a história tem sido transmitida de boca a boca. Pais para filhos, mães para filhas, avós para netos; os anciãos do lugar para a geração mais nova, mexeriqueiros para ouvidos ávidos; todos, a seu modo, contam sobre acontecimentos do passado, os interpretam, dão lhes significado, mantêm viva a memória coletiva. Mesmo na nossa época de alfabetização generalizada e de grande penetração dos meios de comunicação, 'a real e secreta história da humanidade' é contada em conversas e, a maioria das pessoas ainda forma seu entendimento básico do próprio passado, por meio de conversas com outros (RONALD GRELE, 1995, p. 123).

A partir do exposto percebemos a importância de cada processo que passamos para o desenvolvimento e a construção da pesquisa. Quando falamos da Educação do Campo essa relevância na escolha dos métodos se torna ainda mais importante, pois os colaboradores contribuíram de maneira expressiva e natural. Consideramos que isso ocorreu, em virtude de estarmos dentro da realidade deles e partimos desse princípio.

Com a utilização do método da História Oral, essa aproximação se tornou cada vez mais facilitadora a partir do diálogo entre pesquisador e participante. Percebemos, segundo Grele (1995), que as pessoas sempre buscam relatar suas conversas e isso pode ocorrer em qualquer lugar. A História Oral, possibilita o mergulho do pesquisador no *lócus* pesquisado, sendo isso uma ação facilitadora que conduz de maneira ativa e prática os rumos trilhados e desejados. Engel (2000) reforça:

[...] procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000, p. 182).

Desenvolver estudos e pesquisa com Educação do Campo tem grande significado em minha trajetória enquanto docente e moradora da comunidade Sítio Boqueirão onde a escola se situa. Busquei desenvolver uma pesquisa que partisse da minha realidade oportunizando desenvolver na sala de aula da Educação Infantil sobre este contexto e suas histórias.

Através da pesquisa estabelecemos relações com pessoas de diferentes gerações, principalmente aquelas que fizeram parte do contexto de minha infância e juventude. Para tanto, no próximo tópico, continuaremos a discussão sobre as características mais aprofundadas no contexto espacial da Escola Municipal José Avelino da Silva, no que diz respeito à territorialidade do local.

Utilizamos uma pesquisa bibliográfica e documental para nos auxiliar na trajetória da pesquisa, em que, para Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como: livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Sendo um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Proporcionando assim aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

Oliveira (2007) argumenta que a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (p. 69). Desta maneira, colhemos dados e fizemos aportes nos materiais mencionados, o que enriqueceu ainda mais a pesquisa e pode auxiliar no processo de construção reflexiva, fazendo a ponte práxis fundamental e necessária.

2.2 Escola Municipal José Avelino da Silva, Sítio Boqueirão, Pocinhos - PB

A comunidade do Sítio Boqueirão é localizada no município de Pocinhos - PB. É uma localidade construída por famílias tradicionais da região e possui um número

pequeno relativo a 20 (vinte) famílias, segundo levantamento da Secretaria Municipal de Saúde, por meio do Agente Comunitário de Saúde. A Escola Municipal José Avelino da Silva fica situada na comunidade supracitada e recebe alunos oriundos de tais adjacências.

Figura 2 – Comunidade Sítio Boqueirão



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Contam os mais velhos da região que a comunidade iniciou-se apenas com duas casas que pertenciam às famílias tradicionais dos Barros, Avelinos e Balbinos. Descendentes das mesmas ainda residem pelo sítio, as casas foram se modificando e ganhando traços mais modernos. Eram famílias bem tradicionais as quais por meio de gerações foram aumentando e dando forma à comunidade. A seguir temos um trabalho realizado na Escola José Avelino da Silva pelos alunos para apresentação em uma Mostra, onde constam alguns pontos de referência do Sítio Boqueirão, sendo eles: a casa mais antiga, pertencente a família Balbino, as duas igrejas (católica e evangélica), o posto de saúde, que leva o nome da senhora Consuelo Cavalcanti Silva, matriarca da família Barros e a quadra de esportes.

Figura 3 – Pontos de referência (comunidade Sítio Boqueirão)



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

O Sítio Boqueirão, também é conhecido pela realização de jogos de futebol, principalmente aos domingos. Fica a 18 km de distância da cidade de Pocinhos - PB. Geralmente é frequentado por pessoas que costumam vir fazer parte das disputas esportivas e campeonatos. Possui times femininos e masculinos. Outra característica são as pinturas rupestres encontradas no entorno da comunidade, motivo de pesquisas e visitas. Nas imagens a seguir temos a demonstração de alguns títulos importantes colecionados pelo tradicional time (Santa Cruz Futebol clube):

Figura 4 – Títulos colecionados (Santa Cruz)



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Ponto de relevância é a cultura do sisal na região, no período de chuvas a predominância da prática é fonte rica de subsistência para as famílias da comunidade. Todos os moradores se conhecem ou integram uma mesma família, são grupos que fazem parte da história e construíram a sua fundação. A seguir temos a imagem de alguns produtos artesanais feitos por pessoas da comunidade:

Figura 5 – Produções feitas pela comunidade



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

A Escola Municipal José Avelino da Silva, cuja qual recebe o nome em homenagem ao patriarca da família Avelino, o senhor José Avelino da Silva, morador por um tempo da região *lócus* de nossa pesquisa fica na parte central da comunidade supracitada. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola foi fundada no ano de 1973, por um antigo morador. Da sua história não se sabe muita coisa e nem há registros, apenas relatos dos moradores mais antigos.

Figura 6 – Escola Municipal José Avelino da Silva (antes da reforma)



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

O Sr. João de Deus Barros, filho do Sr. Moises Barros (*in memoriam*) conta que o seu pai (um dos moradores mais antigos da região, patriarca da família Barros), doou o terreno para construção e gostaria que o nome de seu pai fosse colocado para que se fizesse uma homenagem, mas no momento do registro em cartório um parente seu quem foi fazê-lo, o mesmo resolveu, então, colocar o nome

do seu pai, o qual também foi residente na comunidade, mas não havia doado o terreno.

Houve, então, esse pequeno desentendimento no momento do registro. A instituição passou por algumas reformas. Vejamos algumas mudanças abaixo:

Figura 7 – Escola Municipal José Avelino da Silva (pós-reforma)



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

A escolha da referida instituição se deu pelo fato de atuar como docente e como já mencionei moro na comunidade desde criança. Sobre os aspectos de estruturação a escola dispõe de três salas de aula, todas funcionam na modalidade multisseriada, 1 (uma) cozinha, 3 (três) banheiros, 1 (uma) sala de leitura, 1 (um) pátio, 1 (uma) sala de apoio, 1 (uma) sala de computadores, um espaço pequeno para refeições e 1 (uma) quadra que também é utilizada pela comunidade.

José, forma carinhosamente como a escola é denominada por docentes e demais funcionários, é um espaço aberto para realização de diferentes atividades. Geralmente quando a comunidade precisa para realização de algum evento o espaço da instituição é utilizado. O quadro de funcionários é composto por quatro mulheres, ambas Marias. Temos 3 (três) professoras, 2 residem na comunidade e a terceira se desloca todos os dias da cidade para o campo. 1 (uma) merendeira e 1 (uma) auxiliar. A escola não possui gestora, no momento sou responsável pela escola quando necessário. Estamos com um quadro de 35 alunos matriculados, o que varia de acordo com a época do ano. A seguir temos a imagem da sala em que atuo.

Figura 8 – Sala de aula pesquisada



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Nesse espaço recebemos alunos da comunidade e de outras também. Temos o apoio e a presença da Secretaria de Educação do município, nos é disponibilizado momentos de formações e planejamentos, na qual podemos partilhar de experiências.

Como documentos norteadores além de planos municipais e estaduais têm o Projeto Político Pedagógico da escola, que encontra-se um tanto atrasado e não traz as especificidades sobre a educação do campo como garantia. Cita apenas a relevância do desenvolvimento da aprendizagem baseada, reduzida a habilidades, em que os alunos são reconhecidos por aquilo que conseguem ou não desenvolver, sem a valorização do lúdico, por exemplo.

A luta é constante para que tenhamos sempre a possibilidade de construirmos uma Educação do Campo feita e pensada do e no campo. Os planos de aula são pautados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e geralmente possuem os mesmos conteúdos dos demais alunos da rede, o que fazemos é adaptar a nossa realidade.

2.3 Colaboradores participantes da pesquisa

Foram 3 (três) famílias participantes, totalizando 8 (oito) pessoas que contribuíram e fizeram suas colocações e reflexões em nossas rodas de conversa. A professora Patrícia Aragão (minha orientadora) e eu nos juntamos e montamos

algumas questões reflexivas norteadoras para conduzir a proposta das rodas de conversa, as mesmas se encontram em anexo. O contato com as famílias foi feito, primeiramente pelo *WhatsApp* para marcamos local e horário. Logo após, me dirigi às casas dos mesmos. Esses momentos de conversas duraram uma semana inteira. A intenção era a realização com todas as famílias da minha sala de aula, mas algumas não quiseram participar. Trago a seguir algumas fotos desses momentos:

Figura 9 – Sra. Maria Daguia, Sr. João de Deus e Sara



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Na casa da família do Sr. João de Deus Barros, fui recebida pelo mesmo, por sua esposa Sra. Maria Daguia Barros, seu filho Normando Barros, sua nora Sara Santos e sua neta, minha aluna, Sophia Cavalcanti. Fui muito bem acolhida e pude reviver histórias da minha infância, pois os mesmos me conhecem desde pequena, além de todas as contribuições que fizeram para a construção da pesquisa.

Figura 10 – Sra. Maria Aparecida Silva



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

A senhora Maria Aparecida Silva me acolheu carinhosamente em seu sofá e juntamente com o seu filho Jozeane Silva, trouxe memórias e reflexões nas falas que enriqueceram ainda mais o trabalho e uma melhor compreensão das vivências do campo por meio das brincadeiras e dos brinquedos dos seus respectivos tempos.

Figura 11 – Sra. Irene Barros, Sr. Valdomiro Balbino e Valdilene Barros



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

A família da senhora Irene Barros trouxe momentos que foram bem importantes e significativos para a construção história da comunidade do Sítio Boqueirão. A mesma mora na parte mais central da comunidade e pode relatar como se deu o processo de desenvolvimento. Juntamente com o esposo, a filha e o neto fizeram relatos bastante relevantes para com o sentimento de pertencimento que eles têm com a comunidade e com o campo onde vivem, trazendo lembranças e recordações.

Foi muito relevante a participação e colaboração de cada participante. Pude me sentir abraçada e acolhida em cada momento de nossas conversas. Tive a oportunidade de conhecer ainda mais não somente das histórias familiares deles, como também a minha. A partir dos relatos trazidos em meio as falas sobre brinquedos e brincadeiras, eles resgatavam também um passado que estava adormecido e que pode ser aquecido através de fatos marcantes que por eles foram vividos.

Falar sobre o contexto do lúdico nas memórias do campo, através das rodas de conversa foi uma experiência inovadora e muito satisfatória, pois além de informações obtidas, pude conhecer histórias de vida pautadas nas lutas de uma vida inteira no mesmo lugar.

2.4 Instrumentos, processamento de coleta de dados e análise das informações coletadas

Neste tópico refletimos sobre como se constituiu a seleção dos instrumentos de pesquisa e coleta de dados e os encaminhamentos realizados. Inicialmente, selecionamos as referências bibliográficas utilizadas para dar fundamento, suporte para nossa pesquisa. Tal ação se constituiu como primeira etapa deste trabalho. Em seguida, estabelecemos o contato com a Escola José Avelino da Silva, escolhida como *lócus* para o desenvolvimento da nossa análise, para apresentarmos a proposta do referido estudo, e para solicitarmos as autorizações necessárias.

Os instrumentos utilizados foram diversas imagens, entrevistas realizadas por meio de rodas de conversa, nas quais foram feitas no mês de outubro, do ano de 2022, ao decorrer de uma semana. Questões reflexivas norteadoras foram preparadas para conduzir os diálogos. Para as oficinas também houve o planejamento com base no cronograma da escola, as mesmas foram realizadas uma vez por semana, nas sextas, no mês de novembro, também do mesmo ano.

Os materiais utilizados foram diversos, como, por exemplo, brinquedos trazidos pelas crianças, corda, diferentes papeis e fotografias para a exposição e materiais recicláveis para a construção familiar dos brinquedos feitos em casa. Tudo foi pensado e planejado para que os participantes interagissem de maneira positiva com as propostas, sentindo-se à vontade para a realização.

Utilizamos relatos orais colhidos por meio das entrevistas realizadas nas rodas de conversa, o que foi muito relevante para a pesquisa, pois, desta forma, conseguimos fazer uso das partes que forem pertinentes ao nosso objeto de estudo. O que, segundo Queiroz (1988), o pesquisador utilizará em seu trabalho partes do relato que sirvam aos objetivos fixados, destacando os tópicos que considera mais relevante e deixando em separado aqueles que acredita estarem fora de seu contexto e que podem até futuramente tornar-se objeto de reflexão. Com isso, a análise de dados se torna ainda mais respaldada, com base nos contextos de vidas e nas falas utilizadas.

O grupo no *WhatsApp* também foi fundamental nesse processo de construção, pois além da comunicação e troca que eram estabelecidos os registros das imagens que foram solicitadas, também foram encaminhadas pelo mesmo,

tornando, assim, a pesquisa ainda mais rica em detalhes e facilitando a possibilidade de chegar até as casas das famílias com maior facilidade.

Todos esses recursos metodológicos foram fundamentais para a construção do produto final que foi o caderno com orientações de práticas pedagógicas para a Educação Infantil do Campo, pois, por meio desses aportes, foi possível colher tanto as informações necessárias para a criação do mesmo quanto os registros e a base teórica do produto, já que o mesmo é um fruto de tudo aquilo que a pesquisa possibilitou.

2.5 Os itinerários da pesquisa

Nosso primeiro passo foi compreender um pouco a realidade do campo de atuação. Após a aplicabilidade do questionário feita por meio da ferramenta de comunicação *WhatsApp* com as famílias, um grupo foi criado para uma melhor comunicação. Após todos os termos éticos assinados e aprovados pelas instituições, iniciamos a prática de ação pedagógica com os alunos.

Desenvolvemos, antes de tudo, uma sondagem inicial através de um questionário aplicado pelo *WhatsApp*, com os pais dos alunos da Educação Infantil, uma vez que estamos vivenciando um momento pandêmico, para obtermos uma breve compreensão cultural a respeito do cenário de brinquedos e brincadeiras que foram e que são presentes nas famílias desses protagonistas. Vejamos Leite (2008):

Todo questionário deve ter natureza impessoal, a fim de assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes sentirem-se mais confiantes, em face do anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais (LEITE, 2008, p. 109).

Por meio do uso de questionários através do *WhatsApp* foi possível chegar mais rápido até os nossos participantes. Além dos mesmos, utilizamos as entrevistas que são fundamentais para uma melhor compreensão e aprofundamento do objeto estudado. Em um quarto momento, houve a experiência com as oficinas intergeracionais em que tivemos o contato direto com avós, pais e crianças em diferentes contextos e espaços, tendo a oportunidade de compreender a importância cultural dos brinquedos e das brincadeiras para essas famílias, de forma a apresentar na prática quais brinquedos e brincadeiras foram passados de geração

para geração, possibilitando uma troca riquíssima e favorecendo a construção de uma pedagogia decolonial por meio de tais tessituras lúdicas.

Utilizamos diversos aportes teóricos que tiveram um caráter de soma para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Após um breve levantamento de dados realizado através dos questionários aplicados, conseguimos ter uma noção maior em relação às informações obtidas. Na sequência selecionamos as referências bibliográficas para darmos início ao processo de pesquisa, para então ir a campo de maneira presencial.

Os diálogos estabelecidos com as famílias se deram de maneira simples e direta. Buscamos utilizar palavras simples e de fácil compreensão, já que nosso público era crianças, adultos e senhores. As oficinas foram projetadas de acordo com os relatos das conversas realizadas com as famílias, para que houvesse sempre uma boa conexão.

Para o caderno temático buscamos trazer propostas de brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil do campo para colaborar com outros docentes camponeses, para construir nos alunos do campo o sentimento de pertencimento com seu lugar cultural, bem como auxiliar aos professores com questões relacionadas à tais conjunturas, sempre na busca da valorização cultural dos participantes e na descolonização de práticas pautadas na exclusão. A princípio uma proposta pensada para se efetivar na Escola José Avelino da Silva, mas estendida as demais escolas da rede municipal de ensino do município de Pocinhos - PB.

A seguir temos a realização das oficinas e o desenvolvimento de como tudo como aconteceu, vejamos: as oficinas foram importantes no itinerário de nossa pesquisa, tanto na construção metodológica, do produto e também no entendimento dos sentidos dados para os brinquedos e brincadeiras a partir dos avós e pais. Para isso iniciamos o percurso das oficinas, logo depois da pesquisa com entrevistas, transcrições das entrevistas realizadas e análises das mesmas.

A primeira oficina intitulada “Meu brinquedo, nossa história”, as crianças trouxeram para a sala seus brinquedos favoritos. A partir daí falamos o sentido deles para as mesmas, quem havia dado e as suas principais características, o que fosse mais relevante para elas. Em um segundo momento, vendados e com os brinquedos misturados entre eles, seria necessário encontrar o seu, como se fosse uma caça ao tesouro.

Dessa forma, haveria o despertar tanto do sentimento de pertencimento quanto dos relatos diversos que poderiam surgir a cada momento vivenciado na oficina. O que gostaríamos de observar também, além da relação de afetividade que cada um depositava em seu brinquedo, era a noção de quais brinquedos atuais que as crianças estavam brincando, para depois fazermos a ponte com brinquedos tradicionais de seus pais e avós em um momento seguinte. Vejamos a seguir a organização da oficina:

Figura 12 – Primeira oficina “Meu brinquedo, nossa história”



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Após a realização da primeira oficina e o levantamento de dados prévios, partimos para a realização das entrevistas, para que pudéssemos projetar as demais propostas, a partir dos dados colhidos e fornecidos pelas famílias.

Desta maneira, elencamos no roteiro proposto questões centrais, voltadas para o contexto de suas infâncias e como eram seus momentos de brincadeiras em casa e na escola para aqueles que estudaram e a relação dos mesmos com o campo. Feito isto e já com as respostas em mãos, partimos para a segunda oficina temática, a qual se organizou da seguinte forma: a segunda oficina teve por título “Construindo memórias: produção de brinquedos tradicionais”. A sugestão feita era

que as crianças juntamente com pais e/ou avós, de maneira intergeracional, escolhessem um brinquedo que pertencesse à história familiar de seu grupo e construíssem juntos. Na sequência, fariam registros e trariam para a sala, apresentando suas produções em uma Mostra, exposição de resustados, contando um pouco de suas escolhas e trazendo as famílias para o contexto escolar de maneira afetiva.

Figura 13 – Segunda oficina “Construindo memórias: produção de brinquedos tradicionais”



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Nas terceira e quarta oficinas realizamos a “Apresentação e exposição dos resultados”. Foi um momento dedicado para a Mostra que realizamos. Através da Mostra, conseguimos articular as famílias, pais e avós e as crianças, da sala onde a pesquisa foi realizada. Este encontro entre as famílias na escola para a apresentação dos brinquedos produzidos e dos registros feitos, houve a exposição das produções em um único momento de partilha. A seguir temos imagens das sugestões para a realização das duas últimas oficinas. Foi um momento riquíssimo de partilha, pois todas as famílias estavam reunidas e as produções e registros foram expostas para toda a comunidade.

Figura 14 – Terceira e quarta oficina “Apresentação e exposição dos resultados”



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Para tanto, foi perceptível a relevância do desenvolvimento da experiência com as oficinas intergeracionais e das rodas de conversa, pois tivemos o prazer do contato direto com avós, pais e crianças em diferentes contextos e espaços, tendo, assim, a oportunidade de compreendermos a importância cultural dos brinquedos e das brincadeiras para essas famílias, trazendo para a prática os brinquedos e as brincadeiras que foram passados de geração para geração, possibilitando uma troca riquíssima e favorecendo a construção de uma pedagogia decolonial por meio de tais tessituras lúdicas. Utilizar as narrativas orais tanto nas entrevistas quando nas oficinas nos possibilitou uma rica troca de conhecimentos.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSTAS, DESAFIOS E CAMINHOS

O Homem da Terra

Aonde está o homem
 O homem da terra
 Que trabalha o chão?
 É ele o herói sem nome
 Que cultiva a terra
 Que nos dá pão
 Olhando para o tempo
 Está pedindo chuva
 Ou desejando sol
 Rezando pra não dar geada
 Que castiga tanto a sua plantação
 No grito do aboio
 No ronco do trator
 No canto da colheita
 Em tudo o seu amor
 Trabalhando a terra, ele está feliz
 Ele é à força desse país.

(Composição: Tereza Souza / Water Santos.
 Cantada por Luiz Gonzaga).

Iniciamos o capítulo embalados pela voz representativa de Luiz Gonzaga, trazendo no contexto de suas canções momentos importantíssimos para o conhecimento e reconhecimento da cultura campesina. O mesmo consegue, através de suas canções, retratar não somente as dificuldades enfrentadas pelos povos do campo no decorrer da trajetória histórica e social brasileira, como também das belezas e do poder de transformação que carregamos na força de nossas mãos.

Buscamos apresentar discussões acerca dos principais pontos norteadores que ao longo de toda história constroem e fazem a Educação do Campo. Refletiremos em torno das concepções, propostas, desafios e, principalmente, caminhos que foram e que vão sendo percorridos no decorrer de toda trajetória de lutas dos campesinos, interpretando e compreendendo o percurso percorrido pelas vozes do campo.

3.1 Os movimentos sociais e a Educação do Campo: caminhos e perspectivas para tessituras escolares

Iniciamos nossa reflexão sobre a formação educacional nas escolas do campo a partir de um olhar sobre a educação rural, torna-se importante destacar que esta proposta de educar era um modelo de ensino posto de toda e qualquer maneira

e em qualquer lugar que estivesse disponível no momento, com qualquer pessoa que dominasse um pouco das primeiras letras e que, mesmo sem um apoio governamental, agrupava crianças em sítios, fazendas, vilas e demais lugares com pouca habitação, e ensinavam o pouco que lhes era de domínio, na escrita, leitura e, singelamente, números e operações simples, sem esquecer-se dos ensinamentos dos princípios da moral cristã. Cavalcante (2010) caracteriza melhor tal contexto:

A escola rural representava o local onde se pretendia dizer que se estuda. De fato, pouco de escola poderíamos encontrar nos contextos dilapidados espalhados pelo interior do Brasil; escolas sem qualquer condição de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem. Aprende-se por conviver com o outro (esta riqueza que a relação com o outro nos proporciona), mas não por haver no contexto institucional, o primordial e necessário aparato que as escolas exigem para que o “ambiente educativo” (onde o saber elaborado ganha cenário para instalar-se como propriedade e função social da escola) esteja disponível aos seus educandos e educadores (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

O modelo educacional chamado de educação rural emergiu juntamente com o Ruralismo Pedagógico, no ano de 1920, em que buscavam educar o campo aos interesses do capital. Tal proposta educacional valorizava a cidade em detrimento ao campo e não reconhecia o mesmo como lugar de vida. Foi nesse período que os camponeses deixaram seus lugares de morada à procura de melhores condições de trabalho e vida nas cidades.

A educação rural nesse contexto era efetivada apenas pelo estreitamento de relações e não, de fato, pela efetivação de conhecimentos científicos. O ensino era precário e sem condições mínimas. O conhecimento ali gerado era frágil e sem reconhecimento e valorização.

O delimitar desse ensino às primeiras letras era uma forma de negar às classes mais humildes, os trabalhadores do campo a sabedoria que os fizesse refletir, questionar, repensar a realidade e reclamar da realidade. Não se mostrara, no ensino da época, algo que os fizessem críticos e reflexivos do que se acontecia, era um “ler e escrever” suprimido, um caminho limitado pelos interesses dos colonizadores em controlar.

A forma de educar apresentada, desconsidera e descontextualiza os sujeitos individuais e coletivos de suas práticas sociais, históricas, identitárias e pedagógicas de suas comunidades. Desconstrói os vínculos com a terra e as comunidades ali presentes.

Sabemos que os povos do campo se constituem de forma diversa e diferenciada. Em sua maioria é constituída por pequenos produtores e agricultores que buscam na terra a oportunidade de se firmarem e de construírem ali suas histórias juntamente com os alimentos e produtos que produzem.

Contudo, coexiste no campo outro grupo formado pelos latifundiários, grandes proprietários de bens, poderes e terras. De um lado, temos a produção para o sustento, mas já do outro o mercado capitalista que busca somente por lucro, atropelando o que vier pela frente e quem vier. São essas as histórias de luta, assim como afirmam Engels e Marx (1999, p. 7) “a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes”.

A Educação do Campo nasce e cresce no berço dos movimentos sociais e deve, a partir desta concepção, ser pensada e preparada por protagonistas do campo. Quando essa educação vem de alguma instância e é somente passada para o campo, ela é uma educação rural em que a base do seu currículo é o urbano. É necessário que seja garantida a cidadania destes agentes produtores de conhecimento. Não existe campo sem cidade e nem cidade sem campo. Os conhecimentos de cada um desses lugares são diferentes e devem ser reconhecidos. Neste contexto, Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam:

Aqui se entende por Educação do Campo, um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

A Escola do Campo não diz respeito a espaços geográficos, mas, sim, aos sujeitos do campo que formam esses espaços e são eles os donos de suas histórias, produtores ativos de sua cultura que devem a todo instante serem valorizados e reconhecidos. Os conhecimentos de cada um desses lugares são diferentes e devem ser reconhecidos. Conforme apresenta Santos (2017 p. 72):

A Educação do Campo nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa organizada, principalmente, como movimentos sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública, e que respeite os interesses dos diversos sujeitos coletivos que fazem do campo o seu território de vida. E esse projeto vem se concretizando formalmente a partir da correlação de forças em disputa na sociedade, quais sejam: a classe trabalhadora e o agronegócio (SANTOS, 2017 p. 72).

Percebemos ao longo de toda construção histórica que a Educação do Campo é e tem sido desconsiderada na construção de políticas públicas. A formulação do currículo nos diferentes níveis e modalidades de ensino é reduzida, não se faz algo pensado diretamente para as especificidades do campo em que a mesma, na maioria das vezes, é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocada das necessidades e da realidade do campo. Estamos falando de uma educação que deve ser NO e DO campo.

Pensar sobre a Educação do Campo, assim, demanda analisar desde então, seus interesses, sua constituição e compreendê-la enquanto espaço aberto em que há a presença de modelos distintos de sociedade. É necessário observar seus objetivos de origem. Referenciamos, para tanto, Caldart (2008), nos diz:

[...] a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas do sem-terra, pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade [...] A Educação do Campo ao nascer lutando por direitos coletivos, que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008, p. 71-72).

Percebemos que, dessa forma, nasce e vai tomando espaços a proposta inicial da Educação do Campo, por meio do reflexo das ações realizadas através dos movimentos sociais organizados, pelas comunidades camponesas, homem e mulher do campo que buscam constantemente a garantia de seus direitos.

No início da década de 1980 a educação foi reconhecida como um direito de todos e todas e um dever do Estado. Desta forma, surgiram os movimentos estudantis que saíram em mobilização pelo direito à escolarização de todos. Neste percurso, tivemos o movimento docente e o movimento pedagógico progressista, eles foram de grande relevância para o avanço da conscientização da educação como um direito. Mas essas vozes não chegaram ao campo. Os camponeses estavam excluídos com suas especificidades na educação mais uma vez.

Ainda na década de 1980, no Nordeste, foi criado o Projeto Nordeste de Educação Básica (EDURURAL), programa voltado para a melhoria da escolarização

rural, na qual tinha em sua proposta o intuito de acabar com a miséria no campo, diminuído, assim, com as dificuldades sociais, através do incentivo à educação escolar de qualidade. Na Paraíba, como em grande parte do Nordeste, o EDURURAL atuou como política de base assistencialista do governo federal.

Nessa mesma década, o Movimento Sem Terra (MST) realizou o I Encontro Nacional em Curitiba, no Estado do Paraná, e trouxe à tona a precisão em fortalecer a luta social para conquistar, assim, as mudanças tão almejadas para os camponeses.

Por uma Educação do Campo também foi um movimento de grande relevância para o contexto da Educação do Campo, no século XX, teve o mesmo como marco histórico a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que foi realizada no Estado de Goiás, em 1998. Teve como meta principal, recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país, assim implementando um projeto de desenvolvimento social e territorial para o Brasil que introduzisse no meio rural a educação como estratégia de inclusão (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

É importante considerar a relevância que os movimentos sociais do campo possuem neste debate, dentre os quais o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, traz a ampliação da concepção de espaço rural, construindo em sua amplitude a ideia de campo.

Nesta árdua caminhada verificaram-se avanços e discussões sobre a relevância da Educação no Campo neste contexto. Os primeiros debates acerca da qualidade e melhoria da Educação no Campo foram realizados no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo Movimento Sem Terra (MST), com o apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) E Universidade de Brasília (UnB), em 1997.

Posteriormente, na Intitulada I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia - GO, conferencistas elaboraram propostas de políticas públicas para Educação do Campo no Brasil (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 2004, p. 23).

Corroboramos com Arroyo (2004), quando compreendemos o quanto necessário é enxergar a educação a partir da diversidade presente no campo, construindo propostas metodológicas e pedagógicas que assegurem o direito à igualdade de oportunidades com respeito às diferenças.

Para tanto, alguns marcos históricos normativos foram e vão sendo conquistados ao longo de tempos, como, por exemplo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, CNE/CEB nº 01/2002, CNE/CEB nº 2/2008, (Câmara de Educação Básica CEB e Conselho Nacional de Educação CNE), o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que consolida o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Bem como, O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Melo nos diz:

O reflexo da ausência de políticas educacionais efetivas para o campo se reflete, até hoje, no cenário campesino, pois ainda se sobressaem em relação aos históricos problemas da educação brasileira: abandono escolar, defasagem da idade-série, fechamento de escolas, falta de condições de trabalho, entre outras. A origem desses fatos está ligada ao processo de colonização do Brasil, cujos reflexos são sentidos em todo território nacional. [...] A realidade é que, atualmente no Brasil, milhares de crianças e jovens perdem o direito de estudar em escolas localizadas na sua própria comunidade, no lugar onde vivem, tendo que se deslocar por longas distâncias, em transportes inadequados, para estudar em escolas que nem sempre oferecem padrões de qualidade e, principalmente, não reconhecem e valorizam saberes de sua comunidade (MELO, 2016, p. 3).

Mesmo estando assegurados pela lei, sabemos que há esquecimentos e em muitas das vezes a nossa cultura não é reconhecida e valorizada pelos modelos engessados de currículos escolares. Vivemos em um país com enormes desafios sociais, econômicos, culturais e regionais, somos diversos e nem todas as pessoas têm o mesmo acesso à educação. Referenciando Freire (1980, p. 39):

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem

chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

É nítida a resistência existente para o reconhecimento da diversidade cultural no âmbito social escolar em nosso país, em nossos contextos cotidianos, na qual existem frestas e espaços para discursos de desvalorizações e discriminações.

Observamos, para tanto, a necessidade de termos um olhar de totalidade sobre a Educação do Campo, visto que, estamos tratando de diversas dimensões. Com isso, e a partir dessa percepção, é que poderemos elaborar metodologias ativas capazes de adentrar aos espaços escolares e a vida dos nossos educandos, já que estamos em um cenário constituído por lutas, sejam elas, pela sobrevivência e até mesmo pela existência. Nesse contexto, são predominantes as lutas diárias por existência e reexistência de nós camponeses.

A Constituição de 1988 trouxe a garantia ao acesso à educação contemplando as populações que vivem no campo, pois partindo desse princípio Constitucional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, reconhece a possibilidade de uma educação voltada às singularidades do campo dando autonomia as instituições. Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2007):

Reconhece, em seus artigos. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (SECAD, 2007, p. 16).

Foi somente em 2001, fruto da luta árdua dos movimentos sociais do campo, que foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O Art. 2º Parágrafo único diz que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (MEC, 2001).

A resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) (CNE/CEB nº. 01 de 03 de abril de 2002), institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, significando, assim, um relevante avanço na Educação do Campo brasileira. É o fruto de grandes lutas, é a conquista dos movimentos sociais do campo, para o campo. É, portanto, um importante momento histórico marcando a emergência de um novo paradigma educacional, o reconhecimento da Educação do Campo.

Ainda no respaldo de informações, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

No Art. 1º a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

No Art. 2º os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) e Conselho Nacional de Educação (CNE) (CNE/CEB nº 1/2002), quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

No Art. 3º a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

No Art. 9º a oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução da Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) e Conselho Nacional de Educação (CNE) (CNE/CEB nº 1/2002).

No Art. 10º o planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado

de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

O dever da constituição era estar garantindo a oferta de um modelo de educação básica para todos, mas o que se viu, de fato, foi a garantia de algo superficial. A qualidade era mínima e a valorização não era prioridade, algo muito comum na realidade da Educação do Campo de hoje. Ainda temos currículos urbanos, preparados de acordo com a realidade das cidades e repassados para o campo.

Algumas escolas são fechadas por falta de estrutura, não há investimentos suficientes. A evasão escolar também é uma característica forte, as famílias precisam migrar dos seus lugares de origem na busca por subsistência, com isso o número de alunos reduz e há nucleações para as escolas maiores e com maior número de alunos, fechando, assim, as instituições menores. Segundo Santos, (2001):

Como podemos perceber, a história da educação do campo foi marcada profundamente pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que paralelamente construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaço de diversidade cultural e indenitário e, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade e não uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano (SANTOS, 2001, p. 6).

Como vimos, por muito tempo e apesar das conquistas, ainda há muito que se construir para que avanços relevantes ocorram na qualidade e melhoria da nossa Educação do Campo. É preciso continuar a caminhada com passos firmes, a luta pela construção de uma escola de qualidade que responda aos interesses e necessidades dos nossos protagonistas.

Diante destes aspectos, passou a refletir sobre a minha realidade, no município de Pocinhos - PB, interior da Paraíba, lugar onde nasci e até hoje tenho a oportunidade de contribuir com pouco que vou aprendendo ao longo da minha caminhada. Tive acesso ao Plano Municipal de Educação da cidade, o mesmo foi elaborado no ano de 2015 e possui validade de dez anos. Tive o intuito de buscar e analisar como os povos do campo estavam inseridos em tal contexto. Chamo atenção ao único dado que os citam: “§ 2º. O sistema Municipal de Ensino deverá considerar as necessidades específicas das populações do campo e comunidades

itinerantes, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 3).

Podemos observar como mostra o parágrafo segundo do Plano Municipal de Educação de Pocinhos, em seu artigo 7º, a descrição do que o Sistema de Ensino Municipal deve considerar ao referenciar as populações do campo e comunidades itinerantes, observando suas necessidades e especificidades, assegurando desta maneira a igualdade educacional e a diversidade cultural destes povos.

É somente neste artigo e parágrafo que os povos do campo são referenciados. Não há, de fato, uma proposta concreta ou metas e objetivos a serem atingidos. Fala-se em assegurar, garantir, mas não há uma proposta concreta e nem subsídios para tal ação.

Antes de adentrarmos ao contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não podemos e nem devemos esquecer-nos de citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) que foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, na qual tiveram a oportunidade de expor suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças.

As mesmas destacam, ainda, a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas, algo muitíssimo relevante para todos os contextos de vidas os quais a Educação Infantil esteja inserida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) consideram que a função sociopolítica e pedagógica das unidades de Educação Infantil inclui a resolução CNE/CEB nº 05/09 artigo 7º, destacando os seguintes objetivos:

- ✓ Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- ✓ Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

- ✓ Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- ✓ Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- ✓ Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Já a Base Nacional Comum Curricular vem com o caráter de documento que define o conjunto de aprendizagens fundamentais, as quais os alunos da Educação Básica deveriam desenvolver em sua trajetória estudantil. Nesse contexto, a Educação Infantil se configura como a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, é nela que o processo educacional tem início. Segundo a Base Nacional Comum Curricular: “A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2018, p. 36).

Percebemos, então, que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica integra não somente o segmento da Educação Infantil, mas também o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com isso, as Competências Gerais da mesma não mudam, elas são as mesmas para todos os segmentos, que vão de acordo com os mesmos.

O foco da Educação Infantil são os eixos estruturais, os direitos de aprendizagem da criança e os campos de experiência, enfatizando a prática pedagógica e a rotina escolar. Os eixos estruturais, interagir e brincar, são importantes para que a criança consolide, assim, sua aprendizagem. Dessa maneira, a criança desenvolve, segundo a Base Nacional Comum Curricular, suas estruturas por meio da brincadeira e da interação.

Devemos, a partir daí fomentar não apenas habilidades e competências a serem desenvolvidas, mas o reconhecimento e valorização da criança enquanto totalidade, ser social de direitos, em que, não se avalia estritamente habilidades e competências que foram adquiridas ou não, mas relações e trocas que foram estabelecidas dentro dos seus respectivos contextos culturais de convivência. Assim, a aprendizagem ocorrerá de maneira facilitadora, por meio da mediação que

ocorre nesses momentos de troca, sem a obrigatoriedade de atingir metas universais de desenvolvimento.

Na Educação Infantil do Campo podemos perceber a fragilidade da mesma na prática, em que possuímos um currículo urbanizado que não reconhece as especificidades dos nossos povos. Crianças de 3 a 5 anos são inseridas no contexto das salas multisseriadas, juntas com os alunos de anos e idades etárias diferentes.

A base é implantada, sim, na nossa realidade, os planos de aula são frutos (cópias) dela, as mesmas atividades realizadas na cidade são as do campo e a avaliação também ocorre da mesma forma: um sistema geral para o município, na qual devemos marcar as habilidades que foram ou não atingidas, mecanicamente.

A Educação Infantil do Campo, na prática, pouco ou sequer existe. Temos falhas largas e uma realidade bem diferente. As poucas crianças que frequentam tal modalidade de ensino são extremamente reduzidas e a cada dia torna-se ainda mais. As escolas por falta, até mesmo de estrutura e formação profissional, não recebem alunos com idade inferior a 3 anos, somente as creches na cidade.

A falta de investimento nas comunidades para permanência das famílias também é um fator contribuinte, pois a cada dia o êxodo rural se torna mais forte, os mesmos ainda saem à procura de sustento em outros lugares, principalmente nas cidades. Para tanto, as escolas ficam a mercê de todos esses processos e a valorização de fato não ocorre muito. Afinal a Educação do Campo está intrinsecamente ligada a diversas lutas, dentre elas, a maior é, a de sobreviver.

É necessário, para tanto, estarmos sempre próximos das crianças, principalmente perto da realidade de cada um, procurar trazer novas metodologias e aproveitar ao máximo das maravilhas que o campo pode oferecer, pois é um espaço riquíssimo em materiais e em culturas. É imprescindível que no momento do nosso planejamento sempre se leve em conta a diversidade que ali estão presentes. É o que nos reforça Freire (2001) quando diz:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. [...] para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2001, p. 10).

É uma experiência desafiadora e que a cada dia temos sede de buscarmos o melhor. Precisamos levar em conta não somente a diversidade de etapas presentes em sala, é preciso compreender que são alunos que carregam em si valores que devem ser enfatizados e reconhecidos.

Os caminhos a serem percorridos na Educação do Campo continuarão sendo desafiadores. Certamente a luta pelo reconhecimento das especificidades dos povos do campo não terminará tão cedo. É necessário que a sociedade, de um modo geral, perceba estes povos e suas trajetórias não apenas como produtores de alimentos ou afins, mas como sujeitos históricos e de transformação social que buscam uma existência justa e igualitária.

Os povos do campo constroem suas práticas culturais e sociais, e ressignificam estas de geração em geração, através do que podemos colocar como sendo o diálogo intergeracional e de aprendizado, para que futuras gerações reconheçam os valores, práticas nas culturas destes povos e a escola do campo tem esta responsabilidade social através da escola, com o auxílio de uma práxis libertadora que isso se tornará cada vez mais possível. Então, compreenda, a Educação do Campo vai muito além de habilidades e competências.

Para tanto, nos próximos tópicos abordaremos sobre as tessituras da Educação Infantil no contexto da Educação do Campo Estadual e Municipal. Traremos o enfoque da Educação Infantil do campo a partir de leis regimentais e relatos de experiências sobre o contexto abordado. Por fim, a conjuntura do ensino remoto na Educação Infantil Campesina e as concepções de infância explanadas.

3.2 Tessituras da Educação Infantil no contexto da Educação do Campo

As infâncias do campo frequentemente são retratadas em músicas, cantigas de roda (realizadas em momentos de brincadeiras), e/ou em relatos de pessoas mais velhas, os quais são passados através de gerações. Referenciarei sempre, por aqui, músicas que fazem parte da minha realidade e de outras pessoas, já que as mesmas trazem em suas linhas e entrelinhas, de maneira simples, a nossa realidade, aquilo que pode as vezes não ter sido dito, mas foi embalado por melodias cantado e expressado. Ressignificando, assim, as memórias que estão adormecidas no íntimo do nosso ser, daqueles os quais fazem parte de mim.

Geralmente conhecemos o contexto das infâncias do campo a partir da escola. É por meio dela que temos a oportunidade de chegarmos até às casas, às famílias e aos integrantes de tal constituição. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21), “A criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico [...]”. Desta forma, a criança deve ser reconhecida e valorizada onde quer que esteja inserida, principalmente dentro do contexto escolar, pois a mesma possui direitos que formam construídos historicamente e que devem ser reconhecidos.

A Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, abrange, assim, a creche e a pré-escola. É um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na Lei nº 8.069/90, garantir o acesso ao público infantil como dever do Estado e dos municípios, visto que as leis que orientam as questões educacionais para essa etapa da Educação Básica asseguram o acesso de todas as crianças de zero a cinco anos de idade ao ambiente educacional escolar.

Tal modalidade objetiva-se ao desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos “físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22), a aprendizagem fica no mesmo contexto do cuidar e do educar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, as creches são designadas para atender crianças de zero a três anos de idade, já as pré-escolas acolhem crianças de quatro a cinco anos de idade.

Os documentos legais devem assegurar à criança de 0 a 5 anos uma educação de qualidade, buscando sempre respeitar sua individualidade. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, por exemplo, reconhece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Já em seu artigo 208, inciso IV, exige, assim, a obrigatoriedade de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade. Neste momento histórico é que, segundo Arroyo (1995, p. 19), “a infância cresceu como sujeito de direitos”.

A educação dos povos do campo na LDB nº 9.394/96 é um avanço significativo, porém tardio. Podemos identificar tais ações no artigo 28, o mesmo se refere à oferta da educação para a população do campo, prevendo currículos e metodologias apropriadas aos interesses desses alunos, com uma organização

escolar apropriada, com adequação do calendário às condições climáticas e referentes às fases do ciclo agrícola adequando sempre ao modo de vida dos nossos camponeses.

Ainda com avanços apresentados, referentes aos aspectos legais, as crianças filhas de camponeses em fase de Educação Infantil que residem no campo, vivem um processo constante de omissões ao acesso às políticas públicas de igualdade. Percebemos isso nos dados do Ministério da Educação e do Ministério do Desenvolvimento Agrário abaixo:

As crianças de 0 a 5 anos do campo encontram-se praticamente excluídas da educação infantil. Os indicadores nacionais evidenciam a desigualdade de acesso e a praticamente inexistência de instituições no caso do segmento de 0 a 3 anos de idade. Enquanto que na população infantil urbana a taxa de frequência à creche, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2008, era de 20,52%, nos territórios rurais era de 6,83%. Para as crianças de 4 e 5 anos, as porcentagens eram de 63,37 e 42,66 respectivamente. Mais especificamente nas áreas de reforma agrária, a realidade das crianças assentadas em 2005 era a seguinte: 0,1% frequentam creche familiar ou informal; 0,8% frequentam creche organizada como escola; 5,1% frequentam pré-escolas e 2,3% frequentam classes de alfabetização. A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária apontava ainda que apenas 3,5% das instituições educacionais do campo possuíam atendimento para crianças de 0 a 3 anos (*apud* BRASIL, 2011, p. 4).

A partir destas análises e discussões, dentro de todo esse processo histórico de lutas, na busca constante por uma Educação Infantil de qualidade e existente, de fato, para os povos do campo, percebemos que a oferta de creches e pré-escolas ainda é uma oferta excludente, já que a mesma continua sendo oferecida de forma tímida e precária. Muitas das vezes tal modalidade de ensino é inserida nas classes multisseriadas e somente para crianças com faixa etária a partir dos 3 anos de idade, o que torna as crianças com idade inferior desprovidas de tal direito.

Destaco aqui, também, suportes importantes para respaldar a Educação Infantil nos nossos Estados. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) defende e busca por uma Educação Infantil respeitosa, pautada nas diferentes infâncias e em seus contextos plurais.

O MIEIB representa um espaço de discussão e articulação, suprapartidário, composto por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil no Brasil; constituiu-se por 25 Fóruns Estaduais e tem por finalidade defender coletivamente a garantia do direito das crianças de até seis anos ao acesso à Educação Infantil. Participam do Movimento todos os interessados na EI –

órgãos governamentais na área da educação, assistência social, justiça, saúde e outros; ONGs; IES; conselhos estaduais e municipais de educação e direitos; representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas; instituições de pesquisa; professoras, pesquisadoras e pesquisadores, família, comunidades, sindicatos, estudiosas e estudiosos e envolvidos na área (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p. 42).

São 20 anos de luta pelo direito de uma Educação Infantil de qualidade, pautada na égide da igualdade de direitos, através do MIEIB, que oferece fóruns estaduais, municipais e regionais em todos os estados brasileiros. O Fórum de Educação Infantil da Paraíba (FEIPB) e o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI) integram o MIEIB na Paraíba.

No dia 20 de setembro de 2005 foi instalado o Fórum de Educação Infantil da Paraíba (FEIPB). No seu primeiro encontro foi referendado o Grupo Gestor composto pelas seguintes instituições: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Secretaria do Trabalho e Ação Social, Conselho Tutelar, Conselho Estadual de Ação Social, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP), Secretaria de Educação e Cultura do Estado, Aldeias Infantis SOS, Sindicato de Professores da Rede Particular e Pastoral da Criança.

As conquistas frutos de árduas lutas possuem significados relevantes para aqueles que fazem parte da Educação Infantil do Campo, pois são direitos que devem ser reconhecidos frente às especificidades dos que fazem tal modalidade de ensino. Assim, nos diz o Artigo 8º, § 3º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009):

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

É necessário, para tanto, que os saberes dos povos do campo sejam valorizados de maneira igualitária, descartando de vez os currículos urbanizados que são ofertados. Estamos perante várias dificuldades no contexto educacional, isso é fato, seja em qualquer âmbito ou área. Vários pontos são levantados, desde espaços físicos até a formação dos professores.

Mesmo que os indicadores de qualidade para uma Educação Infantil no campo estejam nas pautas de discussão no Ministério da Educação (MEC), a precariedade nas condições de acesso à transporte de qualidade, alimentação, currículo e formação docente merecem atenção. É necessário reconhecer que as condições estruturais e de bens materiais ocorrem de forma desigual quando se trata de campo e cidade.

No Estado da Paraíba temos como referência o Plano Estadual de Educação, documento que traz propostas e metas a serem executadas e desenvolvidas pelos nossos municípios. O texto abaixo fala um pouco da finalidade do mesmo que tem validade de 2015 a 2025. Vejamos como a Educação Infantil é abordada e se os povos do campo são reconhecidos nele.

A definição de uma política educacional constitui-se num processo democrático, participativo e ativo de sujeitos dos diversos setores da sociedade para o enfrentamento das questões que dizem respeito aos direitos das crianças, dos adolescentes, jovens, adultos, idosos e das pessoas com deficiência. Inspirado nisso e resultante de uma ampla mobilização, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação – PNE e lançado o desafio para Estados e Municípios elaborarem os seus respectivos Planos de Educação, definindo metas, diagnósticos e estratégias, relativos às etapas, aos níveis e às modalidades de ensino, para os próximos dez anos. Nessa perspectiva, o Plano Estadual de Educação – PEE da Paraíba consiste num grande instrumento de superação dos entraves e das debilidades, e de projeções de novos desafios que a realidade apresenta na dinamicidade do movimento social. Para tanto, importa que todos juntos promovam a consolidação de políticas e ações em busca da oferta e qualificação da educação para todos/as que compõem os segmentos populacionais do nosso estado, independente de cor, etnia, cultura, credo e localização geográfica (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2015-2025, p. 4-5).

A proposta do Plano Estadual de Educação (PEE) é a de que os municípios paraibanos elaborem os seus respectivos Planos de Educação, buscando definir metas e estratégias, através de diagnósticos relativos às etapas, aos níveis e às modalidades de ensino para os próximos dez anos.

A busca é justamente promover a consolidação de políticas e ações na oferta e qualificação da educação para todos independentes do que for e de sua

localização geográfica. Observamos a Tabela fornecida pelo PEE abaixo de matrículas da educação básica na Paraíba por zona de localização (2013).

Tabela 1 – Plano Estadual de Educação (PEE)

Localização	2013	%
Urbana	860.513	83,61%
Rural	168.658	16,39%
Total	1.029.171	100

FONTE: IBGE/2014.

Verificamos, através dos dados da tabela demonstrada, que o percentual de matrículas nas áreas urbanas ultrapassa os de áreas rurais, fazendo com que tenhamos uma noção de que temos a maior concentração de pessoas nos centros urbanos e, conseqüentemente, de alunos matriculados.

Portanto, uma política pública para o campo, trabalha as demandas e as necessidades de melhoria sobre vários aspectos, entre os quais, destacam-se: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas do campo, propostas pedagógicas inovadoras e transporte escolar eficiente e de qualidade na educação básica (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2015-2025, p. 15).

Destacamos após a explanação de informações, que há a intenção de justificativas para políticas publicas direcionada ao campo no nosso Estado, onde se fala em necessidades e melhorias, relacionadas ao acesso, à permanência, organização e funcionamento, bem como as propostas pedagógicas e o transporte escolar de qualidade.

Mas, de acordo com o número de matriculados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) essa política está em ação? O que observamos na prática é que a cada dia a evasão escolar se torna mais forte nos meios rurais, em que os jovens saem mais cedo das escolas em busca de empregos subalternizados para ajudarem seus pais a sobreviverem. Percebemos, também, o êxodo rural por parte das famílias que ainda procuram nos centros urbanos melhores condições de vida.

As escolas estão sendo sucateadas e aos poucos vão sendo nucleadas pelo número de alunos que só reduz. Quanto às propostas pedagógicas inovadoras, elas andam a passos lentos, pois os currículos que continuam pautados na Educação Rural são preparados na cidade e passados para o campo. Cabe, portanto, ao

professor se desdobrar para inovar e buscar ao máximo conduzir sua prática pautada na valorização do homem e na mulher do campo e de sua cultura.

O Plano Estadual de Educação (PEE) traz em seu contexto metas que devem ser atingidas e desenvolvidas durante o período de execução do mesmo. Ao se tratar da Educação Infantil do Campo, temos a meta de 1.9. Citada abaixo:

1.9 Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas, ciganas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades.

A meta exposta acima é a única dentro do Plano que cita a Educação Infantil do Campo. Percebemos que as populações do campo, indígenas, ciganas e quilombolas são referenciadas e se traz como proposta a oferta de determinada modalidade de ensino dentro das escolas, buscando acabar com o deslocamento das crianças para outros lugares mais distantes e atendendo às especificidades de cada comunidade.

Partindo desta realidade, observamos que essa meta ainda não foi cumprida e está longe de ser. Temos atendimento para as crianças da creche em nossa comunidade somente a partir dos 3 anos de idade, sendo que as turmas multisseriadas ou multietapistas são de diferentes anos e diferentes etapas de ensino juntas.

A realidade é distante das metas traçadas, a Educação Infantil do Campo (EIC) enfrenta muitas barreiras e omissões, como podemos ver a partir dos expostos. Há muito que ser feito. São passos largos e caminhos longos. No Plano Municipal de Educação de Pocinhos - PB, o único ponto que referencia a mesma é o item 1.7, na qual traz o mesmo texto do Plano Municipal de Educação (PEE).

1.7 Fomentar o atendimento das populações do campo na educação infantil nas respectivas comunidades por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças de forma a atender às especificidades dessas comunidades garantindo consulta prévia e informada (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Temos sugestões de metas a serem cumpridas, mas pouco suporte e o público-alvo não está totalmente inserido no contexto mencionado. A realidade da Educação Infantil do Campo é rodeada de barreiras que precisam ser ultrapassadas.

Nesse sentido, com base no Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), compreendemos infância como o período entre zero e doze anos de idade. A pessoa que está nesse período etário é denominada criança, estando, assim, em constante desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. A mesma é, para tanto, dotada de direitos garantidos por lei, faz parte da sociedade e do contexto histórico, brinca, estuda, imagina, cria e possui múltiplas competências.

Percebemos que as infâncias vêm sendo estudadas com maior frequência nos últimos tempos, principalmente enfatizando o meio social onde estão inseridas. Müller (2006) nos diz: “as concepções sobre a infância variam historicamente e as crianças ao ser parte da sociedade são mutantes, por um lado, adaptáveis, mas por outro, criativas e criadoras”.

Sabemos que a infância é um contexto da vida, mas nem sempre essa visão existiu. Houve um período de tempo na história que a mesma não era reconhecida por suas particularidades e diante das suas especificidades, era tida, na verdade, como invisível. Dessa maneira, deixava de ser tão dependente dos pais ou avós, passando a ser introduzida no mundo adulto rapidamente, uma vez que nesse meio ela não era poupada de nada, via e ouvia de tudo. Nada nesta criança a diferenciava de um adulto, a não ser a sua estatura, passava a ser considerada como um adulto em miniatura.

Ariès traz a concepção de infância a partir de um percurso histórico. O autor nos apresenta fontes da literatura medieval, mostrando que as idades correspondiam ao número dos planetas, contabilizando sete, e eram organizadas desta forma:

A infância, que ia do nascimento até os sete anos de idade; A pueritia, acontecia no período dos sete aos quatorze anos; A adolescência, fase que era considerada como indefinida, variava dos 21 aos 35/40 anos; A juventude, momento que acontecia dos 40 aos 50 anos; A senectude correspondia ao intervalo de tempo entre a juventude e a velhice; A velhice que ia no período de tempo dos 70 anos até a morte, considerada a última parte da velhice, que no latim é chamada senies (ARIÈS, 1981, p. 6-7).

Mesmo assim, foi somente a partir do século XIV que o tema idades da vida se encontra registrado fixando seus traços essenciais, que permaneceram praticamente inalterados até o século XVIII mostrando-nos a separação:

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira (ARIÈS, 1981, p. 9).

Nessas denominadas idades da vida, percebemos que não correspondiam apenas às etapas biológicas, mas também a funções sociais. Sabe-se que havia homens jovens que eram da lei, porém na “imagem popular, o estudo era uma ocupação dos velhos” (ARIÈS, 1981, p. 9).

Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (ARIÈS, 1981, p.18).

Para tanto, Ariès nos diz que por volta do século XIII, apareceram na iconografia alguns tipos de crianças um pouco mais parecidas do sentimento moderno. Assim é possível perceber como a ideia de infância vai se transformando ao longo do tempo.

Surgiu primeiro a ideia de anjo, representado pela figura de um rapaz muito jovem, o que já mostra uma diferença enorme dos adultos em escala reduzida da miniatura otomaniana. Esse tipo de anjos adolescentes se tornaria muito frequente no século XVI. [...] Por conseguinte, o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria. O sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao Menino Jesus até o século XIV, quando a arte italiana contribuiu para desenvolvê-lo e expandi-lo. [...] Depois, foi o tipo de criança que apareceu na fase gótica: a criança nua. Seria a alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem de nudez infantil (ARIÈS, 1981, p. 18-19).

O autor nos mostra que a infância, nesse processo histórico de transformações, foi somente uma fase sem importância, não fazendo sentido ficar na memória. Outra característica era que algumas famílias eram numerosas, acreditando-se que dentre as várias crianças nascidas, pelo menos algumas,

poderiam ser conservadas em vida. Não se desenvolvia muito o sentimento de apego, pois a sua perda era algo caracterizado por eventual.

Faz-se necessário perceber que a concepção de infância foi construída em um cenário histórico de resistências, até chegarmos ao contexto atual da luta pelo reconhecimento da criança como agentes ativos que constroem suas próprias histórias culturais e seus conhecimentos. Nesse sentido, a Sociologia da Infância, na concepção de Sarmiento e Gouvêa (2008, p. 11) busca “considerar a criança como sujeito que tem produção simbólica diferenciada produzida na interlocução com a cultura mais ampla, produção que define uma cultura infantil com identidade própria”.

A infância passa a ser uma categoria social geracional, sendo sua ação nesse contexto uma pertença elaboradora, transformadora e produtora de cultura. Não sendo passiva e nem fruto da reprodução social. As personalidades sociais envolvidas com a criança têm por direito político e pedagógico, analisar as interações infantis e concebê-las como fonte de apoio para a atuação consciente de educadores comprometidos com o enriquecimento e diversificação das vivências infantis, a fim de da construção cultural da infância.

Quando falamos de definir prática pedagógica no contexto das infâncias do campo não é simples. Prática é você realizar uma teoria, prática é você praticar constantemente. Segundo Pimenta (1995), “o conceito de prática evoluiu, uma vez que em cada momento histórico existe um significado diferente de prática que norteia o trabalho do professor”. As práticas pedagógicas nas áreas do campo necessitam ter um olhar mais atento, já que o currículo escolar e o modo de ensinar devem abranger compreensões sobre as diversidades culturais, levando-se em consideração diversos olhares sobre as realidades plurais existentes naqueles espaços, principalmente relacionadas às infâncias.

Cabe, para tanto, à escola do campo recriar o conceito de currículo urbanocêntrico, a partir da visão de seus próprios autores, utilizando, a categoria campo como principal agente de recriação, com as trajetórias de vidas existentes, compreendidas dentro do seu contexto, visto que estamos falando de um local cujas bases são constituídas de trabalhadores que residem uma determinada realidade (os camponeses, os quilombolas, os povos indígenas, os pescadores, os caiçaras, os caboclos, os boias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caipiras, os peões, os lavradores, os posseiros, os sem terra), possuem história e uma

identidade específica de sua realidade e devem ser reconhecidas na escola, principalmente dentro do contexto das práticas.

É necessário, ainda, suporte para que essa prática pedagógica com as infâncias do campo esteja alinhada e sustentada por políticas e projetos que venham para somar. Os documentos norteadores possuem ou devem possuir a função de apoiar, no entanto, condizentes com a realidade existente.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino pesquisada. Temos aqui explicitado que o objetivo principal do mesmo é o de que os alunos consigam colocar na sua prática social aqueles conhecimentos que são produzidos na escola.

A maior preocupação, para tanto, é aprendizagem de habilidades e conhecimentos práticos, resultantes de ações concretas. E, a busca por uma prática pedagógica que tenha como finalidade a elevação do desempenho acadêmico dos alunos, fortalecendo, assim, as vivências participativas dos pais, tendo, portanto, uma gestão democrática e participativa.

Nosso principal objetivo é garantir que os educandos sejam estimulados a perceber como se utilizam na prática social os conhecimentos que vão produzindo na escola. Temos uma grande preocupação com a aprendizagem de habilidades, conhecimentos práticos, que somente ações concretas podem proporcionar. Para tanto, buscamos vivenciar uma prática pedagógica com a finalidade de elevar o desempenho acadêmico dos alunos, fortalecer a participação dos pais na escola e vivenciar uma gestão democrática e participativa (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ AVELINO DA SILVA, 2012).

Percebemos após os expostos a real preocupação que o documento nos traz, a principal delas é o desenvolvimento da aprendizagem baseada, reduzida a habilidades, em que os alunos são reconhecidos por aquilo que conseguem ou não desenvolver. São resultados obtidos por meio de ações consideradas concretas, em que os nossos educandos são avaliados por meio de habilidades. Mostra-se dessa forma, tudo de maneira mecanizada. A parte social das interações que são estabelecidas não é reconhecida nesse contexto. O conhecimento dos alunos muitas vezes não é valorizado. É uma busca constante pela elevação do desempenho acadêmico dos educandos camponeses, esses que, sequer, são citados dentro dessa perspectiva.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) não pode ser desenvolvido e executado sem uma concepção educacional que contemple os trabalhadores e as

trabalhadoras do campo (CALDART, 2012). Assim, é necessária uma articulação conjunta que envolva todos os setores da escola, com o intuito de trabalhar de acordo com os interesses coletivos, não somente com a participação dos pais, mas, sim, da comunidade como um todo.

É necessário que o planejamento da gestão escolar esteja construído e alinhado a um alicerce fortalecido por uma visão educacional que contemple as especificidades dos povos do campo, principalmente levando em consideração as infâncias que ali estão presentes, visto que a mesma se constitui como fase inicial dentro do ambiente educacional e traz consigo tudo aquilo que foi herdado e está aceso de sua cultura familiar. Borba (2008, p. 78) ressalta que:

Os estudos sobre as culturas infantis têm contribuído significativamente para revelar que as crianças, por meio de relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo.

Desta maneira, é importante reforçarmos que as nossas experiências vividas na infância, sem sombra de dúvidas, desempenham fortes e significativas influências no nosso ser, durante toda nossa vida e devem ser valorizadas na escola, dentro da prática educativa.

Josso (2004) nos diz: “propor práticas educativas subsidiadas nessa perspectiva formativa poderá potencializar uma educação que reconheça as crianças como protagonistas na construção de seus conhecimentos”. Os saberes da experiência das crianças, apresentados em suas narrativas, devem ganhar um lugar de destaque no processo de formação, tendo em vista sua importância na constituição das aprendizagens experienciais.

As narrativas infantis revelam a todo tempo que as crianças chegam à escola com uma bagagem dos saberes previamente construídos, sendo isso possível, através das interações intergeracionais estabelecidas constantemente dentro dos variados contextos familiares.

O que queremos dizer, é que os mesmos deveriam ser sempre reconhecidos no processo de construção dos conhecimentos exigidos pelos currículos escolares, potencializando, assim, a constituição de aprendizagens das crianças, principalmente as do campo, dentro do contexto de suas especificidades. De acordo com Sarmiento (2016, p. 77),

A infância é um conceito heterogêneo, plural, constituindo uma categoria geracional universal, cuja construção é social e historicamente muito diferenciada. Entende-se, assim, a infância como realidade social emergente no âmbito de um conjunto de processos sociais, em que as crianças, suas constituintes, intervêm na produção dessa mesma realidade. As crianças são sujeitos individuais integrantes da categoria geracional infância, cuja educação se realiza na base das interações com os adultos.

Os conceitos de infância perpassam pela concepção de que deve haver a compreensão da realidade em que as mesmas estão inseridas, reconhecendo a dinâmica das especificidades e as diversidades presentes em seus contextos socioculturais. São esses os contextos infantis pertencentes nas escolas de maneira geral. Se tratando de escolas do campo, isso se torna cada dia mais forte, pois a diversidade é ainda maior, já que estamos falando de uma modalidade de ensino e de uma prática pedagógica que deve ser pautada na valorização e no reconhecimento, principalmente nas trocas intergeracionais que são estabelecidas a todo o momento e em todos os espaços. Com isso, o trabalho docente fica rico e completo.

Diante de tantos enfrentamentos e desafios que atravessa a Educação do Campo, torna-se mister. Atentar-se para uma particularidade ocorrida nesta educação que também trouxe impactos na maneira de educar a infância campesina e reverberou sobre sua aprendizagem.

O contexto de uma pandemia mundial, que em virtude da disseminação da COVID-19, o distanciamento social se fez necessário para preservação da vida, no contexto educacional foi necessário programar medidas emergenciais, diante do cenário apresentado.

A medida principal para se evitar a proliferação do vírus foi o uso de máscara, a higienização constante das mãos e dos materiais individuais, o distanciamento social e a quarentena. O distanciamento social e a quarentena têm impactado diretamente na vida de todos os brasileiros, especialmente na educação, causando o afastamento presencial de docentes e discentes.

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos. Por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino era considerado remoto, porque os professores e alunos estavam impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. Era

emergencial, porque foram empreendidas mudanças de grande envergadura na experiência pedagógica de docentes e educandos, modificando o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020. Foram repensadas medidas que se adequassem a nova realidade mundial e nacional, e a educação estava nestas proposituras.

Foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da *internet*, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela COVID-19 para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial. O currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente.

Diante do exposto e a partir das orientações da Secretaria Municipal de Ensino de Pocinhos - PB, os coordenadores escolares elaboraram com sua equipe um Plano Estratégico Escolar. As atividades foram previamente planejadas e elaboradas pelos docentes, em consonância com o Projeto Pedagógico das escolas e as orientações da secretaria do município. Para tanto, foram disponibilizadas estratégias pedagógicas articuladas, considerando as especificidades de cada nível, etapa e modalidade da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola), assim como os diferentes contextos socioeconômicos de cada comunidade escolar e o acesso às atividades implementadas.

O funcionamento por níveis aconteceu da seguinte forma: Ensino Infantil – Para as famílias dos estudantes da Educação Infantil, foram encaminhadas propostas de atividades interacionais e lúdicas, na perspectiva do desenvolvimento e fortalecimento das dimensões afetivas e socioemocionais das crianças. Estas propostas foram disponibilizadas por meio de roteiros de estudos sistematizados, que foram produzidos pelos professores e validados pela coordenação pedagógica de cada escola.

Primeiros anos do Ensino Fundamental – A interação com a tecnologia das crianças dessa fase se amplia, mas dada a realidade de que ainda estão em processo de alfabetização e a necessidade de um acompanhamento maior por parte das famílias, optou-se por utilizar uma estratégia semelhante à Educação Infantil. Para tanto, era feito o encaminhamento remoto de atividades lúdicas e pedagógicas às famílias e aos estudantes.

O material foi distribuído em formato impresso, já que o acesso à *internet* é restrito. Cada escola estabeleceria sua programação de entregas, as próprias professoras iam de casa em casa e faziam essa ação, bem como o recolhimento. Algumas crianças (aquelas que possuíam *internet*), acompanharam as explicações dos conteúdos por meio de vídeos colocados em grupo de *WhatsApp*, sendo isso uma minoria. As que não possuem acesso, contávamos apenas com o apoio integral da família na resolução das atividades. Algo nada interessante é que o ensino remoto nos trouxe foi à maneira mecânica de se ensinar, em que muitas são às vezes, por falta de acesso por parte dos alunos, repassávamos apenas o que conseguia dos conteúdos, não havia uma troca produtiva de conhecimentos e interações.

Podemos até considerar que o modelo de ensino implementado nas áreas campestinas foi um retrocesso, pois nossas crianças não foram pensadas e evidenciadas diante dos seus contextos. O que houve na verdade foi uma espécie de política assistencialista para dizer que teve ensino e que ele foi eficaz.

Enquanto docente, nos sentimos mais uma vez de mãos atadas sem termos o que fazer, já que estávamos em meio a uma pandemia mundial e vivemos uma realidade difícil nos interiores das escolas do campo desde sempre. Precisamos de uma expansão gigantesca ao acesso a rede de *internet* nos nossos recantos. Não há como dizer que o ensino remoto trouxe expressiva produtividade, a grande maioria dos pais que ensinavam as tarefas, são analfabetos, poucos frequentaram as escolas e minorias possuíam sequer celulares.

Mais uma vez nos desdobramos para conseguirmos continuar com nossos laços afetivos, visto que o distanciamento físico e virtual prejudicava a cada dia o contato, a troca que havíamos estabelecido em um mês de aulas presenciais, no início do ano de 2020 se foi. Buscamos atividades que não somente nos aproximassem, mas que tivessem sentido para eles e sua realidade. Foram momentos difíceis e desanimadores, mas tentamos, e tentamos muito. A sensação que fica não é a de dever cumprido e sim, a de que poderia ter feito mais.

No próximo capítulo, discutiremos sobre os brinquedos, as brincadeiras e as memórias de brincar vivenciados na infância do campo, apontando os sentidos e significados deles para a vida e formação da criança. Aqui, explanaremos as memórias, o percurso das práticas educativas culturais nas comunidades rurais e as

experiências das vivências do brincar e dos brinquedos como patrimônio imaterial de saberes intergeracionais.

4 MEMÓRIAS DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: PATRIMÔNIO IMATERIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Infância Simples

Cresci em uma casa de fazenda
 Rodeada de alpendre, mata e cajueiro
 Na época o rádio a pilha era o *iPOD*
 Carta era o e-mail e cuia era o chuveiro.
 Eu quero que meus filhos tenham
 Uma infância simples como a minha
 Que a gente não tinha dinheiro
 Mas, paz e liberdade, tinha
 Cercado de amigos do campo
 Num campo livre de cercado
 E já que o passado não volta
 Eu volto à fita do passado.
 Meus filhos têm que ver o arco-íris
 Contemplar a lua cheia e as plantas nascendo
 E, a cada por do sol, me preocupo
 Vendo o que, na rua, eles não tão vendo.

(Composição: Raimundo Nonato/Nonato Costa).

Os Nonatos trouxeram em sua música denominada “Infância Simples” o contexto de muitas outras infâncias do campo. Caracterizaram os espaços de vivências e os mais desejados anseios para o futuro. Reporta-nos a um passado rico e feliz, fazendo referência ao medo de que tudo se perca, já que, pelo contexto atual, a nossa geração está a cada dia se conectando com mais rapidez às redes e, com isso, conseqüentemente, se desconectando, de fato, com as pessoas, principalmente aquelas de outras gerações.

Seria isso relevante para que houvesse trocas de experiências e mais do que isso, as memórias das infâncias do campo fossem revividas e fortalecidas. Por motivos de sobrevivência, muitos camponeses deixam seus lugares de morada em busca de garantirem seu sustento e o de sua família. A música traz, ainda, os anseios de um pai que deseja para seus filhos uma infância simples e feliz, assim como a dele e assim como a da maioria daqueles que fazem parte do campo. Buscando nas coisas simples a felicidade de poderem aproveitar e desfrutar daquilo que mais têm de precioso, o seu lugar, as suas memórias, a simplicidade.

4.1 Os brinquedos e as brincadeiras: práticas educativas culturais nas comunidades rurais

As brincadeiras e os brinquedos podem ser considerados um dos principais meios para estabelecer relações coletivas de espontaneidade e interações nas comunidades rurais, entre várias gerações. Por meio dos mesmos, podemos recuperar os modos de vida, hábitos, costumes, tradições, experiências, histórias do campo e, principalmente, a cultura dos povos do campo, de uma sociedade e de uma nação, sobretudo, quando falamos na cultura campesina, na qual deve ser compreendida dentro do seu percurso de lutas.

Para Trópia (1998) as brincadeiras e brinquedos ditos tradicionais constituem um dos principais elementos da cultura popular. Compreendemos que expressões do lúdico nas ações da vida no campo podem ser vislumbradas a partir do contato feito na infância, quando ainda criança, no conhecimento que se experiencia das culturas dos povos campesinos. A noção de patrimônio dentro do âmbito cultural busca a valorização dos sujeitos históricos nas suas diferentes culturas e em todos os seus aspectos.

Segundo Brougère (2001), por meio das brincadeiras, as crianças se socializam num processo de relações, portanto, de cultura. O autor afirma que na criança não existe uma brincadeira natural, “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, aprende-se a brincar” (BROUGÈRE, 2001, p. 97). Desta forma, a mesma inicia na brincadeira com o auxílio de pessoas que estão ao seu redor e não por iniciativa própria.

O autor ainda nos diz, “a brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico” (BROUGÈRE, 2001, p. 77). Compreendemos diante disso que a brincadeira vai se tornando um caminho para que nós vivamos a cultura que está ao nosso redor, visto que como afirma Santos (1996), cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, ou seja, a cultura não é algo natural, mas, sim, produto coletivo da vida humana. “É preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, porque estas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13).

Com isso, podemos notar, de acordo com a autora, que os acontecimentos e as brincadeiras transmitidas de geração a geração vêm diminuindo

significativamente. Percebemos que hoje há um distanciamento cada vez maior da oportunidade de brincar, principalmente com brincadeiras tradicionais que os pais, tios e avós brincaram. Atualmente a televisão, o *videogame*, o computador e brinquedos individualizados são prioridades. “Sendo assim, as crianças da modernidade estão perdendo a rua, o quintal, a praça, os terrenos e os matos” (SILVA, 2010, p. 236), espaços que permanecem vivos na memória dos que brincaram nesses lugares, somente.

Por isso a importância de se trazer a oportunidade de os alunos do campo resgatarem suas histórias através do lúdico. Esse tipo de atitude permite compartilhar de um futuro alicerçado na cultura popular da ancestralidade campesina que faz parte da realidade cultural de várias comunidades rurais, ressignificando práticas que talvez estejam adormecidas, que estão presentes nas memórias e que neste estudo consideramos como sendo patrimônio cultural imaterial e que se fazem presentes dos brinquedos e brincadeiras tradicionais. Segundo Menezes a ideia de patrimônio cultural imaterial tem a ver com

Uma busca contemporânea de ressaltar menos as edificações, os instrumentos e os objetos móveis que monumentalizam a tradição patrimonial do mundo ocidental e mais o campo da idealidade, do valorativo e dos significados simbólicos (MENEZES, 2009, p. 8).

Ou seja, para Menezes se torna importante, valorizar a tradição e costumes vivenciados de maneira simbólica, não apenas algo físico, material numa dada contextualidade e lugar.

Ao longo dos anos o conceito de patrimônio cultural passou por mudanças expressivas, as mesmas possibilitaram compreender as brincadeiras infantis e outras manifestações como uma cultura imaterial, ou seja, são carregadas de simbolismos, experiências, saberes, valores, histórias, portanto, dignas de serem mantidas, registradas e preservadas. A Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 216, Seção II traz o conceito ampliado de patrimônio, conforme se observa na redação que se segue:

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II- os modos de criar, fazer e viver; III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V- os conjuntos

urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico ou científico.

Para tanto, percebemos que os brinquedos e as brincadeiras devem ser considerados patrimônios históricos culturais imateriais, pois são produções culturais de grupos, portadores de tradições e costumes, fazendo parte das histórias de um povo, sendo eles significativos referenciais para a identidade histórico-cultural. Revelam, assim, marcas, registros de experiências, de interação e do domínio estabelecido entre os diferentes grupos sociais.

Brougère (2002) define o brincar como “um espaço de criação cultural por excelência, não é uma dinâmica interna do indivíduo, mais sim uma atividade repleta de significados sociais. A criança não nasce sabendo brincar”. O autor nos diz que é brincando que a criança encontra uma distância com o mundo real. Brincar seria uma forma de prazer oposta a realidade, que irá despertar suas funções individuais e principalmente sociais. Silva (1989), afirma:

As brincadeiras são, então, um meio para se chegar ao coletivo geral da humanidade; nelas a criança trabalha questões importantes da essência do ser humano: medo, fantasias, faz-de-conta, além de experimentar relações sociais presentes em determinado coletivo (grupo social a que pertence), como cooperação, competição, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, etc. (SILVA, 1989, p. 75).

Dessa maneira, compreendemos que por meio dos brinquedos e das brincadeiras, as pessoas, sejam elas de qualquer idade, vão se socializando. Os mesmos podem, ainda, carregar consigo relevantes contribuições para o desenvolvimento e a formação humana, nos seus múltiplos aspectos: cognitivos, afetivos, sociais e éticos, visto que, expressam a forma pela qual conseguimos refletir, organizar, construir e reconstruir o mundo e as relações. Chateau afirma que é de grande importância o jogo na vida da criança e do adulto:

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à vida adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo (lúdico), seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. Não se pode dizer de uma criança “que ela cresce” apenas, seria preciso dizer “que ela se torna grande”. Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor (CHATEAU, 1987, p. 14).

No percurso de desenvolvimento de uma criança, o brincar passa por diversas transições, nas quais os conteúdos dessas brincadeiras irão de acordo com a percepção que ela tem do mundo, dos objetos humanos, da necessidade de agir em relação às circunstâncias que as cercam, sendo um caminho para vivenciar aquilo que está ao seu redor. Lopes (2006) nos diz:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, p. 110).

Ao brincar, diversos aspectos são acionados, estimulados, desenvolvidos ou aperfeiçoados em uma criança. Brinquedos e brincadeiras fazem parte da nossa infância e dos nossos momentos de vivências familiares. Eles auxiliam no processo de construção histórica e são passados de maneira intergeracional. Poder ressignificar essa cultura é um rico exercício, pois possibilita que as crianças conheçam e vivenciem novas experiências, além de uma reflexão empática de como brincavam e como eram as infâncias de outrora. Gilles Brougere (1998) reforça:

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, os quadrinhos, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (BROUGERE, 1998, p. 108).

Percebemos a partir do exposto que a cultura lúdica por meio dos jogos e brincadeiras pode variar conforme a realidade a qual está inserida. No campo, por exemplo, podemos trazer as brincadeiras e os brinquedos que são passados pelas diferentes gerações, cada uma brincava e utilizava os mesmos de uma forma e de acordo com o período histórico e cronológico ao qual estavam vivenciando.

Cada comunidade com a sua cultura traz o contexto do lúdico para as suas realidades. Assim, o lúdico pode desempenhar funções diferentes sobre a vida de cada um, indo de encontro com a nossa cultura. Adentrando, dessa forma, a diversas realidades e contextos, na qual cada um pode ser autor e construtor de novas formas, estratégias e maneiras para construir diferentes significados. Ainda de acordo com Gilles Brougere (1998):

Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, vista resultar de uma experiência lúdica é então produzida pelo sujeito social (BROUGERE, 1998, p. 108).

Percebemos que a partir das experiências estabelecidas por meio do lúdico, o passado e o presente podem dialogar, pois há um processo de entrecruzamento sociocultural em que o tradicional e o moderno se misturam através das novas tecnologias de comunicação que fazem parte da contemporaneidade, dando, assim novas significações aquilo que já existia.

Cada sujeito social produz suas brincadeiras a partir das experiências vivenciadas e por meio do lugar onde está inserido, a partir do contexto cultural que vivencia. Isso, para tanto, é o que dará, de fato, sentido aos seus momentos lúdicos.

Na Educação do Campo, por exemplo, as brincadeiras e os brinquedos de maneira geral atuam como facilitadoras, não somente na aquisição dos conteúdos, mas nas diversas interações que podem ser estabelecidas, principalmente ao se tratar das salas de aula multisseriadas, na qual temos um número elevado de crianças com idades diferentes. É, então, através do lúdico que temos a oportunidade de aproximá-las e possibilitar uma troca de experiência riquíssima, em que, cada uma construirá seu próprio significado por meio das interações sociais estabelecidas dentro de tais contextos.

É na infância que temos a possibilidade de desenvolvermos a partir de diversos meios. O lúdico ganha um espaço de aproximação, consegue nos levar a um mundo imaginário, por meio do faz de contas, Kohan (2004) ressalta que:

A infância é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um

ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobre tudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos.

Portanto, é através dos primeiros rabiscos e traçados que o imaginário começa a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento do ser social, mostrando o caminho pelo qual se deve seguir para ser agentes transformadores, relacionando acontecimentos do passado, presente e futuro. A brincadeira, o lúdico, o imaginário funcionam, dessa forma, como ativadores que contribuem e facilitam esse processo de possibilidades.

Falar sobre os conceitos de infância, patrimônio cultural e comunidades rurais nos permite caminhar a passos longos por caminhos floridos, assim como as primeiras chuvas de novembro quando chegam ao Cariri, região onde moro. Faço aqui essa relação pelo fato de que como moradora e professora que atua e vive no espaço rural, observamos é um período de abundância em que somos agraciados, pois temos a oportunidade de almejar novas e vivas expectativas de vida, já que a chuva nos traz a ideia de riqueza e renovação.

Se não houver na Educação do Campo ressignificação de práticas lúdicas na educação da infância relativas aos antepassados destas infâncias, as crianças não terão conhecimento acerca destes saberes, visto, desse modo, os alunos jamais terão o conhecimento da importância e do sentido de suas infâncias e das infâncias de seus pais e avós.

Estamos falando, então, de reconhecimento, do sentido de uma vida inteira, de histórias que vão além da seca, da fome, da falta de assistência, da negligência de políticas públicas, nos referimos as histórias de vida que, por meio da educação, só por meio dela, do conhecimento, é que podem ser reconhecidas e ressignificadas. Essa ressignificação desejada deveria adentrar os espaços escolares das comunidades do campo com maior fervor, facilitaria o processo de reconhecimento cultural e alavancaria o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os alunos com as suas comunidades de vivências.

O que costumamos encontrar são escolas que aos poucos estão fechando as portas, não somente por número de alunos, mas por falta de ensino de qualidade. Isso mesmo. Encontramos modelos tradicionais que não valorizam a cultura de seus locais e nem muito menos as dos seus alunos.

Currículos, como já mencionei em outros momentos, urbanizados que reproduzem modelos baseados nos centros urbanos, sem reconhecer a relevância do seu público, os alunos do campo. Encontramos alunos com olhares dispersos, que nem sempre são vistos como deveriam. Assim nos diz Ruben Alves, 1994:

Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender. [...] Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças, dos adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: “Por favor, me ajude a ser feliz” (ALVES, 1994 p. 11-14).

De acordo com Ruben Alves, urge a necessidade de uma escola que contemple seus alunos de modo amplo, que seja prazerosa e deposite em seus educandos olhares felizes, buscando bons anseios e novas perspectivas de vida a partir de seus contextos, de suas vivências.

Nossa proposta é a de justamente conduzir esse processo por meio da valorização geracional presente na vida do camponês, enfatizando e reconhecendo quem de fato ele é. Por meio do lúdico, dos brinquedos e das brincadeiras herdadas culturalmente isso se torna mais leve e possível. A Educação do Campo, mais uma vez, traz o seu caráter primordial, o de adentrar diversos espaços, diferentes contextos, sendo o docente, que vai mediar todo o processo.

No tópico a seguir, refletiremos sobre as experiências e vivências do brincar e dos brinquedos a partir da concepção de patrimônio dos saberes intergeracionais.

4.2 Experiências das vivências do brincar e dos brinquedos: memória e patrimônio imaterial em saberes intergeracionais

Neste tópico iremos trabalhar a relação entre memória e patrimônio a partir dos brinquedos e brincadeiras nas experiências de infâncias do campo. Traremos,

para tanto, reflexões acerca dos saberes intergeracionais. Reflitamos, neste contexto inicial, com a fala de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 24):

[O ser humano] Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 24).

Segundo o autor supracitado, o sentimento que nos deixa levar é o de que a cada dia as pessoas passam mais umas pelas outras com muita rapidez e mesmo diante da vivência de tantos encontros passageiros, levam para casa pouquíssimo ou quase nada daquilo que foi vivido, sem nenhuma experiência que garantam as memórias das pessoas e das histórias vivenciadas a pouco tempo. O outro passa a não ter um sentido dentro da minha única verdade.

É preciso que eu me permita a sentir o que o outro tem a me mostrar e dali possa levar algo do que aconteceu, carregando, assim, algo em minha bagagem de experiências e deixando um pouco de mim também. São trocas que deveriam acontecer no estabelecimento das relações, sem pressa, parando um pouco e sentindo o que faz sentido, a partir das trocas vivenciadas, sendo isso possível em qualquer lugar, característico de nós, seres humanos em constante construção e transformação.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Compreendemos, assim, que precisamos cada vez mais aprender em todos os âmbitos, principalmente o educacional, a cultivar atenções e a delicadeza do outro, não somente dos educandos, mas de todos aqueles que sustentam o

processo de ensino na escola. É observar e poder ter a confiança de expressar sempre o que nos acontece. Entender que cada pessoa tem um tempo, espaço e que devemos exercitar a escuta do outro, o que cada um tem a dizer, cultivando, assim, como disse Bondía (2002) “a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

As reflexões de Bondía (2002) nos permite contextualizar reflexões sobre as experiências humanas que cotidianamente são vivenciadas nos espaços escolares, especificamente no campo. As escolas do campo são construídas sobre os pilares do trabalho do homem e da mulher do campo, o que isso nos diz? Diz-nos que eles são os principais integrantes do contexto educacional e que foi por meio da luta deles que a mesma encontra suas portas e janelas abertas.

Advogamos a ideia de que as experiências de vida devem a todo tempo ser reconhecidas e exaltadas nos espaços escolares campestros, pois ali é espaço amplo, para que as memórias sejam ressignificadas e conhecidas por infâncias de outras gerações. É também na escola do campo, que as crianças trazem muito delas e precisamos ser pacientes e darmos tempo para que todas sejam escutadas, já que, por muito tempo foram caladas.

A escola deve ser um ambiente prazeroso, independentemente onde esteja localizada, no campo ou na cidade, repleto de experiências e muito aprendizado. É importante, assim, semear desejos naqueles que estão em fase de aprendizado, com paciência e amor pela experiência de vida de cada um, “sem amor todo conhecimento permanece adormecido, inerte, impotente” (ALVES, 2002 p. 92). Para que esse desejo seja gerado é preciso qualidade, em tudo que for feito, em tudo que for oferecido. Um ensino que aproxime e valorize a diversidade de experiências.

Trabalhar com saberes intergeracionais, sobretudo, aqueles relacionados às infâncias e às experiências infantis de brincar e dos brinquedos através das memórias, possibilita uma amplitude imensa, pois a partir dos diversos contextos vivenciados pelos sujeitos do campo em suas infâncias, observamos que há possibilidade de na sala de aula da Educação Infantil, desenvolver a troca entre as experiências de memórias de brincar e dos brinquedos. Procuramos aqui algo prazeroso para ambas as gerações, encontramos nos brinquedos e nas brincadeiras tudo aquilo que estávamos a desejar.

Compreender o outro, as experiências dele, suas memórias pelo viés das brincadeiras e brinquedos, em que estas práticas lúdicas traziam contentamento e

felicidade, motiva pensar uma Educação Infantil não apenas inclusiva dos brinquedos e brincadeiras na formação educativa das crianças, mas que a inclusão da memória social dos idosos e pais e suas relações com o lúdico na infância propiciam outro modo de educar e formar crianças. Percebemos, assim, que o trabalho com o campo da memória é de importância como coloca Le Goff (2003) quando mostra que:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 2013, p. 366).

Percebemos, então, que sem as memórias, talvez não tivéssemos uma linguagem, nem identidade, impedindo até a convivência social, pois é a memória que liga e religa entre os tempos, registra nossa existência e experiências ao longo da história. As lembranças são a capacidade de efetivação das memórias.

Por meio da ressignificação das lembranças de brincar e dos brinquedos em que as brincadeiras utilizadas pelos avós, pais e pelos os alunos da sala, na qual desenvolvemos esta pesquisa, tivemos oportunidade de identificar como saberes diferentes vão sendo construídos e se interconectam, possibilitando adentrarmos a espaços que fazem parte das recordações das vivências infantis do campo e que, no entanto, se não forem lembrados, ficam esquecidos.

Referimo-nos, assim, as histórias que aos poucos vão sendo faladas sem ao menos sentir. Trazer para o contexto dos alunos da sala, momentos das infâncias que fizeram parte do passado de seus pais e avós é riquíssimo e ainda mais quando isso pode ocorrer no contexto da brincadeira ou no momento da construção de um carrinho de lata ou de uma bola de meia.

Trabalhar com as memórias afetivas e as experiências de vida dos trabalhadores rurais, seus filhos e netos que estão na escola e que fazem parte da Educação do Campo é algo extraordinário, estamos colocando na posição de protagonista quem de fato nunca deveria sair aqueles e aquelas que a todo instante devem ser referenciados e é maravilhoso fazer isso utilizando algo incomum a qualquer idade, brinquedos e brincadeiras. Eles podem ressignificar aquilo que por algum motivo foi adormecido.

As histórias das infâncias do campo que viveram o tempo passado e o tempo presente, em que os brinquedos e brincadeiras e as suas memórias com eles foi o

foi condutor para articular intergeracionalmente suas trajetórias, nos mostrando que o ato de brincar e as brincadeiras, nas histórias de vidas das infâncias do campo não são apenas lúdicos e educativos, são patrimônio imaterial da vida de diferentes gerações.

Compreendemos que devemos considerar patrimônio não apenas objetos e coisas materiais, físicas e, sim, aquilo que herdamos simbolicamente de maneira cultural (TOMAZ, 2010 p. 9). Ainda de acordo com o autor, vemos:

Esse preservar da memória não está ligado apenas à conservação de relíquias antigas ou edificações, mas também à preservação de toda uma história, todo um caminho percorrido pela sociedade, desde seus tempos mais remotos até aos dias de hoje, interligando-os pela sua importância nesse processo de contínuo movimento e constante transformação (TOMAZ, 2010, p. 3).

A partir de Tomaz (2010), percebemos que os múltiplos bens possuem significados diferentes, dependem do contexto histórico, tempo e momento em que estejam inseridos ou acontecendo. Desta maneira, segundo o mesmo, o que torna um bem com valor patrimonial é a atribuição de sentidos ou significados que possam possuir para determinado grupo social.

Portanto, construir ações educativas voltadas para o patrimônio dos povos do campo e que se articulem com a formação escolar e a experiência de vida das crianças na Educação Infantil é fundante, pois se tais ações, estando de acordo com as histórias de vida destas crianças e suas famílias e que possa reconhecê-las, como protagonistas de suas vivências possibilitar através das memórias intergeracionais trocas riquíssimas de modos de educar, pois criam vínculos e auxiliaram na construção de uma proposta pedagógica significativa. Os brinquedos e as brincadeiras apresentam-se como aliados dentro desse processo dialógico, pois são memórias patrimoniais que fazem parte de diferentes gerações de infâncias.

5 AS NARRATIVAS MEMORÁVEIS DAS INFÂNCIAS DE PAIS, AVÓS E NETOS: UM ENCONTRO DE GERAÇÕES

Neste capítulo refletiremos sobre os resultados obtidos na pesquisa. Apresentaremos discussões acerca das rodas de conversas realizadas com os familiares das crianças, bem como as vivências feitas em sala de aula e nos espaços familiares pelas crianças por meio das oficinas.

Discutiremos, inicialmente, a relação das famílias, pais e avós, participantes da pesquisa em relação aos brinquedos e brincadeiras de suas infâncias. Posteriormente, sobre a experiência das crianças com as oficinas temáticas de brinquedos e brincadeiras e, por último, apresentaremos a proposta do produto educacional.

5.1 No balancear das cirandas familiares: contextualizando as infâncias do Sítio Boqueirão

Costumamos organizar nossas lembranças através das memórias que fazem parte de toda nossa trajetória de vida. Compreendemos, desta forma, que o conhecimento histórico ele não se limita apenas a marcos tradicionalmente ocorridos, mas a todos os nossos modos de vida. Assim, a história de cada um, pode não representar tudo de uma época, mas será sempre a experiência de um sujeito histórico em constante construção.

Para Le Goff (2003, p. 478) “a memória procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Assim a memória coletiva deve servir para a libertação e não para a servidão dos homens”. A inclusão da memória no ensino, nas escolas do campo, partindo do aspecto da sua memória individual para um conjunto de memórias coletivas, permite ao aluno compreender a sua própria história, sentir-se valorizado e desenvolver noções de identidade e pertencimento ao grupo o qual está inserido. Compreendendo que suas experiências e vivências são extremamente relevantes e essenciais. É necessário construir constantemente lugares de memória para guardá-las, com o sentido de preservá-las da ameaça do esquecimento.

Percebemos a importância de resgataremos constantemente as memórias e histórias de vida, seja no contexto educacional e nos nossos cotidianos, de maneira geral. Na Educação do Campo é muito relevante reconhecer e validar as narrativas

que são apresentadas pelas famílias, isso faz com que memórias não sejam esquecidas. Trazê-las para as salas de aula é garantir possibilidades de acesso à valorização de suas próprias trajetórias de construção identitária, as colocando em seus devidos lugares, no centro de todo o processo.

Por meio das narrativas orais das famílias as quais se constituem essa pesquisa observou o quão ricos são os vossos relatos, sendo extremamente relevante para as nossas salas de aula, bem como para nossas vidas. Está inserida no contexto de memórias das infâncias do campo é importante, é sinônimo de construção. Esta elaboração faz parte de um conhecimento prático, pautado na realidade, na valorização e no reconhecimento de protagonistas que há tempos não ocupam esse pódio, são eles: crianças, idosos, mulheres e homens do campo.

No momento em que realizamos as rodas de conversas com as famílias das crianças da Educação Infantil indagamos sobre a infância deles e a lembrança que tinham relativas a este momento de suas vidas, pais e avós responderam que:

(Avó de um aluno, Sra. Maria Daguia Barros): “Eu gosto de lembrar da infância, tirando a morte do meu pai que marcou demais”.

(Avô de um aluno, Sr. João de Deus Cavalcanti): “Por uma parte é bom, mas a pobreza era grande. A gente tinha que trabalhar e eu casei muito cedo. É bom recordar também, só não os sofrimentos”.

(Pai de um aluno, Normando Cavalcanti): “É bom relembra a infância, as brincadeiras e quando saíamos de casa pros jogos e pra tomar banho de barreiro”.

(Mãe de uma aluna, Sara Santos): “É muito importante relembra, demais! Minha infância foi muito rica, vivi intensamente”.

Percebemos que todas as respostas se articulam muito com o fato de apresentarem as suas lembranças de infância ressignificadas ao trazer memórias e lembranças, sejam elas alegres ou não. As mesmas retratam períodos históricos vivenciados pelas famílias que podem ter ocorrido com a presença de diferentes integrantes.

São recortes que devem ser passados através das diferentes gerações, e poder trazer esses contextos para a sala de aula, por meio dos brinquedos e das brincadeiras, estes consistirão no fio condutor e de ligação entre as infâncias de pais e avós, propiciando uma interligação com as crianças, pois garante o contato destas com os vestígios, sinais e marcas de diversos tempos, os valorizando, a partir da escola.

Esses vestígios e marcas do passado, em sala de aula nas vivências infantis se transformam em fontes históricas, sejam elas escritas, orais, iconográficas, entre outras importantes no aprendizado infantil. É uma forma de valorizar por meio das infâncias os camponeses e suas memórias culturais, a partir do lugar onde viveram e vivem e construíram suas histórias de vida e trajetórias.

Esta memorização, consiste num significativo registro histórico do que e como viviam no período de suas infâncias, e que ao fazer parte da experiência contemporânea das crianças são condutoras de valores culturais locais, das histórias dos antepassados (avós) modificando a forma de educar sobre as histórias, sobre o lugar, as famílias e os brinquedos e brincadeiras, serão articuladores neste processo de aprendizagem. Traz características reais para a compreensão de como tudo foi mudando, através dos tempos no que se relaciona as infâncias do campo.

Em relação ao tempo de brincar na escola, perguntamos aos avós e pais sobre as brincadeiras no espaço escolar e como eram realizadas. Através das narrativas de avó e mãe, podemos observar. O que nos relataram a senhora Irene e sua filha Valdilene ao serem questionadas sobre do que lembravam das brincadeiras na escola e as recordações sobre estes momentos, afirmaram que:

(Avó de um aluno, Sra. Irene Barros): “Era bom lá. O grupo era no Juá. Não tinha brincadeira lá. O tempo era pouco. A gente brincava só às vezes de toca. Tinha a brincadeira do grilo também. Era tempo bom, qualquer brincadeirinha era boa, mas hoje em dia tudo é diferente. A gente brincava só na hora do recreio. Na hora de estudar era estudar”.

(Mãe de um aluno, Valdilene Santos): “Na hora do intervalo brincava correndo. Se juntava as turminhas e ficavam brincando de anel. Tinha a cantiga do pingo, pingo, pingo, pé de carrapicho. Tinha ciranda, cirandinha. Aquela que faz os quadradinhos e pula... Amarelinha. Brincávamos muito daquilo”.

Percebemos após a reflexão das falas da senhora Irene e de sua filha, que por meio dos relatos delas, conseguimos construir noções de como eram as brincadeiras na escola em diferentes espaços de tempo. Ocorrendo, assim, a busca por um conhecimento significativo que contribui, por exemplo, para o seu neto que estuda na escola pesquisada, bem como para outras gerações, isso propicia estabelecer relações entre os tempos e os espaços de educar entre as gerações, em diferentes locais. Fortalecendo vínculos e laços familiares.

As memórias estão bem próximas das pessoas, podem ser encontradas nas ruas, cidades e no campo. Sendo assim, elas não estão tão somente em livros.

Através das memórias de diferentes gerações é possível compreender o passado e como está estreita relação com o presente, sendo, inclusive, construído no tempo atual.

Para as crianças do campo terem a oportunidade de conhecer aspectos de um tempo não vivido por eles, por meio de atividades lúdicas vivenciadas por seus avós e pais, contribui no processo de alfabetização do olhar, num currículo contextualizado a partir da relação família-escola e aprendizagens infantis, isso colabora no desenvolvimento da capacidade da descobrir sobre seu local e de aprender o seu 'eu' em relação aos 'outros', de narrar acontecimentos, de observar, se sentir pertencente ao contexto em que vive e compreender o seu entorno.

Este tipo de prática educativa ao ser desenvolvida na escola, permite que os elementos culturais locais, a comunidade e a família sejam objetos de conhecimentos e meios importantes na formação educativa das crianças do campo, por meio da constante relação com outras temporalidades históricas de suas famílias, que não foram vividas por elas, mas que através da participação de pais e avós, as crianças poderão aprender e conhecer outras infâncias e suas histórias através dos brinquedos e as brincadeiras, portal para tais realizações, são facilitadores meios.

Em suas narrativas uma avó, a senhora Aparecida e seu filho Jozeane ao serem questionados sobre o que costumavam fazer na comunidade quando eram crianças e suas infâncias no lugar, estes nos relataram que:

(Avó de um aluno, Sra. Maria Aparecida Silva): "Brincava de bonecas que eram de pano, feias demais. Tinha de sabugo também. Fazia cozido na casinha".

(Pai de um aluno, Jozeane da Silva): "Brincava com o que tinha. Em casa. Tinha carrinho de lata, bola de meia, cavalinho de pau. Botava as quengas dos cocos pra fazer pé de quenga. Empurrava roda de bicicleta, batendo com um pau. Meu pai fazia uns carros de madeira também".

Trazer para a escola estas memórias das infâncias do campo por meio dos brinquedos e das brincadeiras existentes nas comunidades campesinas colabora para fazer os recortes de momentos históricos das infâncias a partir das narrativas campesinas. Chamamos atenção à valorização e reconhecimento da construção de vidas, de histórias de famílias que em meio aos seus momentos de dores e dificuldades encontravam no lúdico um escape para enfrentarem realidades difíceis, mas, ao mesmo tempo produziam com alegria aquilo que lhes traziam felicidades e

momentos de prazer, como relatado nas falas da Sra. Aparecida e de seu filho. Contextualizar estas narrativas para as crianças que fazem parte dessas gerações, poderão, assim, ter o conhecimento pautado em suas próprias vidas.

Temos por meio das falas uma riqueza de detalhes que nos fazem mergulhar profundamente nos universos mencionados. “Como aquilo que nos toca, que nos passa, que nos atravessa, e que depende de tempo” (LARROSA, 2002, p. 21). Sara, mãe de uma das crianças, ao responder sobre o que fazia durante a sua infância, afirmou que

(Sara Santos, mãe de uma aluna): “Morávamos em uma casa de taipa e tivemos uma infância riquíssima. Brincava com as bonecas grandes que mãe comprava. As famosas calungas. Tinha uns brinquedos de açúcar que mordía e ia brincando ao mesmo tempo. Tinha bola canarinho de supermercado. E minha vó fazia boneca de pano. Os carros dos meus irmãos eram de lata de sardinha e os pneus eram feitos de pedaços de chinelos de borracha. Tinha cavalo de pau. Casinha. Corrupio com cordão e botão”.

Na narrativa de Sara, podemos perceber os detalhes explicitados de acordo com o seu cotidiano apresentado. A mesma, com a sua abertura, nos oferece uma excelente compreensão de como era sua infância no campo, oferecendo a oportunidade de emergimos no tempo e imaginarmos de maneira expressiva e ilusória como seria o seu contexto e sua realidade. “O sujeito da experiência se define não apenas por sua atividade, mas também por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 19). Assim, temos a oportunidade de compreender melhor os cotidianos e trabalharmos a partir deles.

Sara expressa em seu diálogo o nome de brincadeiras típicas de sua comunidade. Por meio disto, compreendemos que as nomenclaturas podem variar de local para local. Isso é algo bem interessante que podemos também trazer para sala de aula. Contextualizar os nomes com as crianças e observar as variações que ocorrem de famílias para famílias.

Partilhando experiências de uma mesma brincadeira ou brinquedo que pode ter sido realizado diferente ou possui outro nome de acordo com a família ao qual pertença, sendo singular a cada um, Larrosa (2002) nos diz:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a

mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. [...] Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

Assim, experienciar não deve significar algo acabado, mas uma potência capaz de adquirir forma e que se dá, em linha constante, sempre presente nos diversos cotidianos. Citando o autor supracitado, no contexto das narrativas analisadas, percebemos a importância de considerarmos as experiências das infâncias do campo, só que de maneira singular, principalmente quando falamos de diferentes gerações. Isso é algo que acontece devido as diferentes realidades por meio da relação que o lúdico pode oferecer.

As narrativas das famílias participantes das nossas rodas de conversa traçam os caminhos da construção de um lugar de memória em que os momentos marcantes desenham a história na memória afetiva de cada um, no que se refere aos momentos de suas infâncias e nelas as brincadeiras e os brinquedos, como participes. Os contextos diferenciados vividos por pais e avós, nos ofereceram diferentes percepções das infâncias do campo, a partir do Sítio Boqueirão, *lócus* dessa pesquisa.

(Sara Santos, mãe de uma aluna): “Aqui prestamos muito a atenção na natureza e isso é riquíssimo. As pessoas que moram na cidade perdem muito essa noção de tempo, das mudanças. E a gente percebe muito isso no campo, isso é uma riqueza e é só nosso. Minha família ama”.

Compreender os diferentes cotidianos por meio de algo comum a todas as famílias, os brinquedos e as brincadeiras, foi uma experiência importantíssima nesta pesquisa, isto porque nos fez compreender o quanto os moradores dessa comunidade valorizam suas memórias e seus lugares. É o que tivemos a oportunidade de perceber, nos diversos discursos narrados. Observamos o que nos dizem, os avós de uma criança da escola ao falarem sobre suas infâncias na comunidade:

(Avó de um aluno, Sra. Maria Daguia Cavalcanti): “Ficava muito em casa, não saíamos pra canto nenhum, meus pais não deixavam. A morte do meu pai me marcou muito. Eu estava na escola quando vieram me avisar que ele tinha morrido”.

(Avô de um aluno, Sr. João de Deus Cavalcanti): “A gente se virava com o que tinha e trabalhava muito. Os brinquedos eram engraçados, eram folhas de palmas e colocava pedaços de pau pra fazer carrinho de boi. Pegava pedra e fazia curral e dentro botava pedras pra dizer que eram bois”.

Compreender as diversas infâncias do campo por meio das narrativas das famílias, considerando-as e reconhecendo-as como forma de conhecimento produz práticas independentes, que serão sempre respaldadas e esculpidas por meio da realidade do dia a dia. São vozes que relatam momentos, assim como as falas da Sra. Maria e do Sr. João que nem sempre foram ouvidos e nem reconhecidos como história, mas através da prática educativa pautada na realidade são privilegiadas, reconstituindo o futuro pela produção de novos tempos. É o que desejamos e almejamos.

5.2 Contextualizando o universo das oficinas lúdicas intergeracionais realizadas no Sítio Boqueirão

Nesta seção apresentaremos o desenvolvimento e as práticas em que as oficinas intergeracionais foram realizadas, de modo a mostrar como de deu tal processo e as experiências que obtivemos por meio das mesmas. Dentro dessa perspectiva, sabemos que o brinquedo é uma atividade que pode proporcionar o desenvolvimento psicológico e cultural que devem ser evidenciados na infância.

O mesmo é um exemplo de instrumento mediador que possui diferentes e relevantes funcionalidades. Compreende um significado como objeto quando construído socialmente e outro significado quando uma criança se propõe a utilizá-lo individualmente. Sua funcionalidade e seu significado são peculiares, pois parte não somente da função do objeto, mas de como a criança significará este objeto.

Benjamin (2004) nos diz que uma das formas das crianças interagirem com o mundo a sua volta é a situação imaginária, a mesma liberta a criança das dificuldades que a cercam, pois, é pela imaginação que ela pode criar uma espécie de mundo próprio. Para o autor “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si um pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2004, p. 85). Nesse mundo a imaginação flui de variadas formas e diferentes contextos podem ser criados.

Enquanto adultos, em diversas situações de vida também procuramos um pouco de fantasia similar a da criança. “O adulto, que se vê acossado por uma

realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada” (BENJAMIN, 2004, p. 85). Temos como períodos de escape, nos quais buscamos no lúdico, representações de momentos muitas vezes vividos em nossas infâncias.

Na primeira oficina realizada com as crianças na escola pude observar o quanto empolgadas ficaram ao manusear um brinquedo bem tradicional entre as comunidades do campo: a corda. Ela nos remete não somente a um passado com poucos recursos, mas a momentos alicerçados em nossas raízes, trazendo o contexto de diferentes gerações e que hoje temos a oportunidade de utilizar. Na imagem abaixo apresento para iniciarmos o contexto que se deram as oficinas, o primeiro contato que as crianças tiveram. Levei a corda para termos um primeiro momento de interação, compartilhamento e troca.

Figura 15 – Primeira Oficina



Fonte: Arquivo pessoal Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Observamos por meio dessa imagem a brincadeira que está acontecendo. Chamo aqui a atenção para o meu envolvimento na mesma, pude a partir desta troca de experiência observar táticas e habilidades diferentes que cada criança ia desenvolvendo. O pular cordas pode ser uma brincadeira tradicional presente em vários contextos, mas as singularidades de cada um no período no qual a mesma ocorre é única.

Aqui, chamo também a atenção para o encontro intergeracional que está ocorrendo. A criança que está a pular é meu sobrinho, vejo nesta troca possibilidades de diferentes compartilhamentos e ensinamentos, os quais acontecem através da utilização do lúdico. “O mundo da percepção infantil está

impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha” (BENJAMIN, 2004, p. 96). Os brinquedos e as brincadeiras mudam entre as culturas e pelas mudanças históricas que ocorrem.

Esta primeira oficina, denominada: **“Meu brinquedo, nossa História”** foi um momento no qual as crianças trouxeram para sala seus brinquedos favoritos. Após o pular cordas, eles tiveram a oportunidade de falarem o sentido que esses brinquedos possuíam para eles, bem como quem haviam dado e as suas principais características, aquilo que fosse mais relevante para os mesmos.

Eu também tive a oportunidade de falar um pouco sobre minha boneca, lembrando memórias da minha infância e incentivando que eles dialogassem sobre suas vivências por meio das brincadeiras e dos brinquedos que tinham. Foi um momento bem importante, em que puderam expressar um pouquinho da história do seu brinquedo favorito.

Figura 16 – Primeira Oficina



Fonte: Arquivo Pessoal Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

A partir disso, em um segundo momento, vendados e com os brinquedos misturados entre eles, seria necessário encontrar o seu brinquedo em meio aos demais, como se fosse uma caça ao tesouro. Dessa forma, houve o despertar tanto do sentimento de pertencimento quanto os relatos diversos que surgiram a cada momento vivenciado na oficina.

Figura 17 – Primeira Oficina



Fonte: Arquivo pessoal Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Assim, enfatizamos que além da relação de afetividade que cada um depositava em seu brinquedo, observamos quais eram atuais, que mais costumavam brincar e íamos fazendo uma ponte com os mais tradicionais, como a corda, por exemplo.

É um mundo imaginário que expressa realidades vivenciadas. “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (VYGOTSKY, 2007, p. 124)”. Desta maneira, o significado que as crianças dão ao objeto de sua brincadeira é encontrado nas situações reais.

A segunda oficina “**Construindo memórias: produção de brinquedos tradicionais**” foi feita a sugestão de que as crianças juntamente com pais e/ou avós, de maneira intergeracional, escolhessem um brinquedo pertencente à história familiar de seu grupo e construíssem juntos. Na sequência, fariam registros e trariam para a sala, apresentando suas produções em uma mostra, exposição de resultados, contando um pouco de suas escolhas e trazendo as famílias para o contexto escolar de maneira afetiva.

Figura 18 – Segunda Oficina



Fonte: Arquivo Pessoal Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Percebemos e compreendemos que o brinquedo possui vestígios do mundo adulto e é uma atividade praticada a partir da ideia que a criança tem destes vestígios. De acordo com Vygotsky (2007) este é um dos paradoxos da brincadeira no desenvolvimento da criança, ou seja, poder criar situações imaginárias para viverem diferentes realidades.

Para Benjamin (2004), a concepção de que a situação imaginária e a realidade possuem relação no campo social é possível no sentido em que a criança é entendida como um ser que se forma socialmente. Desta maneira, compreendemos como algo vivido de maneira histórica, social e cultural.

É por meio do lúdico que muitas infâncias do campo são retratadas. Acolher tal movimento na escola é trazer as famílias e seus contextos culturais para dentro desses espaços, compreendendo as suas singularidades e relevâncias para a construção de diferentes movimentos.

As oficinas proporcionaram às diferentes gerações participantes o exercício do conhecimento e reconhecimento de seus lugares. Os avós e pais tiveram a oportunidade de voltar ao tempo e retomarem aquilo que estava esquecido. As crianças, puderam a partir de suas criatividade produzir espaços riquíssimos de vivências por meio da interação direta com os seus pais e avós. E, tudo só se fez possível, graças à intervenção do lúdico.

A terceira e quarta oficina “**Apresentação e exposição dos resultados**”, foi feita a realização de um momento de mostra, encontro entre as famílias na escola para a apresentação dos brinquedos produzidos por eles em casa, juntamente com

as crianças, bem como dos registros feitos, expondo ambas as produções em um único momento de partilha.

Figura 19 – Terceira e Quarta Oficina



Fonte: Arquivo Pessoal Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Foi um momento de partilha muito rico, pois todas as famílias estavam reunidas e suas produções e registros expostos para toda a comunidade. Assim sendo, houve a minha constante presença e participação enquanto docente, sempre mediando e observando o que acontecia, na busca constante de “resgatar as particularidades da construção de cada brinquedo no sentido cultural” (BENJAMIN, 2004, p. 102).

Imagem 20 – Terceira e Quarta Oficina



Fonte: Arquivo Pessoal Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Para Vygotsky (2007, p. 123), “o brinquedo é muito mais lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova”. Assim, compreendemos que houve uma grande relevância o desenvolvimento e a experiência com as oficinas

intergeracionais. Vimos através das imagens expostas à participação efetiva dos familiares, tanto nas produções quanto na mostra desses resultados obtidos.

Tivemos a oportunidade de oferecer contato direto entre avós, pais e crianças em diferentes contextos e espaços, no campo, em suas comunidades, tendo, assim, o resgate cultural dos brinquedos e das brincadeiras para essas famílias, trazendo para a prática aquilo que certamente estava esquecido, possibilitando trocas riquíssimas. O que para Benjamin (2004, p. 102), “não é um fazer como se, mas um fazer de novo, transformação da experiência mais comovente em hábito”. Após os expostos, entendemos que o brincar na infância passa a ser uma experiência, pois nos envolvemos de forma afetiva, dando vida e propósito àquilo que está sendo realizado, o que nos faz sempre fazer de novo e, mais uma vez, independente de idade e lugar, o lúdico sempre nos unirá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincadeiras de Criança

Tem sempre uma criança brincando dentro da gente.
Sua lembrança aliança entre passado e presente.

Par ou ímpar, estátua, totó, pipa, aviãozinho de papel.
Corrida de saco, dominó, amarelinha e passa-anel.

Adivinhas, jogo de botão, cabra-cega e queimada.
Palitinhos, dama, pião, morto-vivo e charada.

Quem um dia não brincou não sabe o que perdeu.
Pela infância da vida passou, só passou mas não viveu.

Danças, cantigas, patinete, boca de forno, bilboquê.
Caça-palavras, detetive e beto, barra-manteiga, bambolê.

Peteleco, mímica, carrinho e chicotinho-queimado.
Bolinha de gude, corda, trenzinho, rolimã e marcha-soldado[...]

Letra e música: Flávio Almeida Patrocínio

Figura 21 – Brincadeira de roda, Considerações Finais



Fonte: Arquivo pessoal Maria da Vitória Gomes Costa (2022).

Na música, citada “Brincadeiras de Criança” de Flávio Almeida Patrocínio, percebemos a retratação das brincadeiras e brinquedos comumente encontrados em diversos lugares. Isso nos faz perceber depois de todas as reflexões aqui apresentadas que as infâncias precisam cada dia mais terem ênfases em nossos diálogos e em nossas vivências. Poder trabalhar com diferentes gerações por meio

do lúdico e a partir do contexto da Educação do Campo foi e é uma experiência enriquecedora.

Além de dificuldades as quais sempre são pautas de pesquisas, conversas, entre outras coisas, o campo traz suas belezas por meio da leveza dos seus protagonistas, assim como mostra a foto acima. Por aqui, em meio as dificuldades, temos sorrisos e memórias carregadas de exemplos de vida a serem seguidos. E, poder trabalhar com as memórias afetivas e as experiências de vida dos trabalhadores rurais, seus filhos e netos que estão na escola e que fazem parte da Educação do Campo, é algo extraordinário.

Colocamos aqui, na posição de protagonista, quem, de fato, nunca deveria sair: aqueles e aquelas que a todo instante devem ser referenciados. É maravilhoso fazer isso utilizando algo incomum a qualquer idade, brinquedos e brincadeiras. Eles podem ressignificar aquilo que por algum motivo foi adormecido.

Há décadas buscamos discutir o processo educacional como um todo, inclusive recentemente os que rodeiam a educação campestre. Porém, o cenário atual com a pandemia, nos mostrou diversas dificuldades, possibilidades, desigualdades e os principais problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro e que precisam ser revistos. A metodologia de ensino pautada em aulas *on-line* não se caracteriza como o maior problema da educação, mas em meio ao período que estamos vivenciando, isso deveria estar sendo umas das prioridades na busca por melhorias e inclusão.

É muito importante podermos refletir sobre nossa prática. Melhor ainda é termos a possibilidade de trocarmos vivências e novos conhecimentos a partir da troca de experiências com profissionais da nossa área e de outras. Ao longo desta pesquisa foram vivenciados momentos únicos e discussões riquíssimas que ficaram para sempre na inquietude de nossos corações.

Por meio da ressignificação das lembranças do brincar e dos brinquedos em que as brincadeiras utilizadas pelos avós, pais e pelos alunos da sala onde desenvolvemos esta pesquisa, tivemos oportunidade de identificar como saberes diferentes vão sendo construídos e se interconectam, possibilitando adentrarmos a espaços que fazem parte das recordações das vivências infantis do campo e que, no entanto, se não forem lembradas ficam esquecidas.

As histórias que aos poucos vão sendo faladas sem ao menos sentir, trazer para o contexto dos alunos da sala, momentos das infâncias que fizeram parte do

passado de seus pais e avós é riquíssimo e ainda mais quando isso pode ocorrer no contexto da brincadeira ou no momento da construção de um carrinho de lata ou de uma bola de meia.

As histórias das infâncias do campo que viveram o tempo passado e o tempo presente, em que os brinquedos e brincadeiras e as suas memórias com eles, foi o fio condutor para articular intergeracionalmente suas trajetórias, nos mostrando que o ato de brincar e as brincadeiras, nas histórias de vida das infâncias do campo, não são apenas lúdicos e educativos, são patrimônios imateriais da vida de diferentes gerações.

Na troca de experiências entre avós, filhos e netos, se fez possível facilitar o processo de reconhecimento e pertencimento cultural, pois os brinquedos e as brincadeiras que fazem parte da infância do campo, por meio das tessituras memórias dos camponeses, apontam a importância do lúdico para a Educação Infantil do Campo, a partir de uma análise intergeracional, apresentando os aspectos educativos.

Apresentar na Educação Infantil do Campo o trabalho com conhecimentos dos pais, avós e desenvolver o diálogo intergeracional na educação camponesa a partir do trato dado à memória de brincadeiras e brinquedos é uma forma de valorizar e articular pessoas de diferentes gerações, contextos e histórias de vida que constroem a relação familiar e cultural de cada um.

Trouxemos propostas de brinquedos e brincadeiras no sentido de colaborar e contribuir com outros docentes da Educação Infantil de escolas do campo, na construção de um saber escolar a partir de experiências lúdicas que articulem as lembranças do brincar e dos brinquedos de pais e avós, a experiência do sentido de brincar deles e as infâncias do campo que estão na escola. A princípio uma proposta pensada para se efetivar na Escola José Avelino da Silva, mas estendida às demais escolas da rede municipal de ensino do município de Pocinhos - PB.

Portanto, construir ações educativas voltadas para o patrimônio dos povos do campo e que se articulem com a formação escolar e a experiência de vida das crianças na Educação Infantil é fundamental, pois, se tais ações estando de acordo com as histórias de vida destas crianças e suas famílias e que possa reconhecê-las como protagonistas de suas vivências, possibilitar através das memórias intergeracionais trocas riquíssimas de modos de educar, criam vínculos e auxiliam na construção de uma proposta pedagógica significativa. Os brinquedos e as

brincadeiras apresentam-se como aliados dentro desse processo dialógico, pois são memórias patrimoniais que fazem parte de diferentes gerações de infâncias.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p.
- BARROS, A. J. P; LEHFELD, N. A. de S. Fundamentos de metodologia: um
- BARROS, Aidil J. da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: ed. 34, 2004. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. *In*: VASCONCELOS, Tânia (Org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: Eduff, 2008. p. 73-91.
- BRASIL. **Educação do campo: diferenças mandando paradigmas**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 18/07/2022.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 set. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394/de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18/07/2022.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA/IPHAN. *In*: Revista eletrônica do IPHAN. nº3, jan/fev/2006. Disponível em: <http://www.revista.iphan.gov.br/> Acesso em 09/11/2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Acesso em: 18/07/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/maiseducacao/323secretarias112877938/orgaosvinculados-82187207/12759/resolucoesceb2008>>. Acesso em: 18/07/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil.** 2009. Disponível em: Acesso em: 05 de agosto. 2022.

BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: Kishimoto, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; 43).

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. saúde*, Rio de Janeiro, v.7 nº1, p 3564, mar/jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 4.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012, 448 p.

CANAVIEIRA, F. O.; PALMEN, S. H. C. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. *In*: GEPEDISC. **Culturas Infantis. Infâncias e movimentos sociais.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p.33-49. Disponível em: Acesso em: 05 Ago. 2022.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para educação do campo alcançar as escolas no rural. *In*: **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança.** 2º ed São Paulo: Summus,1987.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 07 Dez. 2022.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. *In*: **Revista Eletrônica de Educação.** Ano V. n. 09, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GRELE, Ronald J. **Envelopes of sound: the art of Oral History**. Chicago: Precedent Publishing, 1995.

JOSSO, Marie-Christhine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, 2004.
Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca> Acesso em 09/11/2022.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *In: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, Jan-Abr, 2002, p. 20-28.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques; ALMEIDA, Néri de Barros (Rev.). **História e memória**. 7. ed. Campinas: UNICAMP, 2013.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2009.

LOPES, V.G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba, PR, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Fonte digital: RocketEdition de 1999.

MELO, Raimunda Alves. Escola do campo: saberes da cultura camponesa e conhecimentos escolares em articulação. *In: Entrelaçando*. Revista Eletrônica de Culturas e Educação. n. 10, Ano V. Caderno Temático do II SIEC: Educação do Campo em Movimento, 2016.

MENESES, José Newton Coelho. Modos de Fazer e a Materialidade da Cultura "Imaterial": o caso do queijo artesanal de Minas Gerais. *In: Revista Patrimônio e Memória*. UNESP, n. 2, v. 5, dez. 2009, p. 27-41.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das Crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 95, mai/ago 2006, p. 553-573.

NONATO. Raimundo; COSTA Nonato. **Infância Simples**. 2005. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/os-nonatos/infancia-simples.html> Acesso em: 05 de agosto 2022.

NORA, Pierre. **Entre a memória e a história**: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. Projeto História. São Paulo: PUC, 1981.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. n° 10, p. 12. 1993

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (coleção Primeiros Passos, 110).

SANTOS, Arlete, Ramos. **Ocupar, resistir e produzir também na educação**. O MST e a burocracia estatal: negação e consenso – 2013. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina de Soares. **Estudos da Infância**: educação práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da. **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016, p. 77-91.

SILVA, Eduardo Rodrigues. Brincadeiras Infantis em São Francisco/MG: transformações e memórias. *In*: SILVA, Valmiro Ferreira; BRITO, Saulo Jackson

SOUZA, Tereza; SANTOS Water. **O Homem da Terra**. 1980. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/1562162/> Acesso em: 05 de Ago. 2022.

TOMAZ, César Paulo. A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil. *In*: **Revista de História e Estudos Culturais**. vol. 7, n° 2, 2010.

TRÓPIA, Luiz Fernando Vieira. A lúdica no Folclore. *In*: **Revista da Comissão Mineira de Folclore**. Belo Horizonte: Cultura, n. 19, ag., 1998 p. 63-75.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICES



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ORIENTADORA: PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Dados de identificação

- Nome
- Idade
- Escolaridade
- Profissão
- Comunidade em que mora
- Quanto tempo habita essa comunidade?

2. Levantamento de dados dos espaços e dos protagonistas investigados:

O senhor/senhora Poderia falar como era sua comunidade na infância e como é sua comunidade hoje?

- Poderia falar um pouco da sua família nesta comunidade?
- Pertence a que família?
- O que significa para o senhor/a morar no campo?
- Qual a importância deste lugar que você mora para sua vida e para sua família?

3. Contexto cultural familiar:

➤ Fale sobre as festas na comunidade, e a religião que fazem parte da vida dos moradores?

➤ Qual as tradições desta comunidade?

4. Narrativas dos brinquedos e das brincadeiras no contexto das infâncias

➤ Como era sua infância na comunidade?

➤ O que você lembra sobre a sua comunidade durante a sua infância? O que as crianças costumavam fazer?

➤ O que gostava de fazer quando era criança?

➤ Que tipo de brinquedo brincava na infância?

➤ Quais as brincadeiras brincavam?

➤ Você Estudou? Se estudou, do que lembra de sua escola e das brincadeiras que vocês faziam nela?

➤ As considerações finais dos entrevistados

➤ O que significa falar sobre sua infância e ser criança que morou no campo?

➤ Que cantigas faziam parte da sua infância?

➤ E na escola que cantigas as professoras cantavam e ensinavam a vocês?

Que tipo de brincadeiras você brincava na escola quando era criança?

➤ Como eram os brinquedos na sua infância? Como e por quem eram feitos os brinquedos que você brincava quando era criança?

➤ Para você lembrar-se de quando você era criança e falar sobre sua infância foi importante? Por quê?

ANEXOS**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS
TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

**Pesquisa: NA PEDAGOGIA DE COLONIAL, TESSITURAS LÚDICAS NO PATRIMÔNIO
CULTURAL DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS COMUNIDADES RURAIS
DE POCINHOS-PB**

Eu, Maria da Vitória Gomes Costa, aluna do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, portador do RG: 3974089 e CPF: 111.149.614-50 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande



Assinatura do Pesquisador Responsável



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE POCINHOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ AVELINO DA SILVA
SÍTIO BOQUEIRÃO – ZONA RURAL- POCINHOS/PB
CEP 58.150-000
CNPJ 14.125.495/0001-90

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado, “**Na Pedagogia Decolonial, Tessituras Lúdicas no Patrimônio Cultural dos Brinquedos e Brincadeiras nas Comunidades Rurais de Pocinhos-PB**” desenvolvido pela aluna Maria da Vitória Gomes Costa do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, toda a documentação relativa a este trabalho deverá ser entregue em duas vias (sendo uma em CD e outra em papel) a esta instituição sediadora da pesquisa que também arquivará por cinco anos de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Pocinhos , Maio de 2021

Assinatura do Responsável Institucional

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, **MARIA DA VITÓRIA GOMES COSTA**, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **"NA PEDAGOGIA DECOLONIAL, TESSITURAS LÚDICAS NO PATRIMÔNIO CULTURAL DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS COMUNIDADES RURAIS DE POCINHOS-PB"**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **NA PEDAGOGIA DECOLONIAL, TESSITURAS LÚDICAS NO PATRIMÔNIO CULTURAL DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS COMUNIDADES RURAIS DE POCINHOS-PB** terá como objetivo geral Identificar quais são os brinquedos e as brincadeiras que fazem parte da infância do campo em Pocinhos/PB, na perspectiva do patrimônio cultural na pedagogia decolonial.

Ao voluntário só caberá a autorização para responder um questionário e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 99123-6738 com **MARIA DA VITÓRIA GOMES COSTA**.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Maria da Vitória Gomes Costa

Assinatura do pesquisador responsável

Guilherme Alves da Costa Melo

Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).





1. Projeto de Pesquisa: NA PEDAGOGIA DECOLONIAL, TESSITURAS LÚDICAS NO PATRIMÔNIO CULTURAL DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS COMUNIDADES RURAIS DE POCINHOS-PB			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MARIA DA VITORIA GOMES COSTA			
6. CPF: 111.149.614-50		7. Endereço (Rua, n.º): SÍTIO BOQUEIRÃO ZONA RURAL ZONA RURAL POCINHOS PARAIBA 58150000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 83991238738	10. Outro Telefone:
		11. Email: mvitortegomes@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>24</u> / <u>05</u> / <u>2022</u>		 _____ Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB		13. CNPJ:	
14. Unidade/Orgão: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA			
15. Telefone: (83) 3315-6068		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>JOAO BATISTA GONÇALVES BUENO</u>		CPF: <u>055.623.838-95</u>	
Cargo/Função: <u>COORDENADOR DO PPGEP</u>		 _____ Assinatura	
Data: <u>24</u> / <u>05</u> / <u>2022</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

CADERNO PEDAGÓGICO DE ORIENTAÇÕES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL



A ARTE DE BRINCAR E DOS BRINQUEDOS

Ilustrado por
Metusalém Engracio



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MARIA DA VITÓRIA GOMES COSTA

PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO

CADERNO PEDAGÓGICO DE ORIENTAÇÃO PARA EDUCAÇÃO

INFANTIL

A ARTE DE BRINCAR E DOS BRINQUEDOS

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Autoras



MARIA DA VITÓRIA GOMES DA COSTA

Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2019), Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar pela Universidade Estadual da Paraíba (2021) e é Mestranda no Programa de Pós Graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (2023). Atualmente é Professora da Rede Municipal de Ensino na Cidade de Pocinhos-Pb.

E-mail: mvtoriagomes@gmail.com



PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1989), Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990), Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. Professora de Pós Graduação em Formação de Professores - UEPB.

E-mail: patricaa@yahoo.com





Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

(Carlos Drummond de Andrade, 2015)

APRESENTAÇÃO

As brincadeiras e os brinquedos fazem parte da composição da vida das infâncias, porque o ato de brincar e o brinquedo, como artefato lúdico contribuem para que a criança se desenvolva integralmente. Por isso a importância de garantir esse direito de brincar e do brinquedo a partir da formação escolar.

Quando se fala do desenvolvimento motor, físico, psicológico e social, o brincar, através das aprendizagens infantis, corresponde à colaboração com o desenvolvimento da imaginação, possibilitando que as crianças possam interagir entre si. Esse papel é fundamental no desenvolvimento psíquico com o uso da imaginação em ação.

Compreendendo que os brinquedos e as brincadeiras por fazerem parte da trajetória das infâncias colaboram sobremaneira na formação educativa, cultural e social destas, é que propomos este caderno temático em que os brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil do Campo são vistos como memória e patrimônio cultural.

Diferentes gerações de infância do campo brincaram e tiveram brinquedos que fizeram parte de suas histórias de vida infantis e de suas memórias, participando de sua formação social. Intergeracionalmente, ato de brincar e das confecções dos brinquedos no campo, permitiram que as infâncias pudessem ser educadas através do lúdico.

É na ludicidade que se possibilita a criança adentrar no momento de necessidade e desvendar o que aquela atividade traz para ela. São funcionamentos diferenciados, nos quais se torna necessário criar diferentes possibilidades para seguir a atividade.

Este caderno busca orientar pedagogicamente professoras/es da Educação Infantil em escolas do campo, para perceberem como os brinquedos e brincadeiras vividos e vivenciados nas infâncias das crianças que estão na escola em diálogo com os brinquedos e brincadeiras dos seus pais e avós, constituem um importante patrimônio das culturas do campo e que fazem parte das memórias destas constituindo-se num meio de educar as crianças sobre o brincar e o brinquedo e suas facetas educativas.

A pesquisa foi realizada no Sítio Boqueirão, município de Pocinhos - PB, na Escola Municipal José Avelino da Silva, situada no interior do Estado da Paraíba, em uma sala de aula multisseriada da Educação Infantil.

Percebemos mediante expostos, que o uso dos brinquedos e das brincadeiras no contexto da escola é uma ferramenta metodológica capaz de promover o desenvolvimento da criatividade e da descoberta, uma vez que implica oportunizar momentos de exploração, experimentação e expressão tão necessários ao desenvolvimento das crianças e à adaptação a novas situações, entre elas o primeiro contato formal com o código escrito, no processo de alfabetização.

No contexto da Educação do Campo aspectos como estes se tornam ainda mais relevantes, visto que é possível aproximar diferentes gerações por meio do lúdico, isso pode acontecer pelo fato de que todo ser humano, em algum momento da infância, brincou e teve brinquedo.

Valorizar esse conhecimento sobre brinquedos e brincadeiras nas experiências das crianças que estão na escola e de seus pais e avós através dos brinquedos e das brincadeiras pode tornar o processo de ensino participativo e interativo.

Os brinquedos e brincadeiras fazem parte dos contextos de vida, são patrimônios imateriais culturais e devem ser reconhecidos e valorizados, principalmente nas escolas do campo.

Para tanto, consideramos que as propostas aqui apresentadas são relevantes para a Educação Infantil no Campo articulando histórias e memórias do brincar e dos brinquedos para as famílias que residem nesses espaços vivenciarem, pois buscam aproximar e fortalecer relações nas diferentes idades e contextos.

SUMÁRIO



1. RODAS DE CONVERSAS INTERGERACIONAIS

8

2. ARTES DE BRINCAR E DAS BRINCADEIRAS NAS MEMÓRIAS DAS INFÂNCIAS

11

3. CARTOGRAFIAS DE MEMÓRIA BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

20

4. ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO

24

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

31

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

33



RODAS DE CONVERSA INTERGERACIONAIS

A roda de conversa é um momento de inclusão, encorajamento e motivação, seja qual for a idade e o contexto que a mesma esteja ocorrendo. É assim, para tanto, essencial para que os autores sociais se sintam ouvidos e aceitos de forma real, se sentindo à vontade para se expressar livremente, confiando que seus relatos serão respeitados. Traz para a educação um contexto amplo de interações, no qual ao trabalharmos com as mesmas teremos a oportunidade de entrelaçar saberes de maneira intergeracional, trazendo, assim, de forma ativa a família para escola, fortalecendo e cultivando tal relação.

Da mesma maneira, o pesquisador deve estabelecer que todos devem ser protagonistas. Trazendo suas colocações e contribuições, já que compreendemos que as experiências são aquilo que vão se constituindo tanto no nosso caminhar pelo mundo, no nosso modo singular de se relacionar com esse mundo, bem como com os outros e com o próprio conhecimento.

Afonso e Abade (2008) trazem o contexto das rodas de conversa como metodologias participativas. Esse referencial teórico parte por meio da articulação de autores da psicologia social, da psicanálise, da educação e os fundamentos metodológicos se alicerçam fundamentalmente em oficinas, tendo por objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes possam também refletir acerca dos seus diversos cotidianos, ou seja, de sua relação com o mundo. Como afirmam Silva e Guazzelli (2007):

A roda de conversa é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações (SILVA; GUAZZELLI, 2007, p. 54).

As rodas devem primordialmente ser desenvolvidas em um contexto em que as pessoas possam se expressar livremente, trazendo a partilha de escuta e de fala. As narrativas tecidas por meio das conversas oferecem interações, buscando com que os participantes superem seus próprios entraves, trazendo seus contextos diversos.

Para melhor auxiliá-las nesse processo de quebra dos entraves, bem como para facilitar a comunicação e a interação, pode-se utilizar falas simples e linguagens que façam parte do contexto em questão, pois, para o desenvolvimento das rodas, os sujeitos podem se expressar no grupo, mas não se busca que sejam revelados seus segredos e nem queremos que invasões de intimidade ocorram. É o que nos diz Benjamim (1994), a experiência é a fonte onde os narradores bebem e narrar é a possibilidade de compartilhar experiências e diferentes contextos de vida.

As próprias características físicas das rodas já proporcionam momentos de integração entre os participantes, já que de forma ativa trazem relatos e fatos vivenciados em algum período de suas vidas, compartilhando trocas e experiências. Porém, é necessário que todos os participantes estejam confortáveis e se sintam parte do que está sendo expresso.

Alves (2008) aponta o “sentimento do mundo” como primeira premissa metodológica da pesquisa. Defendendo a ideia de que temos que ter primeiramente a capacidade de não apenas olhar o mundo, mas principalmente de senti-lo com todos os nossos sentidos, percebendo suas minúcias, possibilidades e “pontos de vista”, a fim de apreender essa “realidade”, rememorando e sentindo o cotidiano e aquilo que nele se passa, mesmo quando nada aparentemente se passa (PAIS, 2003).

Warschauer (2001, p. 179) aponta que:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. [...].

O trabalho com as rodas de conversa proporciona uma grande potência em seu viés coletivo, na reconstrução e construção de noções e argumentações que representam a troca de diferentes experiências e de conhecimentos entre os participantes envolvidos, na ênfase de construir e reconstruir diversificadas redes de conhecimentos, já que temos como integrantes “indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 2001, p. 46).

Por esses e outros motivos escolhemos as rodas de conversa com ênfase nas narrativas orais para nos darem suportes nesse trabalho, visto que as mesmas contribuem ricamente na valorização e reconhecimento dos contextos de vida dos nossos participantes.



ARTES DE BRINCAR E DAS BRINCADEIRAS NAS MEMÓRIAS DAS INFÂNCIAS

As brincadeiras e os brinquedos podem ser considerados um dos principais meios para estabelecer relações coletivas de espontaneidade e interações nas comunidades rurais, entre várias gerações. Por meio dos mesmos podemos recuperar os modos de vida, hábitos, costumes, tradições, experiências, histórias do campo e, principalmente, a cultura dos povos do campo, de uma sociedade e de uma nação, principalmente quando falamos na cultura campestre, cuja qual, deve ser compreendida dentro do seu percurso de lutas.

Aqui, ao lado, temos a referência do poder da participação intergeracional da família no contexto escolar das crianças do campo. Trago a figura de um avô, uma filha e uma neta reproduzindo a brincadeira favorita do senhor José Augusto em seus tempos de infância. Busco através dessa rica imagem, mostrar e reforçar a importância que a brincadeira e os brinquedos podem significar para as infâncias do campo. Nessa imagem, temos muito mais que um simples cavalinho de pau, temos a representação viva de três gerações que tiveram a oportunidade, que poucos têm, de interagirem, interligarem laços afetivos que foram enfraquecidos ou sequer conhecidos, por meio da valorização de suas culturas enxergadas através do lúdico.



Para Trópia (1998) as brincadeiras e brinquedos ditos tradicionais constituem um dos principais elementos da cultura popular. Compreendemos que expressões do lúdico nas ações da vida no campo podem ser vislumbradas a partir do contato feito na infância, quando ainda criança, no conhecimento que se experiencia das culturas dos povos camponeses. A noção de patrimônio dentro do âmbito cultural busca a valorização dos sujeitos históricos nas suas diferentes culturas e em todos os seus aspectos.

Segundo Brougère (2001), por meio das brincadeiras, as crianças se socializam num processo de relações, portanto, de cultura. O autor afirma que na criança não existe uma brincadeira natural, “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, aprende-se a brincar” (BROUGÉRE, 2001, p. 97). Desta forma, a mesma inicia na brincadeira com o auxílio de pessoas que estão ao seu redor e não por iniciativa própria.



A representação da foto ao lado nos traz o verdadeiro sentido do que o autor acima mencionou que é através da brincadeira intergeracional que temos a oportunidade de possibilitar o fortalecimento de vínculos, o sentimento de partilhar, de interação de compartilhamento. É na construção de uma simples peteca que pai e filhas conversam entre relatos ou histórias vivenciadas. São aproximações que nem sempre por conta da correria do dia a dia podem se tornarem possíveis. É o que Brougère (2001) chamou de “aprendizagem social”.

O autor ainda nos diz, “a brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico” (BROUGÉRE, 2001, p. 77). Compreendemos diante disso que, a brincadeira vai se tornando um caminho para que nós vivamos a cultura que está ao nosso redor, já que, como afirma Santos (1996), cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, ou seja, a cultura não é algo natural, mas, sim, produto coletivo da vida humana. “É preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, porque estas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13).

Com isso, podemos notar, de acordo com a autora, que os acontecimentos e as brincadeiras transmitidas de geração à geração vêm diminuindo significativamente. Percebemos que hoje, há um distanciamento cada vez maior da oportunidade de brincar, principalmente com brincadeiras tradicionais que os pais, tios e avós brincaram. Atualmente a televisão, o *videogame*, os computadores, brinquedos individualizados são prioridades. “Sendo assim, as crianças da modernidade estão perdendo a rua, o quintal, a praça, os terrenos e os matos” (SILVA, 2010, p. 236), espaços que permanecem vivos na memória dos que brincaram nesses lugares.

Nos dias de hoje o uso constante de jogos e brinquedos eletrônicos e industrializados tem dificultado a utilização de brinquedos e brincadeiras tradicionais. Levar isso para a escola e incluir na vivência da criança é uma oportunidade extraordinária de resgate da cultura. Poder apresentar às crianças brincadeiras de roda, assim como mostra a imagem ao lado, as quais avós e pais brincavam é fortalecer e partilhar daquilo que talvez tenha sido esquecido.



Por isso a importância de se trazer a oportunidade dos alunos do campo resgatarem suas histórias através do lúdico. Este tipo de atitude permite, compartilhar de um futuro alicerçado na cultura popular da ancestralidade campesina que faz parte da realidade cultural de várias comunidades rurais, ressignificando práticas que talvez estejam adormecidas, que estão presentes nas memórias e que, neste estudo, consideramos como sendo patrimônio cultural imaterial e que se fazem presentes dos brinquedos e brincadeiras tradicionais. Segundo Menezes a ideia de patrimônio cultural imaterial tem a ver com:

Uma busca contemporânea de ressaltar menos as edificações, os instrumentos e os objetos móveis que monumentalizam a tradição patrimonial do mundo ocidental e mais o campo da idealidade, do valorativo e dos significados simbólicos (MENEZES, 2009, p. 8).

Ou seja, para Menezes se torna importante valorizar as tradições e costumes vivenciados de maneira simbólica, não apenas algo físico, material numa dada contextualidade e lugar.

Ao longo dos anos o conceito de patrimônio cultural passou por mudanças expressivas, as mesmas possibilitaram compreender as brincadeiras infantis e outras manifestações como uma cultura imaterial, ou seja, são carregadas de simbolismos, experiências, saberes, valores, histórias, portanto, dignas de serem mantidas, registradas e preservadas. A Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 216, Seção II traz o conceito ampliado de patrimônio, conforme se observa na redação que se segue:

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II- os modos de criar, fazer e viver; III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico ou científico.

Para tanto, percebemos que os brinquedos e as brincadeiras devem ser considerados patrimônios históricos culturais imateriais, pois são produções culturais de grupos, portadores de tradições e costumes, fazendo parte das histórias de um povo, sendo eles significativos referenciais para a identidade histórico-cultural.

Revelam, assim, marcas, registros de experiências, de interação e do domínio estabelecido entre os diferentes grupos sociais.

Brougère (2002, P.24) define o brincar como “um espaço de criação cultural por excelência, não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas sim uma atividade repleta de significados sociais. A criança não nasce sabendo brincar”. O autor nos diz que é brincando que a criança encontra uma distância com o mundo real. Brincar seria uma forma de prazer oposta a realidade que irá despertar na mesma suas funções individuais e principalmente sociais. Silva (1989), afirma:

As brincadeiras são, então, um meio para se chegar ao coletivo geral da humanidade; nelas a criança trabalha questões importantes da essência do ser humano: medo, fantasias, faz-de-conta, além de experimentar relações sociais presentes em determinado coletivo (grupo social a que pertence), como cooperação, competição, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, etc. (SILVA, 1989, p. 75).

Dessa maneira, compreendemos que por meio dos brinquedos e das brincadeiras, as pessoas, sejam elas de qualquer idade, vão se socializando. Os mesmos podem, ainda, carregar consigo relevantes contribuições para o desenvolvimento e a formação humana nos seus múltiplos aspectos: cognitivos, afetivos, sociais e éticos, visto que expressam a forma pela qual conseguimos refletir, organizar, construir e reconstruir o mundo, as relações. Chateau afirma que é de grande importância o jogo na vida da criança e do adulto:

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária á vida adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo (lúdico), seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. Não se pode dizer de uma criança “que ela cresce” apenas, seria preciso dizer “que ela se torna grande”. Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor (CHATEAU, 1987, p. 14).

No percurso de desenvolvimento de uma criança, o brincar passa por diversas transições, na qual os conteúdos dessas brincadeiras irão de acordo com a percepção que ela tem do mundo, dos objetos humanos, da necessidade de agir em relação às circunstâncias que as cercam, sendo um caminho para vivenciar aquilo que está ao seu redor. Lopes (2006) nos diz:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, p. 110).

Ao brincar, diversos aspectos são acionados, estimulados, desenvolvidos ou aperfeiçoados em uma criança. Brinquedos e brincadeiras fazem parte da infância e dos nossos momentos de vivências familiares. Eles auxiliam no processo de construção histórica e são passados de maneira intergeracional. Poder ressignificar essa cultura é um rico exercício, pois possibilita que as crianças conheçam e vivenciem novas experiências, além de uma reflexão empática de como brincavam e como eram as infâncias de outrora. Gilles Brougère (1998) reforça:

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, os quadrinhos, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (BROUGÈRE, 1998, p. 108).

Percebemos a partir do exposto, que a cultura lúdica por meio dos jogos e brincadeiras pode variar conforme a realidade a qual está inserida. No campo, por exemplo, podemos trazer as brincadeiras e os brinquedos que são passados pelas diferentes gerações, cada uma brincava e utilizava os mesmos de uma forma e de acordo com o período histórico e cronológico ao qual estavam vivenciando.

Cada comunidade com a sua cultura traz o contexto do lúdico para as suas realidades. Assim, o lúdico pode desempenhar funções diferentes sobre a vida de cada um, indo de encontro com a nossa cultura. Adentrando, desta forma, em diversas realidades e contextos, em que cada um pode ser autor e construtor de

novas formas, estratégias e maneiras, para construir diferentes significados. Ainda de acordo com Gilles Brougere (1998):

Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, vista resultar de uma experiência lúdica é então produzida pelo sujeito social (BROUGÈRE, 1998, p. 108).

Percebemos que a partir das experiências estabelecidas por meio do lúdico, o passado e o presente podem dialogar, pois há um processo de entrecruzamento sociocultural em que o tradicional e o moderno se misturam através das novas tecnologias de comunicação que fazem parte da contemporaneidade, dando, assim, novas significações aquilo que já existia.

Cada sujeito social produz suas brincadeiras a partir das experiências vivenciadas e por meio do lugar onde está inserido, a partir do contexto cultural que vivencia. Isso, para tanto, é o que dará, de fato, sentido aos seus momentos lúdicos.

Na Educação do Campo, por exemplo, as brincadeiras e os brinquedos de maneira geral atuam como facilitadoras, não somente na aquisição dos conteúdos, mas nas diversas interações que podem ser estabelecidas, principalmente ao se tratar das salas de aula multisseriadas, onde temos um número elevado de crianças com idades diferentes. É, então, através do lúdico que temos a oportunidade de aproximá-las e possibilitar uma troca de experiência riquíssima, em que, cada uma construirá seu próprio significado por meio das interações sociais estabelecidas dentro de tais contextos.

É na infância que temos a possibilidade de desenvolvermos a partir de diversos meios. O lúdico ganha um espaço de aproximação, consegue nos levar a um mundo imaginário, por meio do faz de contas, Kohan (2004) ressalta que:

A infância é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobre tudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o

bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos.

É através dos primeiros rabiscos e traçados que o imaginário começa a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento do ser social, mostrando o caminho pelo qual se deve seguir para ser agentes transformadores, relacionando acontecimentos do passado, presente e futuro. A brincadeira, o lúdico, o imaginário funcionam, desta forma, como ativadores, que contribuem e facilitam esse processo de possibilidades.

Falar sobre os conceitos de infância, patrimônio cultural e comunidades rurais nos permite caminhar a passos longos por caminhos floridos, assim como as primeiras chuvas de novembro quando chegam ao Cariri, região onde moro. Faço aqui essa relação pelo fato de que, como moradora e professora que atua e vive no espaço rural, observamos um período de abundância em que somos agraciados, pois temos a oportunidade de almejar novas e vivas expectativas de vida, já que a chuva nos traz a ideia de riqueza e renovação.

Se não houver na Educação do Campo ressignificação de práticas lúdicas na educação da infância relativas aos antepassados destas infâncias, as crianças não terão conhecimento acerca destes saberes. Visto deste modo, os alunos jamais terão o conhecimento da importância e do sentido de suas infâncias e das infâncias de seus pais e avós.

Estamos falando, então, de reconhecimento, do sentido de uma vida inteira, de histórias que vão além da seca, da fome, da falta de assistência, da negligência de políticas públicas, nos referimos as histórias de vidas que, por meio da educação, só por meio dela, do conhecimento é que podem ser reconhecidas e ressignificadas. Essa ressignificação desejada deveria adentrar os espaços escolares das comunidades do campo com maior fervor, facilitaria o processo de reconhecimento cultural e alavancaria o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os alunos com as suas comunidades de vivências.

O que costumamos encontrar são escolas que aos poucos estão fechando suas portas, não somente por número de alunos, mas por falta de ensino de qualidade. Isso mesmo. Encontramos modelos tradicionais que não valorizam a cultura de seus locais e nem as dos seus alunos. Os currículos, como já mencionei em outros momentos, urbanizados que reproduzem modelos baseados nos centros

urbanos, sem reconhecer a relevância do seu público, os alunos do campo. Encontramos alunos com olhares dispersos, que nem sempre são vistos como deveriam. Assim nos diz Ruben Alves, 1994:

Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender.[...] Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças, dos adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: “Por favor, me ajude a ser feliz” (ALVES, 1994, p. 11-14).

De acordo com Ruben Alves, urge a necessidade de uma escola que contemple seus alunos de modo amplo, que seja prazerosa e deposite em seus educandos olhares felizes, buscando bons anseios e novas perspectivas de vida a partir de seus contextos, de suas vivências.

A proposta é a de conduzir justamente, o processo educacional, por meio da valorização geracional presente na vida do camponês, enfatizando e reconhecendo quem de fato ele é. Por meio do lúdico, dos brinquedos e das brincadeiras herdadas culturalmente isso se torna mais leve e possível.

A Educação do Campo, mais uma vez, traz o seu caráter primordial: o de adentrar diversos espaços, diferentes contextos, sendo o docente, que vai mediar todo o processo. Assim como na foto ao lado, temos a construção de uma bola de meia com a participação de um pai, um filho e uma mãe. A mesma encontra-se orientando e auxiliando todo o processo. É isso que buscamos na escola: a participação ativa e efetiva das famílias. As brincadeiras e os brinquedos nos possibilitam isso.



CARTOGRAFIAS DE MEMÓRIA BRINQUEDOS E

BRINCADEIRAS

As cartografias de memórias possibilitam a construção de um conhecimento integral sobre o espaço observado. Pode ser elaborada de modo participativo por meio da investigação-ação-participativa. Na Cartografia Social fazemos uso de instrumentos próprios da construção de ideias (representação visual de símbolos e imagens), mas o foco principal é justamente o de favorecer a reflexão sobre a conjuntura do local pesquisado e analisado a partir da perspectiva da própria comunidade, levando em consideração desde aspectos macro à aspectos micro, assim como aspectos objetivos e subjetivos do grupo com o qual se trabalha.

Para tanto, explanaremos aqui algumas brincadeiras e brinquedos populares que fizeram e fazem parte da cultura campesina do Sítio Boqueirão. As mesmas foram elencadas pelos participantes da pesquisa de acordo com a relevância que cada uma possui. Deixaremos também como inspiração para aqueles que desejarem utilizá-los.

Abaixo temos um quadro com o levantamento desses brinquedos e dessas brincadeiras mais citados por eles. O quadro encontra-se dividido entre avós, pais e crianças. A linguagem utilizada foi de encontro com o que era dito pelos mesmos, bem como as nomenclaturas das brincadeiras. Apresentaremos algumas das referências citadas por eles.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DO SÍTIO BOQUEIRÃO

AVÓS	PAIS	CRIANÇA
1. Brincavam de casinha, dominó e de carrinho de rolimã.	1. Brincavam de casinha, boneca, fazer comida, jogar bola, jogar bila, Barra Bandeira, toca, brincadeira do anel e brincadeira do poço.	1. Boneca, casinha, toca, esconde-esconde, joguinho no celular e brinca com os gatos.
2. Brincavam de Amarelinha e bila.	2. Brincavam de casinha e jogar bola.	2. Bonecas e carrinho.
3. Brincavam de jogar bola de meia, cavalo de pau e esconde-esconde.	3. Brincavam de carripeta, boneca de osso e brincadeira do anel.	3. Carrinho, jogar bola e cavalo de pau
4. Brincavam de toca, brincadeira do poço e boneca.	4. Brincavam de carrinho, Jogar bola e vídeo gamem.	4. Carrinho, Jogar bola e bicicleta.
5. Brincavam de cavalo de pau, boneca de milho, casinha, pular corda e balanço.	5. Brincavam de pular corda e balanço,	5. Casinha e boneca
6. Brincavam de jogar bola e boneca.	6. Brincavam de brincava de boneca.	6. Jogar bola
7. Brincavam de amarelinha, brincadeira do anel, toca e esconde-esconde.	7. Brincavam de casinha, boneca, toca e bila.	7. Boneca, casinha, escolinha e esconde-esconde.
8. Brincavam de boneca de milho, jogar bola e casinha.	8. Brincavam de bonecas, toca, casinha, amarelinha, pular corda e carrinho.	8. Jogar bola, carrinho, bila e bicicleta.
9. Brincavam de peteca feita em casa mesmo	9. Brincavam de casinha	9. Bicicleta e jogar bola

Trabalhar com saberes intergeracionais, sobretudo, aqueles relacionados às infâncias e as experiências infantis de brincar e dos brinquedos através das memórias, possibilita uma amplitude imensa, pois a partir dos diversos contextos vivenciados pelos sujeitos do campo em suas infâncias, observamos que há possibilidade de na sala de aula da Educação Infantil, desenvolver a troca entre as experiências de memórias de brincar e dos brinquedos.

Procuramos aqui algo prazeroso para ambas as gerações, encontramos nos brinquedos e nas brincadeiras tudo aquilo que estávamos a desejar. Abaixo temos a representação de duas brincadeiras populares e tradicionais da nossa região: “A casinha e a Boneca de Pano”. Elas representam por aqui o sentimento de representação social e também de segurança, no caso da boneca, que por vezes eram utilizadas em situações de medo.



BRINCANDO DE CASINHA

Brincar de casinha pode construir um pensamento simbólico sobre o cotidiano dos adultos a sua volta, onde crianças irão impor limites, estabelecendo regras e representando papéis sociais, com ações que fazemos no nosso dia a dia, expressando seus sentimentos e inventando situações, aprendendo a se relacionar com seu íntimo criativo, gerando soluções para possíveis problemas que aparecerão em seu imaginário. A brincadeira de faz de conta ou brincar de casinha, envolve várias situações que estimulam o desenvolvimento infantil.



BONECA DE PANO

A boneca de pano, para nós camponeses, pode atuar como uma espécie de amiga fiel e muito amada com quem são compartilhados desafios e aventuras, momentos alegres e tristes. Sua presença em todas as ocasiões da vida da criança faz com que seja estabelecida uma relação muito íntima entre elas, uma ligação forte que geralmente não pode ser observada facilmente com outros tipos de brinquedo.



Compreender o outro, as experiências dele, suas memórias pelo viés das brincadeiras e brinquedos, em que estas práticas lúdicas traziam contentamento e felicidade, motiva pensar uma Educação Infantil não apenas inclusiva dos brinquedos e brincadeiras na formação educativa das crianças, mas que a inclusão da memória social dos idosos e pais e suas relações com o lúdico na infância propiciam outro modo de educar e formar crianças. Nesse contexto e através das imagens expostas, temos a histórica bola de meia e o cavalo de pau, brinquedos históricos que para nossa comunidade traz representações sociais baseadas no cotidiano de seus familiares, que são confeccionados a partir das sobras de materiais que restam das atividades cotidianas. Carregam consigo memórias significativas inesquecíveis e relevantes.



BOLA DE MEIA

O costume de fazer bolas utilizando meias é bastante antigo, principalmente no campo. Por isso já fez parte da infância de muitas crianças brasileiras, seja qual for a localidade. Surgiram como uma maneira criativa de substituir as bolas do tipo industrializadas e já provaram que também podem ser muito eficientes, quando feitas com capricho.



CAVALO DE PAU

Cavalo de pau ou cavalinho de pau é um brinquedo clássico entre as crianças, especialmente nas infâncias do campo, pois famílias costumam se reunir para confeccionar e brincar de maneira intergeracional. Trata-se de um brinquedo com uma cabeça de cavalo presa a um pedaço de madeira, podendo ou não ser acompanhado de rodas.



Trabalhar com as memórias afetivas e as experiências de vida dos trabalhadores rurais, seus filhos e netos que estão na escola e que fazem parte da Educação do Campo é algo extraordinário, pois estamos colocando na posição de protagonista quem, de fato, nunca deveria sair: aqueles e aquelas que a todo instante devem ser referenciados. É maravilhoso fazer isso utilizando algo incomum a qualquer idade, brinquedos e brincadeiras. Eles podem ressignificar aquilo que por algum motivo foi adormecido. O carrinho de lata e a amarelinha representam histórias de vida e de resgate as memórias vivenciadas.

CARRINHO DE LATA

Os carros de lata permanecem ainda hoje vivos, como brinquedos do cotidiano das crianças, principalmente no campo, onde adultos e crianças confeccionam brinquedos simples e resgatam memórias riquíssimas. Conseguem a partir de simples recurso transformar com criatividade algo que não teria utilidade, e mais do que isso, gerar histórias memoráveis, que passam através de gerações. Tudo por meio de brincadeiras e brinquedos.



AMARELINHA

Acredita-se que a amarelinha tenha sido trazida ao Brasil pelos portugueses e rapidamente se tornou popular pelo fato de poder ser jogada em praticamente qualquer lugar com um pouco de espaço livre. E uma curiosidade: em algumas regiões do Brasil, a brincadeira recebe o nome de academia, maré, sapata ou avião. Aqui nas comunidades do campo conhecemos a mesma por academia e amarelinha.



ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As oficinas pedagógicas se adequam a essa metodologia, pois as mesmas se constituem como possibilidade de instaurar uma prática pedagógica reflexiva e crítica. Construir ações educativas voltadas para o patrimônio dos povos do campo e que se articulem com a formação escolar e a experiência de vida das crianças na Educação Infantil é fundante.

Pois se tais ações, estando de acordo com as histórias de vida destas crianças e suas famílias e que possa reconhecê-las, como protagonistas de suas vivências possibilitar através das memórias intergeracionais trocas riquíssimas de modos de educar, pois, criam vínculos e auxiliam na construção de uma proposta pedagógica significativa. Os brinquedos e as brincadeiras apresentam-se como aliados dentro desse processo dialógico, pois são memórias patrimoniais que fazem parte de diferentes gerações de infâncias.

A sugestão inicial é que cada professor conheça a realidade de sua turma e busque fazer um mapeamento para o levantamento de dados, com isso a escolha das atividades se trará mais significativa. Conhecer o contexto familiar dos alunos é algo extremamente relevante, pois algumas atividades devem ter realizadas no contexto de seus lares, possibilitando, assim, uma melhor interação, feito isso aqui está algumas sugestões iniciais de atividades que podem ser realizadas em sala:

OFICINA 1- Apresentação de brinquedos e brincadeiras tradicionais por meio de obras de arte

Objetivo: O foco dessa atividade é apresentar para as crianças brinquedos e brincadeiras tradicionais por meio das obras de arte do artista Ivan Cruz.

São obras que expressam um pouco do contexto das brincadeiras que herdamos das nossas gerações anteriores. Trazer sempre referenciais novos é fundamental, para que os alunos conheçam outras culturas partindo das próprias.

Claro que, tudo irá depender das especificidades de sua turma. Ao se tratar da Educação do Campo podemos referenciar as brincadeiras comumente encontradas nas diferentes comunidades e, assim, fazer uma relação com as que estão apresentadas nas obras. Você será o condutor e planejará por onde caminhar. Vejamos algumas de suas obras e ao lado temos a realização da atividade proposta.

Metodologia:

Após selecionar e apresentar as obras como preferir, busque fazer ligações e elos com os contextos de vida dos seus alunos, procurando fazer levantamento de quais conhecimentos já possuem e a relação que a atividade pode ter com os cotidianos deles. Feito isto, abuse na criatividade. Utilize os recursos disponíveis, faça releituras com diferentes materiais, colagens, reproduza brinquedos e brincadeiras que as crianças identificaram, utilize o espaço que tiver e suas melhores possibilidades, sugira entrevistas com os pais para saber como eles brincavam em suas infâncias. Aproveite o tema e o autor da melhor forma que conseguir e utilizando o que estiver ao seu alcance.



OFICINA 02 - * que diz meu brinquedo favorito?

Objetivo: Construir sentidos e pertencimento através de atividades práticas utilizando brinquedos trazidos pelos alunos.

Nessa atividade foi possível desenvolver nos educandos diferentes potencialidades educativas. Inicialmente contextualizaram sobre as histórias dos seus brinquedos favoritos e verbalizaram os seus sentimentos em relação aos seus brinquedos. Em seguida, sugerimos o texto literário *A Fábrica de Brinquedos* de Ana Cristina Santiago, já que a obra traz relevantes contribuições para o contexto da sugestão.

Metodologia:

A Fábrica de Brinquedos, de Ana Cristina Santiago, é uma literatura que traz um contexto dinâmico e de diferentes possibilidades para se trabalhar com a proposta do brinquedo favorito. Após a contextualização da obra, feita como preferir, o docente pode solicitar às crianças que apresentem seus brinquedos favoritos, os mesmos falaram as principais características dos mesmos e suas histórias.

Na sequência, podem acontecer trocas entre eles e também a sugestão de uma caça ao tesouro. Assim como mostra a imagem, com todos os brinquedos misturados, os alunos vendados precisam encontrar os seus. Essa sugestão visa proporcionar diferentes modalidades de ensino, seja na Educação do Campo, no contexto da Educação Infantil ou até mesmo no ensino. O professor conduzirá o processo da melhor forma que achar adequando as especificidades de sua turma. Assim como mostram as imagens a seguir:



OFICINA 03 - Construção de brinquedos com a participação de familiares

Objetivo: Construir juntamente com algum familiar uma proposta de brinquedo que faça parte da história da família utilizando materiais que a criança tenha em casa. Nesta atividade, com o auxílio de um parente, as crianças poderão construir algum brinquedo que faça parte, de alguma forma, da história de vida deles.

Metodologia:

Para essa atividade precisaremos de muita criatividade e do auxílio das famílias. É necessário lançar a proposta e, em seguida, obter os resultados através dos registros e das produções. Cada aluno fará em casa, utilizando diferentes materiais um brinquedo, juntamente com alguém. Esse brinquedo deve ter uma história, um sentido. Após a confecção os alunos trazem para sala e apresentam as produções e principalmente contam as histórias, realizando, assim, um momento rico de partilha.



É necessário que compreendamos, a partir destas explicações, que os povos do campo constroem suas práticas culturais e sociais, ressignificam estas de geração em geração, através do que podemos colocar como sendo o diálogo

intergeracional e de aprendizado, para que futuras gerações reconheçam os valores, práticas nas culturas destes povos e a escola do campo tem esta responsabilidade social através da escola, com o auxílio de uma práxis libertadora que isso se tornará cada vez mais possível. Então, compreenda, a Educação do Campo vai muito além de habilidades e competências.

OFICINAS DE BRINCAR E DE BRINQUEDOS: ITINERÁRIOS FORMATIVOS COM MEMÓRIAS INTERGERACIONAIS

PRIMEIRA OFICINA

Meu brinquedo, nossa história – As crianças trariam para sala seus brinquedos favoritos. A partir daí falamos o sentido deles para as mesmas, quem havia dado e as suas principais características, o que fosse mais relevante para ela. A partir disso, em um segundo momento, vendados e com os brinquedos misturados entre eles, seria necessário encontrar o seu, como se fosse uma caça ao tesouro. Vejamos a seguir a organização da oficina:



Dessa forma, haveria o despertar tanto do sentimento de pertencimento quanto os relatos diversos que poderiam surgir a cada momento vivenciado na oficina. O que gostaríamos de observar também além da relação de afetividade que cada um depositava em seu brinquedo era a noção de quais os brinquedos atuais que as crianças estavam brincando, para depois fazermos a ponte com brinquedos tradicionais de seus pais e avós, em um momento seguinte.

SEGUNDA OFICINA

Construindo memórias: produção de brinquedos tradicionais – A sugestão feita era que as crianças juntamente com pais e/ou avós, de maneira intergeracional, escolhessem um brinquedo que pertencesse à história familiar de seu grupo e construíssem juntos. Na sequência, fariam registros e trariam para a sala, apresentando suas produções em uma Mostra, exposição de resultados, contando um pouco de suas escolhas e trazendo as famílias para o contexto escolar de maneira afetiva.



Fonte: Arquivo pessoal de Maria da Vitoria Gomes Costa (2022).

As relações intergeracionais, assim como apresentadas em diversas imagens por aqui, possibilitam que as histórias familiares sejam perpetuadas durante todo o processo de construção identitária, pois falam de trajetórias históricas e momentos vivenciados, contribuindo para que a criança se reconheça dentro de seu desenvolvimento e processo histórico/social.

Há também a apresentação de tradições, pois em muitas situações são os avós, os pais que se reúnem a família e transmitem a cultura predominante. Por exemplo, as lembranças de momentos especiais ou até objetos que são passados dentro família por várias gerações, como também a transmissão de valores, o respeito pelo outro, o amor, a importância da família e as coisas simples.

TERCEIRA E QUARTA OFICINA

Apresentação e exposição dos resultados – Realização de um momento de Mostra, encontro entre as famílias na escola para a apresentação dos brinquedos produzidos e dos registros feitos, expondo ambas as produções em um único momento de partilha.

A seguir temos imagens das sugestões para a realização das duas últimas oficinas. Seria um momento de partilha muito rico, pois todas as famílias estariam reunidas e suas produções e registros expostos para toda a comunidade.



Percebemos a relevância do desenvolvimento da experiência com as oficinas intergeracionais, pois temos o prazer do contato direto com avós, pais e crianças em diferentes contextos e espaços, tendo, assim, a oportunidade de compreendermos a importância cultural dos brinquedos e das brincadeiras para essas famílias, trazendo para prática os brinquedos/brincadeiras que foram passados de geração para geração, possibilitando uma troca riquíssima e favorecendo a construção de uma pedagogia decolonial por meio de tais tessituras lúdicas. Utilizamos História Oral tanto nas entrevistas quando nas oficinas, isso nos possibilita uma rica troca de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, por fim, que por meio da resignificação das lembranças do brincar e dos brinquedos em que as brincadeiras utilizadas pelos avós, pais e pelos alunos da sala, onde desenvolvemos esta pesquisa, tivemos oportunidade de identificar como saberes diferentes vão sendo construídos e se interconectam, possibilitando adentrarmos a espaços que fazem parte das recordações das vivências infantis do campo e que, no entanto, se não forem lembrados ficam esquecidos.

Referimo-nos, assim, as histórias que aos poucos vão sendo faladas sem ao menos sentir. Trazer para o contexto dos alunos da sala, momentos das infâncias que fizeram parte do passado de seus pais e avós é riquíssimo e ainda mais quando isso pode ocorrer no contexto da brincadeira ou no momento da construção de um carrinho de lata ou de uma bola de meia.

Trabalhar com as memórias afetivas e as experiências de vida dos trabalhadores rurais, seus filhos e netos que estão na escola e que fazem parte da Educação do Campo é algo extraordinário, estamos colocando na posição de protagonista quem, de fato, nunca deveria sair aqueles e aquelas que a todo instante devem ser referenciados. É maravilhoso fazer isso utilizando algo incomum a qualquer idade, brinquedos e brincadeiras. Eles podem resignificar aquilo que por algum motivo foi adormecido.

As histórias das infâncias do campo que viveram o tempo passado e o tempo presente, em que os brinquedos e brincadeiras e as suas memórias com eles foi o fio condutor para articular intergeracionalmente suas trajetórias, nos mostrando que o ato de brincar e as brincadeiras, nas histórias de vida das infâncias do campo não são apenas lúdicos e educativos, são patrimônios imateriais da vida de diferentes gerações.

Na troca de experiências entre avós, filhos e netos, se faz possível facilitar o processo de reconhecimento e pertencimento cultural, pois os brinquedos e as brincadeiras que fazem parte da infância do campo, por meio das tessituras memórias dos camponeses, apontam a importância do lúdico para a Educação Infantil do Campo, a partir de uma análise intergeracional, apresentando os aspectos educativos.

Apresentar na Educação Infantil do Campo o trabalho com conhecimentos dos pais, avós e desenvolver o diálogo intergeracional na educação campesina a partir do trato dado à memória de brincadeiras e brinquedos é uma forma de valorizar e articular pessoas de diferentes gerações, contextos e histórias de vida que constroem a relação familiar e cultural de cada um.

Apresentamos propostas de brinquedos e brincadeiras no sentido de colaborar e contribuir com outros docentes da Educação Infantil de escolas campo, na construção de um saber escolar a partir de experiências lúdicas que articulem as lembranças do brincar e dos brinquedos de pais e avós, a experiência do sentido de brincar deles e as infâncias do campo que estão na escola. A princípio, uma proposta pensada para se efetivar na Escola José Avelino da Silva, mas estendida as demais escolas da rede municipal de ensino do município de Pocinhos - PB.

Portanto, construir ações educativas voltadas para o patrimônio dos povos do campo e que se articulem com a formação escolar e a experiência de vida das crianças na Educação Infantil é fundamental, pois se tais ações, estando de acordo com as histórias de vida destas crianças e suas famílias e que possa reconhecê-las como protagonistas de suas vivências possibilitar através das memórias intergeracionais trocas riquíssimas de modos de educar, pois criam vínculos e auxiliam na construção de uma proposta pedagógica significativa. Os brinquedos e as brincadeiras apresentam-se como aliados dentro desse processo dialógico, pois são memórias patrimoniais que fazem parte de diferentes gerações de infâncias.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BROUGÉRE, G. Brinquedo e Cultura. 4. ed. (Coleção Questões de Nossa Época - 43). São Paulo: Cortez, 2001.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. Tradução de Guido de Almeida. [S.L.] 2º ed São Paulo: Summus, 1987.

KOHAN, W. O. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, 2004. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca> Acesso em 09/11/2022.

LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba, PR, 2006.

MENESES, J. N. C. Modos de Fazer e a Materialidade da Cultura “Imaterial”: o caso do queijo artesanal de Minas Gerais. *In*: **Revista Patrimônio e Memória**. UNESP, nº 2, v. 5, dez. 2009, p. 27-41.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. Nº 10, p. 12. 1993.

SANTOS, A. R. **Ocupar, resistir e produzir também na educação**. O MST e a burocracia estatal: negação e consenso – 2013. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SILVA, P. B. G.; GUAZZELLI, N. M. B. **Rodas de Conversas: excelência acadêmica é a diversidade**. Educação, v. 30, n. 1, p. 53-92, jan./mar. 2007.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

EPIGRAFES IMPORTANTES

“Ah, minha filha! No tempo da gente era mais trabalho. As crianças não brincavam. Nem uma boneca sequer tinha. A gente brincava com pedaços de pau, sabugo de milho. Não é como hoje que as crianças têm de tudo” (**Avó de aluno, Sra. Irene Barros**).

“Na hora do intervalo brincava correndo. Se juntava as turminhas e ficavam brincando de anel. Tinha a cantiga do pingo, pingo, pingo, pé de carrapicho. Tinha ciranda cirandinha. Aquela que faz os quadrinhos e pula: amarelinha. Brincávamos muito daquilo” (**Mãe de aluno, Valdilene Barros**).

“Brincava de bonecas que eram de pano, feias demais. Tinha de sabugo também. Fazia cozido na casinha” (**Avó de aluno, Sra. Maria Aparecida Silva**).

“Brincava com o que tinha. Em casa. Tinha carrinho de lata, bola de meia, cavalinho de pau. Botava as quengas dos cocos pra fazer pé de quenga. Empurrava roda de bicicleta, batendo com um pau. Meu pai fazia uns carros de madeira também” (**Pai de aluno, Jozeane Silva**).

“Eu nasci no campo e terminarei minha vida no campo. Eu amo! São minhas raízes, não me vejo em outro lugar. Gosto do frescor, das mudanças de época, nos adaptamos a ela, o verde, a seca” (**Mãe de aluna, Sara Santos**).

“Quebra panela no tabuleiro em cima de um tamborete. As novenas. Tinha jogo de futebol também. As missas nas casas dos vizinhos. As festas de São João. E meu pai é rezador, que herdou da minha vó” (**Mãe de aluna, Sara Santos**).