



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE UNB PLANALTINA – FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEdoC
TURMA CHICO MENDES**

**ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CIRANDAS
INFANTIS DAS ESCOLAS DO CAMPO**

MARISTELA SOEIRA

PLANALTINA – DF

2018

MARISTELA SOEIRA

**ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CIRANDAS
INFANTIS DAS ESCOLAS DO CAMPO**

Trabalho de conclusão apresentado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, da Universidade de Brasília, para requisito parcial para a obtenção ao título de licenciada em Educação do Campo, com habilitação em Linguagens.

Orientador: Prof^o. Me. Felipe Canova Gonçalves

Co-orientadora: Prof.^a Dra. Eliete Ávila Wolff

PLANALTINA – DF

2018

MARISTELA SOEIRA

**ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CIRANDAS
INFANTIS DAS ESCOLAS DO CAMPO**

Aprovada em ___/___/2018.

Banca Examinadora:

Profº. Me. Felipe Canova Gonçalves (UnB/FUP) – Orientador

Profª. Dra. Camila Dutervil Franco (UnB/FUP) – Membro interno

Profª. Dra. Maria Osanette de Medeiros (UnB/FUP) – Membro interno

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a minha Mãe, Lenir T. Soeira, pois sou por ela. A Joaquim Leal, que sem ele não se realizaria o meu maior sonho, ele foi um exemplo e minha base de sustentação, em que nem mesmo estaria viva, me socorreu e amparou, serei eternamente grata e feliz, por saber que existem pessoas como ele.

Agradeço a professora Eliete Ávila Wolff, meu referencial de compromisso, dedicação, equidade, engajamento pedagógico interdisciplinar, pela oportunidade e confiança na Ciranda, por todo aprendizado, compreensão, auxílio, foi uma honra conhecer-te e tê-la como minha orientadora.

Agradeço também ao professor Felipe Canova Gonçalves pela amizade e parceria, especialmente na conclusão deste trabalho.

Quero agradecer principalmente aos que me excluíram, pois não deixaram sair de meu caminho, foram os que mais me amaram, pois me deram o que eu precisava e não o que eu queria.

Quero agradecer a professora e coordenadora da LEdoC Eliene Rocha pela paciência e amorosidade.

Todo o meu agradecimento ao Professor Pasquetti, que foi coordenador da LEdoC, diretor da FUP, por toda dedicação, respeito, diálogo, amorosidade, que dedicou nos momentos de atuação na FUP, coordenação da LEdoC, agradeço pelos C.As., pelo exemplo de gestão transparente e solidária.

Quero agradecer a professora Osanette que esteve do meu lado nos momentos mais difíceis. Aos meus eternos mestres, como diz Jair Reck (orientador em vários momentos, Meu Mestre!) “é a utopia que nos move”. Bernard Hess (“...nada jamais continua, tudo vai recomeçar...”), Tamiel Khan (presença, presente), Rosineide Magalhães (acolhedora), Rafael L. Villas Bôas que mostrou a importância de outros espaços não formais de formação e as artes como instrumento imprescindível de libertação, Ana Cristina Araújo (irmã, amiga e coração), Anabela (força, coragem e determinação), Catarina (eterna amiga conselheira), Ana Moura (rara beleza), Lais Mourão, Djiby Mane, Márcio, Vanessa, Mônica Molina, Clarice, Silvia Naara, Sissi do meu coração, Joeninia, João Batista (Seriiedade, amorosidade, compaixão), Juliana Rochet (amorosidade e destreza), Joelma

Rodrigues, Rosylaine Vasconcelos (amor da minha vida), Wanessa Castro, Silvanete, Márcio. Tive os melhores professores, sou eternamente grata a todos eles, por toda dedicação e carinho.

A todos os Calangos do Cerrado (projeto Calangarte), principalmente Priscila Castro, Fernanda Keller, Michele, Heloisa Freire, Thiago Oliveira. Quero agradecer as contribuições de Gabriela Vieira Braga, por ser a própria referência do amor, beleza e harmonia que alegrou meu coração e incentivou a continuar a jornada árdua por mais que fosse difícil.

Quero agradecer a Thiago Oliveira Moraes, por toda amorosidade, trajetória em que caminhamos juntos, e que fez possível muitos sonhos se tornarem realidade. Sonhamos juntos compondo uma sinfonia única de harmonia e beleza, grata por toda eternidade. A minha irmã Margareth que foi minha referência de cuidado e amor de toda a vida, ao meu sobrinho Bruno que me apoiou em vários momentos, amo vocês!

Quero agradecer a todos Cirandeiros e Cirandeiras, principalmente Carol Piques, Neuza Cezário, Thiago, a todas as crianças da Ciranda, meu neto Arthur Reinam, Estelinha, Maria Odara Evangelista, Auri, Cauã, Kuarary, Jasmim, Isis, meus amores, minha vida, pela beleza, inocência, verdadeiro aprendizado e o mais imprescindível, a pureza do respeito e da aceitação da diversidade, em que me senti, em todos os momentos, acolhida. Agradeço também as mães, meus espelhos.

Dedico este trabalho a meus filhos que me instigaram a ser melhor, fizeram sair do lugar das minhas certezas, foram a razão e busca para entender, transformar e manifestar. É principalmente por eles e para eles, Vitor Lucas Vaz Soeira, Valeria Vaz Soeira, Vinicius Vaz Soeira.

Ao meu amado mestre

Amo amar-te!

De tanto amor...

Amo só de amar-te todo.

Do todo amor que parte o todo,

Por ser amor e perspicácia,

Amo a tua eterna graça;

Pela beleza em sua sutileza,

De por amar o amor na arte,

O amor és tua grandeza!

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como proposta relacionar a arte e a educação construindo propostas pedagógicas para as Cirandas Infantis das escolas do campo. Tomando como pressupostos metodológicos a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e o registro de memórias da pesquisadora durante estágio na Ciranda Infantil da LEdoC FUP, o trabalho debate o desenvolvimento humano e a infância, a Educação do Campo, as Cirandas Infantis, a aproximação entre arte e educação com enfoque na Educação Infantil até chegar à elaboração de práticas pedagógicas voltadas às Cirandas Infantis como contribuição para as escolas do campo, que servirá à Educação do Campo e os movimentos sociais ligados aos territórios vinculados aos povos do campo.

Palavras-chave: Ciranda Infantil, Arte e Educação Infantil, Educação do Campo, Educação Popular.

ABSTRACT

The present work of conclusion of course has as a proposal to relate the art and the education constructing pedagogical proposals for the Cirandas Infantis of the schools of the field. Taking as methodological assumptions the bibliographical review, the documental research and the recording of the researcher's memories during her internship in the Ciranda Infantil of the LEdoC FUP, the work discusses human development and childhood, Educação do Campo, Ciranda Infantil, the approximation between art and education with a focus on Early Childhood Education until the elaboration of pedagogical practices focused on Cirandas Infantis as a contribution to the rural schools, which will serve the Educação do Campo and social movements linked to the territories linked to the rural people.

Keywords: Ciranda Infantil, Art and Early Childhood Education, Educação do Campo, Popular Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

DF – Distrito Federal

FUP – Faculdade UnB Planaltina

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Introdução.....	p. 11
Minhas memórias.....	p. 13
Capítulo 1 – Desenvolvimento Infantil e Educação do Campo.....	p. 20
1.1 – Desenvolvimento Humano e a criança.....	p. 20
1.1.1 - Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.....	p. 24
1.1.2 - A linguagem e o pensamento no desenvolvimento do indivíduo.....	p. 27
1.2 – Educação do Campo.....	p. 29
1.2.1 - Educação Popular e Transformação Social.....	p. 33
1.3 – A Ciranda Infantil nos Movimentos Sociais.....	p. 39
Capítulo 2 – Arte, infância e educação.....	p. 42
2.1 – Educação Infantil e a realidade do campo.....	p. 42
2.2 – Arte e Educação Infantil.....	p. 45
Capítulo 3 - Práticas pedagógicas em artes para as Cirandas Infantis das escolas do campo.....	p. 52
3.1 – Resgate de memórias de atuação do cotidiano da ciranda.....	p. 52
3.2 – Elaboração de propostas pedagógicas para as cirandas infantis das escolas do campo.....	p. 61
3.3 – Reflexões sobre as práticas pedagógicas para as Cirandas Infantis das escolas do campo.....	p. 78
Considerações finais.....	p. 83
Referências Bibliográficas.....	p. 92

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo apresentar uma análise da relação entre o desenvolvimento humano e as artes, na perspectiva da educação popular, dialogando com a concepção de desenvolvimento presente na experiência da Ciranda Infantil tendo em vista a elaboração de práticas pedagógicas em artes para as Cirandas Infantis das escolas do campo.

Como estudante da LEdoC, fiz estágio na ciranda por três anos, dois dos quais fui bolsista. A Ciranda Infantil da LEdoC integra-se à proposta do curso, de caráter interdisciplinar e transdisciplinar, tratando o ser humano de forma integral, com suas especificidades, bem como leva em conta a realidade em que as mães, educadoras e as crianças estão inseridas.

O curso de licenciatura em Educação do Campo, através da sua proposta pedagógica interdisciplinar, trouxe instrumentos de compreensão aos seus educandos e comunidades de inserção de uma nova forma de ver, sentir e perceber o mundo com a formação de outros significados, trazendo uma pedagogia de esperança, autonomia, emancipação. Propõe nova forma de educar, e se contrapõe ao paradigma dominante, abrindo-se para o diálogo.

Vários autores que apresentaremos ao longo do texto falaram da necessidade da educação ser integral, para que o ser humano não desenvolva somente as especificidades, mas que possa desenvolver plenamente suas capacidades através da apropriação de conhecimentos produzidos e de técnicas desenvolvidas historicamente na sociedade e que pertencem a todos os seres humanos e não apenas a classes sociais privilegiadas.

A Arte vem como importante instrumento e elo de ligação para uma educação libertadora, pelas habilidades adquiridas através da criação que traz o novo diante da realidade, para autonomia e emancipação que começa na infância nos espaços educativos, e a Ciranda infantil como política pública fundamental a ser consolidada para a equidade da mulher na sociedade como um todo.

Não podemos pensar em transformação social sem considerarmos a questão de gênero no contexto contemporâneo, e o que nos traz aqui neste momento histórico em que, com toda a evolução tecnológica, a contradição gritante de desrespeito e violência contra a mulher como o feminicídio, desigualdade de remuneração, falta de espaços educativos infantis de cuidado e acolhimento,

condições insalubres de trabalho e de moradia, falta de acesso e garantia de educação, falta de condições mínimas de sobrevivência e vulnerabilidade entre outros, em que a maior parte das mulheres camponesas estão expostas. Diante deste contexto a Ciranda é um instrumento imprescindível de emancipação e libertação para a superação da desigualdade social.

Assumi como problema de pesquisa a seguinte formulação: como as artes e a educação popular podem auxiliar no processo de desenvolvimento humano das Cirandas Infantis do campo formando sujeitos conscientes e críticos?

A partir desta pergunta, meu objetivo geral foi identificar como a educação popular e as artes podem auxiliar no processo de desenvolvimento humano das cirandas infantis do campo, a fim de formar sujeitos conscientes e críticos.

Para alcançar meu objetivo geral delimitei os objetivos específicos que foram os seguintes: 1) Analisar as contribuições educação popular para as experiência pedagógicas de formação humana e formação escolar; 2) Identificar como a arte contribui para o desenvolvimento humano infantil. 3) Conhecer as contribuições da teoria histórico cultural para a formação humana. Aqui, investiguei teorias que promovem o desenvolvimento humano da criança, na busca de uma educação integral omnilateral e integradora.

Ressaltamos que o trabalho está referenciado também em diversas anotações e relatórios feitos a partir de minhas experiências de três anos de convivência com a ciranda e com os diversos espaços formativos do campus UnB Planaltina, tanto da Ciranda Infantil como na auto-organização dos estudantes (organicidade) do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tais materiais foram colhidos intencionalmente, a fim de servirem, posteriormente de material para pesquisa.

Como percurso metodológico, partimos da técnica da revisão bibliográfica em tratamento dialético, avançando para uma pesquisa documental considerando as memórias da pesquisadora como fontes documentais.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica e utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobredeterminado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p.54)

Foram utilizadas memórias da pesquisadora enquanto estagiária para analisar a experiência da ciranda. Assim, também caracterizamos esta como uma pesquisa baseada em informações sobre a realidade da ciranda infantil, tendo portanto, um elemento qualitativo. Cabe também dentro dos estudos exploratórios, pois, pouco se sabe a respeito da educação infantil do campo desenvolvida no âmbito da universidade.

A pesquisa documental, segundo Gil (2008), diferencia-se da pesquisa bibliográfica por utilizar: a) material que não recebeu, ainda, nenhum tratamento analítico, como documentos arquivados em órgãos públicos e organizações privadas; e b) documentos como relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, relatórios de empresas etc. Entre as vantagens na utilização da pesquisa documental, elencadas por Gil (2008), estão: documentos são fonte de dados rica e estável; baixo custo; não se exige contato com os sujeitos da pesquisa. Como desvantagem: subjetividade e não-representatividade dos documentos.

Minhas memórias¹

Considero de grande importância relatar o que vivenciei na LEdoC, nos diversos espaços de formação, por meio dos quais tive a oportunidade de trocar conhecimento, saberes, histórias de vida, dor e amor. Finalizo meu curso sentindo a necessidade de registrar todo o caminho e carinho que recebi. Sinto o desejo de transmitir e passar adiante a riqueza formativa que me transformou, amadureceu. Sinto-me comprometida com a luta daqueles que morreram para que hoje, eu possa estar neste curso. Sinto a solidariedade através de mãos que me sustentaram, mãos calejadas que revolvem a terra por mim. Quero trazer a força dos filósofos que ousaram contestar, o grito das mulheres que foram silenciadas, o urro dos negros que foram açoiados, quero a sensação de poder falar o que na garganta já não cabe e o que muitos dizem ser liberdade.

Como pesquisadora, enfrentei em minha trajetória as ideias dominantes do sistema capitalista. Percebi neste trabalho e em outras experiências as dificuldades de desenvolver os projetos de educação popular, educação infantil, artes, economia

¹ As memórias ligadas especificamente à minha vivência na Ciranda Infantil da LEdoC UnB estão desenvolvidas no capítulo III deste trabalho.

solidária, muitas vezes pelos valores disseminados do ter acima do ser, interesses individuais priorizados acima dos valores sociais e coletivos.

Trago aqui neste memorial uma síntese de minhas vivências, a partir da releitura poética do texto “Porque escrevo”.

As palavras são do autor, trazendo figuras de linguagens, e pequenas adaptações, como elos para dar sentido e concordância, seguindo a ordem do texto, com frases impactantes e profundas, trazendo a forma poética para o texto, extraído de forma singular, revela um poema atual. O texto fala do nazismo, relatado pelo autor que sobreviveu ao horror do holocausto, traz reflexão sobre o ato de escrever, da identidade, história e memória e a importância de não se calar e dar o testemunho, por mais difícil que seja, por mais que não queiram ouvir. O texto sensibiliza e nos aproxima da realidade da miséria humana, em que a omissão, o descaso, o extermínio acontece, mas há momentos em que não há responsáveis, não há a quem recorrer, e que muitas vezes não pode ser dito. Cada verso, palavra, me contempla, pois vivenciei na plenitude cada um desses momentos.

HOLOCAUSTO EM MIM

*Porque escrevo?
Talvez para não enlouquecer...
Ou ao contrário,
Para atingir o âmago da loucura.
A contragosto,
As palavras me separam de mim mesmo.*

*Para o sobrevivente
Escrever é um dever,
Uma obrigação, uma honra!
Fui guiado pela adoração...
Outros diriam:
Pela cólera.
Ou mesmo pelo amor.*

*Quanto mim, diria antes:
Pelo silêncio.
Buscando o silêncio,
Descobri os perigos e poderes das palavras.*

*Tendo vivido por mero acaso,
Sinto o dever de dar sentido a minha sobrevivência,
De justificar cada um de meus instantes.*

Eu sabia que devia contar.

*Não transmitir uma experiência é traí-la.
 Mas como começar?
 Quando um país ou uma pessoa está no exílio,
 a palavra também está.
 A palavra desertou do sentido
 que deveria encobrir.
 Impossível aproxima-los.
 Desvio e deslocamentos irrevogáveis.*

*Isso nunca foi tão verdadeiro,
 Quanto no dia seguinte a tormenta.
 Nós todos sabíamos que nunca,
 Nunca diríamos o que era preciso dizer.
 Nunca exprimiríamos palavras coerentes,
 Inteligíveis.*

*Nossa experiência da loucura absoluta,
 Caminhada pela noite abrasadora.*

*O silêncio antes e durante as seleções,
 A prece monótona dos condenados,
 A sepultura dos moribundos,
 O medo e a fome dos doentes,
 A dor e a vergonha,
 Os olhares alucinados,
 Os olhos esgazeados,
 Nunca saberia dizer-los.*

*As palavras me pareciam gastas,
 eu as queria ardentes.
 Uma língua primeira.*

*A linguagem da noite não era humana,
 Gritos roucos, uivos, gemidos surdos,
 Lamentos selvagens,
 golpes de cassetetes...
 Uma besta que espanca,
 Um corpo que desaba.*

*Um oficial ergue o braço,
 E uma comunidade se põe em marcha a fossa comum.
 Um soldado dá de ombros,
 E mil famílias explodem para só se reunirem na morte.*

*A linguagem negava a outra,
 Tomando-lhe o lugar.
 Mas do que ela tornava se muro.*

*...este era o voto,
 O testamento dos mortos:
 Era preciso romper a casca sobre a verdade negra.
 Denuncia-la,
 Forçar a olhar.*

*O esquecimento:
 Obsessão maior lancinante,*

*De todos os habitantes do universo maldito.
 O inimigo apostava no esquecimento e na incredulidade.
 Se a memória perdesse a sua substância,
 O que aconteceria com o que reunimos ao longo do caminho?*

*Lembre-se!
 O pai dizia ao filho, e este ao seu companheiro,
 Guarde os nomes, os rostos, as lágrimas.
 Se por milagre escapar,
 Procure revelar tudo, não omitir, nada esquecer...
 Foi o que cada um de nós prometeu.
 Se eu por milagre escapar,
 Consagrarei minha vida a testemunhar por aqueles,
 Cujas sombras,
 Pesará sobre a minha por todo o sempre.*

*Eis porque escrevo certas coisas mais do que outras:
 Para não mentir.*

*Acontece ao sobrevivente, sentir dúvidas,
 Ceder a fraqueza, ao conforto,
 Ouvir uma voz que aconselha a não chorar o passado.*

*Eu também quero cantar o amor,
 Embeber-me em sua embriaguez,
 Eu também quero celebrar o sol,
 E a aurora que anuncia.*

*Quero gritar mais e com mais força:
 Ouçam, por favor! Ouçam!
 Eu também sou capaz de vitória.
 Estou aberto ao riso e a alegria.*

*Quero caminhar de cabeça erguida,
 Rosto límpido.
 Sem apontar a cinza ao longe no horizonte.
 Sem precisar remanejar os fatos,
 Para esconder a fealdade trágica.*

*O sobrevivente tem vontade de gritar,
 Mas o grito se transforma em murmúrio.*

*Posso me permitir não jogar mais com as palavras,
 O escritor em mim,
 Obedece um dever de fidelidade.
 É por que é verdade.*

*O sobrevivente nada deve a ninguém,
 mas deve tudo aos mortos,
 Lhes devo minhas raízes, e minha memória.*

*Tenho para com eles uma dívida de transmitir,
 A história de seu desaparecimento,
 Mesmo se incomode,
 Mesmo se faz mal.
 Não fazê-lo, seria traí-los,*

Portanto, trair-me.

*Me sinto incapaz de comunicar seu grito gritando
E contento-me em olha-los.
Ao escrever, é a eles que vejo.*

*Interrogo-os, como me interrogo.
Qualquer que seja o ponto de partida,
Atinge-se as trevas,
Os escárnios dos assassinos,
As lágrimas das vítimas,
A indiferença dos espectadores, a cumplicidade de alguns
e a complacência de outros,*

*As crianças massacradas,
Não compreenderei nunca,
elas assombram meus escritos.
Eu as revejo.
Sempre as verei acuadas, humilhadas, curvadas,
Como velhos que a cercam para protege-las,
Mas em vão.*

*Elas têm sede, tem fome,
E ninguém para lhes dar de beber, de comer,
Elas têm medo...caminham no meio da rua, como vagabundos.
Elas não voltarão mais, se calam.
Viajam para outro mundo,
Elas sabem...advinham...
Tensas ouvem o vento,
O chamado da morte ao longe.*

*Não deixo de vê-los,
Eles me habitam, eu lhes pertenço.
Mas eles, a quem pertenciam?*

*O que aconteceu com as nossas crianças?
Não causou nem um efeito nos assassinos,
nem no mundo, nem em Deus.*

*Não compreendo.
E vocês nunca poderão compreender, saber.
Era a expressão que se encontrava
durante o reinado da noite em todos os lábios.*

*Vocês que nunca estiveram sob o céu de sangue,
Jamais saberão o que foi aquilo.
Mesmo que leiam todos os livros,
Mesmo que escutem todos os testemunhos,
permanecerão deste lado da muralha.*

*Vocês não verão a agonia e a morte de um povo,
a não ser de longe,
como através de tela de uma memória que não é sua.*

*Confissão de impotência ou culpa?
Não sei.*

*Sei apenas que tem coisas que não podem ser narradas.
Mas tentei.*

*É perigoso se demorar junto aos mortos,
Eles nos retêm
e nos arriscamos a só nos dirigirmos a eles.
Violentando-me, desviei-me.*

*Por vezes parece-me
Que falo de outras coisas,
Com a única finalidade de calar o essencial,
A experiência vivida,
Talvez devesse haver resistido
e permanecido em meu próprio mundo,
com os mortos.*

*Mas nem por isso esqueci,
Sinto-os ao meu redor, mudos, imóveis,
Como para me julgarem,
Eles fazem parte de cada cenário,
De cada narrativa.*

*Como fizeram para cantar
quando iam de encontro ao anjo exterminador?
Conheço uns que nunca vacilaram,
Respeito sua firmeza.
Conheço outros que conheceram a revolta,
o protesto, a fúria...
Respeito sua coragem,
Pois há um momento,
Em que somente aquele que não crê em Deus,
Não lhe grita sua cólera, sua angústia.*

*Não julgue este, ou aquele.
Não se deve.
Mesmo os heróis perecem como mártires,
Mesmos os mártires eram heróis.*

*Quem ousaria opor a prece ao punhal?
A fé de uns vale a força de outro.
Não nos compete julgar,
mas narrar.*

*Uma criança, um velho, um mendigo, um louco,
Eles fazem parte de minha paisagem interior.
A razão?
Caçados, perseguidos pelos matadores,
Eu lhes ofereço refúgio.*

*O inimigo queria uma sociedade sem eles?
Arranjo-me para trazer alguns de volta.
O mundo os renegava, os repudiava.*

*Que eles vivam ao menos nos sonhos
Doentios de meus personagens,
É para eles que escrevo.*

*Acontece ao sobrevivente sentir remorsos,
Tentou dar testemunho,
Foi em vão.
Ele disse o que sabia,
Foi em vão.*

*Depois da libertação,
As ilusões tinham tomado forma de esperanças.
Quando o homem sente sua dor, emudece. Diz Goethe*

*O importante é combater o silêncio pela palavra,
Ou outra forma de silêncio.
Colher aqui um sorriso, ali uma lágrima,
E justiça a fé que companheiros nos legaram outrora.*

*Porque escrevo?
Para arranca-los do esquecimento.
E ajudar assim,
Os mortos a vencerem a morte.*

CAPÍTULO 1 – DESENVOLVIMENTO INFANTIL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1. - Desenvolvimento humano e a criança

Para Galvão (1995), o estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Telles (1999, pag. 99) analisa a grande diferença entre presença presente, e presença ausente, “não basta estar em sala fisicamente, há de expressar subjetivamente, como ser aí existente”. E nessa presença que presentifica a relação dialógica que Paulo Freire discorre, ou seja, a relação em que há a implicação de um, e de outro, em constante dialética em espiral.

A medida que o homem trabalha, transformando a natureza transforma o mundo e a si mesmo, a sua consciência e linguagem. A história em movimento não se dá de forma linear, nem circular, mas em espiral.

Segundo Galvão (1995), para se ter acesso à criança, Wallon elege a observação como instrumento privilegiado da psicologia genética que permite o acesso à atividade em seus contextos, para a compreensão do real significado de cada uma de suas manifestações, as atitudes da criança na trama do ambiente no qual está inserida.

No desenvolvimento humano podemos identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucedem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes (GALVÃO,1995).

Neste subcapítulo, apresentaremos as contribuições de dois importantes pensadores no âmbito do desenvolvimento infantil: Henri Paul Hyacinthe Wallon e Lev Semyonovich Vygotsky.

Segundo Izabel Galvão (1995), o francês Henri Wallon gostava de artes e trouxe sensibilidade e expressividade para o campo estético em sua teoria. Simpático à causa socialista, o pesquisador desenvolveu significativas contribuições para reflexão pedagógica em seu interesse teórico por problemas da educação, pela

infância como problema concreto. Ele queria acessar e compreender a gênese e psiquismo humano, como questão para investigação e de observação. Viu o estudo da criança com o meio social, a gênese dos processos psíquicos nos vários campos das atividades e momento de sua evolução, bem como aproximou outras disciplinas como filosofia e psicologia com a educação.

Wallon teve influência do marxismo, em uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Wallon (apud GALVÃO, 1995) apontava que o único caminho como base para o método de análise é o materialismo dialético. Em suas pesquisas, buscava a relação entre ciência da natureza, integrou atividades científicas à ação social numa atitude de coerência e engajamento político. Henri Wallon, portanto, estudava o desenvolvimento da pessoa completa numa perspectiva dialética. Sua teoria, abrangente e dinâmica trouxe importante reflexão pedagógica, tratando de temas como emoção, movimento, formação da personalidade, linguagem, pensamento entre outros, serve como referencial para a prática pedagógica e o estudo do desenvolvimento da criança.

Wallon alertava para a necessidade de mudanças na maneira da sociedade encarar as várias tarefas sociais e a atuação da escola na reflexão educacional, como exigência fundamental da integração entre escola e sociedade. Propõe uma escola engajada, inserida na sociedade e na cultura, uma escola comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos, numa prática que integre a dimensão social e a individual. Ou seja, não somente o desenvolvimento intelectual, mas a pessoa como um todo (GALVÃO, 1995).

Izabel Galvão (1995) aponta que, para Wallon, a psicologia genética constitui-se um importante instrumento para a educação, ao possibilitar uma maior adequação dos objetivos e métodos pedagógicos às possibilidades e necessidades infantis, nos planos afetivo, cognitivo e motor e nas várias fases de seu desenvolvimento, em uma perspectiva dialética que emprega no estudo dos fenômenos psíquicos, buscando elementos em outros campos do conhecimento na educação multidisciplinar e interdisciplinar.

Outra contribuição importante no âmbito do desenvolvimento infantil é a de Lev Semyonovich Vygotsky, psicólogo russo que desenvolveu seus estudos no contexto da Revolução Russa. Pensador importante em sua área (psicologia, medicina, desenvolvimento humano e aprendizagem) e época, sua educação foi marcada pela interdisciplinaridade, pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais (meio) e condições

de vida, desenvolveu a estrutura teórica marxista para a psicologia. Sob influência de Marx e Engels, estudou também artes, literatura, direito, história e filosofia a fim de compreender o desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social (RABELLO, 2006).

Vygotsky, de acordo com Rabello (2006), trouxe uma nova perspectiva de olhar às crianças, ao desenvolver a síntese do homem como ser biológico, histórico e social, ou seja, inserido na sociedade. Sua abordagem sócio-interacionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e como se formam ao longo da história do indivíduo.

Segundo Rego (2002), Vygotsky trouxe uma grande contribuição para melhoria no plano pedagógico, que é a necessidade do educador estar informado e ter acesso a diversas áreas do conhecimento e dentro da psicologia para compreender as diferentes teorias, as diferentes perspectivas apontadas pelos pesquisadores.

Seu interesse nas artes se dá pelas atividades artísticas revelarem o mundo experienciado, as emoções, o mundo interno refletido, elementos da individualidade e das relações sentidas. Segundo Rabello (2006), para Vygotsky a criança é reconhecida como ser pensante, capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos. Considerava que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação de contribuição recíproca, na qual a pedagogia ofereceria campo de observação à psicologia, mas também questões para investigação.

A psicologia, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica (GALVÃO, 1995). Em diálogo com o pensador russo, Henri Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente (GALVÃO, 1995).

Para Galvão (1995), Henri Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Supõe em sua teoria, um ser indissociavelmente biológico e social, envolvido entre as exigências do organismo e as da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência.

Wallon descreve o desenvolvimento infantil em várias etapas que incluem o aspecto motor, afetivo e cognitivo. No segundo estágio de 1 a 3 anos, denominado, sensório-motor e projetivo, o interesse da criança se volta para a exploração do mundo físico, adquire maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços, e o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem ocorre. O pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, que projeta-se em atos motores.

A interação, portanto, assume papel central no desenvolvimento infantil. Segundo Rabello (2006), Vygotsky teoriza que, através da interação com as outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento, como por exemplo, a fala. Emerge então, a questão da mediação, como oportunidade de reconstrução e um caminho para a aprendizagem na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento.

No processo de formação da personalidade, a construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retomo da predominância das relações afetivas (RABELLO, 2006).

Para Vygotsky (RABELLO, 2006), a linguagem tem como função inicial a comunicação (verbal, gestual e escrita), assumindo caráter social, instrumento de relação com o outro, expressão e compreensão e, através dela que aprendemos a pensar. Vygotsky não separa o intelecto do afeto, sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

Segundo Galvão (1995), Wallon ressalta a importância da observação como o instrumento privilegiado da psicologia genética. A observação permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, condição para que se compreenda o real significado de cada uma de suas manifestações: só podemos entender as atitudes da criança se entendemos a trama do ambiente no qual está inserida. Portanto, a observação é "dirigida pelas relações que podem existir entre o objeto ou fato e a nossa expectativa, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais" (GALVÃO, 1995, p.27).

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente.

A criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento.

O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança. A determinação recíproca que se estabelece entre as condutas da criança e os recursos de seu meio imprime um caráter de extrema relatividade ao processo de desenvolvimento. O desenvolvimento tem uma dinâmica e um ritmo próprios, resultantes da atuação de princípios funcionais que agem como uma espécie de leis constantes, a permeabilidade às influências do ambiente e da cultura (GALVÃO, 1995).

Para Wallon (GALVÃO, 1995), o desenvolvimento biológico vai, progressivamente, cedendo espaço de determinação ao social. A influência do meio social torna-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução.

A autora aponta que, segundo Wallon, as funções psíquicas podem prosseguir num permanente processo de especialização e sofisticação, mesmo que do ponto de vista estritamente orgânico já tenham atingido a maturação. O ritmo pelo qual se sucedem as etapas é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Cada etapa traz uma profunda mudança nas formas de atividade do estágio anterior. Com frequência, instala-se, nos momentos de passagem, uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança, uma passagem de um estágio para o outro (GALVÃO, 1995).

O estudo das emoções é exemplar para demonstrar a utilidade da dialética como método de análise para a psicologia. Manifestação de natureza paradoxal, a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico. Pouco a pouco o bebê vai estabelecendo correspondência entre seus atos e os do ambiente, suas reações diversificam-se e tornam-se cada vez mais claramente (GALVÃO, 1995).

1.1.1 - Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem

As questões do desenvolvimento e da aprendizagem tornaram-se elementos centrais para a psicologia. Izabel Galvão (1995) aponta que a psicologia transforma a aprendizagem em um processo a ser investigado, ao buscar na subjetividade o homem concreto, o mundo construído internamente pelo sujeito, a partir das suas

relações sociais, de suas vivências de mundo e de sua constituição biológica. O comportamento é parte do sentimento-fala-ação-expressão. O sentido que damos às experiências vai constituindo a nossa personalidade e um mundo interior, uma vivência muito particular no mundo social e cultural.

Segundo Galvão (1995), para Wallon a psicologia para constituir-se como ciência que precisa unir o espírito e a matéria, o orgânico e o psíquico, estruturando-se no estudo da emoção que encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico.

Na Psicologia do Desenvolvimento, temos perspectivas distintas. Segundo Ribeiro (RABELLO, 2006), para os teóricos ambientalistas, entre eles Skinner e Watson, as crianças nascem como tábulas rasas, que vão aprendendo tudo do ambiente por processos de imitação ou reforço. Os “behaviouristas” ou comportamentalistas como Skinner e Watson desenvolviam experimentos poderiam ser reproduzido em vários ambientes, inclusive com animais. Para estes teóricos, todo estímulo promove um comportamento, que é a resposta para resolver um problema, por meio do condicionamento, em uma teoria com impactos na educação tradicional contemporânea.

Na obra de Jean Piaget, teórico construtivista, o desenvolvimento é construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. A perspectiva piagetiana é considerada maturacionista, sendo a reflexão construtivista sobre desenvolvimento e aprendizagem, é base para os avanços na aprendizagem (RIBEIRO, 2005, apud RABELLO, 2006).

Segundo Rabello (1996) para Vygotsky, por outro lado, não há desenvolvimento físico se a mente não se desenvolve. O pensador russo privilegia o ambiente social e o desenvolvimento depende da relação interno/externo com a mente. A criança se forma através da interação do desenvolvimento/aprendizado, sendo que o pensamento e linguagem são interdependentes e que quantos mais aprendemos mais desenvolvemos, em um processo do social para o individual.

Outras abordagens são a perspectiva evolucionista, influenciada pela teoria de Fodor, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá no desenvolvimento das características humanas e variações individuais como produto de uma interação de mecanismos genéticos e ecológicos, envolvendo experiências únicas de cada indivíduo desde antes do nascimento, e a visão de desenvolvimento psicanalítica,

desenvolvida por Freud, Klein, Winnicott e Erikson, na qual o desenvolvimento humano emerge a partir de motivações conscientes e inconscientes da criança, focando seus conflitos internos durante a infância em processo por toda a vida (RIBEIRO, 2005, apud RABELLO, 2006).

Ao assumirmos neste trabalho a perspectiva de Vygotsky em um olhar interdisciplinar da psicologia, das artes e da educação, identificamos que tanto Paulo Freire quanto Vygotsky enfatizam aspectos fundamentais relativos a mudanças sociais e educacionais que se interpenetram. Há um enfoque, portanto, na dinâmica psicológica, e que o desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social, histórico e cultural o qual ele ocorre (GADOTTI, 1989).

Para Vygotsky em sua teoria da mediação, no “método genético experimental” o desenvolvimento cognitivo é social e peculiar ao ser humano. Os processos mentais superiores só podem ser entendidos se compreendermos os instrumentos e signos que o mediam (REGO, 2002).

Em diálogo com o pensador russo, Wallon vê os conflitos de origem exógena, como propulsores do desenvolvimento infantil resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa, até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a exercícios de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores (GALVÃO, 1995).

Izabel Galvão (1995) aponta que Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento em vários campos funcionais na atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Considera o ser humano como "geneticamente social", pois para este autor, a explicação de um fenômeno demanda a saída do plano em que ele se dá, pois um fato não pode conter a própria causa (GALVÃO, 1995).

Segundo Rego (2002), Vygotsky, em resposta aos teóricos comportamentalistas, destaca que é um equívoco comparar a criança com outros animais, pois o homem possui um sistema psicológico mais avançado, destacando esta como sendo uma capacidade unicamente do homem e não inata, ou seja, que se desenvolve no decorrer da vida, através do processo de internalização de formas culturais de comportamento na relação indivíduo e o meio, através da capacidade e plasticidade do cérebro, sendo este um sistema aberto, moldado ao longo da história e do desenvolvimento individual.

Para Wallon, conforme Galvão (1995), a duração de cada estágio de desenvolvimento e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência. A passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. É importante destacar aqui o papel da cultura e da linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução.

1.1.2 - A linguagem e o pensamento no desenvolvimento do indivíduo

Segundo Rabello (2006), a psicologia assume duas vertentes que explicam a aquisição da linguagem. Na primeira, a linguagem já nasce conosco, na outra é aprendida no meio. Na proposta ambientalista, Skinner explica a linguagem e qualquer comportamento humano complexo por meio de princípios que podem ser experimentados em laboratório. Por outro lado, na proposta inatista de Chomsky, o bebê já possui ao nascer com todo o aparato necessário ao aprendizado da linguagem, sendo que nada é aprendido no ambiente, é apenas disparado por ele e a criança apenas vai se moldando às especificidades da sua língua.

Na proposta interacionista de Piaget, a linguagem é assumida como mecanismo interacionista, que faz parte de uma função mais ampla, a capacidade de representar a realidade através de significados que se distinguem de significantes (RABELLO, 2006).

Segundo Rabello (2006), Bruner propõe a psicologia cultural, que coloca a interação social no centro sobre o processo de aquisição da linguagem, ao defender a visão cultural do desenvolvimento da mesma. Já na visão sociocultural de Cole, a criança precisa participar de atividades que a linguagem ajuda a criar e manter, não apenas ouvir ou ver a linguagem.

Para Vygotsky a linguagem é considerada como instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação, a vida em sociedade, sem linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural. Rabello (2006) destaca que Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio.

Um conceito importante de Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se refere às coisas que a criança está prestes a se apropriar. Depende apenas da ajuda do outro.

O educador escolar, como mediador entre a criança e o mundo, favorece a que ocorra na Zona de Desenvolvimento Proximal a aprendizagem, pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente, das interações no interior do coletivo, das relações com o outro, que a criança terá condições de construir suas próprias estruturas psicológicas.

As crianças, possuindo habilidades parciais, as desenvolvem com a ajuda de parceiros mais habilitados (mediadores) até que tais habilidades passem de parciais a totais, a partir das potencialidades da criança, que para tornarem-se desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídos em um ambiente adequado (VASCONCELLOS e VALSINER, 1995).

Conforme Rabello (2006), Vygotsky definiu a aquisição da linguagem em três fases: na primeira, a linguagem social, a comunicação é uma função básica que permite a interação social e organiza o pensamento, denomina e comunica.

A linguagem egocêntrica, fase intermediária, é a progressão da fala social para a fala interna, o processamento de perguntas e respostas dentro de nós mesmos, a transição da função comunicativa para a função intelectual. É a fala que a criança emite para si mesmo, em voz baixa, enquanto está concentrado em alguma atividade. Por fim, temos a elaboração de uma linguagem interior, com palavras não-faladas, numa atividade intimamente ligada ao pensamento (RABELLO, 2006).

Para Vygotsky, o pensamento não coincide de forma exata com os significados das palavras. O pensamento na esfera motivacional de nossa consciência abrange nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Tudo isso vai refletir imensamente na nossa fala e no nosso pensamento, que capta as relações entre as palavras de uma forma mais complexa e completa. Em síntese, para o autor “o pensamento não se reflete na palavra; realiza-se nela, na medida em que é a linguagem que permite a transmissão do seu pensamento para outra pessoa” (VYGOTSKY, 1998, apud RABELLO, 2006, p.9).

1.2 – Educação do Campo

Segundo Cezario (2013, p. 35), o curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, realiza-se no sistema de alternância, subdividindo-se em Tempo Escola e Tempo Comunidade. Tem como objetivo formar professores e educadores para as escolas do campo. A matriz curricular propõe uma estratégia inter e multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em duas áreas do conhecimento (com ênfase em Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens). Anualmente são oferecidas 60 vagas, para alunos que residam no campo, e pertençam aos estados de Goiás, Minas Gerais e DF/Entorno. O curso tem um público-alvo bem específico: moradores ou trabalhadores do campo que queiram trabalhar ou já trabalham como educadores nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na gestão escolar ou comunitária.

As etapas do curso estão formadas por um TU (Tempo Universidade), e um TC (Tempo Comunidade). O TU contempla a execução de atividades pedagógicas que buscam levar em conta a interdisciplinaridade, a questão ambiental, econômica, social e educativa da realidade do campo. A compreensão e o desenvolvimento da comunidade são a centralidade das ações pedagógicas do curso. TC e TU formam um todo, articulado, entre teoria e prática (CEZARIO, 2013, p. 35).

Para Cezario (2013, p. 58), o cotidiano da LEdoC foi sempre marcado por muitas situações de conflito a respeito de diversos temas. Houve situações de grande tensão, devido às exigências de participação nas atividades coletivas, como parte do processo formativo dos/as educandos/as. Nesse sentido, a ciranda é motivo de frequentes reflexões a respeito à responsabilidade dos pais e ou das turmas sobre as crianças.

Wolff, Spada e Soeira (2014) apontam que a exígua consideração direcionada às populações do campo implicou na ausência de elaboração de um projeto capaz de atender às suas necessidades e de contemplar suas características e diversidades. A situação de invisibilidade social a que foram submetidos esses coletivos populacionais implicou ainda na ausência de atendimento educacional adequado, contemplando inclusive as crianças. Na realidade camponesa brasileira essas crianças sofrem as discriminações provenientes da relação entre campo e cidade, já que se perpetua a ideologia de que o campo é sinônimo de atraso e a

cidade como único lugar onde se pode ter acesso à educação, cultura, e outros bens.

A Alternância² proposta pelo curso pretende oferecer condições de estudo a um conjunto de sujeitos, que dificilmente pode se ausentar de suas comunidades diariamente, considerando as distâncias e o tipo de trabalho que desempenham e que na Educação do Campo, compreende que o sentido da escola depende de sua relação com a vida.

Para Cezario (2013, p. 31), outro fator importante na luta dos movimentos sociais do campo é a formulação e implementação de políticas públicas para a educação infantil *NO e DO campo*, que tenha como base a heterogeneidade da população camponesa brasileira. Como resultado desse processo de luta, segundo Barbosa (2012) foram criadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2012) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) e recentemente o PRONACAMPO (BRASIL, 2012).

A LEdoC é voltada para uma educação integral, desafia o estudante a pensar para além da sala de aula e da relação professor/aluno, nos princípios da educação do campo, de relacionar a teoria e a prática, de levar em conta a realidade de estudante no processo pedagógico, de estabelecer uma formação ligada ao trabalho, entre outros (CEZARIO, 2013, p. 57).

Para Medeiros et alli (2017, p.3), a luta pela Educação do Campo expressa, a busca pela liberdade humana, para todos e desde o útero, tão bem pronunciada por Freire, onde as crianças são sujeitos de sua própria história, construtoras de sua própria cultura, porque participam das lutas desde tenra idade, desde o ventre materno.

As lutas históricas do campo que evoluem para o movimento do campo e cidade e superação do conceito rural para a ressignificação do conceito de espaço e território, estratégia transformadora emancipatória que compreende processos culturais.

² A Alternância é uma forma de organização do trabalho pedagógico que alterna tempo escola e tempo comunidade. É adequada para a realidade camponesa na medida em que é capaz de manter os filhos dos agricultores vinculados à família e à propriedade, sem terem que deixar o campo e a família. A Alternância entre tempo escola e tempo comunidade assume um dos aspectos originais da pedagogia da alternância: a relação entre teoria e prática.

Segundo Caldart (2012, p. 260), a consolidação pela "Educação do Campo" através da resignificação do conceito rural e mudança da educação básica, em 2002 que do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, aprova a resolução que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001).

O curso de licenciatura em Educação do Campo objetiva formar professores para atuarem nas séries finais do ensino fundamental e de ensino médio. Trata-se de uma nova forma que se contrapõe ao paradigma dominante, com estratégias a partir da concretude, e isso remete a educação popular de Paulo Freire. Para Caldart (2012), a Educação do Campo é um conceito em construção que remete às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses.

Para Kolling, Cerioli e Caldart apud Cezario (2015, p.24), a Educação do Campo nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Segundo Cezário (2014), esse movimento obteve conquistas para a implantação das primeiras experiências de Educação do Campo pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária) instituído em abril de 1998, na perspectiva de formar educadores para trabalhar com jovens e adultos camponeses que historicamente não tiveram oportunidade de estudar, numa proposta de formação humana e educação voltadas para a realidade do Campo. Vemos no perfil dos estudantes da LEdoC-FUP essas características: grupos advindos do campo, envolvidos com associações ou com movimento social; grupos participantes do território quilombola kalunga; grupos compostos por jovens que moram com os pais na área rural das cidades satélites ou entorno do DF.

Segundo Sá e Molina (apud CEZARIO, 2015, p.25), as primeiras experiências das Licenciaturas em Educação do Campo tinham como perspectiva apontar os elementos para a formulação de uma Educação baseada nos saberes e experiências vividas no Campo, bem como na valorização do ser humano e na percepção e reconhecimento da heterogeneidade dos povos do campo. Conforme WOLFF et alli (2013, P.1) a discussão de uma Educação do Campo requer a

superação de conceitos universalistas, que massificam práticas educacionais e populações, que enxergam a infância como uma manifestação única, padronizada, homogeneizada.

Caldart (2005) destaca que, as lutas dos movimentos sociais vêm da necessidade de lutar por uma escola que necessita se assumir como fonte universal para todos os sujeitos, tanto do campo quanto da cidade, no processo de humanização, contribuindo com a formação das gerações futuras, especialmente a classe trabalhadora e os militantes dos movimentos sociais, que lutam pela educação de qualidade, que forma com a vida.

Para Caldart apud Cezario (2015, p. 24), a Educação do Campo nasceu numa perspectiva de desconstruir a visão hegemônica a respeito do acesso à Educação no Brasil e assim, construir uma educação que contempla a heterogeneidade de todos os povos do Campo. A superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual vinculado ao mundo do trabalho e a prática social.

Para Marildo Menegat (2015) é preciso pensar o processo cultural em outra forma de organização da vida social, um outro conjunto de intencionalidades. A relação da arte com a ancestralidade da semente, de valores, e a cultura de produção de uma contra hegemonia, a supressão da divisão social do trabalho, fim da propriedade privada, superação da alienação (de todas as formas), reconciliação com a natureza demandam uma vivência holística, integral e integrada do ser humano.

A própria defesa e construção de um mundo novo demanda que estudemos as razões da desigualdade, as formas de dominação e as estratégias de sedução que mantêm sob controle as mentes e os corpos, como acontece na escola, a fim de instrumentalizarmos nossa luta e construirmos ferramentas de superação.

Quais os interesses que estão orientando as ações e políticas públicas? Que grupos ou indivíduos influenciam nas decisões? A falta de recursos para educação torna essa importante profissão numa espécie de sacerdócio. Porém, na educação do campo buscamos uma consciência crítica capaz de conhecer o mundo a fim de torna-lo igualitário. Como Marx disse “trabalhadores de classe, uni-vos”, “é a utopia que nos move”.

1.2.1 - Educação Popular e Transformação Social

A Educação Popular, por sua vez, tem um longo percurso no Brasil, a partir de práticas e experiências junto à classe trabalhadora, criadas no chão das fábricas, em sindicatos, nas comunidades, igrejas, nas universidades, no campo, na cidade, na floresta. Ou seja, com os trabalhadores, especialmente aqueles em situação de pobreza, excluídos de seus direitos básicos e educação formal. (DEPMC, 2014).

Paulo Freire em suas muitas experiências práticas e reflexões teóricas no campo social construiu uma perspectiva de Educação emancipatória, profundamente ligada à realidade do campo brasileiro e da América Latina. Em síntese, trata-se de

uma concepção prático-teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. [...] Um campo com grande referência e de parcerias, potencial de articulação e fortalecimento de uma perspectiva de políticas públicas emancipatórias. (DEPMC, 2014, p. 7).

A questão de fundo do ponto de vista político da Educação Popular é a defesa de uma classe social. Dos excluídos numa classe social, pautada na construção democrática de um projeto nacional e de mundo que supere as desigualdades sociais e que defenda direitos como a saúde pública, a moradia, a demanda de reformas como a Reforma Agrária, entre outras. (DEPMC, 2014, p. 18).

Para Paulo Freire partidário da visão *grasmiciana*, o estado é um espaço sociocultural em constante disputa, seja entre sujeito de classes sociais que tem interesses individualistas e privatistas, seja entre aqueles que buscam concebê-lo como espaço público em formação, capaz de promover justiça econômica e social. Segundo Antônio Gouvêa da Silva tais disputas não se dão apenas no campo explícito das propostas e práticas políticas, mas também no plano da cultura, ou seja, na construção e no confronto entre significados que dão sentido ao papel social do Estado, buscando legitimar as políticas institucionais desenvolvidas. (DEPMC, 2014, p. 22)

O diálogo é uma das categorias mais importantes em Freire e é central para a Educação Popular, sendo portanto o alicerce para uma pedagogia libertadora e transformadora, fundamentada na palavra, no trabalho, na ação e na reflexão.

O diálogo entre o educador e a educadora popular e as classes populares vai tecendo a teia entre a ação e a reflexão, possibilitando a troca de significados e o aprofundamento na compreensão dos elementos constitutivos da realidade, oportunizando a reconstituição simbólica do real, permitindo a construção de significados comuns, o aprofundamento da solidariedade e a elaboração de alternativas para a superação das compreensões fatalísticas a respeito do que se passa na vida cotidiana. (DEPMC, 2014, p.23)

A Educação Popular assume a realidade enquanto totalidade concreta, questionando a fragmentação do conhecimento e seus excessivos graus de especialização que impedem um entendimento integrado das práticas sociais simbólicas de determinado sistema social na relação dialética, entre objetividade e subjetividade, rompe com a perspectiva da educação “conteudista”, sem vínculo e relação com a realidade do sujeito. Paulo Freire assume que a educação é um processo cultural e de educação como prática da liberdade, que parte da realidade concreta enquanto compromisso com a diversidade, pluralidade e por universos culturais multifacetários, com diferentes identidades e interesses e os diferentes conflitos inerentes a essa realidade. A Educação Popular não apenas reconhece essa alteridade, mais assume como componentes da própria diversidade sociocultural.

Para Carvalho (1998), a necessidade de superar as visões parciais e especializadas, compreendendo as complexas interações entre processos econômicos, políticos, históricos, biológicos e geográficos, e os valores éticos e solidários na base das relações sociais e das sociedades, o materialismo dialético a interdisciplinaridade dialoga com a educação popular e o desenvolvimento integral, como uma maneira diferente de compreender as relações entre os seres humanos.

Frigotto afirma que “*omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”” (2012, p. 265). Dessa forma, a educação omnilateral significa “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” (FRIGOTTO, 2012, p. 265). Gadotti (1989) fala que a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana.

A educação omnilateral e o trabalho como processo pedagógico são considerados como princípios educativos para a Educação do Campo numa

perspectiva da formação humana emancipatória, compreendidos como categorias relevantes, espaço de lutas e (re)significações, onde a emancipação humana só se dá na perspectiva do homem omnilateral, como processo de luta para superação da divisão de classes.

Como se dá a educação popular (LOSS, 2014) e como ela pode superar as amarras institucionais rompendo os muros e indo além na realidade concreta do sujeito que Paulo Freire questionou e fez a reflexão do contexto da educação brasileira dentro da realidade concreta na prática, desafio de trazer possibilidades de superação através de uma abordagem do ser como ser integral e omnilateral em seu desenvolvimento humano em sua plenitude através de uma educação libertadora.

Os fundamentos filosóficos e históricos do desenvolvimento omnilateral do indivíduo, da educação e da formação humana segundo Frigotto (2012) são encontrados em Marx, Engels e, em especial em Gramsci e Lukács.

Marx reivindicava a necessidade de uma formação que contribuísse para emancipação humana,

para a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanas. Mas só é essa emancipação porque os referidos sentidos e propriedades se tornaram humanos, tanto do ponto de vista subjetivo como objetivo. [...] Relacionam-se à coisa por ela mesma, mas a própria coisa já constitui uma relação humana objetiva a si mesma e ao homem, e vice-versa. A necessidade ou o prazer perderam portanto o caráter egoísta e a natureza perdeu a sua mera utilidade, na medida em que sua utilização se tornou utilização humana. (2003, p. 142)

Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo não é para, nem apenas com, mas sim dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. A Educação Popular, por sua vez, trouxe a possibilidade de emancipação humana, através de autores como Paulo Freire, José Martí, Pistrak, etc. Por outro lado, enfatiza a necessidade de auto-organização e a formação de coletivos para a conquista de transformações na escola e na sociedade.

Segundo Gadotti (1989), para Paulo Freire a educação é um momento necessário para o processo de transformação do homem possibilitando a transformação do mundo. Freire construiu sua teoria, uma compreensão ético-crítico-política da educação, buscando, através da práxis, da análise das contradições presentes na vida, a formação da consciência para a transformação social, a relação educacional tem fundamental importância e deve se basear na

prática do diálogo político pedagógico, para a autonomia, cidadania responsável, apropriação crítica do conhecimento e sua recriação.

Marildo Menegat (2015) diz que a arte nasce junto com a sociabilidade, o ser humano se humaniza, deixa de ser mero animal, desenvolvendo outros tipos de sociabilidade. O objeto da arte nos propõe outra relação com o mundo, uma elevação, transcende a materialidade, por meio dos próprios sentidos que são base da percepção material, nos propõe a sermos também seus criadores.

A transformação da consciência, individual e coletiva social, pode se dar a partir da educação que tem o trabalho como princípio educativo, pois é o trabalho que dá unidade à formação humana e à produção do conhecimento. Um dos princípios da escola única do trabalho descrita por PISTRAK (2011) é a unidade do conteúdo escolar com a vida. Descentralizar intencionalmente da sala de aula, vinculando a ciência ao trabalho é uma tarefa da educação.

É a relação entre trabalho e ciência que dá base à produção de conhecimento ao trazer a relação entre teoria e prática para o processo educativo. O envolvimento dos vários sujeitos da escola em uma práxis educativa coletiva promove uma educação transformadora. A escola é um instrumento de luta, no sentido que permite compreender melhor o mundo com a finalidade de transformá-lo, segundo interesses e anseios da classe trabalhadora. Esta escola conectada com seu meio, com as suas contradições e lutas (PISTRAK, 2011).

Para Freire (1987, p.34), os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade que exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão com outro “conteúdo” - o de sua autonomia. A liberdade é uma conquista e não uma doação, o que exige uma permanente busca, que só existe no ato responsável de quem faz. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Freire (1987) aponta também que a superação da contradição é o parto que traz ao mundo o homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas libertando-se, não pode dar-se em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, que a realidade de opressão não seja mais um mundo fechado que gera o medo da liberdade, mas uma situação que limita e que eles

podem transformar, é fundamental que ao reconhecer o limite que a realidade o impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor da sua ação libertadora.

Desta forma, o diálogo crítico e libertador supõe a ação, tem que ser feito com os oprimidos sobre suas condições concretas que conduz a prática, pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (FREIRE, 1987).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo orienta seu trabalho voltado para a formação humana e a produção pedagógica vinculada à atualidade, à auto-organização e a auto gestão para emancipação buscando desenvolver as habilidades de cada indivíduo e criar coletivamente ao lidar com as dificuldades que a realidade impõe. Os valores solidários e conscientes, necessários para a formação humana são parte do trabalho educativo na produção de conhecimento.

A relação entre educação e trabalho ocorre também na prática social e no meio social, em outros espaços educativos e formativos não formais, como os movimentos sociais que deram origem aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O MST (CEZARIO, 2014) propõe princípios pedagógicos e filosóficos orientados para uma formação humana integral, considerando as várias dimensões encontradas no ambiente. Esta formulação está, por sua vez, baseada nos princípios da educação popular e nas contribuições de Paulo Freire formuladas para fortalecer o trabalho educativo enquanto formador de sujeitos críticos, com o objetivo de fortalecer e potencializar uma educação voltada para a Classe Trabalhadora.

Contra-pondo-se à distribuição desigual do trabalho no interior da escola, Pistrak (2011), um educador do povo russo, propôs a auto-organização dos estudantes. Suas reflexões pedagógicas foram elaboradas a partir de sua experiência prática de professor e militante e socialista. Participou ativamente da construção do que seria um sistema público de educação vinculado ao projeto de sociedade socialista, que auxiliaram a construir uma pedagogia socialista, centrada na ideia do coletivo e no movimento de transformação social. Em sua obra afirma que para transformar a escola, é preciso mudar suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos cidadãos, no contexto da revolução soviética, capazes de participar ativamente de processo de construção da nova sociedade.

Um elemento importante na conexão das experiências de educação popular com as vivências dos movimentos sociais é a mística. Para Ademar Bogo (2006), a palavra mística é a representação de mistério como manifestações de energia, persistência, vigor e reações positivas inexplicáveis do ponto de vista analítico. Usa-se geralmente a palavra “mistério” para designar coisas inexplicáveis ou coisas indecifráveis. Mistério para a mística é saber a razão porque na luta as coisas extraordinárias acontecem. Para nós, mistério será sempre a dimensão de profundidade das coisas. Embora a palavra “mysteriön” seja oriunda da língua grega e nos remete diretamente à palavra mistério em português, ela descende de outra palavra “múien” que quer dizer “a busca de entender o que está escondido nas coisas”.

Os movimentos sociais resgataram o sentido da mística e o trouxeram para a prática política. A luta de classes tornou-se um lugar de convivência, admiração e esforço coletivo. Lutar faz parte da existência como o trabalho ou a festa. Encenar os problemas da vida e imaginar soluções faz parte da capacidade misteriosa de cada ser humano, onde cada qual demonstra os sentimentos e as habilidades de seu jeito, acreditando no futuro que é saber aliar-se no presente com aqueles que acreditam nas mesmas coisas para que este futuro não corra riscos (BOGO, 2006).

Bogo (2006) destaca a relação da mística com as vivências e a percepção de mundo das crianças. Para o autor é da convivência com os adultos que as crianças extraem o conteúdo de lazer. Elas imitam aqueles que, a seu ver, são perfeitos, representam ao brincar, o brinquedo ganha vida e movimento, pelas mãos e pela imaginação alheia, agir e desenvolver o seu papel enquanto durar aquele cenário. É a imaginação que incentiva a criança a brincar todos os dias. Sendo assim, a mística é esta energia criativa que não cansa. Bogo (2006) ressalta que ela é uma força que faz a gente andar, tornar-se grande, querer fazer e cuidar de todas as conquistas. E na militância por um mundo melhor nos faz repetir com um pouco mais de seriedade os atos das crianças.

1.3 – A Ciranda Infantil nos Movimentos Sociais

Segundo Cezario (2013, p.39), a origem da Ciranda Infantil está situada especialmente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Uma organização que surgiu em 1984 no Rio Grande do Sul com o apoio da CPT (Comissão Pastoral da Terra), em plena ditadura militar e a partir de suas lutas tornou-se um movimento popular e político que luta por terra, reforma agrária, por educação, saúde, condições para produzir, e por uma sociedade mais justa e igualitária. Propõe o exercício dos “princípios que norteiam a organização, que são a democracia, a participação de todos no processo decisório e a divisão de tarefas e direção coletiva” (MORISSAWA, 2001, p. 200 apud CEZARIO, 2013, p.39).

O primeiro debate acerca da Ciranda Infantil, segundo Rossetto e Silva (2012, apud CEZARIO, 2013, p.38), data de março de 1997. "O nome Ciranda Infantil foi o mais votado numa reunião do coletivo nacional do MST, e, em julho de 1997, o setor de educação já organizava a primeira Ciranda Infantil Itinerante Nacional", (op. cit. p.127) sendo, pois, o nome das creches dos assentamentos e seus projetos político-pedagógicos substituídos por Ciranda Infantil. Na ocasião, foram definidos também dois tipos de Ciranda: permanente e itinerante.

Para Medeiros et al. (2017, p.3), a Ciranda é espaço de garantia ao acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e que as crianças se envolvam em um espaço, tempo, pessoas, instrumentos que dialoguem com seu mundo e realidade, seu contexto. É a expressão do esforço coletivo entre quem demanda e quem reconhece e respeita a necessidade que têm muitas mulheres de serem ao mesmo tempo mães e estudantes da LEdoC. Em nosso curso, se tornou um Projeto de Extensão e hoje conta com uma equipe de profissionais: professores do quadro da Universidade, funcionários técnicos pedagógicos, estudantes da pós-graduação, pesquisadores/as, estagiárias de ensino médio e superior.

Para Wolff, Spada e Soeira (2014), a Ciranda é a atividade de educação infantil desenvolvida pelos Movimentos Sociais do Campo durante seus encontros ou tarefas coletivas. Tem a função de acolher as crianças, cuidar e desenvolver ações educativas, enquanto seus pais participam de reuniões políticas ou de formação, caminhadas ou manifestações. O surgimento da Ciranda Infantil no MST acontece juntamente com os debates sobre gênero, ou seja, sobre o direito das mulheres de estudar, trabalhar ou participar da política, tendo garantido o cuidado de

seus filhos. É simplesmente a prática de cultivar o que há de mais bonito e natural em nós, seres humanos: a solidariedade, a coletividade, a sensibilidade de olhar e cuidar do outro (CEZARIO, 2013, p.40).

A Ciranda proporciona uma possibilidade de ruptura com o conceito de infância como uma etapa sem especificidades ou cuidados educativos adequados e próprios, dificuldades que estão relacionadas a uma ausência de percepção quanto às características do desenvolvimento infantil. A criança do campo ainda é vista como um pequeno adulto, e tratado como tal. A infância não pode apenas ser entendida um ciclo de vida com início e término precisamente definidos, uma vez que as experiências vividas nesse momento da vida atuam diretamente na constituição dos sujeitos, determinando práticas sociais e conformação das gerações mais jovens a padrões que devem ser problematizados e superados (WOLFF, SPADA E SOEIRA, 2014, p.11). As autoras afirmam também que há uma alienação no processo de desenvolvimento infantil, refletida na vida adulta, principalmente marcada por traumas vividos no contexto familiar, escolar e social, devido às diversas dificuldades da vida no campo que necessitam de discussão do lugar ocupado pela criança nos grupos sociais de origem (idem, 2014).

No exemplo da Ciranda Infantil de nosso curso, Wolff, Spada e Soeira (2014) apontam que apesar das dificuldades explicitadas, relatos coletados em pesquisa das autoras junto às mães-estudantes ressaltam que as crianças que frequentam a ciranda apresentam rápido desenvolvimento afetivo, motor e racional, em muitos aspectos diferenciados ao final de cada período, como o aumento claro de vocabulário, ampliação das relações, maior facilidade ao expressar-se e aumento da autonomia para a realização de pequenas tarefas a partir da interação coletiva.

Cezario (2015, p.15) relata que o espaço de recreação infantil Ciranda, apesar de já ter sido incorporado ao curso como mais uma atividade a ser desenvolvida com a colaboração dos/as educandos/as, tem sua permanência ainda como um grande desafio, pois inicialmente era visto somente como “problema” das mães e educadoras infantis. Tal entendimento se distanciava dos princípios de Educação do Campo, e da LEdoC, pois trata-se de um avanço importante para formação de professores do Campo, instrumento fundamental de apoio ao processo de formação acadêmica das mulheres, que enfrentam inúmeras dificuldades para levarem o curso adiante (acompanhar as atividades acadêmicas, preparar tarefas ou

participar de atividades extraescolares, propostas pelos professores como parte da formação).

Para Cezario (2015), a Ciranda, espaço de recreação infantil, além de ser uma conquista dos movimentos sociais é um direito garantido por lei conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 em 17 de dezembro de 2009). É o reconhecimento da Educação Infantil do Campo, como algo a ser valorizado e conquistado em todas as suas dimensões, que se constitui importante subsídio ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, as comunidades, as organizações sociais, bem como uma contribuição ao acúmulo teórico para pesquisas.

CAPÍTULO 2 – ARTE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

2.1 – Educação Infantil e a realidade do campo

A história da Educação Infantil inicia-se com a entrada da mulher no mundo do trabalho, fora do ambiente doméstico, como um imperativo do modo de produção capitalista (KUHLMANN JR, 1998 apud MEDEIROS, 2017, p.2), início da ruptura da submissão social e econômica ao gênero masculino.

Segundo o Instituto Internacional de Educação do Brasil (IIEB, 2002, p. 15), as mulheres que tem que trabalhar não dispõem de políticas públicas de sustentação, como creches ou escola de tempo integral. São facetas que revelam a opressão, violência e discriminação, onde o capitalismo transforma tudo que pode em mercadoria, a água, o ar, a terra, os corpos das mulheres que não tem mais autonomia, a mercê do Estado, sem escolha como quer ter seu filho ou onde tê-lo. As mulheres dos centros urbanos, que tem que sair para trabalhar, têm disputados seus filhos com o tráfico de drogas, e são culpabilizadas pela dependência ou morte de seus filhos(as), estratégias discursivas e subliminares, responsabilizando as mulheres pela desestruturação familiar.

Para o IIEB:

Compreender a realidade das mulheres brasileiras implica compreender os aspectos, econômicos, políticos e ambientais, culturais que determinam a realidade mais geral. Ou seja, não é possível analisar a situação das mulheres, resguardadas a suas especificidades, desconectadas dos fatores que estruturam a realidade mais geral do Brasil e do mundo. (2002, pag.15)

Para Medeiros (2017, p.12), há a necessidade de reflexão para o debate acerca da Educação Infantil no/do campo, em busca de ampliar direito a educação infantil que ainda não se concretizou, provocando uma lacuna na democracia do acesso, cerceando a liberdade das crianças camponesas.

Wolff et alli (2013) considera que o sentimento de infância e o lugar a ela atribuído pela sociedade moderna derivam de uma construção social e histórica que se fez presente em mentalidades e práticas estruturadas a partir de uma confluência de fatores de ordens variadas, dentre os quais citamos: econômica, demográfica, política, etc.

Phillippe Ariès apud Wolff et alli (2013), no livro *História Social da Criança e da Família*, a criança foi reconhecida a partir de suas diferenças, porém, definida frente às suas incapacidades em relação ao adulto. Essas discussões abriram caminhos para a construção de uma nova concepção de infância, ou seja, a legitimidade incontestada da dimensão “natural” da infância entra em declínio quando confrontada com sua natureza socialmente construída e, portanto, histórica.

O conhecimento produzido acerca das crianças, de suas condições de vida e do espaço socialmente organizado para elas representam elementos fundamentais para a revelação da sociedade em sua totalidade, abarcando, inclusive, suas contradições e complexidades. Os conflitos estruturais podem ser abordados em uma escola cujos educadores resistem ao papel histórico da escola de ensinar a subordinação e praticar a exclusão (FREITAS, 2010, apud CEZARIO, 2013, p.33).

Para Cezario (2013, p.29), a educação infantil no Brasil ao longo das décadas obteve avanços importantes no que diz respeito ao cuidado das crianças. Porém, só na década de 1980 – impulsionada pela luta de classes – é que a educação infantil avançou significativamente sob vários aspectos e também no âmbito educacional.

Tanto a infância quanto o campo sofreram omissão por parte do Poder Público no tocante à criação, à manutenção de instituições educacionais, à construção de um projeto capaz de considerar as crianças e camponeses como participantes de uma sociedade, como interlocutores do processo educacional e, sobretudo, como produtores de cultura.

Nesse sentido, Medeiros et alli traz à reflexão a concepção de criança de Arenhart que, apoiada em Vygostky, diz:

Em primeiro lugar, acreditamos que as crianças são agentes ativos na construção da cultura. Assim, contradizendo a perspectiva que as toma como seres irracionais, elas (re)produzem, (re)constróem e transformam a cultura impregnando-a de seus modos, pensamentos, críticas, desejos. Não se trata, assim, nem de mera assimilação passiva, nem de produção autêntica, advinda de uma essência infantil natural; mas de uma relação dialética entre sujeito e sociedade, em cujas estruturas está engendrado. Estas, ao mesmo tempo em que o forma, também são formadas por ele. (2017, p.5)

Segundo Medeiros et alli (2017, p.3), a Constituição Federal brasileira de 1988, reconheceu, pela primeira vez, na história do Brasil, a criança como sujeito de direitos. A proteção integral às crianças e adolescentes está consagrada nos direitos fundamentais inscritos no artigo 227 da Constituição Federal (CF) de 1988 e nos artigos 3 e 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei

Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, marco legal e regulatório fundamental para os direitos humanos e proteção efetiva de crianças e adolescentes no Brasil.

É importante observar o tratamento dado à Educação Infantil na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que são fundamentais para mudar a realidade de baixa oferta da Educação Infantil no campo, sobretudo, para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade, já que apenas 23,4% das creches no Brasil estão na zona rural (BRASIL, 2017).

Para Medeiros et alli (2017), nas escolas do campo não há estrutura suficiente para receber as crianças. Prova disso, é o resultado da pesquisa sobre oferta e demanda de Educação Infantil no Campo, em que segundo Barbosa (2012):

[...] Apenas cozinha e sala de aula são espaços encontrados com percentuais superiores a 90,0% em todas as regiões. Espaços relevantes como biblioteca, parque infantil e sanitários adequados a estatura das crianças, apresentaram índices superiores a 50,0% apenas em escolas da Região Sul. Sanitários para crianças com deficiência ou pouca mobilidade e sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado como sala lúdica, artes, educação física, música, para citar apenas alguns, existem em menos de 25,0% das escolas pesquisadas. Quanto aos espaços destinados a crianças menores, de 0 a 3 anos, como Berçário, Lactário e Solárium, os dados evidenciam uma precariedade ainda maior dos equipamentos destinados a esta faixa etária (op. cit., p. 93 apud MEDEIROS et ali, 2017, p. 30).

Segundo Cezario (2013, p.32), conforme a resolução, "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". Houve avanços no último período com relação à institucionalização da Educação desta faixa etária, como a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº. 05 em 17 de dezembro de 2009). Porém, no que diz respeito à garantia da Educação Infantil do Campo, as demandas ainda estão muito além das conquistas.

A criação de propostas que contemplem as especificidades da Educação Infantil do Campo se faz necessária, como direito, e compromisso com a infância brasileira. Já que em muitos dos espaços rurais brasileiros não existem escolas voltadas que atendam essa parte da sociedade (CEZARIO, 2013, P.32).

Sobre a Educação Infantil voltada para as necessidades da infância do campo, SILVA e PASUCH (2008, p.2, apud CEZARIO) diz que uma educação que:

[...] valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos (2013, p.33).

A Ciranda se constitui em um avanço significativo quanto a educação infantil que atenda às especificidades da criança do campo, contribuindo para que suas formas de vida sejam valorizadas (CEZARIO, 2013, p.41). A negação da Educação Infantil para o campo implica no reforço aos estereótipos e posições de inferioridades vividas historicamente pelos povos do campo e na reprodução da ideologia dominante da cultura urbana de que o campo é sinônimo de atraso, além de não reconhecer os povos do campo como sujeitos de conhecimento, de direitos e de desejos (CEZARIO, 2013).

Para Medeiros et alli (2017), todos nós, mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fazemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Medeiros et alli continua:

Ética e estética, andam juntas, de mãos dadas, porque envolvem decência e boniteza, afirma esse mesmo autor. Nesse sentido, a Ciranda traz em sua intencionalidade uma teoria que sustenta a prática diária em todas as esferas de sua atuação, procurando coerência entre o que diz e o que faz, para que as crianças possam viver e aprender desde a sua mais tenra idade os ideais de uma sociedade eticamente justa, solidária, com base nos princípios da emancipação humana. (2017, p. 9)

2.2 – Arte e Educação Infantil

A fusão da Arte e da Educação, quando falamos de educação, designa um processo artístico de autocriação, e quando fala de arte, quer dizer um processo educacional. Ambos os processos integrados, constituem o ser humano completo em uma educação para unir, não dividir (READ, 1986, p.12).

Para Read (1986, p.15), a perfeição na arte deve surgir da sua prática, da disciplina com instrumentos e materiais, com a forma e a função, praticada para ser apreciada e ensinada em aprendizado íntimo, que não pode ser aprendida por preceito, ela é um contágio, e se transmite como o fogo de espírito para espírito.

Segundo Marildo Menegat (2015), o capitalismo está entrando em uma fase de crise impressionante, que tem levado à destruição de boa parte da humanidade a uma crise civilizatória. Neste contexto, a arte e a cultura só tem sentido se forem contra a barbárie. Para Read (1986, p.35) no mundo moderno os pais com muita frequência não são saudáveis, participam de uma vasta neurose social, que tem muitas causas e muitos aspectos, mas que se deve essencialmente à drástica repressão dos impulsos sexuais, das igrejas, Estado, nação, as quais a mente apenas reage, exposta a ambiguidade das palavras, símbolos e ideais, que são fundamentos de todos nossos mal entendidos, formando um mundo irreal que não encontra padrão da natureza.

Segundo Read (1986, p. 39), podemos instituir códigos objetivos de conduta e moralidade, os quais as crianças são compelidas a se conformar por um sistema de recompensa e castigos, que conduz a uma sociedade autoritária, governada por leis e sancionada pelo poder militar, em que a maior parte do mundo vive hoje, dominada pela neurose, cheia de inveja e avareza, devastada pela guerra e pela doença.

Por outro lado, podemos estimular a criança a desenvolver suas próprias atividades cooperativas e espontaneamente desenvolver suas próprias regras, a disciplina sem ser imposta, mas descoberta, como forma de ação correta moderada e harmoniosa, pelo bem coletivo da comunidade, evitando os males competitivos dos exames, que servem para reforçar o egocentrismo, na crença de que possuímos apenas o que conquistamos por nós próprios, que nos tornamos perfeitos pelos hábitos naturais, e escravos pelas convenções sociais. E até que nós tenhamos nos acostumado à beleza não seremos capazes de exercer a verdade e a bondade, pois por beleza entendemos o princípio da harmonia que é a ordem dada do universo físico, a que nos conformamos e vivemos, ou que rejeitamos, e então morremos. (READ, 1986, p. 39-40)

Para Read (1986, p.44-45), os conflitos surgem quando, no decorrer de sua infância e adolescência, o ser humano descobre que tem que se ajustar a sistemas irreais de lei, moralidade e convenções sociais, por serem distantes e abstratos.

Para compreender a arte é necessário refletir sobre problemas e soluções artísticos e estéticos envolvidos, que caracteriza-se pelas teorizações e práticas de estudos e análises históricas e críticas a respeito dos objetos e criações artísticas produzidas pela humanidade ao longo dos tempos e em diversos lugares, repensar os nossos posicionamentos socioculturais e artísticos ao trabalharmos as informações produzidas, considerar elementos que estão em jogo na relação arte e sociedade, as implicações de produção, recepção e distribuição artísticas, seus percursos históricos contextualizados, para detectar como a arte interfere na sociedade e é, ao mesmo tempo condicionada por ela (FERRAZ e FUSARI, 2001).

Segundo Marildo Menegat (2015), para pensar a arte é preciso pensar a vida social como um todo e o ser humano como **ser integral e complexo** com potencialidades. Para Marx, de acordo com Menegat (2015), na arte todo objeto artístico, bem como todo artista, está condicionado pelo que aquele grupo social, aquela sociedade, aquele tempo histórico acumulou enquanto conceito de artes.

Para Marildo Menegat (2015), a arte faz a ponte entre o reino da necessidade e o reino da liberdade. A arte nos mostra esse caminho, é fato concreto que a fruição e a criação de uma obra de arte produz um conjunto de sentimentos, de fantasias, de mobilizações. Tudo se relaciona com a racionalidade do mundo em que vivemos. Somos educados para trabalhar, a religião permanente do trabalho, o reino da necessidade, educados apenas para o trabalho, não pode perceber que outro mundo é possível. A arte nos traz uma outra dimensão de racionalidade, a dimensão de uma projeção de mundo que é fundamental para o processo revolucionário.

A disciplina da arte é a única a que os sentidos se submetem naturalmente, que buscam uma percepção intuitiva da forma, harmonia, proporção e integridade ou totalidade de qualquer experiência. Disciplina da ferramenta e do material, imposta pelo lápis caneta, rodado ceramista ou tear, pela natureza física da tinta, tecido, madeira, pedra, argila (READ, 1986, p.46). Trata-se de uma disciplina inata, parte de nossa constituição fisiológica, inerente a criança, que corresponde a simpatia e ao amor, a previsão inteligente dos impulsos e tendências na individualidade da

criança. Por isso o professor precisa antes de tudo ser uma pessoa, e não um pedagogo, antes um amigo que mestre ou professor, um colaborador de paciência infinita, descobrir o tipo psicológico da criança, e permitir a cada tipo, sua linha natural de desenvolvimento, sua forma natural de integração. Esse é o significado real de educação (READ, 1986, p.46).

A arte das crianças é o primeiro indício, e o mais exato da psicologia individual, que conhecendo sua tendência ou propensão, sua própria individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina artística, até adquirir sua própria forma e beleza, que é sua contribuição singular à beleza da natureza humana, antítese daquelas doutrinas totalitárias de educação que se empenham em impor um conceito singular de natureza humana sobre infinita variedade de pessoas. (READ, 1986, p. 46).

Para Read (1986, p. 46-47), a arte de uma criança é seu passaporte para a liberdade, para a fricção plena de todos os seus dotes e talentos para a felicidade verdadeira e estável na vida adulta. Arte transporta a criança para fora de si mesma, de modo a comunicar o seu interior a um espectador receptivo. Muitas vezes ela recebe apenas indiferença ou ridículo, nada mais chocante para espírito infantil o desdém de um professor ou dos pais para esses esforços criativos de expressão, um aspecto de um processo que degrada nossa civilização como um todo é a raiz de toda a degradação social. Separamos a inteligência da sensibilidade de nossas crianças, criamos pessoas divididas em muitos pedaços.

As artes eram originalmente uma celebração comunal, criadas por pessoas reunidas para dançar, cantar ou adorar, a forma e o efeito foram intensificados por contágio físico, pela fruição comum. Temos que viver a arte se queremos ser permeados por ela. O entretenimento deve ser ativo, participante, deve ser praticado, pintar e apreciar quadros, tocar instrumentos, dançar, cantar e atuar engajando nossos sentidos no ritual e disciplina da arte, assim passamos a ter influência sobre nossos corpos e nossas almas. Neste sentido contrasta com o trabalho que em si, não é um conceito isolado (READ, 1986, p.52).

Para Read (1986, p.62), imaginação, interesse, concentração são palavras chaves, em todo processo de educação, da infância à maturidade. Sem interesse a criança não começa a aprender; sem imaginação é incapaz de utilizar criativamente o que aprendeu; sem concentração é incapaz de aprender.

Read (1986) afirma também que a educação pela arte é a base para qualquer tipo de ensino, em significado revolucionário. A vida criativa se situa fora da convenção, da mera rotina, da tradição, que é o terreno mais destrutivo da energia criativa, mais catastrófico quanto fenômeno de massa. Na resignação de atitude, a personalidade é “moldada”, através de cegos golpes de martelo de forma rude. A renovação continua da inspiração deve ter lugar na criança e depende do período formativo da infância. Os esplendores da civilização são uma criação de adultos amadurecidos. O desenvolvimento total da criança pode ser construído na sequência das disciplinas adquiridas, do crescimento psíquico e expressivo da criança, do conhecimento do mundo externo e seus valores culturais.

Marilda Bessa (1970) diz que as criações infantis originárias, por desenho, pintura, modelagem e outras atividades artístico-plásticas, recebem a designação comum de arte infantil. Continua dizendo que, a criança não tem intenção nem consciência de construir uma obra de arte, todas as experiências que conduzem a criação devem ser educativas, o resultado não é importante.

Bessa (1970, p.15), adota uma terminologia baseada nos trabalhos de Viktor lowenfeld, com pequenas alterações: 1ª estágio da rabiscagem - o desenho é um prolongamento do gesto, sem significação intencional; 2ª estágio de início da figuração - as primeiras formas reconhecíveis; 3ª estágio da figuração esquemática, correspondendo ao um realismo lógico no qual a criança desenha “o que sabe”; 4ª estágio da figuração realista, quando a criança se esforça para representar o que vê.

A criança, ao se interessar pela própria atividade artística, encontra um primeiro despertar do pensamento, que procura renovar repetir e controlar o gesto, que passa a ser intencional. Passa a descobrir o encontro ocasional das linhas, uma analogia entre objeto e traçado, ganha novo poder, a utilização do símbolo, nasce a linguagem plástica, quando estabelece entre ela e o objeto, como num ato de magia, representa além do objeto, o que pensa, ou deseja, situações vividas ou imaginadas (BESSA, 1970).

Segundo Lima (1988), Piaget enfatizou a importância e a necessidade de interação social, da aprendizagem dar-se pela ação da criança sobre o objeto de conhecimento, pois de outra forma, a criança não pode construir sua lógica, valores sociais e morais, como atividade natural e prazerosa para o desenvolvimento pleno. Os jogos em grupo constituem, neste sentido, um estímulo de interação social, ação

construtiva, e o confronto de diferentes pontos de vista, promovem o desenvolvimento da inteligência e estimulam o crescimento da capacidade de cooperação entre as crianças.

Para Read (1986, p.20), a arte não é simplesmente uma matéria para ensinar, mas um instrumento de educação. As crianças possuem uma arte, uma forma de se expressar, através de imagens visuais e plásticas apropriadas ao seu estágio de desenvolvimento mental e essa linguagem pictórica é uma linguagem que existe por seus próprios méritos e que não deve ser julgada pelos padrões adultos. É um meio de comunicação que toda a criança domina e que pode ser usado de forma a nos dar alguma compreensão da criança enquanto fornece a esta a compreensão do meio ambiente.

Bessa (1970, p.13) explana ainda que a criança que tem atividades artísticas frequentes, sua evolução se acelera, adquire maturidade de expressão. A criação artística traz a marca de uma individualidade, provoca libertação de tensões e energias, instaura uma disciplina formativa, interna de pensamentos e ação que favorece a manutenção do equilíbrio tão necessário para que a aprendizagem se processe sem entraves, e a integração social sem dificuldades. Segundo Medeiros et allí:

As crianças dão sentido ao trabalho, vida ao espaço com sua criatividade, o seu fazer, o seu pensar. Sujeitos que têm o direito de dizer a sua palavra, em suas múltiplas linguagens (plástica, oral, corporal, cênica...) e que trazem consigo saberes, desejos e experiências desde a mais tenra idade, a essas crianças é dado e instigado o espaço de expressão, buscando-se, assim, uma educação emancipatória da infância. (2017, p. 9)

Para Bessa (1970, p.16), os anos iniciais correspondem aos processos iniciais de simbolização, importante para o conjunto dos processos posteriores. Existe uma forma de expressão natural da criança, os estímulos deverão fortalecer as relações da criança como o meio físico e social por experiências individuais que provoquem a consciência da própria presença e que ativem o conhecimento do esquema corporal. E as formas e os temas dos desenhos livres refletirão essas experiências.

Para Bessa (1970), a linguagem, sistema particular de símbolos, altera a forma da criança se comunicar, representa uma mudança em seu viver, o desenvolvimento cultural ganha outra dimensão, nova forma de se comunicar-se e

representar a si mesmo ao mundo. Compreender experiências concretas no campo e valorizar territórios físicos, culturais, simbólicos, sociais, que encerram um modo específico de ser, de viver de pensar, de fazer ciência, que os sujeitos se reconhecem no fazer acadêmico da ciranda, “a práxis”.

A criança mobiliza todo seu ser quando espontaneamente se entrega a uma atividade criadora, é um verdadeiro meio de disciplina interior que envolve processos de formas superiores de vida mental e que traz à criança, no plano geral, equilíbrio e harmonia, a criança procura, experimenta, descobre: é o agente da própria educação e o professor estimula, organiza e acolhe. Sua atitude varia em função da criança. Segundo Bessa (1970), os primeiros contatos com o mediador e a arte, influirão em suas futuras relações com o mundo da arte. Se revelará uma nova via de cultura ou impede o acesso a esse novo universo. Bessa traz as palavras de Piaget:

A educação artística deve ser, antes de tudo, a educação da espontaneidade estética e da capacidade de criação de que a criança pequena já manifesta a presença; ela não pode, menos ainda que qualquer outra educação, contentar-se com a transmissão e a aceitação passiva de uma verdade ou um ideal completamente elaborado: a beleza, como a verdade, não vale senão recriada pela pessoa que a conquista (apud BESSA, 1970, p. 44).

Bessa (1970, p. 12) afirma que a criança tem uma forma própria de pensamento, uma organização particular de sensibilidade, tem preferência pelos detalhes mais significativos, mesmo nos desenhos com intenção realista, não define os limites entre realidade e fantasia. A cada estágio de desenvolvimento da criança, o trabalho é uma obra completa, exprimindo uma visão autêntica do mundo infantil, o grau de maturidade perceptiva e intelectual, a aplicação da inteligência, da sensibilidade, da intuição, testemunho da condição do autor e mensagem a quantos queiram aceita-la.

Nesse sentido, a pedagogia da arte, orientada no sentido da criação, da afirmação de si mesmo pela invenção pessoal, contribui para o desenvolvimento integral da personalidade infantil. O mundo da criança difere qualitativamente do mundo adulto, nele há o encanto da Fantasia, do faz-de-conta, do sonhar, do descobrir.

CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ARTES PARA AS CIRANDAS INFANTIS DAS ESCOLAS DO CAMPO

3.1 – Resgate de memórias de atuação do cotidiano da ciranda

Venho respeitosamente me apresentar: meu nome Maristela vem do latim e significa Estrela do Mar, Rainha das Águas. Nas religiões de origem afro-brasileira, de matriz sincrética, representa emoções profundas. Cabe ressaltar a importância da nossa identidade pelos símbolos nos representam e contam a nossa história. Na sabedoria popular, a água purifica, é solvente e veículo universal da vida. A água se adapta ao ambiente, evapora, se transforma, está no estado líquido, sólido e gasoso, a água nutre, ninguém a contém, um fenômeno devastador pela fúria da natureza, elemento essencial de vida. Em síntese e novamente referenciada na sabedoria popular, sem água não há vida.

Comecei a trabalhar aos doze anos como babá para deputados no fim da década de 70, onde aprendi toda a rotina de cuidados básicos da criança, alimentação nutricional, vestuário para várias ocasiões, como lidar com momentos críticos, cuidar quando está doente, etc. Ficava com a criança desde que acordava até a hora que ia dormir, fazia o planejamento dos cuidados e atividades.

Aprendi a ter amorosidade e paciência com esta experiência, a fazer uma leitura da criança, já que o princípio fundamental como meta era que a criança permanecesse eternamente satisfeita e não chorasse incomodando os demais familiares. Fazia isto através do lúdico e do entendimento das necessidades, dilemas, dificuldades, as contradições. É preciso sair do lugar confortável das nossas certezas, para olhar, sentir através da criança, a linguagem que se estabelece através da vivência em que vai se construindo uma relação de amorosidade e confiança em que a criança conta da forma e linguagem que acessa, o que está acontecendo com ela, o que desperta sua curiosidade, interesse, atenção.

Aprendi a dialogar na linguagem da criança, pela neurolinguística, pela percepção e observação, se está com dor, calor, com sono, irritada, se ela não fala

não sabe dizer o que a está incomodando, em que muitas vezes a roupa pode estar espetando-a, entre outros incômodos.

A criança também tem mal estar, tem dia que está indisposta, não dormiu direito, está triste, confusa, pressionada, sofreu violência, entre outros e precisa apenas ser acolhida com amorosidade, pois não está acessível a aprendizados pedagógicos, o cuidado e amorosidade em si constituem uma vivência única, em que a criança leva este momento de afetividade como conduta para a vida, pela alteridade e solidariedade onde ela se sente mais responsável e assim colaborativa.

Fui missionária por três anos em Santa Cruz do Sul, desenvolvendo projeto comunitário com várias faixas etárias. Domingo havia o café da manhã, brincadeiras, oficinas de artes e artesanato para meninas adolescentes, durante a semana alimentação para quem estava em vulnerabilidade, auxílio, orientação para as mães e acolhimento de pessoas que sofreram algum tipo de violência. O trabalho se concluiu de forma altamente positiva, em três anos diminuiu radicalmente a violência e as condições de vida melhoraram, apesar de continuar em vulnerabilidade.

Vivi dos dois anos até os sete anos em centros de acolhimento de freiras – Lar das Meninas em Curitiba. Hoje este local é o museu de Zilda Arnes, referência em trabalho com projetos sociais com crianças desnutridas e com a pastoral da criança, até o momento de sua morte no Haiti.

Minha avó e mãe foram camponesas autodidatas e herdei isso delas. Tenho três filhos que me ensinaram sobre a realidade concreta da vida, da verdadeira amorosidade, pois o amor de mãe é um dos mais expressivos instintos e sentimentos da condição humana, e a nossa evolução está em nos sentirmos responsáveis por todos, isso inclui as crianças que através da capacidade de nos sensibilizar, criar e de amar incondicionalmente para nos tornamos mais humanos.

Trabalho com ervas medicinais atendendo a comunidade Renascer onde vivo. Nos momentos críticos em que a pessoa não tem acesso ou não consegue atendimento eu consigo ajudá-la, por meio de aprendizados passados de gerações pela minha família, dos saberes das tradições culturais, ervas medicinais e experiência por cerca de cinco anos em trabalho voluntário com minha mãe no Vale do Amanhecer, doando mudas e ervas medicinais. Produção agroecológica com escassez de água e doações de mudas na comunidade Renascer.

Sou sócia fundadora da ONG Ação Esperança no Vale do Amanhecer, onde fiz curso de biodança neurolinguística, dança cigana, artesanato em geral,

multiplicadora de educadores sociais, multimistura, construção de projetos e serviços voluntários. Na RURART - Associação de Produtores Rurais e Artesões de Planaltina e entorno, fui secretária por três anos e representante do setor de artes e artesanato, onde fiz curso e oficinas, de designer de produtos, fibras e sementes vegetais pela EMATER -DF, cerâmica básica, economia solidária, cooperativismo e associativismo na incubadora inserida no Centro de Desenvolvimento Tecnológico (CDT-UnB Campus Darcy Ribeiro), onde construímos coletivamente a primeira cooperativa de associações de artesanato do DF-Bem Me Quero. Fui técnica em projetos representando a RURART, formei grupo de mulheres de produção de multimistura, grupo de produção de artesanato e ateliê no Vale do Amanhecer, Movimento Guardiões do Cerrado (Acampamento Renascer), relatora e tesoureira do grupo União de produção familiar agroecológica da Comunidade Renascer que permanece como grupo até hoje, de origem no MATR – Movimento de Apoio aos Trabalhadores Rurais.

No período acadêmico fui idealizadora e coordenadora do projeto de extensão Calangarte - Ateliê de Artes Livres e Economia Solidária, inserido no SIEX-UnB-FUP e Feira Agroecológica SolEco – Solidária e Ecológica. Estagiária por dois anos no projeto Agroecologia pelo PIBID-FUP-UnB, formação de grupos de Teatro do Oprimido dos Centros Acadêmicos (CAs) - Teatro dos CAs e grupo de teatro da FUP-UnB. Representante por quatro anos do CA da LEdoC, representante do CA da LEdoC na UNE em Goiânia, em 2015. Participação em Curso de Mudanças do Cerrado pelo IFB-Planaltina. Criação da Casa de Apoio ao Estudante. Participei da ALCA (CA alternativo), FUP-UnB.



Oficina de Contação de história- Semana universitária-FUP-UnB. Fonte: acervo pessoal da autora.

Como estudante da LEdoC fiz estágio na ciranda da FUP por três anos, dois dos quais fui bolsista. O curso, cuja proposta é interdisciplinar e transdisciplinar, trata do ser humano de forma integral, com suas especificidades e leva em conta a realidade em que as mães, educadoras e as crianças estão inseridas.

Minha relação com a ciranda começou no dia que falaram que não havia pessoas para ficar na ciranda em 2013, durante o período acadêmico, e me coloquei a disposição para ficar um período fazendo revezamento, para que a ciranda permanecesse.

Estava relativamente cansada e com muitos problemas, mas achei fundamental preencher esse vazio para que as mães pudessem ter a oportunidade que não tive, quando meus filhos eram pequenos. Me senti na obrigação de fazer o que queria pra mim e pra todas as mulheres como espaço de libertação e emancipação imprescindível a classe trabalhadora, que não tem a igualdade de oportunidade pela situação de desinstrumentalização, de falta de acesso e outras realidades perversas que envolvem o cotidiano das mulheres.

Com as vivências na ciranda, tive várias percepções que mudaram minha forma de ver meus filhos e as crianças. Percebi que elas tinham uma linguagem própria, que era preciso estar aberto pra escutar, e que muitos diagnósticos estavam errados, quanto a classificação da criança. Um exemplo foi o Igor, uma criança que disseram que tinha problemas de aprendizado. Acompanhei-o em algumas etapas e percebi sua evolução e desenvolvimento. Em outras etapas ele passou a cuidar de outras crianças, o entendimento, o acolhimento e afetividade que demonstrava, se incluiu e se desenvolveu de forma incrível, que nos faz refletir em nossas avaliações e classificações.

Como fiquei três anos na ciranda, foi construída uma relação de confiança com as mães e as crianças, se estabeleceu um diálogo franco e direto e que nos ajudou nas soluções de questões vivenciadas e sentidas, que nos levaram a compreensão, reflexões e novas estratégias.

Como luta dos movimentos sociais do campo, a Ciranda traz na sua constituição princípios da educação popular, com resgate de identidade, cultura, a partir da realidade concreta do sujeito, isso faz com que o desenvolvimento pedagógico se abra na perspectiva de uma educação libertadora, que veja a criança e a educação na vida e para a vida, e não separada como projeção para o futuro, pois é um ser já existente, já está na vida.

Devemos considerar que várias das crianças que chegam na ciranda se desenvolveram em uma cultura particular, vieram de um território, descendentes de camponeses, quilombolas, indígenas, um mundo ligado a natureza, seu ambiente conhecido, com alimentação específica de sua região e costumes, com pessoas de sua vivência diária, e que de repente se veem do dia para noite, em uma terra estranha, com pessoas estranhas.

As limitações existentes na realidade concreta onde os sujeitos estão inseridos, o pai, a mãe, a criança, os cirandeiros, coordenadores, refletem diretamente no estado e nas ações em várias dimensões. São elementos que vão repercutir diretamente no desenvolvimento, na conduta e padrões que ficam estabelecidos através das vivências. O caminho é do todo para as partes, as relações mudam quando um sai e outro entra. Como ser integral, tanto eu como cada criança somos um todo, se um sai, muda o coletivo, que tem que se reacomodar. O grupo precisa ser reconduzido, precisa mudar, conduzir.

O primeiro objetivo é conhecer a criança. O segundo passo seria um inventário de temas, com interesses e anseios da criança, dentro de sua realidade concreta, em que fala Paulo Freire, em educação popular. Marilda Bessa (1970) diz na sua pesquisa com crianças em período da primeira infância, que os estudos mostraram que a constância do tema na realidade de cada desenho há a revelação de um meio social e que a poesia, a graça e sensibilidade da criança, está presente seja qual for o meio em que ela se desenvolva.

A maior parte das crianças quando muda o seu ambiente, muitas vezes adoecem, e é preciso tratar delas. Após a adaptação, e o conhecimento da criança, que podemos perceber as alterações, para entender suas necessidades, e isso é gradativo, percebido no cotidiano. A cada etapa ela vem mais independente e mais comunicativa, onde se expressa através de seus instrumentos de forma mais efetiva.

A experiência na ciranda foi oportunidade de percepção do todo integrado a partir da criança, da amorosidade e inocência, que ainda não foi “inculcada”. Cada criança é única na sua individualidade, na sua constituição carrega em si todas as informações de superação de sua herança genética hereditária, e toda a constituição histórica de uma sociedade, ela chega neste mundo pronto, com suas potencialidades, tendências, debilidades, limitações.

O ser quando está no útero da mãe, vive um mundo particular, uma dimensão, onde não precisa respirar, há um mundo complexo a sua volta, e sua percepção é única diante dos fenômenos únicos da individualidade. As informações e contradições são internas e externas.

De repente tudo muda, acontece o caos, o ser é expulso de uma forma violenta. Ele tem que respirar, vem neste mundo apanhando, é recebido de uma forma agressiva, sai de um mundo particular e de repente passa para outra dimensão, de um estágio para outro. E em geral, luta incessantemente para vencer a morte, passa de um estado para outro, em um processo contínuo de desenvolvimento, a evolução e a revolução.

A criança já sofre influência do mundo externo antes mesmo de nascer, no sentido que a mãe em suas experiências diante dos fenômenos, reage aos acontecimentos física e emocionalmente, o que vai afetar diretamente aquele ser que está sendo gerado e vai determinar configurações futuras. A superação ou não

da mãe vai influir diretamente na percepção e desenvolvimento através dos códigos e informações já pré-estabelecidos que configurem aquele ser, pela ação e reação.

Essa visão holística nos faz perceber o ser, para além, de que ele já traz uma história que continua e se desenvolve de uma forma surpreendente. A criança chega na Ciranda Infantil vinda de outro mundo, com outras configurações, com seu conhecidos lugares e familiares. Quando a criança não fala, não tem como explicar que a mãe vai voltar, ele sofre um rompimento profundo, que varia de criança para criança em sua percepção. Quando ela se acalma, e nem sabe se a mãe vai voltar, de repente a mãe aparece, isso causa um alívio e um prazer profundo, e traz a reflexão do todo vivido que será particular a cada criança.

Como o filho tem uma relação direta com a mãe, sua insegurança, medo, frustração diante do dilema serão percebidos e assimilados de uma forma sutil e única pela criança, revelado através de códigos implícitos e explícitos, no âmbito das relações, que serão transmitidos em um sistema de simbiose existente entre mãe e filho.

A mãe sofre também ao deixar o filho pela primeira vez e gradativamente vai estabelecendo outro tipo de relação através das vivências que traz um amadurecimento. Um tempo para a mãe e a criança, que a partir do outro, nas relações com outras crianças, se percebe, faz novas análises intuitivas e críticas, desenvolve aprendizados únicos, a cooperação, afetividades e responsabilidade com o outro, percebe o mundo que o cerca de uma forma mais segura e ampla, relacionando e entendendo as relações e os agentes envolvidos, consegue se perceber e se projetar neste novo mundo de arte e graça.

Os agentes envolvidos na ciranda, em sua maioria, são sujeitos sensíveis, já pela escolha de desenvolver projetos na área infantil, pelo desafio que o trabalho em si envolve. Cada cirandeiro traz a sua peculiaridade, e cada criança estabelece relação com as pessoas que tem mais afinidades de uma forma natural.

A linguagem que a criança expressa para comunicar, o que está acontecendo com ela, é mediado pela percepção do cirandeiro, que pode utilizar de instrumentos e materiais que tem no local para a integração no ambiente de forma amorosa e compreensiva, que para a criança constitui uma novo aprendizado diante de cada dinâmica em uma nova dimensão.

Cada criança tem o seu tempo de adaptação e o desenvolvimento de pedagogia e atividades é relativo à adaptação das crianças. As crianças que já ficaram em outras etapas e viveram o processo tendem a receber e auxiliar no processo de adaptação das outras crianças que chegam. Elas por terem superado e entendido o processo, amadurecem rapidamente e compartilham de seu aprendizados com os novos, cada um de sua forma particular com a linguagem que sabe.

A visão da ciranda só clareia quando se passa por ela, na vivência de ver o quanto ela é importante como instrumento de superação de acesso e igualdade de direitos, para uma dimensão relegada ao esquecimento e insignificância, pois a sociedade em geral não dá a devida importância à educação na infância, com oportunidades de centros educativos para os filhos, principal instrumento de superação para as mulheres, para o seu desenvolvimento como cidadã, mulher, profissional, ativista.

Em alguns momentos conversei com algumas mães, que se abriram e contaram um pouco da sua realidade, alguns relatos foram chocantes, e me fez reconhecer nelas a força e coragem que ousaram enfrentar, por mais difícil que fosse não desistiram. Essas mães me fizeram sentir pequena diante da realidade de estudar e permanecer na universidade, sou grata pela oportunidade e confiança.

Aprendi mais com as crianças do que elas comigo. Foi determinante passar pela Ciranda Infantil para entender a importância do estudo da infância, e a lacuna na educação sobre esse período, tão importante do desenvolvimento humano, para entendermos o ser humano como um todo. É a criança que nos traz até aqui, o que fazem delas, com elas, que em sua inocência estão abertas para novos aprendizados e assimilações que vão determinar uma sociedade. Elas são nosso futuro, e como tratarmos as crianças vai influenciar em como aqueles indivíduos vão relacionar-se com o mundo, pelo o que fizeram delas com elas, como Vygotsky fala da psicologia do meio.

Desenvolvemos na Ciranda Infantil códigos de linguagens e afetividade que estabeleceram confiança e emancipação com algumas crianças, que me fizeram refletir sobre o que eu supostamente sabia, pelas reações e vivências únicas, que revelaram traços diferenciados e manifestações de resoluções, que não perceberia sem aquela vivência específica. Cada um tem seu tempo, sua maneira própria de

relacionar e perceber o mundo, que diante da necessidade de cada indivíduo é relativa, a observação e o entendimento, parte de um ângulo que é direcionado para uma dimensão que já foi assimilada, por isso conhecida, ou aguça para a nova percepção diante do fenômeno envolvido.

No aspecto cognitivo (raciocínio e argumentação), as crianças vêm com sua linguagem própria, com seus meios de argumentação através da afetividade. Nas vivências aprendem a se afirmarem, demonstram seus anseios, se comunicam através das atividades e de maneira emocional, mais introvertido ou extrovertido. O interesse e a concentração na atividade é diferente em cada criança, do estado emocional e de saúde, os elementos que buscam para atividades, a escolha dos brinquedos, a forma que brincam, entre outros aspectos, constituem o desenvolvimento, onde criam cenários e histórias representativas de seu imaginário, envolvendo e incluindo vários personagens que revelam a essência de sua identidade, a habilidade de argumentação e projeção no cenário construído. Em síntese, cada criança estabelece uma relação única com o local, os cirandeiros e as outras crianças e agentes participativos.

A criança evidencia o comportamento social e a interação demonstra seu mundo. Se uma criança tem irmão, muitas vezes tem mais facilidade de relação e necessidade de interação com outras crianças. Algumas a princípio observam e mais tarde interagem. O aprendizado da vivência traz o sentimento de cooperação, a criança toma consciência do conflito, da competição, pela interação e dinâmica de grupo e os diferentes papéis assumidos pelos participantes e mediadores. Os interesses e métodos precisam se adequar a realidade do sujeito em toda a sua complexidade no sentido de princípios pedagógicos, adaptar-se às necessidades e disponibilidade do educando e sua personalidade. Mesmo a soberania alimentar entra nesses princípios, pois uma criança bem alimentada é primordial para o pleno desenvolvimento, resistência a doenças, para que tenha vontade de aprender e brincar, para a formação integral e desenvolvimento pleno, a partir de uma visão holística.

Em síntese, participei de vários momentos e espaços em eventos que estabelecemos a Ciranda Infantil na Universidade, e fora dela, como voluntária que trouxe uma visão mais ampla sobre a Ciranda e a criança.

A Ciranda Infantil como espaço de educação infantil, conquista de direito da classe trabalhadora, principalmente para a mulher e a criança, se torna imprescindível instrumento de educação Popular e garantia de acesso, igualdade, emancipação, empoderamento, equidade, alteridade, e principalmente garantia de permanência da mulher, mãe, na universidade, assim como em outros espaços formais e não formais, como nas cirandas das comunidades, a Educação Popular e as artes como importantes instrumentos para a transformação social.

3.2 – Elaboração de propostas pedagógicas para as cirandas infantis das escolas do campo



Oficina de Contação de história. Semana universitária FUP-UnB. Foto: acervo pessoal da autora

A partir de minhas memórias e vivências, nessa parte do trabalho propus práticas pedagógicas para as Cirandas Infantis das escolas do campo, com enfoque nas artes **como contribuição** para melhoria no plano pedagógico, diante da necessidade do educador em seus planejamentos pedagógicos ter acesso a diversas áreas do conhecimento e dentro da psicologia para compreender as

diferentes teorias, diferentes perspectivas para estratégias de desenvolvimentos das atividades na transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

O planejamento e anotações procede do diálogo da experiência prática com a teoria, a partir da metodologia da LEdoC desenvolvida a partir das reais necessidades de planejamentos estratégicos como contribuições teóricas para possíveis aplicações de atividade e estudo de pesquisa-ação para soluções concretas dos problemas apresentados nos espaços das Cirandas. É necessário trabalhar os temas transversais, sendo referência de adaptação de outros planejamentos formulados para o aprendizado, para formar atitudes de valores e tratar as questões com maior profundidade, alteridade, equidade, solidariedade e responsabilidade, com noções de psicopedagogia, Artes, Educação Popular. .

A educação infantil pela delicadeza e cuidado que exige, há a necessidade do mediador ter uma ampla base de conhecimento como condição fundamental para a construção do conhecimento e sua mediação no aprendizado da criança diante da complexidade do desenvolvimento humano. A maior parte das propostas de práticas pedagógicas podem ser adaptadas para vários espaços e idades, para trabalhar a sensibilização, a criatividade, habilidades, conhecimentos técnicos das artes e dos ofícios.

Todo o planejamento deve ser flexível, planejado a partir do diagnóstico da realidade trabalhando a partir de eixos estratégicos e temas geradores: Soberania alimentar, Educação Popular (temas do cotidiano, o conteúdo faz relação com a vida) entre outros, prevendo o número de crianças, a idade, tempo e espaço definido, os materiais e instrumentos disponíveis, para turmas específicas, se há crianças com deficiência, deve ser voltado para tal realidade.

Um caminho para construir propostas para um planejamento pedagógico (FRIEDMANN, 2012), na forma e conteúdo com crianças toma como elemento central brincar e criar. Além disso, é importante trazer elementos teóricos que podem subsidiar, pela teoria do desenvolvimento e aprendizagem, práticas pedagógicas, para vivências e prática de artes e educação popular nas cirandas infantis. Essas práticas devem ser voltadas para o cotidiano e adequadas às diversidades, interesses e necessidades de cada grupo e cultura infantil, inclusivas e reflexivas do ponto de vista da Educação, da psicologia do desenvolvimento, na importância da observação para conhecer a criança por meio do brincar e da arte, linguagem essencial para compreendê-la mais profundamente (FRIEDMANN, 2012, p.14).

O resgate do brincar, da linguagem, do se expressar e ser reconhecido em sua singularidade, aprender sobre o mundo a sua volta, se inserir em vários grupos e descobrir suas identidades multiculturais (FRIEDMANN, 2012, p.18).

O brincar, diz respeito à ação lúdica, seja brincadeira, ou jogo, com ou sem o uso de brinquedos, ou outros materiais e objetos, usando o corpo, a música, a arte, as palavras, etc. O jogo designa tanto uma atitude, quanto uma atividade estruturada com regras. Brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada. Concerne às atividades físicas e mentais envolvidas, associadas às características de sociabilidade que o brincar propicia em atitudes, reações e emoções que envolvem os jogadores e os objetos utilizados. Dados fornecidos pela observação nesse contexto contribuem para interpretação de diferentes perspectivas, de análise de comportamento de brincar: afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais, corporais, linguísticas (FRIEDMANN, 2012, p.19).

Na perspectiva sociointeracionista sobre brincar, representada principalmente por Vygotsky e Piaget, há a defesa da existência de uma relação recíproca entre o indivíduo e o meio: ao mesmo tempo em que a criança modifica o meio, ela é modificada por ele, apropriando-se do conhecimentos, interagem com eles e com diferentes objetos e indivíduos, em estágios de desenvolvimento cognitivos (sensório-motor, inteligência representativa, operações formais), com novas formas de pensar e responder ao ambiente (FRIEDMANN, 2012, p.20)

Segundo Friedmann (2012, p.21), Vygotsky salienta a importância das atividades da criança e das interações na construção de seus conhecimentos, tanto na vida familiar quanto nas comunidades. A autora diz que embora Piaget e Vygotsky apresentem diferenças de enfoque, as suas teorias são paralelas e complementares.

Para Friedmann (2012, p.9), o ser humano é um ser que brinca (*homo ludens*). Como direito humano fundamental, brincar é um direito da criança. E a importância de brincar chegou à lei, no Referencial Curricular Nacional para educação infantil e outros documentos oficiais, com firme propósito de instrumentalizar os educadores que acompanham o cotidiano das crianças.

Segundo Lima (1988, p. 42), a criança precisa de ambiente seguro e afetivo para desenvolver-se, entendendo as dimensões do desenvolvimento cognitivo, afetivo (operatório concreto), social (operatório abstrato), tomada de consciência.

Friedmann (2012, p.31) ressalta que a criança brinca para aprender utilizar com liberdade suas habilidades individuais, reproduzir suas ações para mostrá-las a si própria e aos outros. Para Vygotsky (apud FRIEDMANN. 2012, p.40) o brincar das crianças é imaginação em ação. O autor defende que necessidades, incentivos emotivos das crianças devem ser levados em conta pelos teóricos do jogo. Ele diz que não existe atividade lúdica sem regras nos jogos, a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras estabelecidas “a priori”. Essas regras não precisam ser explicitadas, como é o caso das brincadeiras.

É fundamental aproximar essas concepções da nossa prática na Educação Popular. Nesse sentido, Saul e Silva (2011, apud CEZARIO, 2013, p.49), com base nos conceitos associados à pedagogia de Paulo Freire, trazem um quadro que nos possibilita perceber a totalidade das experiências promovidas pelo ambiente da Ciranda Infantil:

Quadro 1: Contribuições de Paulo Freire para a Educação Infantil do Campo

ATRAVÉS DO DIÁLOGO	<i>A ação pedagógica</i>	
	Exige	Criticidade
	Estimula	Curiosidade
	Demanda	Escuta
	Possibilita	Construção do conhecimento
	Requer	Amorosidade
	Funda	Colaboração
	Desenvolve	Tolerância
	Explicita e constrói	Sonhos

Cezario (2013, p. 50), ressalta que, partindo do conceito central do pensamento de Paulo Freire que é o diálogo, podemos associar a ele as dinâmicas da criticidade, curiosidade, escuta, construção do conhecimento, amorosidade, colaboração, tolerância e sonho, que para serem experimentados enquanto atos educativos precisam ser mediados pela ação humana e assim chegar até a criança

e a todo o ambiente que a cerca, possibilitando seu crescimento, seu amadurecimento, seu desenvolvimento integral.

O educador precisa ser criativo e flexível para propor diferentes atividades, à medida que vai conhecendo melhor a criança. Como proposta de análise de atividades lúdicas, Friedmann (2012) traz a definição dos objetivos a diagnosticar, o estágio do desenvolvimento; ideias, valores, interesses, necessidades do grupo e de cada criança; comportamentos e atitudes; habilidades e potenciais individuais; conflitos, problemas; diversidade cultural. A partir da observação, registrar o brincar espontâneo; analisar a atividade desenvolvida; elaborar um arquivo de atividades lúdicas; propor desafios; trocar experiências e observações.

A proposta de construção coletiva, com os mediadores cirandeiros, pais, educadores, com atividades de artes e pesquisa-ação nas cirandas e espaços infantis, deve considerar os materiais disponíveis na realidade concreta. Por outro lado, devemos garantir e prover em local acessível lápis variados e papéis (com formatos, tamanhos, cores, texturas diferentes), bastões de grafite macios, lápis de cera, lápis tipo estaca, lápis comum, entre outros. As dimensões do papel variam, de modo geral, no sentido inverso das idades da criança, crianças menores precisam de movimentos mais amplos, ou dependendo da finalidade do trabalho e para a pintura, dois tipos de pincéis: um redondo, 16 a 22 e um chato, 8 a 1 ou também fazer pincéis improvisados.

As brincadeiras e jogos espontâneos estimulam o desenvolvimento da criança. Podemos criar jogos de construção com pedaços de madeira, (construir, montar desmontar, encaixar). Por meio de esquemas sensório-motores, eles adquirem conhecimentos a partir de ações sensoriais (percepções do mundo) e motoras (ação no mundo).

Podemos criar dentro destes esquemas algumas combinações sem finalidade e com finalidade. As combinações sem finalidade específica servem para as crianças entrar em contato com algum material novo como boliche, peteca, bolinha de gude, construindo novas combinações lúdicas. Essas avançam para as combinações com finalidades, que são jogos e exercícios que se transformam de três maneiras: limitar-se ao interesse pela própria construção (imaginação representativa e ação simbólica); socializar-se com jogos de regra (cria-se um diálogo e outra criança a imita); conduzir a adaptações reais e sai do domínio do

jogo para entra no domínio da inteligência prática (tenta juntar repetidamente um quebra-cabeça com outras, a fim de montar uma figura) (FRIEDMANN, 2012).

Nessas práticas temos a dinâmica dos jogos de exercícios simples, que têm como objetivo reproduzir uma conduta com um fim utilitário: puxar um barbante, fazer rolar um carrinho. Um exemplo é o jogo de exercício do pensamento, um jogo de exercício simples, no qual as crianças fazem perguntas por puro prazer de perguntar o porquê. Estabelecem-se combinações sem finalidade (situações em que a criança relatam sem coerência nem organização, pelo simples prazer de combinar palavras e conceitos) e combinações com finalidades (as crianças inventam pelo prazer de construir enunciados).

Friedmann (2012) traz várias propostas de brincadeiras, jogos e atividades, sendo todas de interesse para as Cirandas Infantis:

- jogos de perseguir, procurar e pegar, que favorecem a agilidade, rapidez, e grande desempenho físico, requerem grandes espaços e liberdade de movimentos. Capoeira, pular o elástico, pular distancia, corda, sela, Saci-Pererê, pião, amarelinhas, jogar argola, peteca, jogo de pedrinha, desvie da garrafa, saquinhos, foguinho, bambolê, ioiô, batata quente, João-bobo, pau de sebo, chamada na roda, queimada, desviar da bola, batatinha frita, dança das cadeiras, bola ao ar, jogo de formar grupo, puxa-puxa, cabo de guerra, queda de braço, ziguezague.

- brincadeiras de roda (a canoa virou, cirandinha, escravos de Jó, ir a França, se essa rua fosse minha, se eu fosse um peixinho, a galinha e o ovo, Itororó).

- nas canções, jogos de bater palmas, parlendas, rimas, trava-línguas (a verbalização ritmada ou musicada é base para o desenvolvimento destes jogos), eu e as quatro, pimenta pimentinha, pirulito que bate-bate, peneirinha peneirão.

- brincadeiras ou jogo de cócegas (conduzida por um adulto, são jogos sensório-motores); Brincadeiras ou jogos de adivinhar e pegas (requerem reflexão e humor), mão certa, onde está a bola,, forca, passa-anel, mês (meses), quem está diferente, passa-passa, enganei o bobo, Terezinha de Jesus, vaca amarela; Prendas.

- brincadeiras ou jogos de representação, mímica, voo das borboletas, fitas; Brincadeiras ou jogos de faz de conta, Brincadeiras ou jogos com brinquedos construídos (barquinhos de papel, papagaio, cata vento, perna de pau.

- brincadeiras ou jogos de salão, correio elegante, malmequer, telefone sem fio;

- brincadeiras ou jogos diversos: bola; construir brinquedos com qualquer material disponível (tampinhas, galhos, folhas, pedrinhas, pedaços de madeira, garrafas plásticas, sementes, jornal); corrida de um pé só; corrida de obstáculo, incentivar o teatro por meio de oficinas; pintura com guache, giz de cera, dedo, lápis de cor, modelagem de massinha, argila, papel, recortes e colagem, de vários materiais (semente, macarrão, folhas, papel entre outros), leitura de historinhas e representação; brincadeiras livres; fantoches, ler e escrever, música; filmes; passeios;

- brincadeiras com a terra como aponta Cezario (2015): as crianças menores tem o contato com terra desde muito cedo. Ela garante um leque de possibilidades de brincadeiras. Como, por exemplo, misturar terra com água e fazer bolinhos.

Outra discussão relevante aqui e complementar à desenvolvida por Friedmann (2012) é a importância das brincadeiras populares. Segundo Morais (1986), trabalhar com o brinquedo, principalmente o popular, penetra-se num espaço infinito e grandioso do mundo infantil, é a ferramenta, instrumento de trabalho da criança, que mexe com o adulto e permanece resistindo aos padrões sociais de comportamento, brincadeiras não é só de criança, mas de todas as idades.

Para Morais (1986, p. 11), a aplicação do brinquedo popular na educação, coloca seus elementos de composição e formação cultural, como subsídios para atividades artísticas, sendo o brinquedo manifestação folclórica e/ou popular, primordial para o ensino-aprendizagem, no contexto social, econômico, religioso, como forma de expressão e significância cultural. Que segundo o autor:

O brinquedo é uma feitura de atos que expressa de todas as maneiras a forma dada pelo brincante que transforma o jogo através de conteúdo estampados nas cores da alegria, entretenimento, como escola natural. É capaz de mudanças com suas bases culturais, ou seja, do objeto material de uma plástica dotada de elementos abrangentes, crescentes de influências de uma cultura que exala em decorrência de suas raízes todo o sistema ecológico..., pois, o que vem da terra, manifesta-se em produtos da terra, e nesta, o consumo de bens representativo do artista popular junto a sua coletividade. A arte popular esguicha manifesto dos valores ligados à sua autenticidade e as conserva na sua identidade (MORAIS, 1986, p.13)

Para Moraes (1986, p. 13), a arte plástica popular, mantém sua integridade diante da evolução de um processo determinado por tecnologias da mecânica cultural, plasma na formação de auto-identidade, do povo e das gerações. A cada criação, surge técnicas que transmitem proposições de uma linguagem plástica que busca na comunicação cultural a evolução do homem através de suas extensões, dimensão oculta que atravessa o espaço e o tempo de vivência do homem criativo. É condutora eficiente na linguagem artística e também interdisciplinar no que diz respeito a educação.

Passaremos nessa parte do trabalho às práticas pedagógicas com artes criadas por mim como contribuição às Cirandas Infantis das escolas do campo.

Dinâmica da sementinha³

A dinâmica tem por objetivo convidar todos nós a entrar em contato com nosso estado no momento presente, voltando a consciência para a respiração e o corpo e favorecer um estado de equilíbrio e neutralidade em relação com o meio. É uma dinâmica inspirada nos ensinamentos dos nossos mestres em vivências de grupo e na natureza.

Estando neste estado centrado, começa a percepção da origem de um projeto, de um estado, ou de você mesmo. A semente que já está na terra representa a origem da questão, do sujeito, da possibilidade, da informação. Ela já está na terra e em condições tão perfeitas que nos darão a vida, a manifestação! Este movimento, junto com o próximo, de validar tudo o que recebe e é ofertado, nos faz olhar com mais agradecimento pelo esforço e processo que ocorreu e ocorre antes, durante e após o nascimento, criatividade, manifestação. Logo em seguida nos transportamos à maturidade, à idade de criar e plantar. A semente que colocamos no chão representa aquilo que plantamos com a realização desses projetos, com as nossas ações e interações, com a manifestação daquilo que trouxemos a luz como objeto da dinâmica. A realização de nós mesmos nos diversos campos.

Esta dinâmica traz a percepção corporal, e do meio, as emoções, a natureza e seus ciclos na suas relações, uma reflexão e relaxamento.

³ Escrita em conjunto com a estudante Gabriela Braga, do curso de Gestão Ambiental da FUP.

Cabe ressaltar que esta dinâmica se insere no que Friedmann chama de jogos simbólicos, nos quais o símbolo implica a representação de um objeto ausente (comparação entre um elemento dado e um imaginado, os esquemas simbólicos têm como função: compensação, realização de desejos, liquidação de conflitos. Somam-se ao prazer de sujeitar à realidade inventada ou não). (2012, p. 31)

Sequência da Dinâmica – Proponho que feche os olhos. Sintam o corpo (...) Percebam o movimento do ar entrando e saindo, sintam sua respiração (...) Observe se alguma parte do seu corpo te chama atenção. Leve sua consciência para este local respire, sinta (...) observe. Você agora está em ambiente natural, um campo do cerrado ou uma savana, uma mata, na beira de um rio, praia, montanha (...)

Perceba este lugar e o que você sentiu nesse local. Desfrute.

Você percebe uma clareira, um lugar em que bate plena luz. Você vê uma terra, percebe como ela está. Na terra há uma semente. Entre na semente. Dentro desta semente há dois ingredientes. Duas partes que se complementam, se combinaram. Podem se mostrar exatamente assim como são.

Escreva na semente (e depois no papel), duas palavras que podem representar esses ingredientes.

A semente nasce. Ela se manifesta como vida. Sinta. Celebre. Ela inicia um rico movimento de vida. Recebe, oferece, divide, interage com as plantas companheiras e outros bichos, comunica. Muitas trocas e aprendizados pela vivência. Valide todo esse movimento com gratidão.

A planta cresce e chega em sua primavera. Pode ter virado uma árvore, um arbusto, uma erva do campo (...) até que chega o momento de dispersar uma sementinha. Sinta você quase soltando ela. Ela cai. Mergulhe dentro dela. Lá contém uma palavra, um sentimento, cor, objeto, animal... o que vier, sem julgamento, escreva na sementinha. E depois no papel também.

Respire. Solte-se, se perceba. A semente foi lançada. O quanto foi recebido, oferecido e o quanto ainda se tem a dar e receber nos ciclos da vida. Perceba o seu sentimento neste momento e comece a voltar. Respire profundamente e no seu tempo mecha os dedos, os pés, o corpo e abra os olhos.

Dinâmica “Trilha na mata”⁴

Uma experiência na natureza para imersão de sentidos na floresta cerratense, em que envolve experimentação. Pode se adaptar atividades complementares, jogos e dinâmicas para: concentração, agilidade, contemplativa, poética, compartilhamento de experiências e inspirações, retorno a ancestralidade. Libera o estresse, relaxa, há percepções de si mesmo, da natureza e do outro. Estimula o encantamento e aproximação da natureza e suas manifestações, resgate de identidade, onde cada um se apropria e se empodera na sua natureza. Esta atividade é acessível para todo o tipo de público, como convite a olhar o voar de uma borboleta, queda de um rio, a brisa durante a caminhada e o compartilhamento das vivências.

A proposta de trilha na mata pode ser adaptada por idade do grupo na Ciranda Infantil, sendo uma turma com menos de seis anos, pode se fazer uma trilha proporcional a capacidade dos mediadores poder orientar e cuidar, pode ser feito com a comunidade, fazendo resgate de conhecimento, cada um falando de suas experiências e conhecimentos, pode-se fazer um piquenique, e apreciar a natureza.

Laís Mourão (2005), pesquisadora, apud Silva (2018), ressalta que o desenraizamento dos humanos de seu solo biológico e planetário, oculta a complexidade da vida e desliga o humano de seus vínculos intrínsecos com a ordem cósmica. Segundo SILVA (2018), o ambiente físico natural tem sido segurador dos poderes de cura, ar puro, beleza cênica e água. A cura inclui bem-estar, cura física, cura mental, e (sentimentos espirituais de renovação) cura espiritual.

Para o planejamento pode-se pensar em exercícios sensoriais, como as texturas das folhas, terra, areia, entre outros, o cheiros presentes na natureza, a beleza, entre outros, para o planejamento da atividade.

Recomendações: primeiro, planejamento de horário de pouco sol, levar água, e se a atividade for demorada levar lanches, de preferência frutas e alimentos saudáveis, filtro solar sem resíduos (naturais). Observe antes de se encostar em árvores, folhas, rochas. O planejamento deve ser adaptado às idades, com roupa e acessórios adequados, como sapatos fechados, roupas com mangas e calça

⁴ Esta proposta é baseada na pesquisa de conclusão de curso de Priscila Castro Silva, do curso de Gestão Ambiental da FUP, em sua monografia “Banhos de Cerrado no Parque dos veadeiros: um produto para as trilhas”.

comprida e orientações dos mediadores e guias sobre o procedimento com segurança.

Convite: sinta-se, alongue-se, desperte! (Despertar o entusiasmo. Sentidos: tato, visão, olfato, audição). Como está o seu corpo; sua mente; seu coração.

Sinta a energia do grupo (fazer isso em círculo, preparação para a saída); respire e inspire; cantar uma cantiga de roda, e dançam em círculo, pulem; Comecem a trilha.

Desconecte-se para conectar (concentrar a atenção, aguçar os sentidos, intuições e criatividade), reconhecer a adaptação, regeneração e resiliências das plantas nos elementos: terra, ar, fogo, água, vegetação (raiz, caule, copa, folhas, flores) através da observação e vivências nas vitalidades. Perceber o rebrotar, a floração, o poder medicinal, os alimentos, a pulsação da vida.

A atividade oportuniza apropriação do histórico do local e suas influências, desperta a imaginação; a percepção da modificação da paisagem e do clima; indicativos de água, e animais.

Observe de perto a vitalidade da terra. Suas cores, se a terra é fértil, sua resiliência, abertura, brechas, erosões, insetos, paus, sementes, gravetos, microrganismos, frutos, folhas, área espacial, cristais, rochas, materiais descartados na natureza.

Deguste a medicina natural e os frutos do cerrado.

Sinta a textura do cerrado, trabalhe seu afeto.

Explore e imagine-se! (Despertar a criatividade)

Liberte-se (revigorar sentidos), tome banho no rio, cachoeira, lago (sempre com segurança); Banho de sol.

Abrace a árvore, agradeça todos os frutos que elas nos propicia; imagine que o tronco e é a espinha dorsal, as raízes sua base que se estiram para dentro da terra em busca de água e alimentos (nutrientes); sinta a energia desabrochando, a seiva e surge no tronco, sinta o poder subindo pela espinha, movimente seus braços sinta, sinta o balançar das folhas, dos galhos, o vento, relaxe e deixe a energia fluir através de você, compartilhando a inspiração.

Trazer a reflexão das vivências em roda para cada um se expressar de sua forma, que pode ser artística, a fala, o compartilhar. Uma possibilidade é levar materiais para a síntese das crianças na forma de desenhos ou pinturas.

Sinta-se em casa, cuide do espaço, ande livremente, brinque com o ar, sons, levante o olhar, observe, respire. Sinta!

Colagem com materiais da natureza

Nesta proposta de atividade pedagógica o olhar da criança é valorizado. É uma proposta que parte da coleta de materiais na realidade, elementos da natureza que constituirão a colagem. Traz como objetivos observar e trazer a reflexão da preservação ambiental, manifestar-se artisticamente através dos materiais coletados e a vivência holística envolvida.

Adaptação para várias idades em tempo estimado de duas horas. Material necessário: um tubo de cola branca, bandeja de isopor ou plástico, pincel, elementos da natureza (folhas, grãos, sementes, cascas de árvores, flores, areia, terra), colher, papelão.

Desenvolvimento: em roda contar para as crianças sobre o trabalho de colagem e colheita de material. Sair em campo, próximo à Ciranda Infantil para a coleta dos materiais, mostrando as folhas, observando a cor, a textura, a forma, etc. Guardar os materiais coletados em baldes.

Em roda espalhar o material coletado sobre toalha plástica ou outra superfície e organizar os materiais nas bandejas com as crianças; ouvir as sugestões delas e acatar o que for possível; mostrar o procedimento com o rolinho de espuma, passar a cola, colando os materiais formando uma composição, que pode ser coletiva, ou um papelão para cada criança, orientando e dando suporte durante o processo de colagem.

O material pode ser triturado e utilizado de formas variadas conforme a adaptação conforme a idade; pode se usar tintas naturais, entre outros elementos.

Ao término da atividade, expor as colagens em local visível pra a comunidade, avaliando as formas e o resultado, valorizando a composição de cor, elementos.

Lembrar de colocar em cada trabalho ou no trabalho coletivo o título para exposição, nome da criança ou do grupo.

O trabalho ou os trabalhos podem ser acompanhados de textos, poesias, entre outros. A avaliação é processual, acompanhando a participação da criança, incentivando-a na realização da colagem.

Poemas para cantar

Nesta sequência de atividades, em que está em jogo a linguagem musical, além de ampliar seu repertório musical, as crianças podem conhecer um pouco mais sobre canções que podem ser músicas populares.

Na atividade, a criança pode conhecer mais sobre uma composição, melodia, ritmo, poesia e letra. Os objetivos da atividade são aumentar o repertório musical, sensibilizar, aprender a ouvir/apreciar e interpretar através da música.

Materiais necessários: livros, aparelhos de som.

Desenvolvimento das atividades: ouvir canções e cantar em roda, escolha coletiva de música, leitura de poema, letras de canção. Os livros ficam ao alcance da crianças, que podem ser manuseados, após a roda de leitura e música.

Avaliação: avaliar a conduta de cada criança do grupo, ao escutar se manifestarão seu prazer e seu interesse, nem todas dançam ou batem palmas, algumas se mantêm apenas escutando atentas, todos pode conversar sobre suas músicas preferidas entre outros, que pode ser adaptada conforme o objetivo proposto despertando o gosto pela literatura e música, estimulando o imaginário e a criatividade.

Teatro/dramatização

Fazer dramatização de história infantil (de preferência popular), trabalhando a conexão da história com a realidade em que a Ciranda Infantil estiver inserida.

Recursos didáticos: livro e fantoche (pode ser utilizados brinquedos, ou construir alegorias através de reciclados e materiais naturais).

O mediador deve acompanhar atentamente o desenvolvimento dos educandos, no decorrer da atividade proposta, dos jogos, brincadeiras e apresentação teatral.

Momento da dramatização teatral: fazer a dramatização da história contada; a atividade auxilia a criar hábito de leitura, ouvir para ampliar o conhecimento, incentivar o respeito aos colegas, desenvolver a capacidade de falar e ouvir, ampliar a atenção visual, concentração, desenvolver a consciência de si mesma de seus semelhantes e do ambiente que a cerca, interagir através de fantoches.

Os eixos podem ser diversos, dependendo da intencionalidade. Podem ser a linguagem oral, artes plásticas, música e movimento. Há espaço para discutir a necessidade de preservar a natureza e a transformação da sociedade, entre outros eixos estratégicos.

Pintura criativa – uma atividade com Iara e Cauã

Nas atividades de artes, a criança pode pintar, esborrifar, borrar e assoprar com tinta guache, estampar com pincel, batatas, verduras, fazer quadros com retalhos, dedo e com a mão inteira, com giz de cera coloridos, misturar diversos tons da mesma cor, pintar objetos em fila, fazer papel decorado para presentes, tapetes, móveis de borboletas, passarinhos... construir animais de sucata (pode ser feito com a comunidade) para a construção de uma floresta encantada que pode ser ao lado da Ciranda. Pode se utilizar objetos como corrente, botões, tampas, cliques, engrenagens, entre outros para impressão de objetos com tinta esborrifada ou colagem dos objetos.

Para crianças muito pequenas, dar ênfase a palavras que designam símbolos da vivência enquanto executa a atividade, para que a criança possa memorizar e relacionar a palavra, signo ao significante, nos brinquedos e roupas, falar a cor, relacionar o tamanho, contar começado a contar as coisas até três, para que a criança possa fazer a relação e entender o processo e objetivo apresentado.

A atividade pode ser aplicada através de uma historinha que vai sendo contada passo a passo, sobre as técnicas e conceitos de forma lúdica e encantada.

Sempre adaptadas as realidades, principalmente as faixas etárias e instrumentos disponíveis. Exemplo:

- lara e Cauã adoram pintar, eles pintam quadros, papel, paredes, eles pintam muito bem... O que você vai pintar hoje lara?

-Vamos pintar com terra e café?

- Pode?

- Claro que pode. Da pra fazer muitas coisas, casinhas, flores, o sol, o céu... Podemos também usar tinta guache, e fazer um arco-íris, diz Cauã.

Enquanto lara mergulha o pincel com cuidado no potinho com agua e depois no potinho com tinta, lara fala:

- Vai ficar um quadro bem bonito! Enquanto faz borrões coloridos no papel.

Cauã pinta com muitas cores, lava o pincel no potinho de agua quando muda a cor, ele não quer que a cores se misturem.

lara mostra a linda e colorida borboleta que fez a partir dos borrões.

- Está linda mesmo, diz Cauã.

- Foi fácil! diz lara. E continua: - Fiz um monte de borboletas com guache.

Cauã resolve fazer uma composição com vários pingos no papel, a tinta está mais grossa, ele inclina o papel e deixa a tinta escorrer. Cauã fala animado:

- Parece uma cobra!

lara contraria e diz:

- Parece mais um rio...

- É isso... uma cobra nadando no rio..., diz Cauã.

lara fala para Cauã ir virando o papel que que escorre em círculo. Ele dobra o papel com pingos de tintas de várias cores e quando abre o papel aparece uma colorida borboleta, posso até imaginar ela voando... voando... bem alto, lá no céu.

Cauã animado diz que vai fazer com traços e pontinhos, uma árvore que vai tocar o céu. lara imagina como que Cauã vai tocar o céu, já que ouviu falar que o céu não tem fim, que nunca ninguém chegou nele, onde tudo acaba, e todos desconfiam que o universo não tem fim.

lara diz que vai fazer o começo do mundo então e assopra as gotas de tintas revelando um efeito surpreendente, fala para o Cauã fazer com canudinho que fica mais fácil. Cauã olha interessado e também quer fazer, puxa com muita força o ar nos pulmões e assopra com todas as suas forças, até não aguentar mais, a tinta vai longe fazendo caminho nunca trilhado antes, mas agora conhecido, sentido e vivido, imprimido nas memórias, de cheiros, sorrisos, olhares, saberes, imaginações compartilhadas, levadas para sempre nos corações dos artistas e arteiros que todos nos trazemos na nossa história, mente e coração.

Cauã diz que se não a fim não há começo, e se não há começo não há fim.

lara responde que tem começo sim, que tudo começa na semente e se começa na semente... termina na semente...os dois param e olham longe, refletindo sobre isso.

Cauã pega uma tinta vermelha e pinta a palma da mão, rodando o papel vai imprimindo uma flor.

- Vou desenhar um beija flor e vou dar para minha mãe, ela ama a natureza, diz Cauã.

lara gosta da ideia e resolve fazer uma pintura linda para também levar para sua mãe.

- Como eu gosto da Ciranda! diz lara.

- Eu adoro a Ciranda também, quero ser artista quando eu crescer, pra deixar o mundo todo lindo... diz Cauã

- Você já é um artista, olha que trabalho lindo que fez! diz lara

- O seu também está bem lindo! É! Nós dois somos grandes artistas, responde satisfeito com o resultado. Cauã coloca os trabalhos no mural para que todos vejam e apreciem os lindos quadros que construíram.

Mural dos sonhos

Consiste em recorte e colagem a partir de figuras de revistas ou outros suportes, recortes de tecidos com imagens, areia, galhos secos, sementes, bugigangas (botões, rendas, fitas tirados de roupas velhas), recortes de letras entre

outros, em que cada um escolhe imagens representativas do imaginário, a fim de apreciar o trabalho realizado cotidianamente, expressando desejos, metas, ações, emoções, família, história e memória, identidade, pode-se se colocar a rotina de higiene, alimentação entre outros. Pode ser feito coletivamente e adaptado a várias idades.

Através da disponibilização de vários materiais e suportes, faz-se uma análise dos materiais, escolhe-se as figuras representativas, faz-se um pequeno projeto, prevendo os lugares das colagens e das figuras, fazendo uma composição harmônica diante do objetivo, que pode trabalhar texturas, cores, perspectivas, técnicas e habilidades. Na composição de um quadro através de colagem e pode se adaptar a outros materiais dependendo da idade, na apreensão de técnicas de bordado, costura, crochê, macramê, colagem de tecido, utilizando-se de retalho, trapos, roupas usadas e descartadas aproveitando botões, zíper, rendas, desenhos, fitas, materiais decorativos, pode-se se fazer carimbo com batatas por exemplo, entre outras criações, com os materiais disponíveis no local, na realidade concreta, fazendo uma composição, que pode ser mista, com pintura colagem e bordado, desde que adaptado a faixa etária do grupo, se o grupo for de várias idades, os mais velhos auxiliam os mais novos no processo de produção artística.



Teatro infantil- Ciranda LEdoC- FUP-UnB. Fonte: acervo pessoal da autora.

3.3 – Reflexões sobre as práticas pedagógicas para as Cirandas Infantis das escolas do campo

Atividades lúdicas dirigidas podem contribuir para desafios cognitivos, conhecimentos específicos, promover interações, cuidar das emoções das crianças (seus afetos, medos, autonomia, autoestima e confiança), trabalhar valores, propor desafios físico-motores. Há vários benefícios e potenciais trabalhados durante a brincadeira, como nas brincadeiras de faz de conta (relações, valores e atitudes). A diversidade de materiais e brinquedos oportuniza o conhecimento de diferentes culturas, seus costumes, e tem o potencial de trabalhar a inclusão e a diversidade.

Brincadeiras específicas, como o jogo de bolinha de gude, são ótimas para trabalhar noções espaciais ou ainda coordenação motora fina. Já as brincadeiras em equipe podem trazer resultados proveitosos para que a criança assuma diferentes papéis e trabalhar a inclusão. A construção de brinquedo ou acessórios que sirvam para brincar podem contribuir para aprimorar a criatividade e, em uma visão interdisciplinar, as noções de matemática e ciências (FRIEDMANN, 2012, p. 50).

Para Friedmann (2012, p.151), é importante relatar problemas, necessidades, interesses e potenciais das crianças com relação ao brincar, levantados pelos mediadores cirandeiros que participaram do processo de formação ao brincar. São sugeridos os seguintes parâmetros: atenção aos problemas de equilíbrio, concentração e atenção, aceitação de regras, discriminação social, racial e étnica, falta de cooperação, agressividade, inadequação de especialistas, falta de materiais para propiciar o brincar, inadequação de mobiliário, falta de profissionais de Educação Física.

As preocupações levantadas com relação às crianças e sugestões para trabalhar tais problemas a partir de propostas de atividades lúdicas, trazem a reflexão de que é importante que os educadores desenvolvam os potenciais do brincar e a necessidade de o próprio adulto aprender a brincar. A respeito da sexualidade, casos específicos (masturbação, jogos sexuais, etc.) podem ser trabalhados com atividades que canalizem energias, como modelagem, expressão corporal, espelho, etc. O educador precisa ter orientações sobre sexualidade, inclusive a sua própria, para poder lidar melhor com um tema tão difícil de ser trabalhado. Atividades que façam as crianças se aceitarem, como as propostas

musicais e teatrais apresentadas, além de exercícios com toque, escolha do ajudante do dia, são ideais para trabalhar a autoestima. Além disso, é importante que o educador faça elogios, não exponha as dificuldades das crianças, valorize a produção de cada uma, estimule-as quando discriminadas ou comparadas com outras, trabalhe valores, respeito, confiança. (FRIEDMANN, 2012, p.153)

Sobre conflitos/brigas é aconselhável resolve-los no momento em que acontecem e promover discussão em grupo sobre limites, regras, entre outros. Situações de agressividade, em que, por exemplo, as crianças brincam com armas de brinquedo, podem ser encaminhadas a partir de um diagnóstico inicial, em que o educador conversa com os pais, trazendo-os como parceiros. É também necessário desenvolver um trabalho informativo e de conscientização, propor brincadeiras que atendam a interesses da criança e descarreguem as tensões e energia.

O mais importante é que as crianças sejam ouvidas, o envolvimento da comunidade e os pais nas propostas e projetos, tornando-os corresponsáveis pelo cuidado com o espaço físico e envolvendo-os no ambiente educativo e espaços alternativos, com brinquedoteca, leitura, vídeos, música e as artes (FRIEDMANN,2012).

O importante é fazer um bom planejamento e sistematizar as experiências socializando-as e fazendo uma avaliação e reavaliação dos estudos pesquisas e práticas cotidianas nos espaços infantis de educação para o desenvolvimento integral e plenos através do estudo das artes.



Arthur Reinam na Ciranda Infantil - Escola rural Pípiripau – DF. Fonte: acervo pessoal da autora.

Segundo Bessa (1970), as atividades lúdicas e artísticas disponibilizam a criança à avaliação do seu desempenho, através da análise de suas ações e estratégias, estabelecendo relações entre suas ações, os sucessos e fracassos, e sua capacidade de transformação do meio, através do “eu” e do “outro”. Gradativamente, a criança passa a resolver os desafios sem recorrer ao adulto, avançando para a emancipação e autonomia, para o desenvolvimento do sujeito participativo, que se apropria de sua própria história, onde resgata a sua identidade através da manifestação artística e lúdica, na interação e vivência da Ciranda Infantil.

O local de vivência precisa ter materiais disponíveis para que a criança possa sempre criar livremente. Este ambiente é o ideal, onde a criança apreende as técnicas e utiliza os recursos disponíveis aplicando na resolução de problemas, manifestação e expressão através de várias linguagens pelas habilidades desenvolvidas, torna-se autodidata, cria projetos, se projeta, participa, se empodera de todo processo como sujeito ativo, produtor de conhecimento e de vivências desde a infância, já que a criança também é um sujeito de direito.

Uma importante etapa para a compreensão das qualidades e possibilidades de trabalho é a que se caracteriza com o início do aprendizado da construção de um projeto e seu planejamento. O desenvolvimento da habilidade manual decorre espontaneamente como prática, treino divertido nas brincadeiras através da criatividade para futuras atividades e pesquisa-ações. A criança aprende a analisar os objetos, a dar procedências e criatividade aproveitando quase tudo, desde latas de conserva, cascalhos, caixas de papelão, botões, sobras de madeiras, nas oficinas a criança aprende que, lidando com materiais aparentemente sem valor podem ser utilizados para a resolução de problemas, aprende a tomar decisões e desenvolve a criatividade, auto confiança, sensibilidade, apropriação de conceitos teóricos e a experiência prática, apreende a síntese.

A simples manipulação de materiais representa o desenvolvimento de forças criadoras, o ponto principal na brincadeira, oficinas que proporcionem conhecimentos de espaço e forma, noções de funções e regras naturais. Os temas desafiam a ampliações e variações, um vasto campo que convida ao prazer de manipular, experimentar e recriar algo, a ferramenta principal é a mão, As crianças demonstram resultados que alcançaram ao utilizar materiais e instrumentos da sua

realidade, em uma brincadeira cheia de imaginação, fantasia e alegria que está em toda a criança.

Ao pensar o ambiente, é preciso garantir um local seguro, com mobiliário adaptado, sem pontas, o tamanho proporcional às faixas etárias das crianças, local para descanso, banheiro exclusivo para as crianças, adaptados, pia com água, etc. Há várias sugestões de bioconstruções sustentáveis, que podem servir de prática no ambiente educativo, dando sempre preferência para a gestão coletiva, para a soberania alimentar, liberdade consciente e participativa, qualidade de vida através dos três conceitos reciclar, reutilizar e reduzir.

A higiene na produção de lanches que pode ser feito de forma saudável e lúdica, fazendo carinhas, decoração nos alimentos que aguçam a visão e o paladar, o olfato, fazendo brincadeiras, chamando a atenção e a percepção dos sentidos, em vários momentos e atividades, nos planejamentos, para o desenvolvimento dos sentidos e percepção extra-sensorial.

O olfato pode ser trabalhado através das essências, relacionando cores, cheiros, naturais e artificiais, com flores, animais, alimentos, Pode-se colocar venda e colocar vários cheiros para serem descobertos, gostos, sensações com texturas, temperaturas, entre outros.



Ciranda do Projovem- Escola Pípiripau DF. Fonte: acervo pessoal da autora.

São múltiplas possibilidades: as caixas de papelão viram mesas. Geladeiras, cadeiras, edifícios, sofás, paredes, janelas, quartos, cozinhas, carros, barco, pintados ou não. Podem-se fazer muros com pequenas caixas, armário, guarda roupa, cama. Fazer máscaras, casas, com caixas de madeiras e papelões, com cortina na janela que pode ser de retalhos e roupas usadas, colocar quadros na parede da casinha. As roupas usadas podem ser customizadas, transformando coisas velhas dando formas e leituras diferentes, compondo figurinos e personagens em que as crianças interpretam; podem-se fazer bonecos, almofadas, tapetes criados com as crianças e utilizados nos espaços de vivência, como memória afetiva e empoderamento, se percebendo no ambiente através da sua produção e criação, e também as produções coletivas. A criança participante e ativa se apropria da experiência e pesquisa, na vivência do ato educativo, sendo este processo emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa oportunidade, em que buscamos pautar algumas considerações finais para esse trabalho, partimos das primícias de que são as variadas possibilidades de aprofundamento sobre propostas de Educação em artes e Educação Popular para espaços de Educação Infantil. Devemos pensar algumas questões que consideramos fundamentais nesse contexto, mas que existe um âmbito muito maior a ser explorado seja através de outras leituras ou pelo próprio amadurecimento do processo formativo e de reflexão dos espaços educacionais.

É preciso dar continuidade à discussão, participar e elaborar o planejamento coletivamente de uma educação crítica, procurar alternativas para acesso as informações na sistematização e no processo de desenvolvimento de pesquisa na educação formal e não formal, integradas em vários espaços educativos e principalmente a Ciranda Infantil, aberta a crítica e a mudança social, questionando seus conteúdos, se abrindo às perspectivas das culturas populares e saberes tradicionais. Pensar a Ciranda Infantil em uma nova visão do processo educativo é necessário, contribuindo com práticas pedagógicas que ampliem o trabalho já existente com o resgate de identidade, história e memória pela pedagogia do oprimido e a educação como prática da liberdade.

É preciso procurar soluções dos problemas específicos que envolvem a mulher, trazendo iniciativas sensibilizadoras da opinião pública que tenham relevância na direção do processo emancipatório da mulher, diante do contexto complexo e de desajustes na questão de gênero. Devemos buscar a dignidade da mulher, como sujeito da história com os mesmos direitos a participação, social, econômica, política, e direito a educação, tendo onde deixar seu filho, que também está se educando.

A Ciranda Infantil é um elemento fundamental de uma escola integral que trabalha a mística, pedagogia libertadora aliada à tecnologia que cria a máquina para libertar o homem, não a que tem se prestado, de opressão, controle e exploração. A escola do campo vem como instrumento de resistência e luta voltada para a realidade do campo onde a inclusão ainda é um desafio na construção do saber, um diálogo entre teoria e prática na realidade concreta que atenda a necessidade social. A dignidade vem através da resistência, da mística, das análises

reflexivas e críticas em processo permanente de transformação sobre o seu próprio contexto social.

A busca nesta pesquisa, pela revisão bibliográfica e na vivência desde o tempo de bolsista na Ciranda Infantil da LEdoC FUP, nos fez percorrer pelos conceitos que aqui são fundamentais como “arte”, “desenvolvimento humano”, “educação”, “omnilateral”, entre outros termos de integração. São conceitos utilizados de forma diversificada nas ferramentas de luta da classe trabalhadora, que aqui valorizamos com alternativa contra os modelos hegemônicos, tanto na produção dos meios e espaços de educação quanto nos modelos de produção social.

E ainda, como o desenvolvimento de ação popular nas Cirandas Infantis das escolas do campo, que transpõe através da luta dos movimentos sociais, em níveis econômicos, políticos e ideológicos as expressões artísticas e populares e sua vinculação na construção e resgate de identidade, através da resistência do “povo”, diante das situações políticas de cada período histórico, que envolve quase toda sociedade. O projeto de nação brasileira não se consolidou e o popular ainda busca novas formas de construção e reconstrução desse conceito.

Conseguimos entender, no decorrer da pesquisa, que a Educação Infantil está muito aquém da necessidade real, diante do capitalismo. Confrontando esse modelo, entendemos que a Ciranda Infantil como ação popular foi formada e apropriada pelos movimentos populares, em contexto de luta como instrumento de superação na questão de gênero, trabalho de base e formação política para a elevação da consciência, tendo as mulheres como protagonistas na contracorrente e na disputa diante da hegemonia.

Desde a formulação da metodologia, da forma e do conteúdo dos materiais, como para a abertura de novos espaços de Educação Infantil e de expressão das ideias em favor das reivindicações populares e reafirmação dos direitos da mulher, mãe e cidadã, quanto na idealização de uma matriz que valorize o coletivo para a construção de uma nova cultura de Educação Infantil e de oportunidade para as mulheres se engajarem em vários espaços, como a política, o trabalho, militância. Afinal, como diz a palavra de ordem: “lugar de mulher é, aonde ela quiser estar!”.

A Ciranda Infantil, por estar no interior dos movimentos sociais, vem avançando como espaço educativo. Ao aperfeiçoar seus educadores na formação interdisciplinar para e do Campo, como a LEdoC, se apropria dos meios de

produção e instrumentos locais para a educação integrada da escola pública com a educação popular. Consideramos também de suma importância, a apropriação dos instrumentos de Educação Popular pela classe trabalhadora e o papel do movimento artístico por criar uma linguagem que dialoga com a criação diante do fenômeno, pelas classes populares, da educação omnilateral, integral, para a classe trabalhadora do campo e da cidade e a partir da linguagem interdisciplinar nos movimentos populares, na perspectiva popular.

Nesse trabalho foi abordada ainda a questão social, psicológica e pedagógica e política. Compreendemos que somente através do trabalho de base e da formação política, que perpassam por todos os setores organizativos dos movimentos sociais, podemos contribuir na elevação da consciência da massa e das bases e atuar na formação ideológica política, com o objetivo de descentralizar e horizontalizar a educação em sua prática dialética, condizente com as propostas de transformação social das organizações populares envolvidas, nos planejamentos e propostas em artes, educação popular e infantil, considerando os limites e potencialidades dos educando e seu espaço, em sua forma e conteúdo.

Para análises mais contundentes, seria necessário realizar uma pesquisa aprofundada. As conclusões desse trabalho nos instigam a continuar a pesquisa sobre educação popular e infantil em artes para o desenvolvimento pleno na perspectiva da formação da elevação da consciência na construção de uma nova sociedade ao se integrar-se com as forças acessíveis e disponíveis e suas potencialidades e manifestações dos códigos originais relativos a sua própria identidade, na sua particularidade que o define, e que lhe é característico como sujeito e camponês.

As crianças trazem particularidades do mundo que vivem, expressando e transmitido em uma linguagem, que através da sensibilidade podemos perceber e fazer diagnósticos mais precisos. A partir do diagnóstico, acessamos a mãe, o conflito, o desajuste e podemos orientar e encaminhar de forma mais precisa. A criança expressa através das reações e linguagem própria o que está acontecendo com ela. A mãe quando em desajuste, não consegue fazer a relação da problemática vivenciada e sentida, diante dos conflitos, causando uma ruptura e desconexão, pela tensão transmitida.

Se é um desafio uma pessoa se formar vinda da classe trabalhadora, para a mãe é desgastante e desafiador estudar com um filho, que demanda o tempo todo

necessidades que precisam ser supridas de forma imediata, em que o mundo “está de olho”, mas não se propõe a amparar. Um dos desajustes de nossa sociedade que relega a mãe toda a responsabilidade e autoria, sem disponibilizar do acesso ou garantia das manutenções básicas para o pleno desenvolvimento do indivíduo, suprimindo da mãe os instrumentos básicos para sua vida plena, diante de uma sociedade omissa. A mãe muitas vezes chega cansada pela rotina cotidiana que lhe é imposta de cuidar da criança, do marido, e ter ainda que prover o sustento da família na lógica capitalista de exploração, sem os instrumentos e materiais básicos, para uma vida digna, e muitas vezes sofrendo abusos e violências em sua realidade compartilhada com o companheiro. Depende da amorosidade e compreensão de outras pessoas, que apesar de não ter filhos, trazem seus traumas e estigmas e limitação diante das novas experiências, que faz com que nem todos tenham a compreensão ou disponibilidade, por mais que queiram contribuir com essa mãe para auxiliá-la em um momento tão difícil na universidade.

O perfil de cada criança deve ser entendido em sua singularidade, que apesar de ser na maior parte de origem do campo, com seu comportamento específico, se expressa e brinca em grupo ou sozinha, suas habilidades, preferências, interesses e necessidades, e as reações da criança pelos temas surgidos, no faz de conta e atividades artísticas, são elementos importantes a serem observados para futuros planejamentos, diagnósticos e análises e, assim, desenvolver estratégias precisas.

A arte faz o elo, sendo uma disciplina que transita livremente por todas as outras, no seu poder sensibilizador e criador, é um instrumento imprescindível para uma educação libertadora. A infância é um período fundamental e muitas vezes esquecido e negligenciado, como se a criança ainda não fosse sujeito de direito, mas que viria a ser um dia.

No planejamento pedagógico, a arte e suas linguagens (teatro, poesia, música, artes plásticas, audiovisual, dança, entre outras) podem trazer aspectos voltados à cultura vivenciada no contexto social da criança, a expressão livre de suas ideias e sentimentos, a ampliação do universo cultural ajudando no desenvolvimento do senso crítico. Os aspectos abordados para utilizar as artes e suas linguagens como ferramenta de trabalho podem ser aprofundados com a busca do entendimento de como funcionam os mecanismos biogenéticos da criança em seu aspecto psicológico, pedagógico e social para expansão de uma cultura de autonomia e emancipação.

A palavra é ação e reflexão através do diálogo que é “o ato de amor” como fala Paulo Freire, que nos leva a ser mais, o processo de conscientização da realidade de si mesmo e do mundo que o inserido, sua situação concreta de opressão, para transformá-la, a partir do diálogo, da observação, diagnóstico, descrição, explicitação, análise, compreensão, entender, saber.

A importância da mística, e a repercussão das políticas desta mística que acontece e mostra a identidade, nossas raízes trazendo a consciência da opressão. A arte revela a nossa identidade, é o “espelho dos humanos”, como forma de pensamento que na mística traz o significado e interpretação da realidade em sua abrangência na comunidade e nas disciplinas, a realidade da crueldade, da destruição, do genocídio, onde os movimentos sociais fazem a transformação e propõe outro sujeito do campo e de sociedade.

A mística é um dos instrumentos mais efetivos em seu poder sensibilizador e revelador da condição do sujeito, de oprimido. A Educação do Campo traz a oportunidade de ressignificação, construção de uma nova identidade que revela a ancestralidade e toda a realidade de um povo, exterminado por sua cor e classificado como mercadoria, chorando seus filhos mortos ou encarcerados pela segregação social que reflete milhões de destroçados.

Para fazer a transformação para o sujeito consciente e crítico é preciso levar em conta a realidade do povo do campo, educadores que fazem planejamentos com outra pedagogia, que traga instrumentos precisos para a emancipação e liberdade consciente.

A reeducação vem através da escola do campo, que faz repensar nossas ações em que produz outro pensamento pedagógico, com a arte nos temas trabalhados onde aprendemos a arte como espelhos dos humanos. O diálogo que se nutre de amor, humildade, esperança, e confiança, a humanização que vem através da integração das forças, através da compreensão da vida cotidiana, resgate de identidade, a percepção do outro e o mundo que vive como perspectiva centrada na vida e na cultura, o respeito e a valorização da diversidade e formação cidadã para a aceitação e solidariedade entre os povos e sua pluralidade cultural, fortalecendo valores e capacidades de participação na formação de sujeitos críticos e emancipadores refletindo e formulando propostas que promovam a alteridade e equidade através de propostas possíveis de intervenção da realidade.

A criança como projeto do futuro, com atenção a seus direitos, cuidado e formação por eixos temáticos através da integração da educação popular e a educação formal, na formação pedagógica e o planejamento para que o sujeito compreenda o mundo que vive, respeitando as diferenças e atuando de forma consciente, crítica, responsável e solidária.

As atividades aplicadas de forma interdisciplinar tem a possibilidade de auxiliar com que a criança se resgate, a contação de história ajuda de maneira sutil em que a criança elabore seus medos e que se ajuste à sua situação externa e interna. Através da imaginação como recursos psicológicos para lidar e se relacionar com a vida e com os outros, desenvolvendo sentimentos e fortalecimento que lhe servirão para viver dificuldades futuras.

Fazer um planejamento pedagógico com metas claras e sistematizadas baseadas na ecologia humana, na busca da inteireza e consciência como seres inconclusos e condição de ser pertencente a um universo natural e construído como um caminho, pelo sentir, criar, sonhar, transcender, vendo nas formas de artes diferentes maneiras de trabalhar a sensibilidade, resgatar as tradições, valorizar os costumes e valores indispensáveis à formação cidadã, envolver-se, compartilhar, cultivar o belo, o estético e as várias manifestações artísticas. Devemos trabalhar com as crianças valores como: cuidar dos recursos naturais, inclusão como pertencente a natureza, viver a mística que reconhece o passado que esteve sempre em confronto, a semente que traz o potencial, intuir-se e desenvolver perspectivas, exercitar o poder criativo, permitir-se ter esperança e inspirações, construir uma auto imagem positiva, maximizar a utilização dos sentidos, se conhecer.

O universo temático pelos temas geradores auxilia na alfabetização de símbolos e códigos, a criança participando do processo na investigação temática, envolvendo-se, aproximando-se do grupo, a partir de suas situações e dilemas para tomarmos como discussão no grupo para os planejamentos e organizando nosso material didático, com novos temas, temas inclusivos, interessantes e necessários. Ao mesmo tempo em que se descobre a palavra descobre-se o tema, problema, percebe a situação-problema, situação de opressão, manifesta-se, discute-se, descobrindo a palavra. Trata-se de um processo de conscientização, no qual se faz a leitura da palavra, de mundo, sobre o qual se pensa e fala e percebe-se nele através das palavras geradoras.

O questionamento é o “*start*”, a curiosidade que desperta a vontade de saber, conhecer os códigos, senhas que abrem os portais da liberdade. É preciso que o mais consciente acesse a linguagem do outro, já que diante da vivência os significados são relativos a estas experiências específicas, a criança que não fala se comunica em outras linguagens em que o educador precisa acessar, fazer a escuta necessária, a leitura sinestésica, auditiva, visual e extra-sensorial para entender a criança e suas necessidades. A dialogicidade em que pela alteridade o educador se coloca no lugar da criança e percebe suas necessidades, limitações, dificuldades, problemas emocionais, se está sofrendo algum tipo de violência ou dificuldade de aprendizagem, problema de desenvolvimento físico, o educador mediando o desenvolvimento da criança.

A inclusão ainda é um desafio na construção do saber. E da dignidade que vem através da resistência e experiências coletivas que a mística faz refletir o contexto social, real, como parte do processo educativo, o ser se humaniza pelo desenvolvimento. É preciso cultivar o gosto pela pesquisa de novos saberes, apreendendo o poder de síntese, teorizações, comparação e generalizações, elaborar análises e reflexões, cultivar o espírito crítico e questionador, através da elaboração de matrizes de reflexão e aprofundamento de temas.

A arte é a própria liberdade no sentido de expandir a consciência e liberar a mente. Destacamos aqui a importância de elaboração de um plano para a primeira infância que conte com a atuação da família e da sociedade, que garanta os direitos mais fundamentais de toda a criança, compreenda os efeitos perversos impostos por uma sociedade opressora e suas repercussões terá impacto relevante nos contextos sociais em que a Ciranda Infantil está inserida.

A constante avaliação e reavaliação do convívio e o processo educacional interativo, para a educação humanitária, vindo não apenas na perspectiva dos anseios da mãe, dos pais, dos formuladores de políticas públicas e da sociedade em geral, mas também os anseios, aptidões e as reais necessidades das crianças é algo fundamental. Assim como o papel dos educadores como mediadores e a compreensão da importância das Cirandas Infantis e espaços de Educação Infantil como determinantes e imprescindíveis para a garantia de direitos e oportunidades para equidade em nossa sociedade. Devemos criar espaços de cuidado, aprendizado, construção coletiva de experiência, segurança e desenvolvimento de Educação Infantil como auxílio neste complexo processo de desenvolvimento infantil

que está diretamente relacionado à qualidade das relações ao seu redor e ao ambiente que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESSA, Marilda. **Artes Plásticas entre as Crianças**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio. 3ª ed. 1970.
- BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução nº 1, 2002.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Cadernos de Educação Ambiental: Em Direção ao Mundo da Vida: Interdisciplinaridade e Educação ambiental**. Brasília: IPÊ-Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.
- FERRAZ, Maria H. C. de T. e FUSARI, Maria F. de R. e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1ª ed.- São Paulo: Moderna, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. Série: Pensamento e Ação no Magistério – Mestres da Educação. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Ed Atlas, 2008.
- LIMA, Adriana F. S. O. e J. **Pré-Escola e Alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e J. Piaget**. Ed. Vozes. 3ª ed. Petrópolis, RJ. 1988.
- MEDEIROS, Maria Osanette de et ali. **Educação Infantil como Direito das Crianças e das Mulheres Camponesas: um olhar a partir da Ciranda da LEdoC UnB**. Mimeo, 2017.
- MENEGAT, Marildo. Da arte de nadar para o reino da liberdade. VILLAS BOAS, Rafael Litvin e PEREIRA, Paola Masiero (Orgs.). **Caderno 2 – Residência Agrária da UnB: Cultura, Arte e Comunicação**. São Paulo: Ed. Outras Expressões, 2015.
- MORAIS, Carlos Luiz. **Aprendendo com brinquedo popular: na arte com o miriti**. Belém: Ed. Graficentro/CEJUP, 1986.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso no dia 10 de maio de 2018.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Neuza Maria Cezário dos. **Ciranda infantil e a formação de Educadores do Campo**: a experiência da UnB/Planaltina. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Educação Campo Faculdade UNB Planaltina - FUP Universidade de Brasília. 2015.

VASCONCELLOS e VALSINER. **Perspectivas co-construtivistas na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WOLFF Eliete Ávila, SPADA Ana Corina e SOEIRA, Maristela. **As contribuições da ciranda infantil para a formação de professores do campo**. Anais Congresso Universidad 2014, Cuba.