

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JÚLIA BERANEK MENEGHEL

INFÂNCIAS PLURAIS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: por
uma potencialidade na diversidade das culturas da
infância na educação infantil

SOROCABA -SP
2021

JÚLIA BERANEK MENEGHEL

INFÂNCIAS PLURAIS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: por uma potencialidade na
diversidade das culturas da infância na educação infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para obtenção do grau
de licenciada no curso de Licenciatura Plena
em Pedagogia, da Universidade Federal de
São Carlos, *campus* Sorocaba.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza

Sorocaba-SP
2021

Beranek Meneghel, Júlia

Infâncias plurais e educação patrimonial: por uma potencialidade na diversidade das culturas da infância na educação infantil / Júlia Beranek Meneghel -- 2021. 118f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Geraldo Tadeu Souza

Banca Examinadora: Débora Dainez, Vanda Aparecida da Silva

Bibliografia

1. Educação infantil. 2. Educação patrimonial . 3. Culturas da infância. I. Beranek Meneghel, Júlia. II. Título.



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 5/2021/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

JÚLIA BERANEK MENEGHEL

INFÂNCIAS PLURAIS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POR UMA POTENCIALIDADE NA DIVERSIDADE DAS CULTURAS DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Sorocaba, 26 de abril de 2021

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.º Dr.º Geraldo Tadeu Souza
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Débora Dainez
Membro da Banca 2	Prof.ª Dr.ª Vanda Aparecida da Silva



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Tadeu Souza, Professor(a) Efetivo(a)**, em 12/04/2021, às 14:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Debora Dainez, Professor(a) Efetivo(a)**, em 26/04/2021, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanda Aparecida da Silva, Servidor(a) Público(a) Federal**, em 26/04/2021, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos educadores e educadoras, bem como a todos aqueles que lutam dia a dia pela construção de uma infância plural, visando a valorização da cultura da infância por uma sociedade mais diversa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar forças para continuar todos os dias. Muitas foram as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a construção deste trabalho. À minha família, que permaneceu ao meu lado em todos os momentos, sejam eles bons, ruins, desafiadores, de lutas e conquistas.

Aos meus pais, Déborah e Eduardo, que desde muito cedo me mostraram, me orientaram e me auxiliaram a seguir um caminho de perseverança, de verdade, de amor e acima de tudo, de empatia para com os outros. Sou muito agradecida por todo o incentivo e apoio, por trabalharem duramente e em meio a algumas dificuldades priorizarem a educação de seus filhos, visando o nosso futuro, por todo o esforço e dedicação que sempre depositaram na minha educação e de meu irmão. A conclusão deste TCC, perante a finalização do curso, é uma demonstração concreta de que todos os esforços em prol da nossa criação, valeram a pena.

Ao meu irmão Vinícius *in memoriam*, por toda a cumplicidade durante toda a nossa vida, bem como em toda a minha trajetória universitária, que me admirava e sentia orgulho por todas as madrugadas que passei em claro, estudando e buscando ser uma boa educadora, ao qual dedico toda a minha inspiração para seguir a vida com alegria e aproveitamento, como sempre fez.

Ao meu namorado Matheus, que acima de tudo é o meu parceiro e melhor amigo e há pouco mais de oito anos divide todas as situações comigo. Esteve ao meu lado durante os longos cinco anos de graduação me apoiando, mesmo em momentos de dificuldades, momentos em que pensei em desistir, ele esteve lá, sempre acreditando em mim e me incentivando a continuar.

Aos meus colegas de graduação, em especial aqueles que compuseram o meu grupo de trabalhos acadêmicos, Bruna, Camila, Heitor e Jefferson, por todos os momentos que passamos juntos, de cumplicidade, paciência, ensinamentos, e acima de tudo, de amizade.

Ao meu orientador Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza que com toda a sua atenção, gentileza e paciência em meio à minha gravidez, o puerpério, algumas dificuldades de saúde de familiares e ao momento de pandemia, me acolheu e deu todo o suporte

necessário. Proporcionou e contribuiu grandemente em novos conhecimentos, leituras, fichas práticas, fichamentos e em todo o processo com a minha escrita, me motivando a cada orientação, me fazendo pensar e repensar possibilidades. Sou muito agradecida por ter sido sua orientanda e por aprender tanto ao seu lado. Agradeço também a Nathalia Pena, por ter me ajudado e contribuído grandemente na formatação deste trabalho.

A Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba e aos meus professores, que foram essenciais para todo o meu processo de ensino-aprendizagem, por me ensinarem tanto e, acima de tudo, por me fazerem acreditar em uma educação que vise a diversidade, a pluralidade e potencialidade da infância, me incentivando a ser uma educadora que lute por uma educação melhor.

E por fim, dedico este parágrafo a todas as crianças com as quais tive o privilégio de conviver durante todos os estágios realizados. Foram impulsionadoras durante o meu processo de construção à formação docente e continuarão a ser por toda a minha caminhada. Seus olhares curiosos aos detalhes mundo afora, me fizeram refletir. Seus questionamentos quanto às tantas possibilidades, me fizeram repensar. Seus abraços apertados, me deram forças. E os seus olhares, cheios de esperanças, me fizeram acreditar. Agradeço a vocês, crianças, por me ensinarem a admirar as minuciosidades da vida e por me motivarem dia a dia a lutar por vocês e incentivá-los a serem quem desejam ser, em meio às diversidades existentes.

*Mais que tudo quero ter
Pé bem firme em leve dança
Com todo o saber de adulto
Todo o brincar de criança.
(Agostinho da Silva)*

RESUMO

A presente monografia tem como objetivo geral deste estudo refletir sobre o repertório cultural existente e produzido pelas crianças pequenas e educadores através da educação patrimonial imaterial, de modo a contribuir com práticas e propostas pedagógicas na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental em torno de leis e documentos curriculares necessários para o processo de construção deste trabalho, entendendo a cultura como recinto de abertura para a busca da observação através da pluralidade da infância, a educação patrimonial e o repertório cultural da criança na educação infantil. Ao refletir sobre a educação patrimonial e o patrimônio cultural como meios impulsionadores para pensar e repensar a história, a origem e os detalhes que nos rodeiam, e que muitas vezes passam despercebidos. Por meio dos conceitos de patrimônios materiais e imateriais, busco trazer a reflexão quanto a presença destes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC - da etapa da educação infantil. Com enfoque na primeira infância, procuro descobrir se há uma preocupação por parte dos educadores quanto à valorização das culturas da infância, na perspectiva dos repertórios das crianças. Desta forma, finalizo o trabalho com destaque para a importância de se enxergar a criança como um ser que cria, capaz de estabelecer as múltiplas relações, de modo a trazer para dentro do ambiente escolar uma educação igualitária, lúdica, que respeite e dialogue com a diversidade de cada criança e valorize as infâncias plurais.

Palavras-chave: Culturas da Infância. Educação Patrimonial. Educação Infantil.

ABSTRACT

This monograph has the general objective of this study to reflect on the existing cultural repertoire and produced by young children and educators through intangible heritage education, in order to contribute with pedagogical practices and proposals in early childhood education. It is a bibliographic and documentary research around laws and curricular documents necessary for the construction process of this work, understanding culture as an open space for the search for observation through the plurality of childhood, education heritage and cultural repertoire of the child in early childhood education. By reflecting on education heritage and cultural heritage as driving means for thinking and rethinking the history, origin and details that surround us, which often go unnoticed. Through the concepts of material and immaterial heritage, I seek to bring reflection as to their presence in the National Common Curricular Base - BNCC - on the stage of early childhood education. With a focus on early childhood, I try to find if there is a concern on the part of educators regarding the valorization of childhood cultures, from the perspective of the children's repertoires. In this way, we concluded the work with emphasis on the importance of seeing the child as a being who creates, capable of establishing multiple relationships, in order to bring into the school environment an egalitarian, playful education, which respects and dialogues with the diversity of each child and value plural childhoods.

Keywords: Childhood Cultures. Patrimonial Education. Child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Comentários de parceiros do projeto Território do brincar: diálogo com escolas	36
Figura 2 - Capa da revista Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos	43
Figura 3 - capa Educação Patrimonial do Programa Mais Educação	45
Figura 4 - Educação patrimonial: educação, memórias e identidades	46
Figura 5 - Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo	48
Figura 6 - Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil pela BNCC	49
Figura 7 - Campos de experiências “O Eu, o outro e o nós	51
Figura 8 - Campos de experiências “Corpo, gestos e movimento”	52
Figura 9 - Campos de experiências “Traços, sons, cores e formas”	53
Figura 10 - Campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”	54
Figura 11 - Campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”	55
Figura 12 - Faixas etárias da educação infantil, da creche à pré-escola	56
Figura 13 - Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental pela BNCC	58
Figura 14 - Competências específicas de arte para o ensino fundamental	60
Figura 15- Possibilidade das cantigas de roda no contexto da BNCC	66
Figura 16 - Plano de aula - Brincando com as cantigas de rodas conhecidas	73
Figura 17 - Proposta de atividade Brincando com as cantigas de roda	76
Figura 18 - Plano de aula - Explorando as letras das cantigas de roda	78
Figura 19 - Proposta de atividade Brincando com as cantigas de roda	82
Figura 20 - Mapeamentos de algumas manifestações culturais da ciranda por regiões do Brasil	85
Figura 21 - Possibilidades da ciranda brasileira no contexto da BNCC	87
Figura 22 - Possibilidades de Coco de roda no contexto da BNCC	91
Figura 23 - Possibilidades de Cacuriá do Maranhão no contexto da BNCC	92
Figura 24 - Plano de aula - Pesquisa sobre cirandas	94

Figura 25 - Proposta de atividade Ciranda	97
Figura 26 - Plano de aula - Ciranda Cacuriá do Maranhão	100
Figura 27 - Proposta de atividade Cacuriá	103
Figura 28 - Plano de aula - Ciranda Coco de roda	106
Figura 29 - Proposta de atividade Coco de roda	109

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ALGUMAS NOTAS METODOLÓGICAS	18
3 INFÂNCIAS PLURAIS E A DIVERSIDADE DAS CULTURAS BRASILEIRAS	21
3.1 POSSIBILIDADES DE UM BRINCAR QUE RESPEITE A CULTURA DA INFÂNCIA	27
3.1.1 O Território do Brincar em diálogo com as infâncias pelo Brasil	36
4 PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS BRINCANTES NO CONTEXTO DA BNCC	41
4.1 O INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN - EM UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL	42
4.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	50
4.2.1 Educação patrimonial e a BNCC: dos anos iniciais do ensino fundamental à educação infantil	58
4.3 AS CANTIGAS DE RODA TRADICIONAIS DA INFÂNCIA EM UM CAMINHO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS PEQUENAS	64
4.3.1 Um pequeno repertório de propostas sobre os planos de aula para cantigas de roda	72
4.4 AS CIRANDAS BRASILEIRAS COMO MANIFESTAÇÕES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	85
4.4.1 Um pequeno repertório de propostas sobre os planos de aula das cirandas brasileiras	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

Ao buscar na memória a minha infância, lembro-me de mudar de uma cidade grande próxima à capital, para uma cidadezinha no interior do estado, lembranças estas que me remetem a aspectos e vivências culturais que foram me nutrindo de elementos que constroem brincadeiras novas aliadas à cultura presente na região em que cresci, descobrindo novas possibilidades e brincadeiras.

Rua de terra, pés descalços, lama, as corridas na chuva, brincadeiras de rua, bem como o brincar com elementos da natureza, andar de bicicleta e subir em árvores eram algumas das práticas rotineiras presentes quando mudei para o interior do estado, sempre incentivada por familiares que valorizavam a importância do brincar aliada à natureza como uma construção saudável.

Filha e neta de professoras, desde cedo fui uma criança muito estimulada através de jogos, canções, diálogos e histórias. Aos seis meses já falava “mãã” e com apenas um ano e dois meses já me comunicava verbalmente e distinguia as cores primárias.

Como tradição, todos os anos realizávamos uma Festa Junina reunindo os moradores da rua, suas famílias e amigos que quisessem participar caracterizados ou não, e cada um trazia um prato de doce ou salgado típico para comemorarmos. E por fim, era acesa uma grande fogueira bem no meio da rua, com músicas e conversas até altas horas.

Enfim, cresci em um ambiente bastante lúdico, com a infância respeitada e valorizada, buscando vivenciar cada etapa de desenvolvimento, sem pressa.

Ao ingressar na Universidade, escolhi cursar Pedagogia com a intenção de poder contribuir no processo de ensino-aprendizagem de crianças em formação e me tornar a inspiração de alguém um dia, como algumas professoras foram para mim durante a minha infância.

Com aulas extremamente teóricas e sociais no primeiro semestre, questioneei se era realmente esse o curso em que deveria escolher, pois até então não havia visto o que julgava ser de fato um conteúdo pedagógico, mas, ao ingressar nos estágios não obrigatórios, pude conciliar a teoria de cada disciplina com a prática de cada fase

vivenciada, e tudo passou a ter sentido, significado e a cada ano cursado, bem como cada ano estagiado fui aprendendo, desenvolvendo e aprimorando a minha forma de pensar e atuar na educação.

O brincar, tema muito esperado durante os primeiros semestres de curso, demorou um pouco a aparecer e poucas eram as disciplinas que abordavam a temática em questão. Nestas aulas, quando vivenciadas, percebi uma grande potência na forma como o brincar fora apresentado e dialogado sempre aliado à infância, tão valorizada na perspectiva pedagógica.

Conforme as crianças vão crescendo, a tendência das escolas tem sido supervalorizar a linguagem escrita, deixando as demais em segundo plano - como se a aprendizagem fosse possível somente em momentos sistematizados e específicos ligados à escrita.

Pensando nisso, há a necessidade de analisar e refletir mais a fundo as situações corporais, linguagens e aprendizagens envolvendo as várias linguagens de conhecimento como fatores resultantes e tão importantes para uma aprendizagem significativa na primeira infância.

Para tanto, torna-se importante acompanhar o repertório cultural que a criança traz consigo, bem como o desenvolvimento que pode vir a ter de acordo com as possibilidades que a situação oferece, considerando todo o seu entorno, contexto histórico, cultural, bem como a educação patrimonial de caráter material e imaterial presente.

A temática em questão sempre me despertou bastante interesse e uma sensação de pertencimento, tornando essencial e necessária uma pesquisa mais aprofundada, com o intuito de apresentá-la em meio a possibilidades e propostas que dialoguem com o respeito à diversidade na educação.

Minha intenção neste TCC é contribuir com estudos sobre a educação infantil e a infância de crianças pequenas, buscando trazer reflexões sobre a construção de uma pesquisa própria na qual elas estejam contempladas.

Como objetivo geral deste estudo, procuro refletir sobre o repertório cultural existente e produzido pelas crianças pequenas e educadores através da educação patrimonial imaterial, de modo a contribuir com práticas e propostas pedagógicas na

educação infantil. E para abordar estas questões, a cultura da infância surge como centro de discussão.

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas), que produzem a possibilidade de sua constituição como sujeito e ator social. Este processo é criativo, tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de os fazerem de modo distinto e de os usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005b, p.373).

Neste sentido, as culturas da infância nas condições sociais, tanto estruturais quanto simbólicas, são aspectos importantes para a compreensão do que as crianças, como protagonistas das narrativas que criam, nos dizem através de gestos, brincadeiras, cantigas e danças de rodas e como tudo isso ecoa e é transmitido a partir do educador que a acompanha.

Para melhor organizar esta monografia, foi preciso dividi-la da seguinte forma:

O capítulo *Algumas notas metodológicas e reflexões de documentações curriculares*, foi desenvolvido para apresentarmos os percursos metodológicos da pesquisa. Sendo assim, como objetivos específicos, a minha intenção é compreender e analisar a importância e a necessidade do acompanhamento do educador na construção do repertório cultural da criança na educação infantil; apresentar o patrimônio cultural e a educação patrimonial como meios impulsionadores para se pensar e repensar a história, a origem e os detalhes que nos rodeiam, e que muitas vezes passam despercebidos, por meio de patrimônios materiais e imateriais; e relacionar a educação patrimonial com propostas pedagógicas no contexto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - para a educação infantil.

Na sequência, desenvolverei dois capítulos, os quais entendo como principais protagonistas da temática abordada, ambos possuidores de seções e subseções que interligam todas as etapas do trabalho, sendo essenciais para o detalhadamente do mesmo.

No capítulo *Infâncias plurais e a diversidade das culturas brasileiras*, apresento ao leitor discussões referentes a um breve contexto da trajetória histórica de infância, as concepções de criança, bem como as infâncias plurais, a cultura da infância e as possibilidades de um brincar que respeite esta cultura, brasileira e diversa, que se instaura em diálogo com as suas contribuições para a educação da criança pequena.

No capítulo seguinte, *Patrimônio cultural e educação patrimonial na educação infantil: propostas brincantes no contexto da BNCC*, o leitor irá encontrar discussões acerca dos conceitos e contribuições da educação patrimonial para as crianças e o currículo. Início um debate que instaura a partir da incorporação da educação patrimonial que se estende da educação infantil ao ensino fundamental, compondo a educação básica. Procuro demonstrar como este patrimônio aparece na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e se há maneiras para que se estenda para a educação infantil.

E para finalizar, apresento as considerações finais, onde retomo as análises das práticas educacionais percorridas ao longo do trabalho, a compreensão e necessidade de olhar mais a fundo a essência da teoria aliada à prática e o porquê dos meios não estarem adequados aos fins e sim aos processos.

2 ALGUMAS NOTAS METODOLÓGICAS

A partir do momento em que decidi compreender e me aprofundar na criança representada pela cultura da infância, aliada à pluralidade e à diversidade presente em cada regionalidade brasileira, surge a necessidade de compreender como os educadores veem e escutam as crianças a partir da perspectiva delas e de seus repertórios culturais.

Para tanto, tornou-se preciso delimitar a temática a ser abordada, enfatizando a importância e necessidade do acompanhamento no processo do repertório cultural da criança na educação infantil, por meio de etapas que caracterizam o modo da criança se situar e enxergar o mundo, cujo objeto refere-se à pluralidade das infâncias.

Como ponto de partida, foi preciso realizar uma pesquisa de caráter bibliográfico, para se apropriar de um repertório de obras que se empenhem em abordar a criança enquanto sujeito produtor e inserido na cultura, a pluralidade existente nas regionalidades brasileiras e como tudo isso ecoa em educadores e educandos. Segundo Antonio Carlos Gil, em seu livro **Como elaborar projetos de pesquisa** (GIL, 2002, p.44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Nesta perspectiva, desenvolvemos um diálogo que discuta acerca da Cultura da Infância, valorizando a importância do brincar e defendendo, desta forma, o resgate das infâncias na formação dos educadores. Considera-se que o estudo da criança contribui para a compreensão da sociedade como um todo, entendendo a infância como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p.363 *apud* LOMBARDI, 2010).

Além de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvemos uma pesquisa documental em torno de leis e documentos curriculares necessários para o processo de construção do **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Para melhor conciliar os referenciais curriculares com propostas pedagógicas, fizemos um levantamento em um *site* e outras referências bibliográficas para a educação infantil, considerando que

o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa ex-postfacto, o levantamento e o estudo de caso. (GIL, 2002, p. 43).

Buscou-se, para tanto, um aporte teórico em diversos autores que abordam a temática. José Manuel Jacinto Sarmiento (SARMENTO, 2005a; 2005b; 2006) dá suporte aos estudos socioculturais. As concepções de Lydia Hortélio (HORTÉLIO, 2006), importante e influente educadora musical, contribuíram grandemente com este estudo, harmonizando e conciliando os pressupostos da abordagem sociológica da infância. Da mesma maneira, Lucilene Silva (SILVA, 2016) contribui com este trabalho ao abordar a cultura infantil e música tradicional da infância. Silvia Lombardi (LOMBARDI, 2010), ao discorrer sobre a música na escola à luz da cultura da infância, complementa as referências principais entre outras apresentadas ao longo do trabalho, as quais foram importantes para todo o processo de sua construção.

O objetivo geral deste estudo é refletir sobre o repertório cultural existente e produzido pelas crianças pequenas e educadores através da educação patrimonial imaterial, de modo a contribuir com práticas e propostas pedagógicas na educação infantil.

Como objetivos específicos, pretendemos alcançar neste TCC:

- 1) compreender e analisar a importância e a necessidade do acompanhamento do educador na construção do repertório cultural da criança na educação infantil;
- 2) apresentar o patrimônio cultural e a educação patrimonial como meios impulsionadores para se pensar e repensar a história, a origem e os

detalhes que nos rodeiam, e que muitas vezes passam despercebidos, por meio de patrimônios materiais e imateriais; e

3) relacionar a educação patrimonial com propostas pedagógicas no contexto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - para a educação infantil.

Algumas considerações foram realizadas por intermédio de documentos legais como a **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**, a **Constituição Federal Brasileira, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI**, o **Estatuto da Crianças e do Adolescente - ECA**, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**, os **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs**, além de documentos do **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN**.

Com enfoque na primeira infância, apresento reflexões referentes à possibilidade ou não de haver uma preocupação por parte dos educadores quanto à valorização da cultura da infância na educação infantil. Em relação a estes documentos, neste trabalho, busco incentivar e convidá-los a partir de um pequeno repertório prático advindo de uma pesquisa no *site* da revista Nova Escola que compus ao longo desta monografia, a trabalhar a partir da perspectiva da criança.

Após detalhar a metodologia de pesquisa e os objetivos deste trabalho, convido vocês a aprofundarmos juntos a partir de uma leitura que respeite o diálogo e as diversidades presentes, a nossa visão teórica sobre as infâncias plurais e a educação patrimonial, por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo que vise a potencialidade existente na diversidade das culturas da infância na educação infantil.

3 INFÂNCIAS PLURAIS E A DIVERSIDADE DAS CULTURAS BRASILEIRAS

Para entendermos a essência do que é o educar dentro da educação infantil brasileira, é necessário primeiramente conhecer um pouco sobre a história da infância que se construiu a partir da concepção de as crianças serem consideradas apenas seres sociais de geração jovem. Segundo Sarmiento (2005a, p.3), “O conceito de infância nos dias atuais é bem distinto, a infância como uma categoria social de estatuto próprio surge com a modernidade”. Para contar melhor sobre esta história, nos apoiaremos, a seguir, em Lombardi (2010).

A história da infância, contada por Philippe Ariès (1981), representa um marco para os estudos desta temática e os ideais sobre a infância na modernidade européia. Na Idade Média, não havia diferenciação entre as diversas fases da vida (infância, adolescência, juventude e idade adulta), e as crianças, consideradas “adultos em miniatura”, eram ignoradas. Era comum que elas presenciassem e participassem de tudo, estando expostas, inclusive, a cenas eróticas e linguagem vulgar (ARIÈS, 1981 *apud* LOMBARDI, 2010).

Em meio aos séculos XVI e XVII, nasceu um sentimento novo em relação à criança, no qual a infância é percebida como categoria merecedora de cuidados. A escola substituiu a aprendizagem em contato direto com os adultos e a criança foi separada da família por um tempo determinado, ficando sob a tutela do Estado para se preparar para a vida e ingressar no mundo adulto. Esse “enclausuramento” da criança recebeu o nome de “escolarização e continua até os nossos dias” (ARIÈS, 1981 *apud* LOMBARDI, 2010).

No entanto, o conceito de infância, como uma fase natural do ser humano, passou a ser discutido a partir dos séculos XVII e XVIII. Ariès (1981, p. 65) pondera que

a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Lombardi (2010) argumenta em sua dissertação que, no século XVIII, Rousseau foi o primeiro autor a ressaltar a consciência acerca da “natureza” peculiar da criança, a constatar que a mente infantil tem uma estrutura diferente da do adulto, e a defender a ideia de que educação e sociedade estão vinculadas. Destas ideias, surge uma nova filosofia de educação, em que a criança passa a ser o centro das relações afetivas familiares e a merecer cuidados, atenção e estímulos; em consequência, as classes populares passam a ver na educação e na formação profissional uma possibilidade de ascensão social. A autora ainda destaca que

a escola expandiu-se e universalizou-se; a família reordenou seus dispositivos de apoio e controle infantil; os saberes desenvolveram-se sobremaneira, o que permitiu o surgimento de mecanismos reguladores da administração simbólica, como a Declaração dos Direitos da Criança, que por sua vez abre espaço para se falar, no final do século, numa infância global, caracterizada pela heterogeneidade e desigualdade. (LOMBARDI, 2010, p.30)

Para Sarmiento (2005a), a noção de infância passa por mudanças, mas o autor não concorda com a hipótese de sua morte. Justifica sua opinião ao considerar que

a Segunda Modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural, nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como atores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias (SARMENTO, 2005 *apud* LOMBARDI, 2010).

O ser humano faz parte de um contexto histórico-social, carrega as características do que já existiu, se transforma e provoca mudanças. Assumir uma postura que favoreça o convívio das crianças entre elas mesmas, oferecendo uma educação mais voltada para o modo de ser infantil e para o prazer de aprender em interação com aqueles que estão à sua volta e com o ambiente que as rodeia, parece ser uma maneira de contribuir para que o processo de mudança, de que fala Sarmiento, mantenha as características próprias da infância (LOMBARDI, 2010).

Para abordar este novo conceito de infância em documentos oficiais, farei alguns apontamentos sobre a Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais do México (1982) e a Constituição Federal Brasileira (1988).

A partir da Conferência do Mundial sobre as Políticas Culturais do México realizada em 1982, a UNESCO conceitua a cultura como “um conjunto de características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que definem um grupo social. [...] Engloba modos de vida, os direitos fundamentais da pessoa, sistema de valores, tradições e crenças.” (*apud* WERTHEIM, 2003, p.13). Assim, a partir desta definição, apreende-se que a cultura está interligada ao homem em todas as suas relações.

A partir do artigo 205 da **Constituição Federal Brasileira** de 1988, a educação passou a se constituir como um direito da criança e uma escolha da família, assim como a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Em relação à educação infantil, alguns tópicos do Art. 3º, da LDB, de 1996, define que esta etapa da educação básica será ministrada com base nos seguintes princípios:

- I-igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III-pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV-respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V-coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI-gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII-valorização do profissional da educação escolar;
- VIII-gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX-garantia de padrão de qualidade;
- X-valorização da experiência extra-escolar;
- XI-vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII-consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).
- XIII-garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018). (BRASIL, 1996).

Uma criança antes de tudo precisa ser deixada livre, livre para observar, para escolher, para aprender e experimentar, mas “...as crianças carregam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.” (SARMENTO 2005a *apud* LOMBARDI). Ao contrário do que muitos pensam, as crianças pequenas não são como “tábulas rasas”, pois co-constroem o saber junto ao adulto.

A criança, portanto, ao ser considerada um sujeito portador de direitos, faz-se

vitoriosa em meio a tantos movimentos sociais e lutas para a formação de uma sociedade igualitária, carregando valores que necessitam ser pensados e ensinados desde os primórdios da vida, aprendendo a respeitar e valorizar as diferenças.

Considerando que a partir da publicação da Emenda Constitucional nº 59 em 11 de Novembro de 2009, a educação infantil torna-se obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI surgem como meios para orientar os planejamentos curriculares nas escolas propondo que hajam propostas de organização por eixos de brincadeiras e interações.

Em uma proposta para estabelecer os pilares da cultura da infância, Sarmento (2005a, *apud* LOMBARDI, 2010, p. 33) institui quatro eixos: a interatividade; a ludicidade; a fantasia do real; e a reiteração:

- A *interatividade* diz respeito à interação da criança com o mundo que a rodeia, formando sua identidade pessoal e social; a família, a escola, a comunidade e as atividades sociais fazem parte desse universo de relações, dando-se especial importância ao convívio entre pares.
- A *ludicidade* é própria do homem, e embora não seja exclusiva da criança, configura-se no “traço fundamental das culturas infantis”; a criança é acompanhada pelo brincar, pelo jogo e o brinquedo na construção de suas relações sociais.
- A *fantasia* do real é o mundo do “faz de conta”, em que o imaginário e o verdadeiro coexistem e se confundem na brincadeira, o que permite também à criança enfrentar as situações que são difíceis para ela.
- A *reiteração* indica que o tempo infantil não é linear, como se observa no “era uma vez”, “agora eu era”, na repetição incansável da mesma brincadeira, na transmissão de rituais das crianças mais velhas às gerações mais novas, “de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo”.

A concepção de cultura até meados do século XVIII era estabelecida a partir da relação com o cultivo. Ato este, de cultivo ao solo que perdurou por bastante tempo e somente passou a ter um sentido ético após a conquista da Grécia pelo Império Romano. Alfredo Bosi (1993), define a origem latina da palavra cultura ao termo “*colo*”, atribuindo o significado etimológico a “eu cultivo o solo” enfatizando que

significava, rigorosamente, “aquilo que deve ser cultivado”. Era um modo verbal que tinha sempre alguma relação com o futuro; tanto que a própria palavra tem essa terminação - *ura*, que é uma desinência de futuro, daquilo que vai acontecer, da aventura. As palavras terminadas em - *uro* e -*ura* são formas verbais que indicam projeto, indicam algo que vai acontecer. Então a cultura seria, basicamente o campo que seria arado, na perspectiva de quem vai arar a terra.(BOSI, 1993, p.15)

Pelas concepções do autor, cabe estabelecer referências às relações entre o homem e a moradia e trabalho com a terra, fato que demonstra uma forte ligação com o campo e os animais. Mas como esta concepção de cultura é problematizada atualmente?

Richard Miskolci (MISKOLCI, 2010, p.18), autor do livro **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**, discorre:

ainda que nem a globalização nem a interação entre os sujeitos e as culturas sejam novas, ambas se ampliaram enormemente nas últimas décadas. O momento atual poderia ser resumido por uma palavra: fluxo. Fluxo de capital, de informação e ideias, de pessoas. Em conjunto, tais fluxos dificultam a sobrevivência de totalizações e explicitam as diferenças. Fica mais difícil se referir à cultura da humanidade ou a culturas nacionais quando as nações estão em risco e as culturas locais ganham visibilidade.

Pensando na dificuldade em referir-se às culturas nacionais, como o autor menciona acima, ainda que as nações estejam em risco e as culturas locais passem a ganhar visibilidade, torna-se mais instigante e necessária a presença da pluralidade da cultura da infância como um meio de percepção da diversidade que nos cerca.

Em artigo deste mesmo livro, *A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade*, Miskolci (2010, p. 19) afirma que a cultura adquire diversas manifestações através do tempo e do espaço e, portanto, essa diversidade

se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Ao considerá-la tão necessária ao ser humano quanto a diversidade biológica à natureza, fica evidente o benefício passado de geração para geração. Em relação à infância, Silva (2016) apresenta Florestan Fernandes, que em 1940 realizava pesquisas sobre os grupos infantis paulistanos chamados “trocinhas” e já utilizava a expressão cultura infantil para denominar os elementos culturais exclusivos das crianças:

Cultura Infantil aqui significa o mesmo que folclore infantil [...] Talvez a

expressão cultura infantil seja melhor como item, não só porque tem mais ênfase que folclore infantil, mas porque parece dar ideia da ligação íntima com os grupos infantis, o que é certo e gostaríamos de ressaltar (FERNANDES, 1947, p. 34 *apud* SILVA, 2016).

O termo utilizado folclore infantil caiu em desuso já em meados de 1970. O pesquisador Alberto Ikeda, a partir do trabalho de Silva (2016), faz uma justificativa quanto a um possível motivo do desuso da palavra folclore e a substituição dela por cultura popular podem também justificar a substituição de folclore infantil por cultura da infância ou cultura infantil:

A expressão folclore foi deixando de ser utilizada e substituída por cultura popular porque estava muito vinculada a uma visão política mais conservadora e nacionalista e associada a uma perspectiva descontextualizada de conhecimento das expressões culturais. Assim, sociólogos e antropólogos historicamente criticam aqueles folcloristas que estudam e valorizam mais as formas culturais em si, sem considerarem os contextos sociais que geram essas manifestações (IKEDA, 2012, p. 7 *apud* SILVA, 2016).

O autor ao justificar a ressignificação da expressão em questão, demonstra a vinculação da mesma aos aspectos políticos mais conservadores. Continuando a falar sobre os elementos folclóricos, Florestan Fernandes, define que

existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e característicos por sua natureza lúdica atual. Esses elementos são folclóricos e passaram aos grupos infantis muito remotamente. Há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil (FERNANDES, 1947, p. 35 *apud* SILVA, 2016).

Pensando em todo este processo de ressignificação do que é cultura, do cultivo aos aspectos éticos, folclóricos e históricos em que ela se transformou, trago o filósofo e pensador russo Bakhtin a discussão, segundo a leitura de Susan Petrilli:

A Bakhtin interessa a alteridade. E a alteridade diz respeito à semelhança na impossibilidade de situar-se em espaço-tempo diverso daquele que constitui e caracteriza determinadas singularidades. Não se trata então de estranhamento, mas trata-se extralocalização, de exotopia. (PETRILLI, 2013, p.82).

Segundo a autora Ana Lúcia Goulart de Faria (FARIA,1999), em seu artigo intitulado **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a**

construção de uma pedagogia da educação infantil, a constituição da identidade brasileira e o ingresso na modernidade através do nacional, passando pela cultura popular e pelo resgate das tradições, a autora ainda defende que têm na pesquisa folclórica realizada por Mário de Andrade grande parte de seus fundamentos, sempre evidenciando o que hoje chamamos de circularidade cultural.

Enfatizando, portanto, que o folclore pode ser encarado e utilizado de várias maneiras. Apresento no entanto, uma das críticas de Mário de Andrade:

Ainda há outra praga, não sei se universal, mas que se especializou entre nós em prejudicar o Folclore. É que além da indiferença dos governos e dos milionários, o Folclore científico sofre no Brasil a concorrência impudica do amadorismo, escandalosamente protegido pelas casas editoras e o aplauso do público (...) O Folclore no Brasil ainda não é verdadeiramente concebido como um processo de conhecimento. Na maioria das suas manifestações, é antes uma forma burguesa de prazer (leituras agradáveis, audições de passatempo) que consiste em aproveitar exclusivamente às "artes" folclóricas, no que elas podem apresentar de bonito para as classes superiores. Na verdade este "folclore" que conta em livros e revistas ou canta no rádio e no disco, as anedotas, os costumes curiosos, as superstições pueris, as músicas e os poemas tradicionais do povo, mais se assemelham a um processo de superiorização social das classes burguesas. Ainda não é a procura do conhecimento, a utilidade de uma interpretação legítima e um anseio de simpatia humana. (FARIA, 1999, P. 69 *apud* ANDRADE, 1949, p. 285-286).

A criança para Mário de Andrade, entretanto, é considerada portadora da cultura de sua classe e o parque infantil (PI) é um local privilegiado para conhecê-la. Segundo a autora, este foi baseado na produção cultural, o PI foi criado como uma alternativa às pré-escolas existentes, assim como uma alternativa para os espaços filantrópicos existentes na época para as crianças pobres.

Mário de Andrade não somente tornou público como qualificou este serviço, promovendo uma melhor condição e qualidade de vida para uma população pouco atendida sob responsabilidade do município, no entanto, com direito à infância, de brincar e de criar a cultura infantil.

Considerando as potencialidades das relações entre cultura e alteridade, na seção seguinte, abordo o brincar enquanto cultura e o respeito perante o protagonismo das crianças pequenas.

3.1 POSSIBILIDADES DE UM BRINCAR QUE RESPEITE A CULTURA DA INFÂNCIA

*A infância está dentro de cada um.
(HORTÉLIO, 2008 apud LOMBARDI 2010)*

Ao compreendermos o que as crianças nos dizem através de gestos, cantigas de rodas e brincadeiras, por exemplo, o educador que a acompanha, assume o cuidado de ver e ouvir as vivências que a criança traz consigo.

O Ministério da Cidadania criou por meio do Programa Criança Feliz um documento nomeado *Jogos e brincadeiras das culturas populares na Primeira Infância* cuja proposta é assegurar à criança o direito à cultura conforme previsto na Constituição Federal. Conforme abordado no documento,

A criança aprende através da interação com o mundo e com seus pares. Isso se dá através da brincadeira, desde os tempos mais remotos. Para entender o mundo adulto e dele participar, ela brinca com jogos de imitação, em casinhas, bonecas e com profissões; para conhecer o ambiente físico que a cerca e seu papel nele, mesmo os bebês menores, desde o primeiro trimestre de vida, exploram o ambiente com muito interesse. São investigadores natos, e seu desenvolvimento é estimulado por brincadeiras sensoriais e exploratórias. Para conhecer a cultura e as tradições de seu grupo étnico e social, a criança brinca com artes e artesanato, hora do conto, cantigas e cirandas; para compreender a natureza e seus fenômenos, e as relações físicas de causa e efeito, existem as brincadeiras com areia, na chuva, com elementos da natureza e do meio ambiente; para exercitar seu amadurecimento cognitivo e seu desenvolvimento em interações sociais e interpessoais, brinca com jogos de competição e cooperação, e em brincadeiras coletivas. (BRASIL, 2019)

Aspectos estes que demonstram o quanto a cultura brincante é fundamental e necessária para não somente o desenvolvimento da criança em suas dimensões, sendo estas: linguagem, motricidade, neurodesenvolvimento e socioafetiva, mas também como retrato de um patrimônio imaterial valioso, conforme mencionado no documento, capaz de refletir a nossa história.

Essa bagagem cultural das crianças seja ela um olhar, uma palavra, um movimento, uma canção, um desenho ou uma simples brincadeira nos faz refletir sobre a seguinte questão: Quem é a criança representada pelas culturas infantis e como ela aparece nas escolas de educação infantil?

E para pensarmos acerca de tal representação nas escolas infantis, nada mais válido que o poema de Loris Malaguzzi, professor e criador italiano da chamada

“abordagem Reggio Emília”, que possibilita que as crianças validem suas múltiplas linguagens.

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
 de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de
 não falar,
 De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no
 Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a
 imaginação,
 O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
 as cem existem. (MALAGUZZI, *apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2015)

E se a criança é feita de “cem”, porque não escutamos as suas cem maneiras de ser? Escutar a criança é de uma importância sem igual, pois torna-se um meio de construção de um mundo que contemple a diversidade e a pluralidade existente nas infâncias. As infâncias plurais são um convite aos lugares de fala das crianças e, portanto, não se trata de dar voz às crianças, mas de escutá-las de todas as maneiras possíveis.

Em entrevista ao *site* da revista Nova Escola¹ Carla Rinaldi, consultora científico-pedagógica de Reggio Emilia explica: "Além de estar atento à fala, é preciso estar disponível e ter sensibilidade para ouvir as cem, as mil linguagens, símbolos e códigos que as crianças usam para se expressar".

De acordo com Lev Vygotsky (1987), o exercício efetivo da linguagem permite a partir da aprendizagem linguística, o desenvolvimento cultural em dois níveis: o social, quando permite relações com o outro e possibilita uma participação ativa no contexto

¹ <https://novaescola.org.br/conteudo/1274/pedagogia-dos-sentidos>

em que vive e o individual, pois proporciona novas aprendizagens que permitem um desenvolvimento integral.

Sendo assim, a criança passa a demonstrar uma maior autonomia em relação às suas ações em um determinado momento ao longo da infância, construindo a sua identidade frente ao mundo, passando a se comunicar com o outro, trazendo significado às suas expressões, comunicação e pensamentos, os considerando fatores importantes para a aquisição da linguagem.

Segundo Sarmiento (2005), as crianças são produtoras de cultura, e não apenas “receptáculos passivos de cultura adulta, mas sujeitos ativos na produção cultural da sociedade”. Elas recebem, através das múltiplas instâncias de socialização, as culturas socialmente construídas, que interpretam de acordo com os seus próprios códigos. A cultura da sociedade na qual a criança está inserida é expressa pela cultura da infância, mas sua forma de entender, simbolizar e representar o mundo é exclusivamente infantil, diversa da do adulto. Conhecer as crianças, portanto, ajuda a desvendar a sociedade como um todo (LOMBARDI, 2010, p. 31).

Silva (2016), em sua dissertação sobre a música tradicional da infância, com base na experiência e conceitos de Lydia Hortélio, reflete acerca da essência da cultura na infância, denomina a produção cultural direcionada à criança, através de brinquedos, brincadeiras, jogos, televisão, entre outros. De acordo com Steinberg (2004, p.18 *apud* SILVA, 2016):

O estudo da cultura popular das crianças não proporciona apenas *insights* na consciência infantil, mas também fornece novas visões da cultura em geral. A cultura infantil, neste contexto, revela inadvertidamente, num nível bem básico, o que está nos perturbando no nosso cotidiano, quais irritações habitam no nível do nosso subconsciente individual e coletivo.

Dessa forma, a autora discorre e indica o repertório de brincadeiras da tradição, através dos *insights* na consciência infantil utilizando a expressão cultural popular das crianças. O repertório tradicional da infância no Brasil, vem sendo disseminado por termos como ‘cultura infantil’ ou ‘cultura da infância’ por Lydia Hortélio, grande estudiosa sobre a temática:

A **cultura infantil** corresponde ao acervo das experiências em plenitude e liberdade do Ser-Humano-Ainda-Novo. Este acervo forma um corpo de conhecimento – um conhecimento com o corpo que transmigra de geração em

geração para além das fronteiras e das idades e chega até nós, tão simplesmente, através dos brinquedos de criança. (HORTÉLIO, 2012 *apud* SILVA, 2016, grifo nosso).

A cultura infantil apresenta diversas possibilidades de acesso às inúmeras potencialidades e belezas existentes nas crianças. Estas potencialidades que as nutrem de experimentos, experiências, curiosidades, descobertas e imaginações, através de um brincar livre, que constrói significados para interagir com outras crianças bem como os próprios adultos, essencial para compor muitas necessidades do desenvolvimento infantil, ou seja, é através do brincar que a criança aprende a criar, a socializar, a cooperar e a competir.

Silva (2016) fez levantamento de pesquisadores que abordam a importância do brincar:

“O brincar é um pré-exercício de funções necessárias para a vida adulta”(GROOS, 1901); “O brincar é uma atividade voluntária, segundo regras livremente consentidas, acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana” (WINNICOTT, 1975);“O brincar parte da inteligência da criança porque representa a assimilação funcional ou reprodutiva da realidade segundo cada etapa evolutiva do indivíduo”(PIAGET,1978); “O brincar é experiência criativa, uma forma básica de viver. O homem só é inteiro quando brinca”(SCHILLER, 1995); O brincar é uma ação limitada no tempo e no espaço, onde predominam divertimento, vivacidade e liberdade”(HUIZINGA, 2003). No Brasil, a pesquisadora o define como “A língua da criança, sua maneira de ser, de configurar suas necessidades de crescimento e sentir a expansão de sua consciência”(HORTÉLIO, 2012).

Todos estes nomes da educação e psicologia consideram o brincar como um processo de suma importância no desenvolvimento da criança. Hortélio (*apud* SILVA, 2016) o define como se o brincar fosse a língua da criança, a sua maneira de ser e adequar as suas necessidades. Neste sentido, o brincar passa a ser um ponto de partida para a construção da identidade da criança, enquanto em processo de aprendizagem.

Por meio do capítulo *Patrimônio Cultural e Ludicidade: uma proposta educativa para os anos iniciais do ensino fundamental*, do caderno temático de educação patrimonial número 3, trago uma concepção de Eva Torres (BRASIL, 2013) sobre o quanto

as brincadeiras e jogos possibilitam às crianças o desenvolvimento da percepção, do reflexo, da criatividade e principalmente das emoções, que para Wallon (*apud* SANTOS, 2003, p. 30-32), têm papel preponderante no desenvolvimento do indivíduo. Sua teoria pedagógica está baseada em quatro elementos imbricados: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

A proposta de Wallon coloca o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada, considerando o indivíduo como um todo. Para Wallon, a construção do eu depende do outro, seja como referência, seja como recusa. Dessa forma critica os modelos tradicionais de educação, que ponderam que brincar é perda de tempo.

A escola possui uma funcionalidade importantíssima em todo o processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que passam grande parte de seu dia a dia, desde a educação infantil até o ensino médio. É fundamental que a instituição escolar forneça meios e possibilidades para o desenvolvimento dos sujeitos.

Torres (BRASIL, 2013, p.22) ainda aborda que,

segundo Gadotti (*apud* CLAPARÉDE, 2006, p.154), a educação deveria ter como eixo a ação e não apenas a instrução pela qual o indivíduo recebe passivamente os conhecimentos. Por isso a escola deve ser um lugar alegre onde a criança possa aprender com entusiasmo, deve ser ativa e tirar partido do jogo, estimulando ao máximo a atividade da criança, além de evidentemente preservar o período da infância e respeitar as suas fases.

A autora relaciona a infância com a fase da vida onde o ser humano pode brincar com prazer e energia. Menciona também que o brincar é um direito reconhecido desde 1959 pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, que diz, no seu princípio VII:

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. (BRASIL, 2013).

Posteriormente, em se tratando de educação infantil, a BNCC de 2018 destaca, através do campo de experiência “Corpo gestos e movimentos”, relações que as crianças constituem com o seu entorno ao introduzir brincadeiras e práticas pedagógicas que irão somar ao desenvolvimento destes sujeitos.

É a partir do momento em que se estreitam as relações entre as famílias e os educadores, que se conhecem os brinquedos e brincadeiras favoritos das crianças, isto é, a sua cultura popular brincante.

Compreende-se que a brincadeira, bem como os brinquedos, expressam tanto uma imagem construída pela criança como representam uma imagem do adulto sobre a infância e, portanto, sobre as crianças. Tais concepções são construídas de forma social pelos povos, e pelas experiências individuais de cada pessoa durante a infância (KISHIMOTO, 2007).

Benjamin (2002, p.85) realiza uma análise semelhante ao descrever uma cena típica em algumas famílias na manhã de Natal:

Conhecemos aquela cena da família reunida sob a árvore de Natal, o pai inteiramente absorto com o trenzinho que ele acabou de dar ao filho, enquanto este chora ao seu lado. Não se trata de uma regressão maciça a vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto de brincar. Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada.

Ao pensarmos na relação de troca existente entre um adulto e uma criança, em um senso comum, naturalmente se associa todo o saber do adulto que media e apresenta o mundo à criança, como um ser “detentor de todo o conhecimento”. Ademais, ao estar junto a uma criança, é notório que o adulto aprende a cada instante em sua presença.

Ao admirar a formiga enquanto ela leva o farelo de pão ao formigueiro; ao relembrar o perfume singular das flores do jardim; ao andar descalços pela areia molhada e a banhar-se nas gotículas de uma chuva de verão, notamos que são nas minuciosidades do olhar de uma criança, que ensinam, relembram e co-constroem o conhecimento junto ao adulto.

Manoel de Barros, um dos poetas contemporâneos brasileiros mais influentes, expõe em seu poema integrado ao livro *Exercícios de ser criança* (1999) a curiosidade e ingenuidade infantil por meio de um diálogo entre uma criança e seus responsáveis:

No aeroporto o menino perguntou:
 -E se o avião tropicalar num passarinho?
 O pai ficou torto e não respondeu.
 O menino perguntou de novo:
 -E se o avião tropicalar num passarinho triste?
 A mãe teve ternuras e pensou:
 Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
 Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia

do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
E ficou sendo.

O autor indaga ao leitor quanto à imaginação da criança com um aspecto não comum a preocupação de um adulto e que, somente após uma reflexão, os pais da criança enxergaram através de sua curiosidade, beleza e poesia.

O brinquedo, assim como o brincar, também expressam um meio de apropriação, uma vez que, segundo Brougère (2006), é constituído no interior de uma determinada sociedade e assim carrega aspectos dela.

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela da civilização. Contudo o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e, ao fazê-lo transforma-as e lhes dá novas significações (BROUGÈRE, 2006, p. 47).

Através do brinquedo e da brincadeira que ele sustenta e impulsiona, a criança pode manipular e se apropriar dos símbolos construídos pela cultura na qual está inserida, ajudando a construí-la, sendo portanto, um patrimônio cultural material e imaterial que devem ser inseridos na educação patrimonial.

Benjamin (2002, p.94) afirma que o brincar transforma-se em “diálogo de sinais entre a criança e o povo”. O brincar é considerado um ato de construção de conhecimento que pode ser expresso por várias linguagens como as músicas, as brincadeiras, as artes, as histórias, e os jogos, por exemplo. As bolinhas de gude, as pipas e as bonecas de pano, podem ser considerados patrimônios culturais materiais conhecidos no repertório infantil brasileiro.

Para Florestan Fernandes,

o brincar possibilita uma educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos, simbolicamente, põem-na em contato direto com os valores da sociedade. É uma integração da criança ao sistema de valores do grupo, consistindo, porém, numa espécie de imersão no espírito dos antepassados (FERNANDES, 1946, p. 40 *apud* SILVA, 2016).

É perceptível o quanto as crianças brincam, constroem e reinventam brincadeiras novas, aliadas à cultura da região que elas se encontram. Escutar essa brincadeira é um aspecto fundamental na criação de uma relação saudável entre a criança e o adulto que a acompanha, seja um familiar ou educador.

Segundo Soares (2001 *apud* BRASIL,2013), os brinquedos são

[...] artefatos significantes e controversos que dão distintos contributos para a compreensão de conceitos de relações e aprendizagem social, papéis associados ao gênero e para apoio de competências... Estes aspectos, associados à produção e distribuição de massa, dão aos brinquedos uma dimensão fundamental na sociedade pós-moderna.

A diversidade destes papéis associados proporciona através do brinquedo, do tempo e o espaço disponibilizado para uma brincadeira livre, um ambiente plausível de novas possibilidades, de pluralidade de ideias e ressignificações.

Eva Torres (BRASIL, 2013) destaca que as,

as histórias e os brinquedos fazem parte do mundo infantil, porém o desenvolvimento contemporâneo tem causado um impacto muito grande na vida das crianças, devido à industrialização dos brinquedos e ao poder econômico alimentado pelo consumismo. Sendo assim, onde vão parar as bonecas de pano, as bolas de meias, os carros feitos com latas, com garrafas de plástico, com carretéis de linha, os animais feitos com frutas e palitos, pular corda, empinar pipa, bola de gude, adedonha, esconde-esconde, boca de forno, academia, cantigas de roda, peteca, corridas de saco, dança das cadeiras, pião, resta um, dama, xadrez, tabuleiro, baralho, dominó, entre outras brincadeiras? Estão perdendo espaço para os brinquedos feitos em massa e para os jogos eletrônicos com cada vez mais tecnologia.

Uma proposta interessante é o brincar heurístico, termo vindo do grego “eurisko”, que significa descoberta. A partir deste, a criança constrói o conhecimento por meio de uma exploração livre de objetos não estruturados, em um contexto organizado pelo educador. Essenciais para uma brincadeira livre, são os brinquedos e propostas não estruturadas, que trazem uma reflexão maior, pois a criança cria, brinca, descobre e imagina muito mais, considerando as diversas situações que em outros momentos pode não vivenciar com brinquedos industrializados por exemplo, em que possuem a mesma funcionalidade e são sempre da mesma maneira.

É possível apresentar propostas não estruturadas através de meios simples, como a natureza, por exemplo. Ao oferecer algo, a natureza com toda a sua

diversidade, sugere possibilidades. Um tronco de uma árvore com uma concavidade pode virar um barquinho a navegar sobre uma poça de água, alguns gravetinhos transformam-se em varinhas mágicas, as pétalas das flores em sua variedade de cores e cheiros pode vir a ser comidinhas e um pouco de lama, ao entrar em contato com mãozinhas curiosas, são capazes de tornar uma brincadeira extremamente divertida.

Para tanto, faz-se necessário um espaço que possibilite as experiências a partir do pensar, agir, viver e conviver das crianças e entre elas. As crianças são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar suas ações e sentimentos através de todas as suas linguagens naturais, as palavras, o movimento, os desenhos, as pinturas, a escultura, as colagens, as danças e a música.

Mário de Andrade em 1935 criou uma série de parques infantis que podem ser considerados a origem da rede educação infantil paulistana (FARIA, 1999, p. 61) sendo portanto,

a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula, como se pode verificar na planta arquitetônica em anexo). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríptico objetivo parqueano: educar, assistir e recrear.(FARIA, 1999, p. 61)

Sendo assim, todo e qualquer espaço pode tornar-se um ambiente educativo e ser um instrumento da ação de seus ocupantes, dinâmico e oportuno às manifestações nele inseridas. De uma cabana a um barco pirata, de uma floresta a um vasto universo, o espaço proporciona e capacita a criança a transformar-se de acordo com a imaginação depositada.

Considerando a infância enquanto possibilitador de diálogos, na seção seguinte, o leitor encontrará um projeto de sensibilização sobre a cultura da infância no Brasil.

3.1.1 O Território do Brincar em diálogo com as infâncias pelo Brasil

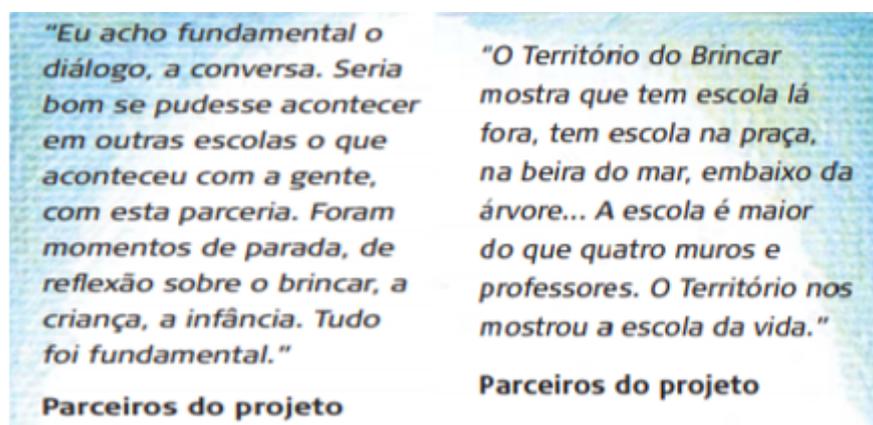
Ao pesquisar mais a fundo sobre a temática, me deparei com um programa chamado **Território do Brincar**, idealizado por Renata Meirelles, seu esposo David

Reeks e correalizado com o **Instituto Alana**. O programa é resultado de um trabalho de pesquisa, documentação e sensibilização sobre a cultura da infância no Brasil e toda a sua pluralidade.

Através de um projeto nomeado “Território do brincar: diálogo com as escolas (2015)”, os idealizadores realizaram uma viagem que durou aproximadamente dois anos, percorrendo diversas regiões brasileiras, comunidades indígenas, rurais, quilombolas, o sertão, o litoral e grandes metrópoles em busca de registro e fusão da cultura infantil.

Com a intenção de apreender e compreender as crianças fora do contexto escolar em diferentes comunidades, como são suas infâncias, como brincam, se expressam e se são as protagonistas das narrativas que criam. Ao mesmo tempo em que o programa criou parceria com seis escolas que foram essenciais para a contribuição do olhar para as crianças nestes espaços. Apresento nas figuras abaixo, um recorte de alguns comentários de participantes do projeto:

Figura 1 - Comentários de parceiros do projeto Território do brincar: diálogo com escolas



Fonte: produzida pela autora deste trabalho a partir das contribuições de Meirelles (2015).

Diante dos posicionamentos de duas das escolas participantes, é notória a grande contribuição do projeto perante não somente às crianças ali inseridas, mas também a toda a equipe pedagógica e não pedagógica. Renata Meirelles, por intermédio do projeto relata

uma parceria na qual o diálogo fosse o meio e o fim de todo o processo. Planejamos encontros mensais por meio de teleconferências, que trariam os

acontecimentos decorrentes do vínculo construído com as pessoas, em campo. Não seria possível prever quais temas seriam tratados, mas era necessário acreditar na força do encontro e na potência da criança falar de si mesma (MEIRELLES, 2015, p.18)

No capítulo, *O Território do Brincar em um encontro com o educador*, a autora do projeto ainda relata que o grande desafio era conseguir estabelecer uma comunicação dos educadores dessas escolas parceiras, com a essência das crianças.

Mas como não cair em relatos culturais que apresentam o outro como diferente e geram um distanciamento da realidade? Como apresentar as intenções dos gestos das crianças para que fiquem evidentes as equivalências de necessidades, independentemente da região geográfica? Como ir além da transmissão do patrimônio cultural, que, apesar de importante, não alcança o diálogo com a força do imaginário infantil? Qual o eco que a liberdade infantil faria ressoar no cotidiano de cada educador? Inúmeras perguntas acompanharam insistentemente a jornada do Território do Brincar. (MEIRELLES, 2015, p. 18).

A autora ainda aborda que, inicialmente as vozes dos educadores demonstravam uma mistura de encanto e espanto, mas que, aos poucos e com o passar do tempo, essas crianças que faziam coisas aparentemente tão “diferentes” foram ocupando o espaço de representantes de aspectos humanos absolutamente reconhecíveis em qualquer criança, seja ela de onde for. O que essas crianças apresentavam em seus brinquedos e brincadeiras e estava para além de um produto cultural interessante — era um processo do imaginário recorrente em todos nós. (MEIRELLES, 2015, p. 19).

A partir deste projeto, pude compreender e refletir sobre questões muito pertinentes, que muitas vezes passam despercebidas. Por exemplo, como podemos dialogar sobre tantas infâncias pelo Brasil? Procuo responder estas inquietações através dos capítulos que compõem este trabalho, e ainda assim, criar possibilidades no dia a dia, propostas pedagógicas e meios acessíveis para serem pensadas e trabalhadas com as crianças na educação infantil.

Ao pensar em maneiras de desenvolver um diálogo entre as infâncias, faz-se necessário primeiramente conhecer a criança, o meio em que vive e as pessoas com quem convive. Entender esta realidade é a melhor forma de contribuir para um entendimento mais amplo e social em que aquela criança se encontra.

Outro fator importante é procurar refletir sobre o que as crianças fazem em momentos espontâneos, ouvir e ver o que elas trazem e debater sobre isso, não somente com as crianças, com os educadores, mas também, com os responsáveis e familiares.

Soraia Chung Saura, professora da Universidade de São Paulo e autora do capítulo *Culturas populares, brincar e conhecer-se* traz a reflexão acerca das expressões populares ao dizer

Muito me agrada que as **expressões populares** adentrem os muros escolares, seja nas aulas de educação física, por meio da temática da cultura corporal do movimento, seja nos festejos juninos. Acho muito bonito que as crianças aprendam, anualmente, diversas danças de **repertórios diferentes**. Concordo que são uma graça, em força e beleza, os elementos estéticos das festas que invadem as quadras das escolas. Mas sinto um dissabor ao pensar que, muitas vezes, as crianças estão tendo contato apenas com elementos técnicos e cênicos das manifestações (aprender a tocar, cantar e dançar, por exemplo), deixando de lado o motivo principal — conhecer-se em forma e potência, desafiar-se, provocar-se e trabalhar-se ao longo dos anos com o que a manifestação oferece. Esse me parece ser o principal aprendizado das **manifestações e do brincar** (SAURA, 2015, p.55, grifo nosso).

A autora ainda faz referência a Platão ao correlacionar a estrutura do brincar ao conhecer-se:

“Conhece-te a ti mesmo”: essa estrutura de **brincar** sempre, anualmente, ciclicamente, permite a cada um acessar esse território do brincar, que nada mais é do que a terra humana à qual pertencemos. Essas práticas têm em comum o uso do corpo para algo maravilhoso, tradicional, persistente, atemporal, transformador e estruturante da pessoa. Reconhecemos, nas imagens do Território do Brincar, a potência do movimento e da pessoa humana e seu papel transformador e transgressor. A relação do **brincar** da criança e das manifestações populares é direta (SAURA, 2015, p.58, grifo nosso).

Saura (2015) entende que na identificação, no encontro e no mergulho, também em suas potências e em valores tradicionais, a frase de Platão, “Conhece-te a ti mesmo”, nos apresenta uma perspectiva de maturidade que não se relaciona tanto ao tempo vivido, mas sim ao resultado desse processo de autoconhecimento, que depende do esforço de um trabalho individual e permanente. Trabalho este em que a autora menciona “melhorar e me aprimorar ano a ano, seja brincando, seja dançando ou jogando. Esse parece ser o principal papel do motivo lúdico” (SAURA, 2015, p.58).

A autora ainda contextualiza por meio das múltiplas possibilidades de representação em uma brincadeira que crianças, jovens e adultos têm a oportunidade de participar como melhor lhes convier, com o que mais lhes agrada, dentro de uma estrutura dada [...] As manifestações corporais apresentam conteúdos estéticos que não estão dissociados dos conteúdos éticos (SAURA, 2015, p.58).

O projeto traz temas muito significativos, como o medo, a descoberta, o tempo, as curiosidades, a interação e brincadeira com a natureza, direcionando para a escola a reflexão de pensar em que sentido essas temáticas causam efeito. Desconstruindo desta forma, percepções que o educador possa ter acerca do brincar e do ensinar de brincadeiras tradicionais, o que é um aspecto relevante, bem como deixar que a criança brinque e explore as coisas que tem ao redor dela. Geralmente, ao ocorrer uma brincadeira dirigida, há grandes chances de o educador ou responsável que a acompanha, não conseguirem ver as necessidades das crianças, pois estas tornam-se apenas reprodutoras daquilo que lhes foi ensinado.

Procuro discorrer através do capítulo seguinte, discussões acerca dos conceitos e contribuições da educação patrimonial para as crianças e o currículo comum obrigatório nas escolas públicas e privadas brasileiras, com foco na educação infantil.

4 PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS BRINCANTES NO CONTEXTO DA BNCC

Neste capítulo, o objetivo é trazer a educação patrimonial de modo a valorizar a diversidade da base social na qual o patrimônio cultural é constituído e reconhecido, adequando-o ao universo da educação infantil.

Considerando a diversidade como um aspecto amplamente significativo que compõe desde fatores sociais, culturais, econômicos até fatores estéticos, étnicos e raciais, ao aprofundar-me na temática, encontrei o livro **Educação Infantil de Práticas Promotoras de Igualdade Racial** (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012) criado pelo Ministério de Educação, pela Secretaria de Educação Básica, pela Coordenação Geral de Estudos Infantil e pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Este livro apresenta as manifestações culturais na educação infantil como um caminho na aprendizagem das crianças.

A ciranda brasileira, por exemplo, é considerada uma fonte de socialização, “fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, que enseja muitas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos, que merece lugar de destaque na Educação Infantil”.(SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 36). Além dela,

O samba, o bumba meu boi, o frevo, o baião, o maracatu, a lambada, a capoeira, o maculelê, o tambor de mina, a umbigada, a catira etc. são manifestações que, embora originalmente estivessem restritas aos negros, hoje fazem parte do **patrimônio cultural** dos brasileiros e das práticas sociais de comemorações familiares e grandes eventos públicos. (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012,p. 36, grifo nosso).

Trabalhar com a dança e a música da cultura tradicional da infância é essencial para que as crianças tenham um contato mais direto com o patrimônio e a diversidade cultural. É importante que o repertório de músicas e danças apresentados às crianças, seja amplo e diversificado, acolhendo músicas e danças de todas as culturas: de origem europeia, africanas, indígenas, asiáticas etc. (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012, 36.) .

Na seção seguinte, procuro refletir sobre os patrimônios culturais materiais e imateriais, em relação à educação infantil.

4.1 O INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN - EM UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

A Constituição Federal Brasileira em seu artigo 216, define o patrimônio cultural brasileiro como os bens de cunho material e imaterial, os quais incluem

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o **patrimônio cultural** brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao **patrimônio cultural** serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.(BRASIL,1998, grifo nosso).

Assim sendo, o patrimônio cultural pode ser classificado como um ou mais bens de natureza material e imaterial considerados portadores de referência à identidade, à ação, à memória de distintos grupos sociais do povo brasileiro.

Define-se por patrimônio imaterial, os meios relacionados aos saberes e aos modos de ser de cada pessoa, suas crenças, habilidades e práticas. As danças e cirandas brasileiras, por exemplo, são consideradas patrimônios culturais imateriais.

O poeta e romancista Mário de Andrade, um dos expoentes do modernismo brasileiro, foi um grande nome que pensou e atuou em prol do patrimônio cultural no Brasil. Registrou inúmeras manifestações folclóricas por todo o país, já com a preocupação em preservar os saberes e fazeres da cultura popular. Seus trabalhos influenciaram todas as políticas de preservação de patrimônio no Brasil, tanto do chamado patrimônio material como imaterial (BRASIL, p.10, 2011).

Atualmente, o órgão responsável pela preservação do patrimônio cultural no Brasil é o **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)**, que vem atuando de forma a consolidar o reconhecimento do patrimônio cultural pela sociedade em diversas frentes de atuação:

Entre os elementos que constituem a cultura de um lugar, alguns podem ser considerados **patrimônio cultural**. São elementos tão importantes para o grupo que adquirem o valor de um 'bem' – um bem cultural (...) (BRASIL, 2013, p. 5, grifo nosso).

Ampliando as reflexões acerca do patrimônio, compreende-se que:

O **patrimônio cultural** é um conjunto de bens culturais que estão muito presentes na história do grupo, que foram transmitidos entre várias gerações. Ou seja, são os bens culturais que ligam as pessoas aos seus pais, aos seus avós e àqueles que viveram muito tempo antes delas. São os bens que se quer transmitir às próximas gerações (BRASIL, 2013, p. 5, grifo nosso).

Para criar uma relação entre o patrimônio cultural e a educação infantil, dialogamos com Kramer (2000) que aborda como a experiência com a produção cultural contribui na formação de crianças, jovens e adultos, pois pode resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscitando o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada um. Assim, tanto educadores quanto as crianças podem aprender com a cultura e com a arte para que todos tenham acesso aos conhecimentos produzidos, favorecendo a construção da identidade e de valores, além de propiciar a capacidade de narrar as experiências vividas.

Neste sentido, o IPHAN investe na educação patrimonial como um instrumento capaz de auxiliar a preservação de objetos e espaços culturais a fim de conservar a história cultural do país, e ainda explica que

todas as vezes que as pessoas se reúnem para construir e dividir conhecimentos, investigar para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que as cerca estão realizando uma ação educativa. Quando tudo isso é feito levando em conta algo relativo ao patrimônio cultural, então trata-se de **educação patrimonial** (BRASIL, 2014, grifo nosso).

De acordo com a definição de educação patrimonial estabelecida pelo IPHAN:

a **educação patrimonial** constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o **patrimônio cultural**, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências

culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de **patrimônio cultural**. (BRASIL,2014, grifo nosso).

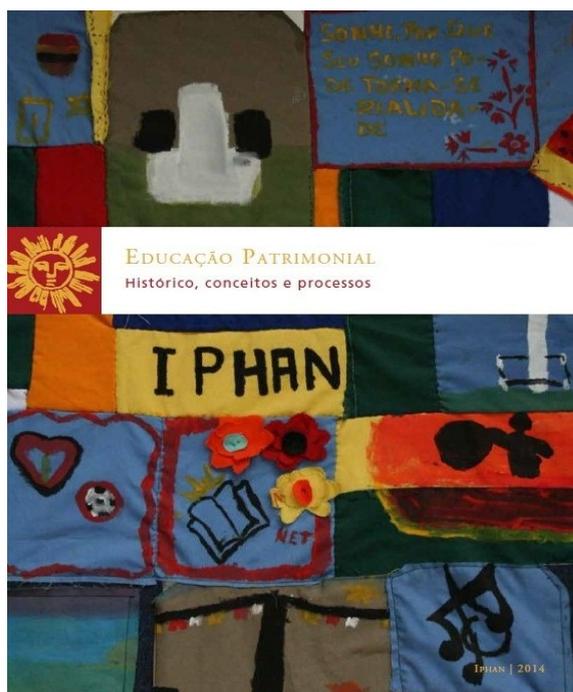
Eva Torres (BRASIL, 2013) menciona que o IPHAN criou um material lúdico-pedagógico para utilização no programa de educação patrimonial, com a preocupação de trazer à tona o conhecimento da população de João Pessoa sobre as questões patrimoniais, e, portanto, objetivando expandir a temática nas escolas e o conhecimento a respeito do patrimônio cultural local para a sociedade em geral

a proposta é ensinar patrimônio histórico sem torná-lo uma disciplina obrigatória, pois a Educação Patrimonial pode ser contemplada como tema transversal, interdisciplinar, o que possibilita aos professores que atuam com estudantes do ensino fundamental nos anos iniciais abordar essa temática em qualquer disciplina escolar obrigatória, de maneira natural, brincando, afinal criança gosta brincar com nosso patrimônio imaterial e também o patrimônio material, composto dos bens móveis e imóveis.(BRASIL, 2013)

A Superintendência do IPHAN na Paraíba, por meio da Casa do Patrimônio de João Pessoa, criou, além de uma série de cadernos temáticos, revistas em prol da educação patrimonial. Estes materiais têm repercutido positivamente entre profissionais e educadores atuantes para com o patrimônio cultural e servido como um repertório base, dentro e fora da escola, destacarei a seguir, alguns dos mais utilizados neste trabalho.

Apresentamos abaixo a capa da revista *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*, de 2012, uma das publicações do IPHAN:

Figura 2 - Capa da revista Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos



Fonte: BRASIL, 2014.

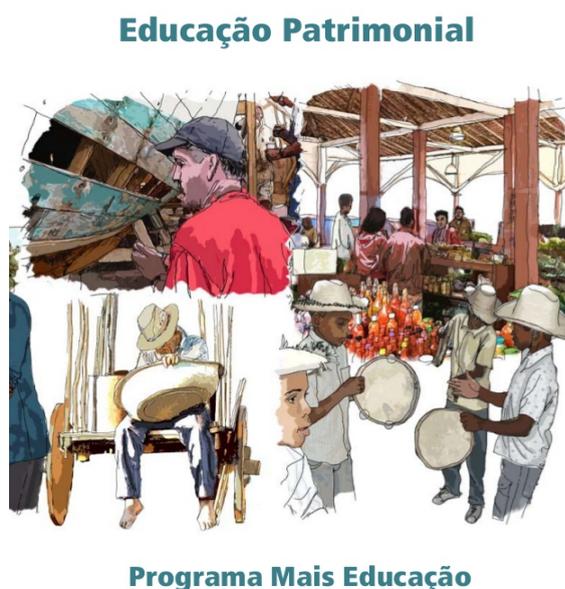
Este número da revista é a concretização de um amplo percurso de discussões e pesquisas teóricas e práticas das ações educativas. Ela foi dividida em três etapas que visam: descrever a trajetória histórica destas ações dentro do Iphan, os fundamentos que amparam as políticas da área e apresenta os três macroprocessos institucionais desenvolvidos pela coordenação de educação patrimonial do Iphan. Há também uma provocação na revista quanto à inserção da temática voltada ao patrimônio cultural na educação formal.

Inserção esta que se propõe a partir do **Programa Mais Educação** com atividades de educação patrimonial dentro da perspectiva de uma educação integral através do acesso e contato com espaços culturais locais que carregam o conceito de espaços educativos.

A Educação Patrimonial no Mais Educação propõe uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o **patrimônio cultural** de sua região e, a partir dessa ação, ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso **patrimônio cultural** e o que isso tem a ver com formação de cidadania, identidade cultural, memória e outras tantas coisas que fazem parte da nossa vida mas, muitas vezes, não nos damos conta do quão importantes elas são. (BRASIL, 2012, grifo nosso)

Apresento na figura abaixo a capa da publicação *Educação Patrimonial do Programa Mais Educação*:

Figura 3 - capa Educação Patrimonial do Programa Mais Educação

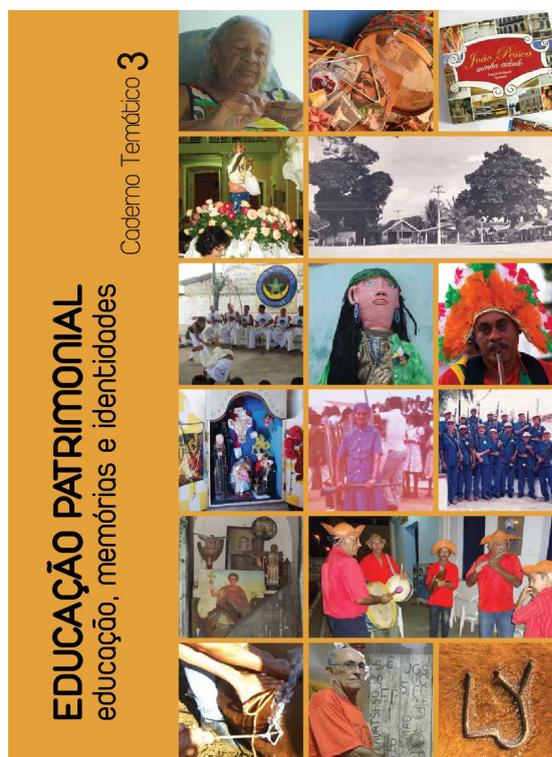


Fonte: BRASIL, 2014.

Para pensarmos para além do que este programa pode nos demonstrar, uma importante contribuição é trazer a educação patrimonial para dentro do ambiente escolar da educação infantil. Esta proposta pedagógica se baseia na educação como um processo contínuo, social, político, subjetivo e, acima de tudo, com um diálogo presente no coletivo. A coletividade, aliada às outras atuações do processo da educação patrimonial, compreende a troca de saberes entre os sujeitos, como única, ativa e autêntica, e é através dela que se entende porque buscamos atribuir sentido ao mundo em que vivemos.

Outro material de grande relevância é o caderno temático *Educação patrimonial: educação, memórias e identidades*, conforme capa abaixo:

Figura 4 - Educação patrimonial: educação, memórias e identidades



Fonte: BRASIL, 2014

Segundo os autores da terceira edição, a intenção é demonstrar a importância da educação patrimonial ao leitor, para que seja possível a criação de um elo entre espaços de memória, manifestações culturais e a identidade dos povos e pessoas.

Considerando tais aspectos fundamentais à demonstração da educação patrimonial, entendemos a igualdade racial como um ponto relevante a ser abordado. Para tanto, o livro **Educação Infantil de Práticas Promotoras de Igualdade Racial**, Silva Jr., Bento e Carvalho (2012) apresenta dois objetivos importantes para as propostas promotoras de igualdades raciais:

o primeiro é que ele foi construído em situações reais com foco no cotidiano das creches e pré-escolas, nas quais todos os sujeitos envolvidos, equipe gestora, professores e especialistas puderam refletir, cada qual em seu campo de atuação, sobre como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem promover a igualdade racial. O segundo, que representa a oportunidade de tornar realidade as diretrizes e as leis que abordam a questão de igualdade racial em centros educacionais. (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012, p.10)

É interessante que o professor pesquise e instigue os alunos a conhecer a sua origem, a sua história, enfim, os componentes sociais, políticos e culturais que constituem estas expressões culturais enquanto patrimônio, para que a atividade seja mais significativa.

Outro aspecto importante mencionado no livro é referente ao direito de igualdade garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, o qual

assegura a toda criança o direito de igualdade de condições para a permanência na escola, de ela ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e seus valores preservados e ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório.(SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012, p.11)

O ECA afirma, portanto, que toda criança tem o direito de igualdade de condições e valores preservados. As práticas educacionais visam o desenvolvimento destas crianças e contribuem na construção de sua identidade, ponto extremamente importante para as crianças em seu processo educacional.

A Lei nº 9.394, **Lei de Diretrizes e Bases** (LDB), visa a obtenção do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em seu artigo 3º princípios X, XI e XII temos:

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

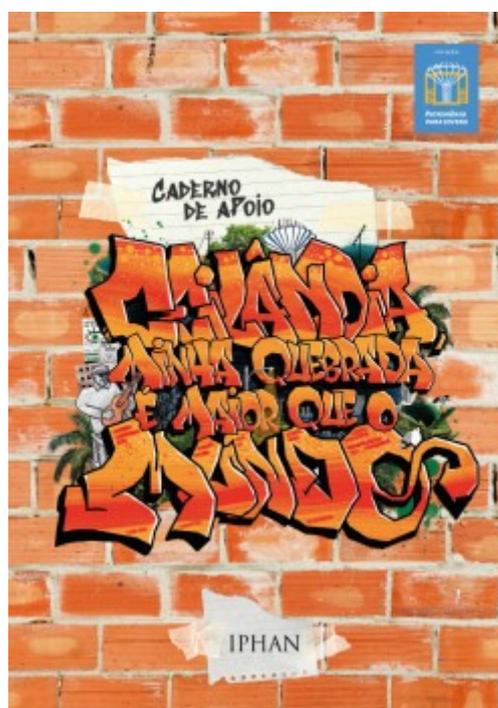
Estes princípios são importantes considerações quanto à adequação da diversidade étnico-racial aos parâmetros da educação infantil. Uma das formas de garantir esses princípios é repensar as práticas pedagógicas na educação infantil, rever os materiais propostos e utilizados, os espaços e interações presentes, assim como trazer as brincadeiras e danças regionais para dentro de sala de aula, pátio ou outro espaço aberto dentro da escola.

A lei 11.645, sancionada em 2008, foi criada com o intuito de as escolas brasileiras passarem a incluir nos currículos, além da história e da cultura

afro-brasileira, a história e cultura indígena. Incluir estes aspectos como uma perspectiva de igualdade perante as crianças, criará um movimento em que as atitudes podem vir a se reformular e ressignificar, ao invés de simplesmente ignorá-las enquanto conteúdo importante da educação patrimonial, contextualizarmos estas propostas na BNCC para a etapa da educação infantil.

Recentemente, o IPHAN desenvolveu um livro e um caderno de apoio, ambos nomeados por *Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo* (2020), cuja a capa do caderno de apoio apresento abaixo:

Figura 5 - Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo



Fonte: BRASIL, 2014.

Neste caderno de apoio encontram-se conteúdos de referência, indicações de textos, links e materiais audiovisuais referentes à educação patrimonial. Com a intenção de dar suporte a professores e todos aqueles que se interessarem na temática abordada, sendo a educação patrimonial, o patrimônio cultural e as tensões sociais urbanas, as principais abordagens.

No capítulo seguinte, abordaremos um documento normativo de referência para a elaboração de currículos, a Base Nacional Comum Curricular, em uma perspectiva descritiva na educação infantil.

4.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC como um documento normativo para as redes de ensino e referência para a elaboração dos currículos escolares e projetos pedagógicos, se tornou importante que eu compreendesse as aprendizagens que fossem essenciais para serem trabalhadas na educação infantil, pois a BNCC

é um documento que define o que deve ser aprendido a cada etapa da vida escolar, valendo para escolas públicas e particulares, ela foi aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC se faz de referência para todas as escolas do país, estabelecendo 10 competências gerais que irão nortear o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e modalidades da educação básica. (BRASIL,2018)

Para assegurar os direitos de aprendizagem na educação básica, a BNCC foi estruturada por meio de competências, sendo elas gerais e específicas, assim como habilidades que objetivam enriquecer e completar a parte comum pedagógica, bem como inserir novos conteúdos aos currículos que estejam de acordo com as competências definidas.

Para entender melhor o funcionamento dos eixos estruturantes da educação infantil, a BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, direitos estes essenciais para a construção do conteúdo pedagógico para e com as crianças, sendo eles: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se.

Figura 6 - Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil pela BNCC



DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Brasil (2018, p. 38)

Esses seis direitos são fundamentais para que as crianças tenham condições de se desenvolver plenamente, aprender em situações capazes de desempenharem um papel ativo em um ambiente convidativo a desafios, de modo a se sentirem provocadas a pensar em possíveis resoluções, construindo desta maneira, significados sobre si, os outros e o mundo social afora (BRASIL, 2018).

Eles permitem ao educador acompanhar o desenvolvimento da criança para que seja possível analisar com mais propriedade o processo de aprendizagem da mesma, seus avanços e dificuldades.

Considerando estes direitos, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, sendo eles: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, os quais auxiliam a criança a aprender e se desenvolver, bem como consideram os seus processos de aprendizagens estruturantes através das interações e das brincadeiras conforme figuras abaixo.

O campo “O Eu, o outro e o nós” objetiva detalhar aspectos que auxiliam a

criança a conquistar seu desenvolvimento em suas interações, sejam consigo mesma, com o outro ou no meio em que vive, bem como em situações que possa resolver dentro de práticas pedagógicas.

Figura 7 - Campos de experiências “O Eu, o outro e o nós”

O Eu, o outro e o nós

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

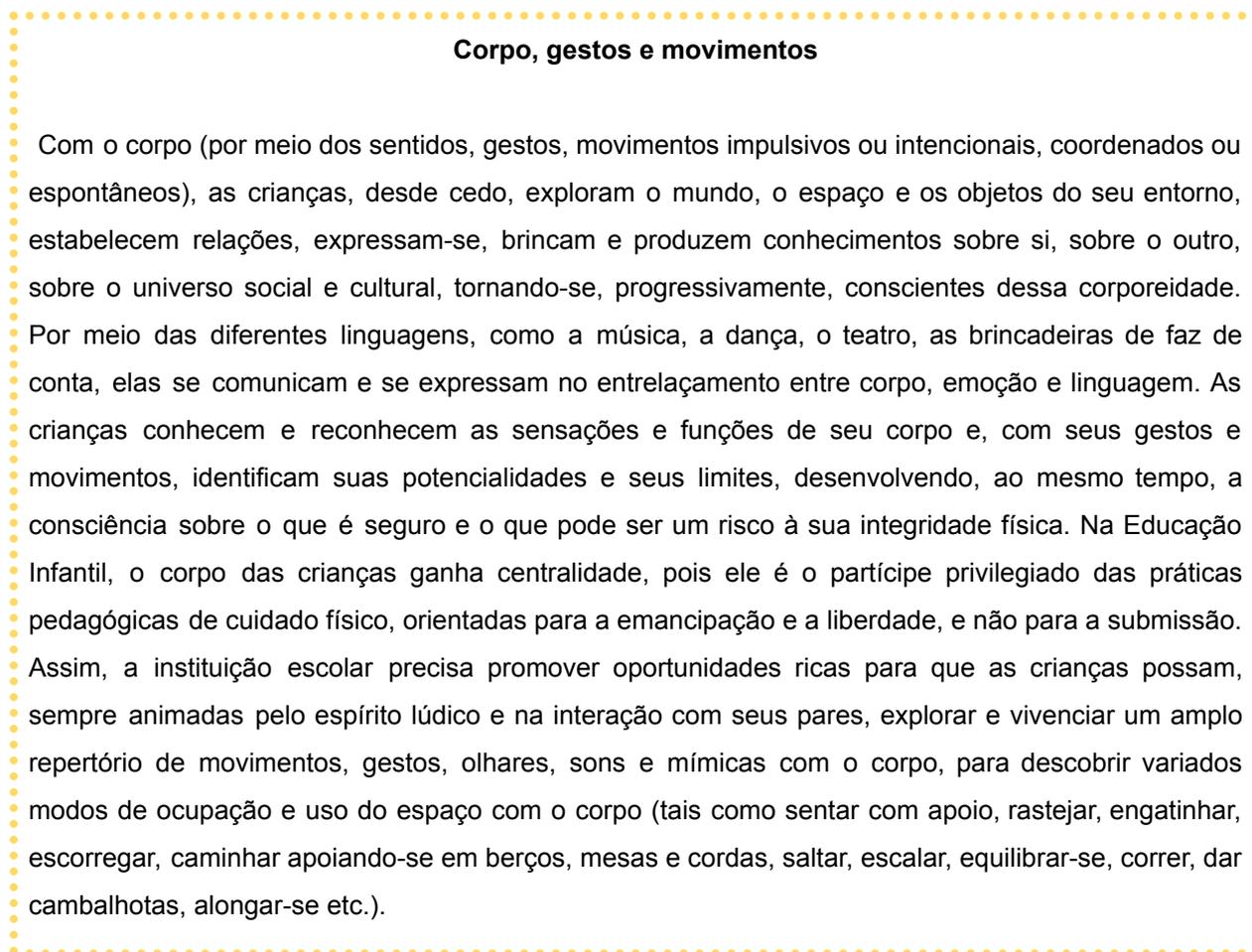
Fonte: Brasil (2018, p. 40)

A partir de como as crianças vivenciam as suas primeiras experiências sociais na coletividade, seja no ambiente escolar ou familiar, por exemplo, vão construindo percepções e questionamentos sobre tudo ao seu redor.

Este campo indica que as crianças constroem a autonomia, autocuidado, reciprocidade e interdependência. Na educação infantil é necessário criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, ampliando desta forma, o modo de perceber a si mesma e ao outro com o qual convive.

O campo “Corpo, gestos e movimentos”, representado pela figura abaixo, aborda as relações constituintes ao redor da criança capazes de promover uma exploração de mundo e o espaço em que se situam a partir de movimentos, sejam eles impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos.

Figura 8 - Campos de experiências “Corpo, gestos e movimento”



Fonte: Brasil (2018, p. 41)

É através das diferentes linguagens que as crianças estabelecem relações, brincam e constroem conhecimentos sobre si e sobre o outro. A música, a dança e as brincadeiras de faz de conta, por exemplo, estabelecem essa relação entre o corpo, as linguagens e emoções ali inseridas. Desta forma, a escola necessita apresentar possibilidades para que as crianças possam explorar e vivenciar um repertório de

movimentos e gestos, para descobrir seus vários modos de uso do espaço com e para com o corpo.

Já o campo “Traços, sons, cores e formas” destaca o quão é importante a presença das manifestações culturais e artísticas no dia a dia da criança, para que desde pequenas desenvolvam um senso estético e crítico do ambiente em que vivem e das pessoas as quais convivem, vivenciando diversas formas de expressão e de linguagens.

Figura 9 - Campos de experiências “Traços, sons, cores e formas”

Traços, sons, cores e formas

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Fonte: Brasil (2018, p. 41)

Este ressalta a importância de que as manifestações artísticas e culturais estejam presentes no cotidiano das crianças. Com base nessas experiências, criadas por meio de produções coletivas ou individuais e que contribuíram para que, desde muito cedo, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si

mesmas, dos outros e da realidade que as cercam.

Propõe, portanto, que na educação infantil deva haver uma participação das crianças em tempos e espaços para a produção e manifestação artística, favorecendo a permissão de que se apropriem e reconfigurem, potencializando suas singularidades, sendo um importante aliado à educação patrimonial e à diversidade de culturas infantis.

O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, conforme a figura abaixo menciona, está presente desde o nascimento na vida da criança, são estímulos que o bebê recebe e capta desde cedo, e que por sua vez, carregam por todo o seu desenvolvimento na infância. São as primeiras interações da criança, enquanto sujeito, com e para com o meio e outros sujeitos.

Figura 10 - Campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”

Escuta, fala, pensamento e imaginação

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio

com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Fonte: Brasil (2018, p. 42)

É fundamental a promoção de experiências nas quais as crianças tenham a oportunidade de falar e ouvir, potencializando a sua participação na cultura oral, seja por meio de histórias, atividades, rodas de conversas e todos os espaços capazes de promover um diálogo entre os educandos ou entre os educandos com os educadores.

Entendo este campo como um dos mais potentes instrumentos a serem desenvolvidos com as crianças, uma vez que seja de suma importância que os adultos que a acompanham proporcionem ambientes para que as crianças sejam escutadas.

E por fim, o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” demonstra as interações das crianças em meios diversos desde muito pequenas. Este campo é fundamental para que a criança se situe e possa desenvolver sua identidade.

Figura 11 - Campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e

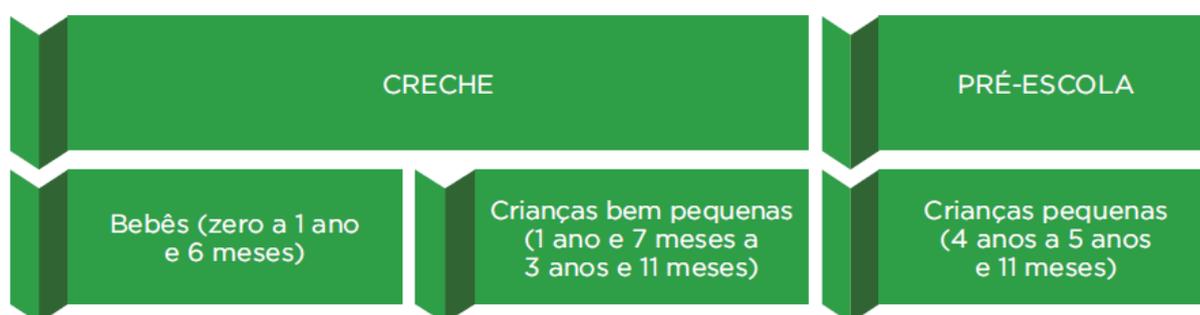
ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Fonte: Brasil (2018, p. 42)

Os espaços apresentam os locais à sua volta, as concepções de temporalidade, o mundo físico compondo o corpo humano, animal, vegetal e as transformações da natureza, as relações socioculturais, bem como conhecimentos matemáticos, que aguçam a curiosidade. Na educação infantil, o campo propõe que haja uma promoção de experiências em que as crianças possam fazer observações, manipular e explorar o seu entorno, levantando hipóteses e curiosidades às tantas dúvidas.

Há uma divisão na BNCC dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil a partir de três faixas etárias, sendo elas: bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e, por fim, as crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses, conforme figura abaixo .

Figura 12 - Faixas etárias da educação infantil, da creche à pré-escola



Fonte: Brasil (2018)

Embora estejam organizados sequencialmente nestes três grupos etários, cabe averiguar e considerar que há diferenças no processo de ensino e aprendizagem das crianças ao seguir rigorosamente as etapas dos objetivos de aprendizagem propostos.

Tentaremos a partir da próxima subseção, compreender por que a educação patrimonial não está presente na etapa da educação infantil e como ela aparece nos anos iniciais do ensino fundamental.

4.2.1 Educação patrimonial e a BNCC: dos anos iniciais do ensino fundamental à educação infantil

Nos últimos anos, as iniciativas educacionais voltadas à preservação patrimonial cresceram bastante. Ao se adotar a expressão educação patrimonial, uma grande variedade de ações e projetos com concepções, métodos, práticas e objetivos pedagógicos distintos foi realizada pelo país. A educação patrimonial nas escolas é necessária como uma proposta capaz de ampliar o nível de apropriação dos bens culturais materiais e imateriais por estudantes da educação básica, desde a educação infantil.

Conforme previsto nas orientações para a implementação das **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)**, a Secretaria de Educação Básica, através da Coordenação Geral de Educação Infantil, elaborou consultas públicas, com consultoria técnica especializada, sobre diferentes temas pertinentes às práticas pedagógicas da educação infantil.

Entende-se por identidade cultural uma construção cultural e simbólica por aspectos que surgem a partir do pertencimento às culturas nacionais, étnicas, raciais, religiosas, dentre outras, construídos a partir de representações.

Sendo assim, as representações são como um processo cultural que determina as identidades, sejam elas individuais ou coletivas. Visto que a identidade dos sujeitos pode vir a ter diversas faces essenciais, a relação que estabelecem com o grupo ao qual pertencem e com os próprios corpos, por sua vez, entende-se que são fundamentais para a contribuição, de forma decisiva, à sua formação.

As concepções propostas pela BNCC e os currículos que as seguem, por sua

vez, não são neutros e, ao contrário, demonstram contribuição para a formação das identidades culturais dos sujeitos. Ao analisar a BNCC como um documento de caráter normativo fundamental e obrigatório para a orientação nas escolas de educação básica, ela apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais para ser desenvolvido.

O documento tem como proposta, a educação integral, a qual traz dimensões a serem abordadas: intelectual, emocional, física, social e cultural. Neste sentido, a escola tem a possibilidade de desenvolver aspectos que vão além dos conteúdos das áreas de conhecimento como língua portuguesa, história, artes, por exemplo, ou seja, de expandir a capacidade da criança, que passa a lidar com o seu bem estar, com seu corpo, a questão cidadã, o desenvolvimento da sua identidade e o repertório cultural que a acompanha em diferentes campos de experiência.

A BNCC apresenta um discurso de acessibilidade e igualdade, quando, em seu projeto educativo, opta por um documento comum. Por se tratar de um mesmo documento para todas as escolas do país, este acaba por não considerar as realidades vividas no país como ponto de partida para a construção do conhecimento. País este marcado: pela dimensão territorial continental, com diversidades culturais e biológicas; pela desigualdade social e de gênero; pelo racismo estrutural; e pela manutenção de privilégios por alguns.

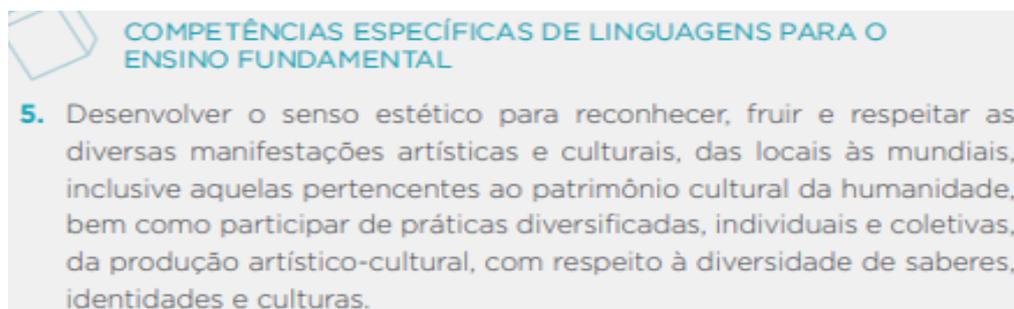
Chega a ser contraditório e cruel propor um único documento que vem a servir como base obrigatória para a implementação dos currículos de acordo com cada região, no entanto, cabe ao professor responsável, adaptar sua aula e atividades propostas a cada situação em que se encontrar.

O documento aborda a diversidade cultural em uma perspectiva intercultural, onde não apenas as novas temáticas devem ser inseridas, mas também devem conciliar com o que já é colocado, de modo que nenhuma narrativa seja silenciada em função de outra.

As aulas de história que tive nos anos iniciais, por exemplo, essenciais para a formação cidadã do sujeito desde cedo, careciam de uma explicação que evidenciasse as contribuições de povos distintos, salientando a diversidade existente no Brasil através de uma educação étnico-racial, pluricultural, na contramão do currículo eurocêntrico de caráter positivista ainda muito abordado em salas de aula. Para refletir

sobre esta perspectiva, selecionei na figura abaixo a competência número cinco da área de linguagem para o ensino fundamental.

Figura 13 - Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental pela BNCC



Fonte: Adaptada pela autora deste trabalho a partir de BRASIL (2018, p. 65).

Ao apontar as manifestações artísticas pertencentes ao patrimônio cultural, esta competência nos convida a participar de práticas diversificadas, coletivas e individuais a serem desenvolvidas por meio de uma educação estética.

Na figura abaixo, apresento as competências específicas da área de artes, de número um e nove, novamente para o ensino fundamental. A partir desta competência, é possível que haja um espaço para reconhecimento e diálogo entre o educador e o educando acerca de produções artísticas e culturais em diferentes tempos e espaços, em visões de mundo distintas.

Figura 14 - Competências específicas de arte para o ensino fundamental



Fonte: Adaptada pela autora deste trabalho a partir de BRASIL (2018, p. 198)

As competências específicas de arte têm a intenção de analisar, conhecer e explorar as práticas e as produções artísticas das sociedades brasileiras em tempos e espaços distintos, de modo a dialogar com as diversidades existentes.

Cabe ressaltar que as competências acima mencionadas não aparecem na etapa de educação infantil. Por quê? Diferentemente da etapa de ensino fundamental, na qual há registros em competências de diversas áreas do conhecimento, como estender a educação patrimonial também para a educação infantil?

Grande parte dos trabalhos com enfoque para a educação infantil, propostos a partir de áreas específicas do conhecimento, concebem uma perspectiva disciplinar. Refletir sobre a educação patrimonial material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo, para dentro da escola, como aparece na competência número nove, pode ser uma forma de contribuir com o ensino e as práticas das culturas infantis na educação infantil em uma perspectiva interdisciplinar.

Neste sentido, ao desenvolver todo o planejamento, o professor, ao introduzir brincadeiras, histórias e as cirandas afro-brasileiras e interculturais, por exemplo, para dentro do ambiente escolar, constrói uma ferramenta de escuta da diversidade cultural, fator de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas na educação infantil.

O capítulo *Cultura e Escola* de Elizabeth Macedo (MACEDO, 2010, p.19) presente no livro **Marcas da Diferença no Ensino Escolar** apresenta um questionamento da escola enquanto um espaço “culturalmente neutro”. Neste espaço, há a demonstração de que muitas estratégias são capazes de lidar com a diversidade, mas não com a diferença.

O destaque da diversidade cultural tem imposto a necessidade de criação de respostas multiculturais. Muitos projetos multiculturais têm buscado domesticar a diversidade de modo a garantir a governabilidade sob os mesmos moldes anteriores. Outros buscam formas legítimas de lidar com a diversidade sem cair na intolerância, um perigo sempre à espreita. Outros, infelizmente, preferem as cruzadas com vistas a aniquilar o outro. A questão é que tem sido difícil criar formas de convivência entre as culturas que se contraponham à exclusão sem cair em posturas universalizantes.

Ao indagar a dificuldade em criar formas de convivência entre as culturas, Macedo (2010) destaca a necessidade da desconstrução de conteúdos escolares, bem como a desconstrução de nós mesmos ao remeter à prática escolar docente.

Carvalho (2005) aborda a partir de Benjamin (1994) a ideia de que o homem, criado por esta cultura é, ao mesmo tempo, construtor dela, não se vê mais como um sujeito da história, imerso nessa cultura. A autora defende que tal processo também ocorre na formação docente, ao afirmar que

é preciso pensar alternativas para que futuros professores se percebam como sujeitos construtores de sua prática. A ausência ou a falta de continuidade de políticas de investimento cultural que permitam ao professor, em complementaridade à formação pedagógica, o acesso a bens culturais são dados construídos pelo exercício de uma prática de desvalorização e de descompromisso com uma política social consistente (CARVALHO, 2005, p. 134).

O professor também torna-se um possibilitador de uma vivência que poderia estar distante, para bem pertinho, e conciliar a BNCC do ensino fundamental com os campos de experiências e as práticas do dia a dia da educação infantil. De acordo com Freire (2015, p. 116):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repetimos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, sempre defendeu uma educação em prol da classe oprimida, portanto, um currículo que busque a transformação da qualidade referenciada à educação. O professor, no entanto, se vê mais uma vez a pensar e repensar meios e práticas pedagógicas capazes de suprir a falta de conhecimento do patrimônio cultural na educação básica, em meio às necessidades e individualidades de cada realidade e, principalmente, na educação infantil onde a ideia de patrimônio não é referenciada.

Considerando que o professor organize e atue em meio ao seu planejamento, baseado no projeto político pedagógico da instituição ao qual leciona, bem como na

BNCC, retomamos a questão de como estender toda esta bagagem patrimonial existente para a educação infantil.

Em se tratando de educação infantil, a responsabilidade do professor atuante é maior, considerando que para muitas crianças dessa etapa de ensino, as experiências desenvolvidas se configuram em seus primeiros contatos com o mundo, pelo modo em que são ensinados a falar, olhar, tatear todos os detalhes ao nosso redor. Para tanto, se o intuito for provocar nas crianças experiências significativas a partir de uma educação patrimonial, é de suma importância que haja uma formação continuada capaz de enriquecer o repertório dos docentes.

Considerando a metáfora estabelecida pelo educador Tião Rocha,

Como se a escola, querendo mostrar aos seus alunos a imensidão e o impacto do azul do mar, trouxesse um pouco de água salgada em uma garrafinha pet. Muito se pode dizer do mar por meio de uma amostra de suas águas. Mas nada se pode apreender da experiência e da vivência do mar (ROCHA, *apud* SAURA, 2015, p.55).

Ao relacionar a imensidão e todo o impacto do azul do mar com a escola, Saura ainda reitera ao dizer que, as festas das manifestações populares não estão no mundo para ser apenas apresentadas ou vistas por uma plateia — embora isso seja muito belo e gratificante. Elas estão para ser vividas em todas as suas dimensões. (SAURA, 2015, p. 55).

Lembrando que as festas das manifestações populares podem vir a ocorrer dentro do ambiente escolar, havendo aquelas tradicionalmente seguidas pelo calendário escolar anual, como o carnaval e a festa junina, por exemplo. Também é possível e necessário trazer manifestações e danças que respeitem as diferentes culturas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), anterior a BNCC (BRASIL, 2018) já considerava ser importante a criança

conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas **manifestações culturais**, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil; Valorizar o **patrimônio** sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um

direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (PCN, 1997, p. 41, grifo nosso).

Mais do que a criança sentir-se pertencente e respeitar os diversos grupos sociais, a escola se faz fundamental para este questionamento. Trazer o patrimônio para dentro do ambiente escolar é também trabalhar com a dança e a música da cultura afro-brasileira, que na educação infantil é essencial para que as crianças tenham contato também com a diversidade cultural. É importante que o repertório de músicas e danças apresentados às crianças seja amplo e diversificado, acolhendo músicas e danças de todas as culturas: de origem europeia, africanas, indígenas, asiáticas etc (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012, 36).

Seguindo esta linha de pensamento, trago a partir da seção seguinte uma discussão frente a musicalização tradicional da infância perante as cantigas de roda.

4.3 AS CANTIGAS DE RODA TRADICIONAIS DA INFÂNCIA EM UM CAMINHO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS PEQUENAS

A musicalização infantil é uma parte fundamental de um universo amplo, o musical. No entanto, a utilização dos meios midiáticos que ocupam desde meados de 1950 cada vez mais espaço no dia a dia de famílias brasileiras está tornando cada vez mais escassos os repertórios de cantigas de roda tradicionais com as crianças desde bem novas. A educação musical resgata e constrói significados no dia a dia das pessoas, de acordo com Marisa Fonterrada (2008, p. 106 *apud* LOMBARDI, 2010):

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical.

Em se tratando de música e cultura infantil, Lydia Hortélio, como educadora e estudiosa das manifestações da cultura tradicional da infância no Brasil, demonstra que há necessidade de se construir uma educação musical brasileira, baseada na cultura tradicional da infância, e na cultura popular, que, como a autora diz, trazem à tona não só a identidade, mas a essência do que é ser brasileiro. Ela diz que

a Música Tradicional da Infância vive quase somente na lembrança dos mais velhos, ou entre as populações rurais das regiões mais distantes... Nela estão encobertos os arquétipos, as características estruturais e poéticas da língua mãe e da língua mãe musical em seu nascedouro. A consciência desse fato nos impõe a necessidade de seu cultivo, a atenção que ela merece para a afirmação de Brasil... É uma música para ser brincada, o que quer dizer, uma música com o corpo, que vive na inter-relação da palavra, música, movimento e o outro. (HORTÉLIO, 2002, CD *Abra a Roda Tindô-lê-lê* *apud* LOMBARDI, 2010).

Trata-se de uma maneira simples e lúdica de nos inter-relacionarmos com o corpo, com os versos oralizados, o movimento e principalmente com o outro. Não é preciso muito para que seja realizada, basta um bom planejamento, entretenimento e músicas, sejam elas instrumentais ou oralizadas, apenas para se ouvir ou para reproduzir.

Hortélio (2006) em artigo “Música da cultural infantil no Brasil” retrata que os brinquedos com música fazem parte da vida da criança desde muito cedo:

Aos acalantos e brincos da mais tenra infância, de iniciativa materna, seguem-se as parlendas e cantilenas, onde os primeiros gestos da melódica infantil se insinuam a par com o elemento rítmico da palavra. E, aos poucos, vão chegando os brinquedos cantados, cuja ação dinâmica, com suas variadas qualidades de movimento, talha uma música de caráter e perfil diferenciados, até alcançar, mais tarde, as rodas de verso, verdadeiros ritos de passagem, em que o conteúdo poético, a atmosfera própria e a movimentação, mesmo guardando dimensões da infância, apontam, cada vez mais, a expressividade da nova etapa a ser vivida (HORTÉLIO, 2006 *apud* SILVA, 2016).

Segundo a autora, devido as cantigas serem e estarem muito presentes na rotina infantil, com cada vez mais frequência apresentam expressividade de novas fases a serem experienciadas.

Para Silva (2016), durante muitas décadas as brincadeiras de roda foram mais brincadas e preferidas por meninas do que por meninos. E a partir da década de 1970 as brincadeiras cantadas e, conseqüentemente, as de rodas, são brincadas com menos frequência pelas crianças brasileiras. A autora ainda destaca em entrevista para o *site* Lunetas:

A televisão e as novas mídias têm nos paralisado diante dos aparelhos eletrônicos e conseqüentemente, nossos corpos e vozes vêm cada vez mais silenciando-se de música e movimento. (LUNETAS, 2018).

As rodas cantadas, as cirandas e as brincadeiras musicais enquanto atividades que se inter-relacionam, fazem parte da vida de muitas gerações de crianças e, atualmente, pertencem a um grupo de brincadeiras pouco brincadas e, portanto, quase esquecidas. Essa realidade aumenta a responsabilidade da escola em resgatar e relembrar o devido valor das cantigas de roda dentro e fora de sala de aula, tendo em vista a rica, popular e tradicional musicalidade presente em cada verso oralizado, auxiliando e contribuindo no processo de desenvolvimento cultural e de letramento das crianças desde a educação infantil. Lombardi (2010, p.22) define a música da cultura popular como

aquela ligada às manifestações populares, transmitidas de forma oral, de geração em geração. No caso da linguagem sonora, há outras categorias: a música de concerto de tradição europeia, também chamada de clássica ou erudita, transmitida por meio do código escrito e cultivada em muitas escolas especializadas e projetos sociais, e a arte das massas, representada pelas músicas “do momento”, divulgadas pelas mídias como produtos da indústria cultural.

O Manual de Orientação Pedagógica (2012), realizado pelo Ministério da Educação, também considera a sua importância:

A música é essencial para o desenvolvimento humano. Auxilia o desenvolvimento do raciocínio lógico, traz o envolvimento emocional e é instrumento de interação. Brincadeiras de experimentar diferentes sons e instrumentos musicais contribuem para o desenvolvimento da linguagem e a formação integral das crianças. (BRASIL, 2012).

Caminha-se, desta forma, para a ampliação das experiências infantis, considerando que os saberes de cada criança implica em não rotular suas preferências musicais, de gestos ou danças, mas sim auxiliando e expandindo suas vivências, de seus colegas e educadores. A figura abaixo foi elaborada como uma proposta pedagógica para relacionar a educação patrimonial com as cantigas de roda no contexto escolar, alinhado à BNCC:

Figura 15 - Possibilidades das cantigas de roda no contexto da BNCC

AS CANTIGAS DE RODA NO CONTEXTO DA BNCC

Descrição

As cantigas de roda são atividades rotineiras fortemente presentes na Educação Infantil. Pode ser conhecida por diferentes nomes como alguns exemplos: ciranda, ciranda – cirandinha, cantigas de roda, roda – roda ou brincadeira de roda.

Que habilidades comportam?

A partir das cantigas de roda é possível desenvolver habilidades como a audição, os movimentos, o ritmo, a linguagem oral, o equilíbrio e a memória, além da diversão ao brincar ao mesmo tempo.

Direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

Comportam todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC, conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Campos de experiências

- Corpos, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

- (EI02CG01)** Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
- (EI02CG02)** Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
- (EI02CG03)** Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
- (EI02TS01)** Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
- (EI02TS03)** Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
- (EI02EF02)** Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.

Fonte: produzida pela autora deste trabalho a partir das contribuições da BNCC (2018)

Por ser uma atividade coletiva muito próxima a ciranda, as cantigas de rodas desenvolvem um sentimento de pertencimento nas crianças, sendo um possível meio de exploração para a transposição do conteúdo e repertório cultural, bem como da valorização da relação com as práticas sociais.

O processo de musicalização infantil possui muitos benefícios, como o desenvolvimento de habilidades, capazes de auxiliar desde a criatividade, a motricidade, a memória e até mesmo a concentração. Ele enriquece e aprimora a fala da criança desde cedo, ajudando a trabalhar a sensibilidade emocional da mesma.

Lucilene Silva destaca que as cantigas apresentam uma diversidade temática ampla, contando que cada região possui suas canções características. Ela afirma em entrevista para o site da Nova Escola que:

Hoje, grande parte dos educadores reproduz um repertório que é mais comum e conhecido por ter sido registrado fonograficamente, é um repertório pobre, quando comparado à diversidade que existe dentro do território brasileiro. (NOVA, 2018).

Na mesma entrevista a autora faz um comparativo entre as regiões brasileiras: “Na Bahia, encontramos mais canções com ritmo de samba de roda, diferentemente de Santa Catarina ou do Amazonas.” (NOVA, 2018).

Ao ampliar o repertório de cantigas, o educador pode contribuir com um aumento nas experiências das crianças, apresentando o contato com a origem e heterogeneidade das canções, que em sua maioria carregam a diversidade do que é o Brasil, seus vocabulários, seus gestos e suas representações. Sendo assim, as mais variadas representações são elementos culturais de diferentes regionalidades, podendo haver a contextualização de suas origens de uma maneira lúdica.

De acordo com Lucilene Silva, em entrevista ao *site* Lunetas (2018): “Cultivar este repertório significa possibilitar à criança o contato com a música em todas as suas dimensões”. Para ela, é no momento em que “a criança vivencia esse repertório que se tem a possibilidade de experienciar momentos para além da poesia e do canto”.

Bessa (2007), em sua dissertação de mestrado, aborda questões como a criação de um repertório musical politicamente correto, e, portanto, faz uma análise das cantigas de roda como um instrumento ético que surge com o intuito de desconstruir

canções tradicionalmente conhecidas por diversas famílias brasileiras. A autora destaca que na trajetória da história cultural brasileira, algumas composições do denominado folclore infantil foram mais registradas, gravadas e divulgadas do que outras.

O chamado folclore infantil parte de um vasto patrimônio folclórico existente, que abrange a grande maioria das canções popularmente conhecidas no universo infantil, com temáticas variadas, mas que, de acordo com a autora, geralmente incitam algum tipo de agressão ou pessimismo.

Para Bessa (2007, p.15),

as interseções dessas tradições com a cultura letrada são muito mais antigas do que se supõe, sendo possível nunca ter ela sido uma tradição puramente oral – o que não significa que ela seja folclórica e popular. As próprias categorias folclóricas são móveis e as canções infantis fazem parte de um gênero que se modifica.

Para ela, é certo que as canções mais antigas representam a cultura e tradição no Brasil, no entanto, cabe ressaltar a importância em demonstrar à criança o sentido em que a mesma transmite, impedindo que a criança interprete a letra e leve a informação ao seu próprio repertório e cotidiano, muitas vezes reforçando o medo, a agressão e até mesmo o trauma na infância.

As letras das músicas tradicionais infantis passam, então, a serem questionadas quanto ao conteúdo que transmitem, dentro e fora de sala de aula. Paul Zumthor (*apud* BESSA, 2007, p. 20) afirma que “inegavelmente, o folclore de nosso país encontra-se em constante transformação, visto que as tradições culturais apresentam uma “falsa reiteração”.

Bessa (2007) faz menção ao questionamento de Zumthor, no qual o fator esquecimento introduz a flexibilidade, essencial nas tradições, propiciando o aparecimento de novos elementos e fazendo com que emergjam pontos de criação e inovação.

A autora ainda ressalta que as transformações das músicas folclóricas para versões politicamente corretas, podem exprimir uma ação do povo sobre tais canções ditas representativas do cancionário popular, como “Atirei o pau no gato”, “O cravo

brigou com a rosa”, “Samba Lê lê”, por exemplo. Estas canções, as quais ninguém sabe ao certo quem as compôs, são cantaroladas há muitos anos, desde os tempos dos avós dos nossos avós.

“Atirei o pau no gato” é uma música tradicional da infância que a autora analisa os versos oralizados:

Atirei o pau no gato-tô-tô
 Mas o gato-tô-tô não morreu-reu-reu
 Dona Chica-ca-ca admirou-se-se
 Do berrô, do berrô que o gato deu
 Miaaaau!

Na versão original, o gato apanha com um pedaço de pau, mas resiste aos berros, o que gera uma grande admiração em Dona Chica, a autora entende a cantiga como uma demonstração explícita de crueldade e falta de respeito aos animais. Aborda também a perspectiva de um formato musical e infantil, que muitas vezes passa despercebido pelas crianças e até mesmo por adultos, geralmente acostumados com a canção, passada de geração em geração.

Pensando nestas análises éticas, adaptaram a canção em questão para uma nova versão nomeada “politicamente correta” de “Atirei o pau no gato”:

Não atire o pau no gato-to
 Porque isso-so
 Nao se faz-faz-faz
 O gatinho-nho
 É nosso amigo-go
 Não devemos maltratar os animais
 Miaaaau!

Enfatizando a afirmação de Zumthor, ao dizer que na França muitas canções infantis conservam marcas do que foi alusão a personagens como Bismark e Henrique IV e a própria ação da brincadeira de roda não surgiu necessariamente por iniciativa de crianças. Bessa (2007, p. 15) expressa em sua análise que:

isso nos levaria a questionar se ‘Atirei o pau no gato’ ainda é uma tradição oral após sucessivos registros fonográficos e textuais produzidos por sobre ele. Mas, conforme já vimos, Zumthor (1997) afirma que há muitas canções para crianças que já foram canções de guerras e canções religiosas.

No que diz respeito à abordagem da tradução literal das músicas tradicionais da infância que, atualmente, vem divergindo concepções entre pais e educadores, principalmente em um cenário em que a intolerância e agressividade vem surgindo em grande velocidade.

Por um lado, há quem defenda que, a partir do momento que se reduz o grau de agressão no cotidiano da criança, seja em falas, canções, histórias ou desenhos por exemplo, considerados “politicamente incorretos”, possam surtir efeitos positivos no repertório da mesma e em sua vida real. Por outro lado, há opiniões que não enxergam desta forma, considerando ser apenas uma canção tradicional brasileira que engloba a realidade da época de uma maneira natural e que não surtirá percepção ou efeitos no dia a dia das crianças.

Lucilene Silva orienta os educadores, também em entrevista para o *site* da Nova Escola (NOVA, 2018), a dar ênfase mais à melodia do que à letra “para não fazer juízo de valor com o repertório. Às vezes, ficamos preocupados com ‘atirar o pau no gato’, mas a criança não faz uma leitura de violência da brincadeira.”.

A pesquisadora ainda pondera que “a brincadeira está na musicalidade, nos movimentos, em dar as mãos em roda e abaixar conjuntamente na parte em que cantam “miau!” (NOVA, 2018). E por ser uma atividade coletiva, que capacita e desenvolve o sentimento de pertencimento das crianças. Silva ressalta que,

principalmente para as mais novas, traz uma sensação de conforto, um convite para que se expressem e desenvolvam a criatividade [...] De uma forma geral, as cantigas e canções são inerentes ao ser humano e atribuem sentido ao longo de toda a vida. (NOVA, 2018).

Destaca ainda que as crianças pequenas têm essa aproximação com a musicalidade e gestualidade, mais do que com a tradução literal, ainda que seja possível e necessário abordar a mensagem transmitida pela canção, as crianças, especialmente as menores, tendem a se apegar mais fortemente à melodia.

A autora aborda a discussão quanto às cantigas de roda tradicionais que trazem temáticas consideradas “impróprias” ou “politicamente incorretas” para crianças, entrevistada por Mayara Penina para o *site* Lunetas (2018) sobre o que pensa a respeito, responde:

O que penso é que precisamos ampliar, e muito, o nosso repertório para além do “Atirei o pau no gato”, “Samba lê lê” e “Boi da cara preta”, que são as aquelas que mais permaneceram na memória do povo brasileiro, exatamente pelo fato de terem sido as mais registradas fonograficamente. São inúmeros os exemplos, que trazem no texto a poética, inocência graça, criatividade e beleza da infância.

Na mesma entrevista, Silva (2018), defende que “o cotidiano cantado em verso e prosa pelas crianças de norte a sul do país nos conta a história de cada tempo e lugar, apresenta a vegetação, geografia, costumes, vocabulário, modismos, hierarquias, medos e preconceitos. Isto é, fala dos lugares, das pessoas, das qualidades, defeitos, das boas e más práticas da sociedade representada.” Mas que, “o repertório que retrata o machismo, a violência, a sobreposição de classes, as formas de repressão através do medo, entre outras mazelas, estão em muito menor quantidade do que aqueles que não retratam estes temas.”.

Percebe-se, portanto, que as opiniões de pais, educadores e pesquisadores se contrapõem, mas ao mesmo tempo se complementam. Visto que não há como negar que as músicas tradicionais sofrem transformações e adaptações a todo momento, seja na tradução literal, na musicalidade ou apenas o modo e veículo o qual fora transmitida.

E por ser uma questão complexa, cabe refletirmos até que ponto é possível considerar as cantigas tradicionalmente populares de um país, passadas geração após geração e um patrimônio cultural imaterial do mesmo, como um vilão.

Considerando os apontamentos de Silva, quando na realidade, as crianças estão cada vez mais expostas a desenhos, filmes e jogos de extremo teor violento, mas que muitas vezes passam despercebidos pelos adultos que as acompanham.

Na próxima subseção construímos um pequeno repertório de propostas que visam oferecer uma visão amplificada das cantigas de roda, através de planos de aulas e colhidos no *site* da revista **Nova Escola**.

4.3.1 Um pequeno repertório de propostas sobre os planos de aula para cantigas de roda

O professor, ao criar um planejamento ou como é popularmente conhecido no meio pedagógico - plano de aula, possui uma ferramenta de grande valia dentro de sala de aula. É um documento capaz de orientar, guiar e organizar toda a rotina do docente em seu processo de ensino e aprendizagem, além de fornecer uma visão mais ampla e clara sobre os objetivos de aprendizagem esperados para o desenvolvimento da criança na educação infantil.

O *site* Nova Escola possui um acervo de planos de aula elaborado pelos autores do mesmo, com sugestões de materiais, propostas e atividades alinhadas à BNCC, com o intuito de propor aos docentes ideias e meios para que as crianças explorem a cultura nacional e regional brasileira.

Pensando nisso, criei algumas fichas descritivas referente aos planos de aula, realizei também, um recorte das atividades propostas pelo site, que compõem um pequeno repertório de propostas, em uma sequência de cinco planos de aulas, portanto, na perspectiva das cantigas de roda tradicionais, sendo eles: “Brincando com cantigas de rodas conhecidas” e “*Explorando as letras das cirandas de roda*” e na perspectiva das cirandas brasileiras, apresentarei na subseção 4.4.1 os planos, “*Pesquisa sobre cirandas*”; “*Conhecendo a ciranda*”; “*Conhecendo a ciranda Coco de roda*” e “*Conhecendo a ciranda Cacuriá do Maranhão*”.

Apresento a ficha referente ao plano de aula *Brincando com cantigas de rodas conhecidas*:

Figura 16 - Plano de aula - Brincando com as cantigas de rodas conhecidas

PLANO DE AULA - BRINCANDO COM CANTIGAS DE RODAS CONHECIDAS	
Título plano de aula	Brincando com cantigas de rodas conhecidas
Referência	NOVA, Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4153/brincando-com-cantigas-de-rodas-conhecidas#atividade . Acesso em: 02 mar. 2021.
Sugestão de idade	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Sobre o plano	Autor: Renata Braga Fonseca Mentora: Nilcileni Aparecida Ebani Brambilla Especialista do subgrupo etário: Karina Rizek
Direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil	Conviver Conhecer-se Explorar Expressar-se
Campos de experiências	Escuta, fala, pensamento e imaginação Traços, sons, cores e formas
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	<p>(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p> <p>(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p> <p>(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p> <p>Abordagem didática: As cirandas e cantigas de roda permitem o resgate do folclore com fortes raízes na origem popular e na tradição oral, por isso, são verdadeiros tesouros para a infância e sua inserção na cultura. Elas proporcionam às crianças aprender a tradição e construir repertório cultural enquanto brincam, pesquisam ou produzem suas próprias canções e brincadeiras. Por se tratarem também de textos escritos, é possível verificar a relação das crianças com a linguagem por meio de brincadeiras com a fala, resultando em rimas, aliterações e ritmos.</p>
Materiais	Aparelhos sonoros para reproduzir cantigas de roda (Micro System, celular ou tablet). Celular para registrar fotos e gravar pequenos vídeos. Baixe e salve em um CD ou em outro dispositivo cantigas de roda populares que as crianças ainda não conheçam(sugestão: Ciranda, cirandinha, Samba lelê, Fui no Itororó, A barraquinha, Mineira de Minas, Na Bahia tem, Roda pião, Vai abóbora, Alecrim dourado, Escravos de Jó).
Tempo sugerido:	Entre 30 e 40 minutos
Espaço	A atividade deve ser realizada em um espaço amplo da escola, podendo ser em uma sala grande ou na área externa (pátio, área verde ou solário).

Contextos prévios	Para realizar esta atividade é importante que as crianças já conheçam algumas cantigas de roda. É fundamental que esse momento seja de ampliação do repertório delas, para isso, conhecendo-o, realize previamente uma pesquisa sobre outras principais cantigas de roda que fazem parte da cultura popular brasileira.
Engajando as famílias	Os familiares podem ser o ponto de partida para a pesquisa sobre as cirandas, de forma que resgatem lembranças das brincadeiras de roda de suas próprias infâncias e as compartilhem com as crianças - quais cantigas eles costumavam cantar e dançar, como e com quem brincavam, em qual local (na rua, dentro de casa, na escola). Convide os pais para gravar áudios cantando alguma cantiga de roda que tenham marcado suas infâncias e reserve meia hora em um dia, na hora da entrada, para eles participarem de uma brincadeira de roda junto com as crianças.
Desdobramentos	É interessante repetir a atividade com as crianças, de forma que possam continuar brincando com as cantigas de roda, com as rimas e explorando o movimento do corpo. Você pode propor que os pequenos criem um álbum de cantigas de roda. Assim, a cada dia as crianças poderão escolher uma cantiga diferente e explorar os elementos que ela traz na letra por meio de desenhos, pinturas, recorte e colagem, dobraduras etc. O professor registra os momentos da brincadeira de roda e os movimentos que as crianças fazem com o corpo com fotos. Quando a turma já tiver um bom repertório de cantigas, as crianças reunirão todas as produções e fotos e montarão os álbuns.
Para incluir todos	Identifique barreiras físicas, comunicacionais ou relacionais que podem impedir que uma criança ou o grupo participe e aprenda. Reflita e proponha apoios para atender às necessidades e às diferenças de cada criança ou do grupo. Observe se alguma criança não participa da brincadeira de roda por apresentar receio em não conseguir realizar os movimentos ou por timidez. Convide-a para dar as mãos para você ou para algum colega na roda, de forma que se sinta segura em participar. Incentive as crianças a se ajudarem e respeite as preferências delas nas escolhas de seus parceiros na formação das rodas.

Fonte: Produzida pela autora deste trabalho a partir das referências citadas.

Como apresentado acima, trago ao leitor por meio de uma tabela descritiva, o plano de aula *Brincando com as cantigas de roda*, criado por autores do site da Nova Escola. Esta, fora organizada em tópicos importantes de modo a conciliar a temática abordada aos parâmetros estabelecidos pela BNCC, adequando os campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos desdobramentos do plano.

De acordo com as concepções de Silva (2016),

da mesma forma que as brincadeiras variam ao longo dos meses, de acordo com as características das estações do ano, esse repertório também varia de acordo com o desenvolvimento da criança, trazendo novos desafios na medida em que ela cresce.

Sendo assim, o simples fato de brincar com as cantigas varia de criança para criança de acordo com o seu desenvolvimento. O que para uma criança a canção da “dona aranha” vem a ser um marco de entusiasmo e fantasia, para outra, naquele momento pode não surtir o mesmo efeito.

Todas as análises feitas nas propostas pedagógicas possuem um tópico de inclusão, com sugestões de reflexões e propostas de apoio para que atendam às necessidades e às diferenças de cada criança ou do grupo.

Na figura abaixo, trago uma proposta de atividade que compõe o plano, *Brincando com as cantigas de roda*:

Figura 17 - Proposta de atividade Brincando com as cantigas de roda

O QUE FAZER DURANTE?



1

Reúna as crianças em **grande grupo** e conte que a atividade de hoje é muito prazerosa e envolve cantigas e brincadeiras de roda. Fale que antes de começar a brincadeira você gostaria de saber quais cantigas elas mais gostam ou conhecem, como são dançadas e quais são cantadas pelos familiares para elas. Incentive-as a participar e respeite as que nesse primeiro momento não quiserem se expressar.

2

Algumas crianças podem trazer cantigas novas e ensiná-las para o grupo, outras podem cantar as que comumente vocês já cantam nos momentos de roda, acolhimento ou nas brincadeiras. Explore o repertório de cada uma e acompanhe a cantiga que os pequenos apresentam, cantando junto e incentivando a turma a cantar. Nesse primeiro momento é interessante que as crianças se expressem cantando sem acompanhamento de algum aparelho sonoro, como forma de resgatar a maneira de transmitir oralmente as cantigas de roda de geração em geração.

3

Convide as crianças para dançar em roda, deixe que escolham seus próprios pares e como querem a configuração das rodas, que podem ser em **grande ou em pequenos grupos**. Perceba que alguma criança pode ter a iniciativa de começar a cantar uma cantiga, dando início a brincadeira de roda. Incentive as outras crianças a acompanhar a música cantando junto também. Observe como elas exploram as formas de deslocamento no espaço enquanto dançam. Algumas podem combinar movimentos, como bater os pés ou se agachar, convidando os colegas a fazerem o mesmo. Outras podem tentar girar no sentido contrário da roda e outras podem ficar no meio dela dançando, pulando ou tentando passar entre os colegas que estão de mãos dadas. Acolha todas as iniciativas das crianças e priorize o lúdico.

4

Aproveite este momento de brincadeira de roda para apresentar algumas cantigas folclóricas que fazem parte da cultura brasileira e que ainda não foram cantadas pelas crianças. Ao ampliar o repertório de cantigas, amplia-se também as experiências dos pequenos. Nesse momento use como recurso algum aparelho sonoro. Deixe as crianças manusearem as possibilidades sonoras disponíveis no ambiente, tomando iniciativa e escolhendo qual cantiga querem dançar. Dance junto com elas e incentive movimentos em grupo, a partir de sua própria ação, realizando gestos de coreografias tradicionais de algumas cantigas como forma de preservar a cultura, mas valorize as criações e os movimentos espontâneos das crianças. Observe como elas brincam com a musicalidade e com o movimento, utilizando inclusive com o corpo, para reproduzir sons.

Possíveis ações da criança neste momento: algumas crianças podem dar sentido às letras das cantigas percebendo as movimentações pedidas por elas e realizando tais movimentos espontaneamente, outras podem cantar enquanto dançam, improvisando novas letras.

5

Registre com fotos e pequenos vídeos as brincadeiras de rodas. Fique atento se alguma criança por qualquer motivo prefere não participar da roda, você pode convidá-la a dançar de mãos dadas com você e outra criança. Se mesmo assim ela não se envolver, respeite a vontade dela e peça auxílio para escolher as cirandas no aparelho sonoro ou para fotografar os colegas, oferecendo a ela a câmera fotográfica ou o celular para que faça os registros.

Para finalizar:

Ao se aproximar do tempo estimado para a atividade ou quando as crianças já não estiverem mais tão envolvidas nas brincadeiras de rodas proponha uma roda de conversa de encerramento. Garanta que seja um momento de trocas e diálogos em que elas possam expressar à sua maneira os sentimentos vividos durante a brincadeira. Investigue o repertório de brincadeiras de roda das crianças fazendo questionamentos sobre quais outras danças elas conhecem que se dança junto de mãos dadas, se gostariam de conhecer e como podem fazer para conhecer novas danças. Diga a elas que as cantigas de roda também são chamadas de cirandas e que você tem uma sugestão para ampliar o repertório delas. Proponha que façam uma investigação sobre as elas, sobre a sua origem e as diferentes cirandas que existem pelo Brasil. Diga que vocês podem reunir materiais que falem sobre elas, como fotos, vídeos ou informações dadas por familiares para que em outro momento compartilhem as novidades.

Fonte: NOVA, Escola (2020)

Esta atividade, fora dividida em partes sendo elas: o que fazer durante a atividade, em 5 passos e a finalização, há também possíveis ações e/ou perguntas que as crianças podem vir a realizar no momento.

Segundo Hortélio (2012 *apud* SILVA, 2016, p.29), as brincadeiras

sonoras compreendem o repertório das brincadeiras com música: acalantos, brincos, rodas, histórias, adivinhas, parlendas, trava-línguas, fórmulas de escolha, brincadeiras de corda, mão e brincadeiras de movimentações específicas. As brincadeiras sonoras são o objeto central da presente pesquisa, sobre as quais passamos a discorrer.

Um ponto essencial da atividade apresentada é a garantia de que seja um momento de troca, de diálogo e de respeito onde as crianças possam expressar-se livremente quanto aos sentimentos vivenciados durante a brincadeira. Encontraremos na figura seguinte o plano *Explorando as letras das cantigas de roda*:

Figura 18 - Plano de aula - Explorando as letras das cantigas de roda

PLANO DE AULA - EXPLORANDO AS LETRAS DAS CANTIGAS DE RODA	
Título plano de aula	Explorando as letras das cantigas de roda
Referência	NOVA, Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4806/explorando-as-letras-das-cirandas-de-roda . Acesso em: 02 mar. 2021.
Sugestão de idade	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Sobre o plano	Autor: Renata Braga Fonseca Mentora: Nilcileni Aparecida Ebaní Brambilla Especialista do subgrupo etário: Karina Rizek
Direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil	Conviver Conhecer-se Explorar Expressar-se
Campos de experiências	Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

<p>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</p>	<p>(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.</p> <p>(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p> <p>(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).</p> <p>Abordagem didática: As cirandas e cantigas de roda permitem o resgate do folclore com fortes raízes na origem popular e na tradição oral, por isso, são verdadeiros tesouros para a infância e sua inserção na cultura. Elas proporcionam às crianças aprender a tradição e construir repertório cultural enquanto brincam, pesquisam e produzem suas próprias canções e brincadeiras. Por se tratar também de um texto escrito, é possível verificar a relação das crianças com a linguagem por meio de brincadeiras com a fala, resultando em rimas, aliterações e ritmos.</p>
<p>Materiais</p>	<p>Cartazes em papel cartolina com as letras das cirandas escolhidas pelas crianças, fita adesiva. Cópias impressas das letras das cirandas em tamanho A4, considerando o tamanho da turma. Duas fichas pequenas de papéis cartolina (ou outro que tenha disponível) em duas cores diferentes e uma caixa de papelão pequena para o sorteio. Registros feitos no dia da votação das cirandas (fotos, pequenos vídeos, anotações de falas das crianças). Instrumentos sonoros.</p>
<p>Tempo sugerido:</p>	<p>Entre 40 minutos e 1 hora</p>
<p>Espaço</p>	<p>A atividade pode ser realizada na sala ou em um espaço na área externa como pátio, área verde ou solário. Cole em uma parede e na altura das crianças os cartazes com a letra das cirandas. Organize próximo aos cartazes os papéis A-4 e os instrumentos sonoros. Deixe o centro livre para as crianças dançarem.</p>
<p>Contextos prévios</p>	<p>Para realizar esta atividade é necessário que as crianças já conheçam um certo repertório de cirandas de roda, tenham memorizado algumas letras e feito em outro momento uma votação para escolher duas cirandas para o professor escrever a letra da música e registrado com fotos, pequenos vídeos e anotações de falas das crianças nesse momento da votação para retomar algumas considerações no decorrer desta proposta.</p>
<p>Engajando as famílias</p>	<p>Proponha que as crianças façam uma pesquisa junto às famílias sobre as cirandas regionais, se há alguma próxima à casa da criança ou na comunidade em que a escola está situada e, se possível, convide o grupo de dança para uma apresentação na escola.</p>

Desdobramentos	Caso queira repetir a atividade, insira no cotidiano das crianças brincadeiras com cirandas de roda e proponha semanalmente situações de escolha em que elas decidem qual ciranda será lida. Varie as estratégias de leitura, como sugerir brincadeiras de movimento com o corpo a partir da letra da ciranda. Quando as crianças já tiverem um repertório amplo de cirandas de roda, sugira que escolham uma ciranda para dançar em uma futura apresentação cultural.
Para incluir todos	Identifique barreiras físicas, comunicacionais ou relacionais que podem impedir que uma criança ou o grupo participe e aprenda. Reflita e proponha apoios para atender às necessidades e às diferenças de cada criança ou do grupo. Caso alguma criança tenha preferência por um dos momentos e queira fazer parte exclusivamente do grupo de leitura ou do grupo de dança, aponte como referência a satisfação de outra criança que esteja no grupo oposto ou incentive que um colega apoie o outro, convidando-o para participar dos dois momentos da atividade. Perceba os interesses das crianças e as apoie em suas escolhas.

Fonte: Produzida pela autora deste trabalho a partir das referências citadas.

Na sequência, trouxe o plano *Explorando as letras das cantigas de roda*. Neste, a partir da consideração do cotidiano das crianças e as brincadeiras com cirandas de roda, propõe-se que semanalmente optem por situações em que as crianças possam escolher qual ciranda será lida, através de uma ampla variação e estratégias de leitura. O plano demonstra também como sugerir brincadeiras de movimento com o corpo de modo a seguir a letra da canção escolhida, construindo assim, um repertório amplo quanto às cantigas de roda.

Silva (2016, p. 184) realizou uma lista de gêneros musicais para que entendamos um pouco sobre tal dimensão, sendo estas:

Arrasta-pé
 Batuque
 Caboclinho
 Cacuriá
 Canção
 Ciranda
 Choro
 Coco
 Frevo
 Marchinha
 Samba
 Samba de roda
 Quadrilha

Valsinha
Xote

De posse de todo esse material e do conhecimento adquirido no decorrer de sua coleta e sistematização, incluí-lo em nossas práticas tornou-se uma meta. Sabendo minunciosamente a qualidade e característica do material musical, tal meta tornou-se tarefa fácil e muito prazerosa para alunos e educadores, pois integrou ao processo de aprendizagem alegria, beleza, respeito às gerações passadas e respeito à infância. (SILVA, 2016, p. 184)

Ao conhecer as características do material musical, é possível que haja uma facilidade no processo de sua inclusão na prática pedagógica, além do prazer em exercê-la tanto para os educandos quanto para os educadores.

Por meio do capítulo *Com quantas rimas se faz um patrimônio?*, do caderno temático de educação patrimonial número 3, trago uma concepção de Nara Santos (BRASIL, 2013) quanto ao

uso das canções pode ser um passeio por vários lugares e, em cada uma delas, há a oportunidade de conhecermos diferentes personagens ou mesmo de encontrarmos outros que talvez nos sejam familiares. O cancioneiro popular nos oferece dezenas de canções, porém, por necessidade de um recorte, sugiro as apresentadas a seguir.

Santos ainda destaca que,

Trabalhar o conceito de patrimônio é reconhecer, dentre outras coisas, que para avançar no entendimento não precisamos ir longe. Ao contrário, o que precisamos pode estar bem pertinho de nós, bastando apenas que dediquemos um olhar sensível ao nosso redor e ao que de fato atribuímos valor e, do mesmo modo, o que nos valoriza e dá sentido à nossa vida. É um olhar para dentro: primeiro para dentro de nós, depois para dentro de casa, do jardim, do quintal, do bairro, da cidade, e, finalmente, da região e do país. (BRASIL, 2013).

Valorizamos o repertório musical ao contemplar aquelas cantigas que mostrem vinculação de identidade com a pluralidade regional existente no Brasil. Trago por meio da figura 15, a proposta de atividade *Brincando com as cantigas de roda*:

Figura 19 - Proposta de atividade Brincando com as cantigas de roda

O QUE FAZER DURANTE?



letra de uma música?

1

Reúna as crianças em **grande grupo** próximas aos cartazes com as letras das cirandas e das cópias em tamanho A4 e pergunte aos pequenos se imaginam qual será a atividade de hoje. Observe que as crianças podem se aproximar dos cartazes tocando-os, imitando uma leitura. Algumas podem falar que a atividade é de contação de história, apontando para os cartazes, outras podem se lembrar de que escolheram duas letras de cirandas para você escrever no cartaz no dia anterior. Faça um suspense, dê pistas para que elas queiram descobrir e escute as hipóteses levantadas por elas.

Possíveis falas do professor neste momento: O que será que tem escrito nesses cartazes? Ah! você acha que é uma história? Pode ser uma receita também! Ou será que é a

2

Pergunte às crianças se estão lembradas do dia em que fizeram uma votação para escolher duas cirandas que gostariam que você escrevesse a letra e diga que esses cartazes são o resultado dessa votação. Deixe que elas contem o que se lembram desse dia e que comentem quais cirandas foram mais votadas. Mostre a elas os registros feitos por você no dia da votação, ajudando-as a relembrar o processo, desde as sugestões das cirandas até o resultado das mais votadas. Neste momento fique atento ao que as crianças recordam e de que forma elas utilizam conceitos básicos de tempo.

Possíveis falas da criança neste momento: As crianças podem falar alguns nomes dos dias da semana respondendo à sua pergunta, outras podem falar ontem ou amanhã, referindo-se ao dia em que fizeram a votação.

3

Apresente para as crianças como será a dinâmica da atividade. Diga que elas precisam se dividir em dois **pequenos grupos**. Deixe que se organizem de forma autônoma e só interfira se uma equipe ficar muito maior que a outra. As crianças não precisam se dividir exatamente na metade, mas se um grupo ficar muito maior, incentive que algumas mudem de grupo ou convide as que ainda não escolheram uma equipe para se juntar a que tiver menos crianças. Mostre as fichas que serão usadas para o sorteio e peça para que as crianças escolham cores para representar os grupos. Eleja uma criança de cada grupo para ajudar no sorteio. Uma balança a caixa com as fichas e a do outro grupo sorteia. A equipe que tiver a cor sorteada escolhe qual ação fará primeiro: qual ciranda irá cantar (lendo a letra) ou se quer primeiro cantar ou dançar.

Possíveis falas do professor neste momento: A atividade envolve leitura e dança. Nesses cartazes tem escrito a letra de duas cirandas. Então a brincadeira será assim: Vocês irão formar dois **pequenos grupos**. Vamos fazer um sorteio para decidir qual grupo irá cantar lendo a letra enquanto o outro grupo dança, depois, vamos inverter, quem dançou a primeira cantará lendo e quem cantou irá dançar.

4

Convide as crianças para dar início à brincadeira. Observe se as que irão cantar fazendo a leitura ficam próximas aos cartazes e como manuseiam os papéis com as letras das cirandas. Considere que esta atividade envolve leitura de texto de memória pelas crianças, dessa forma, como elas já sabem o texto de cor, não precisam ler de forma convencional, acompanhando a leitura feita por você e ajustando o que falam com o que está escrito. Perceba que alguma criança pode ter a iniciativa de começar a cantar e incentive os outros colegas a acompanharem-na. Participe da brincadeira cantando junto com os pequenos e faça a leitura da ciranda apontando com o dedo o que você está lendo. Perceba se todas as crianças do grupo que vai ler/cantar conseguem visualizar o cartaz. Caso necessário, aponte para os papéis A4, convidando-as para acompanhar a leitura.

5

Observe como as crianças que estão lendo/cantando brincam com as letras das músicas. Elas podem identificar as rimas e repeti-las, outras podem criar rimas diferentes. Algumas podem manusear instrumentos sonoros ou outros objetos disponíveis no espaço para criar diferentes sons, acompanhando a leitura das letras. Deixe que explorem livremente todas as ações com as letras das cirandas e brinque com elas.

6

Fique atento também às ações das crianças do grupo que está dançando. Observe como elas acompanham a leitura das cirandas de roda. Algumas crianças podem dançar fazendo os gestos e movimentos indicados nas letras das cirandas, outras podem preferir acompanhar a leitura das cirandas junto com as crianças do outro grupo. Nesse caso, aponte como referência a satisfação de uma criança que esteja dançando ou peça para que algum colega a convide para dançar. Respeite se mesmo assim a criança preferir mudar para o grupo de leitura ou não quiser participar.

7

Disponibilize um bom tempo para que as crianças possam brincar e explorar bem cada momento da atividade. Anuncie ao grupo que em seguida haverá a troca de papéis, por isso, quem está lendo/cantando irá dançar e vice-versa. Peça para que as crianças mudem de lugar, para que as que irão cantar possam se aproximar do cartaz e dos sulfites com a letra da outra ciranda. Algumas crianças podem estar bem envolvidas no que estão realizando e não querer trocar, incentive-as a experimentar os dois momentos da atividade. Respeite se mesmo assim elas não quiserem trocar. Dê um tempo para essa organização e inicie novamente a brincadeira.

Possíveis falas do professor neste momento: Agora chegou a hora de ler, cantar e dançar a outra ciranda. Vamos trocar de lugares? Ah! você gostou de ler e cantar? Veja como seu colega que está dançando está se divertindo! Que tal você dançar a próxima ciranda? Você pode também sugerir que uma criança apoie a outra nesta troca: Você pode convidar o seu colega do grupo de leitura para dançar junto com você agora. O que acha?"

Para finalizar:

Quando terminar o segundo momento da atividade, observe o interesse da turma e, se as crianças desejarem, deixe que brinquem e dançam um pouco mais com as letras das cirandas e com os objetos sonoros. Ao se aproximar do tempo estimado para a atividade, ou quando as crianças já não estiverem mais tão envolvidas nas leituras e brincadeiras de rodas, convide-as para organizar o espaço com você. Cantem juntos as cirandas da atividade ou outras que conheçam, como preferirem.

FONTE: NOVA, Escola (2020)

Por meio dos 7 passos que instruem a atividade é de suma importância que seja disponibilizado um tempo para que as crianças explorem e brinquem em cada

momento. E para que haja uma finalização significativa, sugerem que ao terminar esta segunda etapa da atividade, observem o interesse do grupo, abram espaço para diálogos e por meio de uma construção conjunta entre o educador e as crianças de um repertório comum, escutem o que as crianças têm a dizer. E se ainda quiserem, que as crianças permaneçam com as letras e versos das cirandas utilizadas ou não utilizadas e objetos produtores de som disponíveis.

Santos (BRASIL, 2013, p. 20) define que a

canção popular pode despertar o sentimento de pertencimento a lugares e grupos, o que é inerente ao ser humano, mas que precisa ser lembrado, por isso temos necessidades semelhantes e por isso vivemos juntos em sociedade, comunidades, famílias, tribos, enfim. Tudo isso com a finalidade de continuar “aprendendo e ensinando uma nova lição”, conforme ensinou outro grande poeta paraibano, Geraldo Vandré.

Pensando na possibilidade em despertar o sentimento de pertencimento e as necessidades coletivas, a autora reflete sobre algumas questões de relevância perante a temática:

- 1) a oportunidade de divulgar estas obras de grupos e autores locais, cujos trabalhos falam sobre o cotidiano em espaços coletivos referenciais e que muitas vezes ficam sem visibilidade diante da **cultura** midiática e comercial vigente, oportunizando uma tomada de consciência sobre o que já era, de algum modo, vivenciado;
- 2) a **cultura** viva inspira artistas locais; existe um movimento artístico vivo, que pensa a cidade e é impulsionado por ela;
- 3) reconhecer, afinal, que a beleza pode estar também na simplicidade do que é local, do regional, da movimentação das pessoas próximas e não exatamente no que é divulgado como verdades absolutas;
- 4) perceber que a **canção** popular pode despertar o sentimento de pertencimento a lugares e grupos, o que é inerente ao ser humano, mas que precisa ser lembrado, por isso temos necessidades semelhantes e por isso vivemos juntos em sociedade, comunidades, famílias, tribos, enfim. Tudo isso com a finalidade de continuar “aprendendo e ensinando uma nova lição”, conforme ensinou outro grande poeta paraibano, Geraldo Vandré. Isto é **cultura**.(BRASIL, 2013, p. 20, grifo nosso).

Visto que os tópicos acima demonstram meios e possibilidades da canção popular e sua não visibilidade perante a cultura midiática, fica clara a necessidade que os movimentos artísticos vem a ter para inspirar artistas locais e demonstrar a sociedade toda a simplicidade e beleza existente nas cantigas brasileiras.

Considero que, para que as cantigas se tornem visíveis, e que não somente a população adulta local passe a reconhecê-la, é importante que este repertório chegue

também ao público infantil. E é a partir deste reconhecimento que as crianças passam a construir os seus repertórios, há a valorização da cultura regional, bem como de outras regionalidades e a inserção do patrimônio cultural para que a educação tenha mais sentidos.

A partir da seguinte seção procuro explicar sobre as cirandas brasileiras e como permeiam em todo o universo infantil.

4.4 AS CIRANDAS BRASILEIRAS COMO MANIFESTAÇÕES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

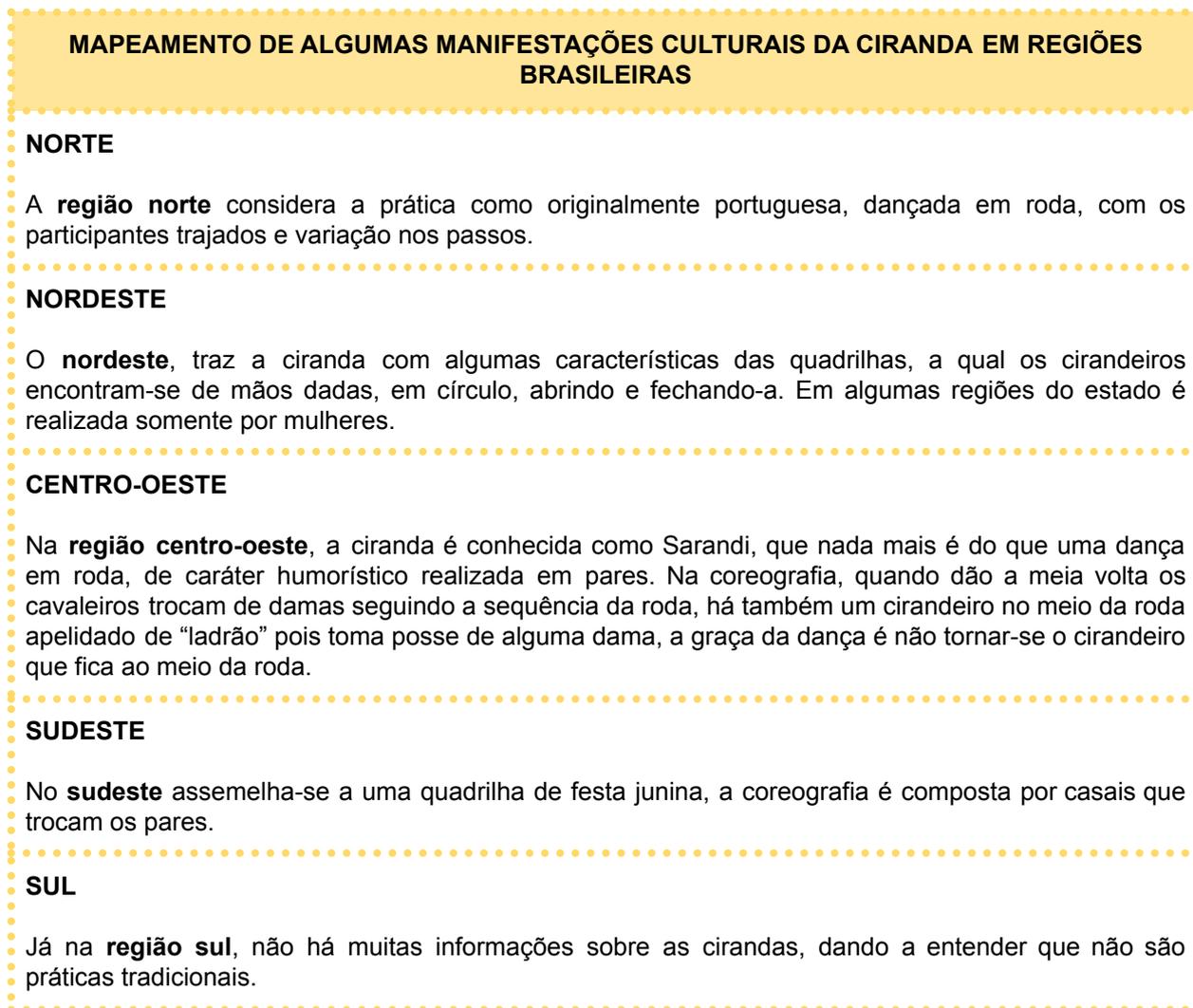
A ciranda é uma das danças mais tradicionais e populares do Brasil. Segundo Oliveira (2007), a ciranda brasileira provém das rodas adultas portuguesas que, ao chegarem ao país, juntaram-se às influências negras e indígenas, criando, dessa forma, variações de região para região no Brasil.

Em grande maioria, os brasileiros limitam o conceito de ciranda a uma prática voltada somente para o público infantil através da brincadeira de roda. No entanto, consideramos que esse pensamento ocorre em função de um desconhecimento sobre a tradição da mesma, muito utilizada pelo público infantil, especialmente no norte e nordeste do país.

Falar em Ciranda como marca caracterizadora da cultura de todo o povo brasileiro pode causar certo estranhamento, pelo fato de esta manifestação se apresentar como um fenômeno diferenciado em suas expressões locais nas várias regiões do país. Mesmo assim é possível mapear as origens dessa manifestação cultural no Brasil [...]. (OLIVEIRA, 2007, p. 14).

Pensando nos mapeamentos de algumas manifestações culturais da ciranda no Brasil, realizei alguns levantamentos quanto às regionalidades, conforme podemos observar na Figura 20:

Figura 20 - mapeamentos de algumas manifestações culturais da ciranda por regiões do Brasil



Fonte: produzida pela autora deste trabalho a partir das contribuições de Oliveira, grifo nosso (2007).

Para Oliveira (2007, p. 6), a prática dessa dança “[...] é importante por simbolizar a união, dançar juntos, pegar nas mãos, sentir a aproximação do outro trazendo a alegria de dançar e cantar no mesmo ritmo e movimento onde não tem primeiro nem último todos são iguais.”. De início, ela foi associada às camadas populares, é uma dança a qual todos são bem-vindos, independentemente da condição social, posição econômica, sexo ou cor.

A ciranda fortemente conhecida na educação infantil, segundo alguns historiadores, é originada de uma dança típica da ilha de Itamaracá, em Pernambuco. Estudos indicam que surgiu a partir de uma tradição criada pelas mulheres dos

pescadores que dançavam em rodas, cantavam em ritmo lento e repetido esperando eles voltarem do mar. A partir do momento que passou a ser difundida pelo país, a ciranda foi bastante associada às crianças, ademais, em Pernambuco ainda é considerada uma prática por adultos.

A partir da contextualização da BNCC referente a educação infantil, criei algumas fichas práticas voltadas às cirandas brasileiras. Procuro por intermédio da ficha prática abaixo, sinalizar a ciranda brasileira no contexto da BNCC:

Figura 21 - Possibilidades da ciranda brasileira no contexto da BNCC

A CIRANDA BRASILEIRA NO CONTEXTO DA BNCC

Descrição

A ciranda é uma das danças mais tradicionais e populares do Brasil. Sua origem ainda é um consenso. Em grande maioria, os brasileiros limitam o conceito de ciranda a uma prática voltada somente para o público infantil através da brincadeira de roda, no entanto, consideramos que esse pensamento ocorre em função de um desconhecimento sobre a tradição da mesma, muito utilizada pelo público infantil.

Que habilidades comportam?

A partir da ciranda é possível desenvolver habilidades como a audição, os movimentos, o ritmo, a linguagem oral, o equilíbrio e a memória, além da diversão ao brincar ao mesmo tempo.

Direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

Comportam todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC, conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Campos de experiências

O que mais se aproxima é o corpo, gestos e movimentos.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.

- **(EI02ET06)** Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).
- **(EI02TS03)** Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
- **(EI02EF01)** Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
- **(EI02EF02)** Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
- **(EI02EF03)** Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
- **(EI02EF05)** Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas, etc.
- **(EI02EF08)** Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).
- **(EI02CG01)** Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
- **(EI02CG02)** Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.

Fonte: produzida pela autora deste trabalho a partir das contribuições da BNCC (2018)

A ciranda é uma prática que dialoga diretamente com os princípios vigentes na BNCC ligados à educação infantil, garantindo, assim, os direitos de ser criança em um espaço social e nas próprias relações através de interações afetivas, da sociabilidade, das aprendizagens e linguagens que constroem.

Nas escolas é uma prática muito utilizada, transformou-se em uma brincadeira que vai muito além do que apenas um material didático. Consiste na formação e organização de crianças em roda, geralmente acompanhadas de canto, com músicas de caráter folclórico ou tradicional. Algumas são dançantes, já outras apenas cantantes ao som de um ritmo lento e repetido.

Como nos diz a ciranda infantil de José Pinto de Lima, compositor e cantador da Reforma Agrária:

Numa ciranda de roda

vai criançada
 e a menina dos olhos desse caminhar
 somos segredos da vida
 numa flor desabrochar
 sementes de esperança
 na terra a brotar.
 (*apud* BIHAIN, 2001, p. 30).

Na educação infantil, a ciranda é considerada uma ferramenta de muita potência. Com ela, a criança experiencia e vivencia o processo de aprendizagem de um modo lúdico, brincando, explorando, trazendo o patrimônio cultural, conhecendo novos repertórios e, acima de tudo, respeitando o direito de ser criança. Como José Pinto de Lima (2001) mesmo diz: “numa flor desabrochar, sementes de esperança na terra a brotar”.

Já a cantiga "Cirandeiro", uma das mais conhecidas pela prática, foi originalmente composta por Edú Lobo e cantada pelo compositor brasileiro Luiz Gonzaga, no entanto, diversos outros artistas brasileiros a gravaram:

Ô cirandeiro, ô cirandeiro ó
 A pedra do teu anel
 Brilha mais do que o sol
 A ciranda via estrelas
 Caminhando pelo céu
 É o luar da lua cheia
 É o farol de Santarém
 Não há lua nem estrelas
 É saudade clareando
 Os olhinhos de meu bem
 Ô cirandeiro, ô cirandeiro ó
 A pedra do teu anel
 Brilha mais do que o sol
 A ciranda de sereno
 Visitando a madrugada
 O espanto, achei dormindo
 Os sonhos da namorada
 Que serena dorme e sonha
 Carregada pelo vento
 No andor de nuvem clara
 Ô cirandeiro, ô cirandeiro ó
 A pedra do teu anel
 Brilha mais do que o sol
 São sete estrelas correndo
 Sete juras a jurar
 Três Marias, três Marias
 Se cuidem de bom cuidar
 Do amor e o juramento
 Que a estrela Dalva chora
 De nos sete acreditar

Ô cirandeiro, ô cirandeiro ó
A pedra do teu anel
Brilha mais do que o sol

Composição: Edú Lobo

A partir da ciranda é possível desenvolver habilidades como a audição, os movimentos, o ritmo, a linguagem oral, o equilíbrio e a memória, além da diversão ao brincar ao mesmo tempo. Comportam todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Na cultura brasileira, a ciranda possui uma característica muito pertinente, a autoria coletiva, que ocorre pelo fato de serem passadas de geração a geração, podendo haver variações nas cantigas ou não.

Tanto a brincadeira quanto as letras cantadas podem ser adaptadas em diferentes contextos e regionalidades, como por exemplo, as danças de origem afro-brasileiras como a Afoxé, Cacuriá, Capoeira, Coco de Roda, Jongo, Maracatu, Samba de Roda, dentre outras mais.

E por serem atividades coletivas que desenvolvem o sentimento de pertencimento nas crianças, valorizam a relação das práticas sociais e tornam-se de extrema importância para o conhecimento e a ampliação do repertório cultural principalmente dentro do ambiente escolar. Trazer as cirandas afro-brasileiras para dentro do ambiente escolar é escutar a diversidade cultural, fator de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas na educação infantil.

A ciranda Coco de roda, por exemplo, é uma dança de roda típica das regiões praieiras do nordeste brasileiro. Pode ocorrer em duplas, fileiras ou rodas, acompanhada de cantos, não se sabe ao certo a origem em que fora criada, se já veio estruturada diretamente da África ou se é uma típica dança do sertão nordestino, com origem e influências na união da cultura indígena com a negra.

Acredita-se também que a dança tenha surgido em quilombos, mais especificamente no Quilombo dos Palmares, a partir do ritmo causado pela quebra dos

cocos para a retirada da amêndoa, o que explica o nome do gênero.

Apresento a ficha prática, *Coco de roda*, desenvolvida no contexto da BNCC:

Figura 22 - Possibilidades de Coco de roda no contexto da BNCC

COCO DE RODA NO CONTEXTO DA BNCC

Descrição

A Coco de Roda é uma dança típica do nordeste, com origem na união da cultura indígena com a negra. Acredita-se que tenha surgido em quilombos, a partir do ritmo causado pela quebra dos cocos para a retirada da amêndoa.

Há a chamada umbigada, que consiste em colocar dois participantes no centro da roda. Os principais instrumentos utilizados são: ganzá, a zabumba ou bumbo, o zambê e o tarol.

Que habilidades comportam?

A partir da Coco de Roda é possível desenvolver habilidades como a audição, os movimentos, o ritmo, a linguagem oral, o equilíbrio e a memória, além da diversão ao brincar ao mesmo tempo.

Direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

Comportam todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC, conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Campos de experiências

O que mais se aproxima é o corpo, gestos e movimentos.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.

(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.

(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

Fonte: produzida pela autora deste trabalho a partir das contribuições da BNCC (2018)

Estudos sobre a prática da dança foram valorizados até meados dos anos 30 com a enorme contribuição de Mário de Andrade entre 1928 e 1929, que como já

mencionado, atuou em busca de um aprofundamento no conhecimento da cultura popular brasileira.

E por haver diversas denominações nordeste afora, como os chamados: agalopado, bingolé, catolé, de roda, de sertão, entre outros ritmos, muitas vezes confundidos com o pagode e o samba. Há a chamada umbigada, que durante a dança, consiste em colocar dois participantes no centro da roda, os principais instrumentos utilizados são: ganzá, a zabumba ou bumbo, o zambê e o tarol. Os instrumentos de percussão predominam como o ganzá, pandeiro, surdo e o triângulo. A ficha que segue é referente a ciranda *Cacuriá do Maranhão* no contexto da BNCC:

Figura 23 - Possibilidades de Cacuriá do Maranhão no contexto da BNCC

CACURIÁ DO MARANHÃO NO CONTEXTO DA BNCC

Descrição

A Cacuriá é uma dança típica do estado do Maranhão, com contribuição do folclore brasileiro. Apresentada durante a Festa do Divino Espírito Santo e considerada uma das manifestações culturais mais importantes do Maranhão.

A dança pode ocorrer de maneira coletiva (em roda) ou em pares. O ritmo é dado por caixas, uma pessoa “puxa” a cantoria enquanto os outros participantes respondem o coro e dançam. A vestimenta é constituída pelo gênero feminino com blusa curta e saia comprida florida e rodada e masculino com calças curtas e coletes sem blusa por baixo e ambos devem estar descalços.

Que habilidades comportam?

A partir da ciranda Cacuriá é possível desenvolver habilidades como a audição, os movimentos, o ritmo, a linguagem oral, o equilíbrio e a memória, além da diversão ao brincar ao mesmo tempo.

Direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

Comportam todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC, conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Campos de experiências

O que mais se aproxima é o corpo, gestos e movimentos.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.

(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.

(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

Fonte: produzida pela autora deste trabalho a partir das contribuições da BNCC (2018)

A ciranda Cacuriá do Maranhão é uma prática que pode ser facilmente adaptada e ensinada às crianças, sendo portanto, um meio possibilitador para desenvolver habilidades como a audição, os movimentos, o ritmo, a linguagem oral, o equilíbrio e a memória, além da diversão ao brincar ao mesmo tempo.

Ou seja, por mais que seja uma dança de praticabilidade originalmente adulta, ao trazê-la para o ambiente escolar é possível atuar com elementos que comportam todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC: o conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Visando os parâmetros propostos pela BNCC, o campo de experiência que mais se aproxima às cirandas brasileiras é o “o corpo, gestos e movimentos” e diversos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser adaptados como o **EI02CG01** - apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras, que é um meio de cunho muito potente para abordar a educação patrimonial aliada às cirandas, Coco de roda e Cacuriá.

É interessante que os educadores repitam as atividades com as crianças, sejam as práticas, através das danças e vestimentas ou teóricas, quanto a sua origem, quais povos a compõem, os instrumentos utilizados nas mesmas, ambas de modo a aprofundar seus conhecimentos sobre e as diversas cirandas brasileiras.

Outro ponto de suma importância, é incentivar as crianças a compartilhar com as famílias responsáveis o que aprenderam, como foi este momento e convidá-los a vivenciar a prática junto a elas, tornando todo o aprendizado muito mais significativo.

Por meio desta subseção, sigo dando continuidade a subseção 4.3.1,

construindo um pequeno repertório prático que visa oferecer uma visão amplificada das cirandas brasileiras, através de planos de aulas.

4.4.1 Um pequeno repertório de propostas sobre os planos de aula das cirandas brasileiras

Ponderando quanto a seção anterior, criei esta subseção para apresentar algumas fichas descritivas referentes aos planos de aula, realizei também, um recorte das atividades propostas pelo *site*, que compõem um pequeno repertório, em uma sequência de cinco planos de aulas, concomitante ao capítulo 4.3.1, apresento-lhes a continuação das fichas descritivas referentes ao acervo de planos de aula elaborado pelos autores do *site*.

Por meio de propostas, as atividades foram alinhadas à BNCC, com o intuito de propor aos docentes ideias e meios para que as crianças explorem a cultura nacional e regional brasileira. Bem como, um recorte das atividades propostas pelo *site*, que compõem este breve repertório, portanto, na perspectiva das cirandas brasileiras, sendo eles: *“Pesquisa sobre cirandas”*; *“Conhecendo a ciranda”*; *“Conhecendo a ciranda Coco de roda”* e *“Conhecendo a ciranda Cacuriá do Maranhão”* os quais apresentarei neste capítulo, e os *“Brincando com cantigas de rodas conhecidas”* e *“Explorando as letras das cirandas de roda”* que já apresentei na seção 4.3.1, referente ao capítulo sobre as cantigas de roda tradicionais da infância .

Neste sentido, selecionei primeiramente a seguinte ficha referente ao plano, *Pesquisa sobre cirandas*:

Figura 24 - Plano de aula - Pesquisa sobre cirandas

PLANO DE AULA - PESQUISA SOBRE CIRANDAS	
Título plano de aula	Pesquisa sobre cirandas
Referência	NOVA, Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4135/pesquisa-sobre-cirandas . Acesso em: 02 mar. 2021.

Sugestão de idade	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Sobre o plano	Autor: Renata Braga Fonseca Mentora: Nilcileni Aparecida Ebani Brambilla Especialista do subgrupo etário: Karina Rizek
Direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil	Conviver Conhecer-se Explorar Expressar-se
Campos de experiências	Escuta, fala, pensamento e imaginação e Traços, sons, cores e formas
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	<p>(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p> <p>(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p> <p>(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p> <p>Abordagem didática: As cirandas e cantigas de roda permitem o resgate do folclore com fortes raízes na origem popular e na tradição oral, por isso, são verdadeiros tesouros para a infância e sua inserção na cultura. Elas proporcionam às crianças aprender a tradição e construir repertório cultural enquanto brincam, pesquisam ou produzem suas próprias canções e brincadeiras. Por se tratarem também de textos escritos, é possível verificar a relação das crianças com a linguagem por meio de brincadeiras com a fala, resultando em rimas, aliterações e ritmos.</p>
Materiais	Reúna materiais sobre cirandas de várias regiões do Brasil: fotos, livros, letras de músicas, entrevistas, vídeos, instrumentos, acessórios, textos com informações de cirandas conhecidas pelos familiares das crianças. Salve músicas e vídeos da internet com apresentações de cirandas. Aparelhos sonoros para reproduzir as cirandas (Micro System, computador ou tablet). Mesas na altura das crianças, tapetes e emborrachados para forrar espaços no chão.
Tempo sugerido:	Entre 40 minutos e 1 hora

Espaço	<p>A atividade pode ser realizada na sala ou em um espaço na área externa como pátio ou solário. Os espaços serão organizados por cantos/estações para a exploração em pequenos grupos, organizados por regiões, como por exemplo: Canto de cirandas do Norte: materiais típicos das cirandas dessa região (fotos de pessoas dançando, da indumentária usadas pelos integrantes, vídeos mostrando a coreografia, informações sobre os personagens, instrumentos musicais, letras de músicas e etc.) e assim com as demais regiões do Brasil, em mesas, tapetes, emborrachados etc. Escolha um local na altura das crianças para colocar o aparelho sonoro e, no lado oposto a ele, coloque o aparelho que irá reproduzir os vídeos. Deixe o centro do espaço livre para que as crianças possam se movimentar com liberdade.</p>
Contextos prévios	<p>Para realizar esta atividade é necessário que as crianças e o professor tenham trazido nos dias anteriores materiais sobre as diversas cirandas que existem pelas regiões do Brasil. Podem ser fotos, livros, entrevistas, informações sobre as cirandas conhecidas pelos seus pais etc. Além de fazer uma pesquisa prévia, o professor deve reunir materiais como instrumentos, acessórios, vídeos da internet e músicas de cirandas de diversas regiões para apresentar para as crianças.</p>
Engajando as famílias	<p>Converse com os pais, junto com as crianças, nos momentos de entrada e saída, e instigue os pequenos a falar sobre as cirandas que conheceram, de quais mais gostaram etc. Relate para os responsáveis como foram as interações, as reações e a explorações das crianças com os materiais e solicite que eles colaborem enviando mais elementos que possam servir para a pesquisa sobre novas cirandas.</p>
Desdobramentos	<p>É interessante repetir a atividade com as crianças, de forma que possam aprofundar a pesquisa sobre as cirandas típicas de cada região. Você pode sugerir que a cada semana elas façam a coleta de outros materiais sobre cirandas de uma determinada região e, ao final da semana, realizar um novo momento para compartilhar esses materiais, ampliando os conhecimentos das diversas cirandas que existem no Brasil. Essa nova pesquisa pode ter como foco o folclore e os costumes da região pesquisada.</p>
Para incluir todos	<p>Identifique barreiras físicas, comunicacionais ou relacionais que podem impedir que uma criança ou o grupo participe e aprenda. Reflita e proponha apoios para atender às necessidades e às diferenças de cada criança ou do grupo. Perceba, além da comunicação oral, as reações corporais e expressões delas durante a manipulação dos materiais de pesquisa. Procure incentivar todas elas a expressar descobertas, mas respeite as que não quiserem se expor.</p>

Fonte: Produzida pela autora deste trabalho a partir das referências citadas.

Diante das análises realizadas através das cirandas e cantigas de roda, o plano, por meio de uma abordagem didática, permite o resgate do folclore com fortes raízes

na origem popular e na tradição oral. Por isso, as cirandas e cantigas de roda são consideradas verdadeiros tesouros para a infância e sua inserção na cultura.

Segundo Mário de Andrade,

As rodas infantis brasileiras apresentam numerosos processos de variação, deformação e transformação de elementos musicais e literários das canções portuguesas. [...] a roda infantil brasileira, como texto e tipo melódico, permanece firmemente europeia (ANDRADE, 1963, p. 82 *apud* SILVA, 2016, p.31).

Considerando que as “rodas infantis”, como Mário de Andrade nomeia as cirandas, apresentam processos de variação e transformações musicais das cantigas portuguesas, torna-se portanto, fundamental que o professor instigue que haja aprofundamentos teóricos e pesquisas por parte das crianças sobre as cirandas típicas regionais.

As pesquisas, as atividades, as danças e brincadeiras são meios lúdicos, de fácil acesso e possibilidade de abordagem em sala de aula. O plano propõe que uma alternativa interessante é que haja repetições das atividades com as crianças, sugere também que a cada semana elas coletem materiais sobre as diversas cirandas que existem no Brasil.

A figura que segue, refere-se a proposta de atividade da ciranda:

Figura 25 - Proposta de atividade Ciranda

O QUE FAZER DURANTE?



1

Em **grande grupo** convide as crianças para sentarem em roda com você. Diga a elas que para a atividade de hoje você organizou cantos/estações com vários materiais (fotos, livros, letras de músicas, entrevistas, vídeos, instrumentos e acessórios) para que elas possam explorá-los em **pequenos grupos**, realizando uma pesquisa sobre as várias cirandas que existem no Brasil. Lembre-as que tais materiais foram trazidos por elas nos dias anteriores e que antes de iniciar a exploração e a pesquisa você gostaria que elas compartilhassem com todo o grupo como fizeram para conseguir coletar os materiais sobre as cirandas, em quais fontes pesquisaram (internet, livros, perguntaram dos pais, avós ou outros familiares) quem ajudou nessa coleta etc. Caso alguma criança deseje, ela poderá cantar para todo o grupo uma ciranda nova que

conheceu. Acolha as falas e guie a conversa a partir do que emerge da turma.

2

Neste momento de conversa instigue as crianças, perguntando o que pensam sobre a origem das cirandas, como por exemplo, se imaginam em qual estado brasileiro elas surgiram. Seja responsivo às falas delas sobre o que pensam e anote suas considerações. Diga que você vai contar algumas curiosidades que descobriu sobre as cirandas e que outras elas vão pesquisar junto com você e com os colegas, em busca de novas informações.

Possíveis falas do professor neste momento: Qual será que foi o primeiro estado em que as pessoas começaram a dançar a ciranda aqui no Brasil? Será que em outros lugares do mundo as pessoas dançam ciranda também? O que vocês acham?

Retome a fala de alguma criança e, a partir disso, conte uma ou outra informação sobre a origem das cirandas no Brasil: Vocês sabiam que a ciranda foi trazida para o Brasil por pessoas de outros países? Os portugueses e espanhóis. É uma dança típica das praias e aqui no Brasil ela começou a surgir no litoral de Pernambuco. Depois se espalhou pelas outras regiões.

3

Convide as crianças para iniciar a pesquisa, explorando os materiais nos cantos. Deixe que se organizem autonomamente em **pequenos grupos**. Observe qual é o critério de escolha delas pelos cantos/estações. Algumas podem escolher por algum material que lhe chamou mais atenção, uma foto ou um instrumento por exemplo, outras podem andar por todos os espaços, tendo uma visão geral de todos os cantos/estações nesse primeiro momento. Você pode ler para as crianças as placas com o nome de cada região, como forma de ajudá-las a escolher.

4

Quando as crianças já estiverem organizadas nos cantos/estações, atenda os grupos alternadamente e, nesse primeiro momento, mantenha-se numa posição de observação e de escuta, sem interferir na exploração delas, ao menos que seja requisitado. Aproveite para realizar alguns registros de como as crianças estão explorando e interagindo com os objetos, com as fotos, com os ritmos das cirandas e com os colegas. Na medida em que elas vão tecendo alguns comentários sobre as descobertas que fizeram, você pode, a partir deles, ir instigando novas explorações ou chamando outras crianças para participar e compartilhar descobertas. Escolha um dos grupos para se aproximar, brincar e explorar junto.

5

Após esse primeiro momento de exploração dos materiais nos cantos/estações, adote uma postura de provocador da leitura dos textos, das imagens e da manipulação dos objetos, fazendo perguntas que instiguem um olhar mais apurado e curioso das crianças sobre o que percebem nas fotos, no manuseio dos instrumentos, como imaginam que é a dança e o ritmo de tal ciranda etc. Dialogue com elas e observe como expressam descobertas e opiniões. Fique atento a como as crianças manipulam os textos com as letras das músicas, os livros, as entrevistas etc. Em alguns momentos leia para as crianças os textos disponíveis nos espaços, variando nos gêneros textuais.

Possíveis falas e ações das crianças e do professor neste momento: Vou ler para vocês o que diz aqui nesse trecho do livro. No norte existe uma pequena cidade chamada Manacapuru que tem um cirandódromo. É um local próprio para dançar ciranda, vejam aqui a foto dele.

Observe como as crianças participam desse momento de escuta. Algumas podem imitar a ação de ler, outras podem ficar mais atentas às imagens.

6

Observe como as crianças utilizam as fontes sonoras disponíveis no ambiente. Algumas podem manusear o aparelho para escolher uma ciranda, outras podem se aproximar do aparelho quando um ritmo lhe agrada mais e dançar sem manuseá-lo. Priorize o lúdico, a dança e o prazer dos pequenos durante a pesquisa e participe das brincadeiras e danças também. É importante que esse momento de pesquisa envolva a exploração de diversos materiais e que as crianças vivenciem experimentações com o corpo - dançando, imitando a posição dos participantes das cirandas nas fotos, brincando com os instrumentos etc. Valorize e incentive iniciativas de brincadeiras e seja brincante também.

Para finalizar:

Ao se aproximar do tempo estimado para a atividade comece a sinalizar que ela está chegando ao fim e que em cinco minutos acontecerá uma dinâmica de encerramento. Algumas crianças podem se mostrar ainda bem envolvidas na pesquisa, outras podem começar a se dispersar. Atenda o interesse de todas e possibilite que as que desejarem continuem a exploração dos materiais. Passado os cinco minutos, solicite que o grupo se sente em roda ou do modo que achar mais confortável. Promova um momento de trocas e diálogos para a socialização da pesquisa. Instigue as crianças fazendo perguntas sobre o que descobriram, suas percepções, o que mais acharam interessante nas cirandas, qual ritmo mais gostaram etc. Para encerrar, convide as crianças para dançar, em uma grande roda, uma ciranda escolhida por elas.

Fonte: NOVA, Escola (2020)

Nesta proposta de atividade, podemos notar momentos de diálogo entre as crianças e o educador, momentos de exploração de materiais e instrumentos, mas também, momentos de aprendizagem e curiosidade quanto às mais diversas cirandas brasileiras e que, com base na lei 10.639/03, buscam valorizar a identidade do aluno,

despertar no aluno a sua sensibilidade criadora, e levar os alunos a construir criativamente o seu próprio material.

Por meio do capítulo *A identidade que se esconde na fé e devoção na romaria de Nossa Senhora da Penha*, do caderno temático de educação patrimonial número 3, trago uma concepção de Maria Olga Silva:

Na maioria dos textos que tratam do patrimônio imaterial encontramos essa ideia de que a cultura tradicional e popular seria um elemento essencial na construção ou valorização da identidade, mas poucas vezes o próprio conceito de identidade é posto também em discussão. Como essas identidades culturais definem suas fronteiras, como elas separam o que pertence a cada uma delas, quais são as suas raízes? (VIANA 2005, p. 310 *apud* BRASIL, 2013)

A atividade, portanto, em se tratando de cultura tradicional e popular, que a ciranda é, propõe algumas possíveis falas como, por exemplo: será que em outros lugares do mundo as pessoas dançam ciranda também? Observar os movimentos e questionamentos das crianças a partir das curiosidades demonstradas é estabelecer uma relação de diálogo, construção de identidade e valorização da mesma.

A partir do plano de aula que segue, apresento a ciranda *Cacuriá do Maranhão*:

Figura 26 - Plano de aula - Ciranda Cacuriá do Maranhão

PLANO DE AULA - CIRANDA CACURIÁ DO MARANHÃO	
Título plano de aula	Conhecendo a ciranda Cacuriá do Maranhão
Referência	NOVA, Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4771/conhecendo-a-ciranda-cacuriado-maranhao . Acesso em: 02 mar. 2021.
Sugestão de idade	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Sobre o plano	Autor: Renata Braga Fonseca Mentora: Nilcileni Aparecida Ebani Brambilla Especialista do subgrupo etário: Karina Rizek

Direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil	Conviver Conhecer-se Explorar Expressar-se
Campos de experiências	Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	<p>EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p> <p>(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p> <p>(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).</p> <p>Abordagem didática: As cirandas e cantigas de roda permitem o resgate do folclore com fortes raízes na origem popular e na tradição oral, por isso, são verdadeiros tesouros para a infância e sua inserção na cultura. Elas proporcionam às crianças aprender a tradição e construir repertório cultural enquanto brincam, pesquisam ou produzem suas próprias canções e brincadeiras. Por se tratar também de um texto escrito, é possível verificar a relação das crianças com a linguagem por meio de brincadeiras com a fala, resultando em rimas, aliterações e ritmos</p>
Materiais	Salve vídeos da ciranda Cacuriá do Maranhão e apresente-os em um computador, tablet ou data-show. Sugestões de vídeos: Jabuti, de Dona Teté (disponível aqui), Jacaré Poiô, de Dona Teté (disponível aqui), Bananeira, de Dona Teté (disponível aqui). Materiais para a pesquisa das crianças como: imagens impressas da ciranda Cacuriá que mostrem os participantes, os instrumentos, as vestimentas etc. Fotos do estado do Maranhão. Catálogos e revistas com imagens de cirandas. Alguns modelos de tambor (instrumento musical típico do Cacuriá). Algumas letras de músicas do Cacuriá impressas em papel A3 (sugestões: Ladeira, Jabuti, Divino, Bananeira, Formiga, Valsa). Celular para registrar fotos e vídeos.
Tempo sugerido:	Entre 40 minutos e 1 hora
Espaço	Sala ou área externa ampla. Separe quatro cantos e organize-os com uma boa quantidade e variedade de materiais que serão usados para a pesquisa. Deixe o centro livre para as crianças brincarem de roda.
Contextos prévios	-

Engajando as famílias	Organize um aparelho de som e uma mesa com instrumentos musicais usados na ciranda em um local onde os pais tenham acesso. Nos momentos em que os responsáveis estiverem na escola (entrada ou saída), coloque para tocar algumas cirandas do Cacuriá do Maranhão. Pergunte para os familiares se eles conseguem identificar os instrumentos usados na ciranda e deixe que as crianças os apresentem. Proponha que elas façam uma pesquisa em casa e descubram se há algum familiar que toque outros instrumentos para convidá-lo para fazer uma apresentação na escola, em outro momento.
Desdobramentos	Caso você queira repetir a atividade, é importante proporcionar outras formas de exploração. Em outro momento você pode propor que as crianças brinquem com a letra da música criando novas rimas ou inventando novas formas de movimento com o corpo. Utilize a mesma atividade com uma ciranda da sua região, valorizando o repertório cultural das crianças.
Para incluir todos	Identifique barreiras físicas, comunicacionais ou relacionais que podem impedir que uma criança ou o grupo participe e aprenda. Reflita e proponha apoios para atender às necessidades e às diferenças de cada criança ou do grupo. Observe o envolvimento das crianças nas etapas da atividade, assegurando a todos os direitos de participar, de explorar e de se expressar. Fique atento caso alguma criança queira continuar brincando de roda no momento da pesquisa ou vice-versa, respeite e incentive-a para que participe em seu próprio tempo.

Fonte: Produzida pela autora deste trabalho a partir das referências citadas.

Nesta prática, há também a sugestão de realizá-la em um outro momento, você pode propor que as crianças brinquem com a letra da música criando novas rimas ou inventando novas formas de movimento com o corpo. Sugere também, que utilize a mesma atividade com uma ciranda da sua região, havendo desta forma, uma valorização do patrimônio e repertório cultural das crianças.

Segundo Daniella Paes, no capítulo *Sob os signos das boiadas: da pesquisa à Educação Patrimonial*, do caderno temático de educação patrimonial número 3:

Entendia-se que o patrimônio cultural brasileiro não devia se restringir aos grandes monumentos, aos testemunhos da história oficial, em que sobretudo as elites se reconhecem, mas devia incluir também manifestações culturais representativas para os outros grupos que compõem a sociedade brasileira. (BRASIL, 2013 *apud* FONSECA, 2006, p.85).

Em se tratando de patrimônio cultural, Paes ainda destaca que

o que é patrimônio para um, pode não ser para outro. Haverá sempre uma relativização nos processos de atribuição de valor de forma que os sujeitos envolvidos é que determinam a importância do bem, de acordo com o universo em que está inserido. A referência precisa fazer sentido para este sujeito. (BRASIL, 2013).

Sendo assim, conforme proposto na atividade acima, é fundamental que haja essa repetição ao utilizá-la, fortalecendo esta relação de valorização do patrimônio e repertório cultural das crianças e revitalizando os processos de atribuição de valor do mesmo à rotina.

Apresento a proposta de atividade referente a ciranda Cacuriá:

Figura 27 - Proposta de atividade Cacuriá

O QUE FAZER DURANTE?



1

Reúna as crianças em **grande grupo** e convide-as para se sentarem em roda com você. Diga que a atividade de hoje é de brincadeira de roda e de pesquisa sobre a ciranda Cacuriá do Maranhão. Faça perguntas especulando o que elas conhecem sobre essa ciranda e ouça o que dizem. Incentive as crianças a participar e respeite as que neste momento não quiserem se expressar.

Possíveis falas do professor neste momento: Hoje nós vamos brincar de roda com a ciranda Cacuriá. Esse nome é bem engraçado, né? Quem já ouviu falar dessa ciranda? Onde será que ela surgiu? Como será seu ritmo? E como se dança?

Possíveis ações da criança neste momento: Algumas crianças podem cantar cirandas conhecidas por elas, outras podem usar a imaginação e criar alguma história sobre o Cacuriá respondendo a sua pergunta.

2

Apresente o vídeo com a música e a coreografia da ciranda Jabuti (disponível aqui). As crianças podem começar a dançar livremente ou imitando gestos e movimentos da coreografia, algumas podem escolher seus pares formando rodas em **pequenos grupos** e outras podem ficar paradas apreciando o vídeo. Aproveite esse primeiro momento para observá-las enquanto dançam e brincam de roda. Perceba como exploram as formas de deslocamento no espaço e como percebem as orientações de movimentos e de espaços indicados na letra da música. Algumas crianças podem pular, bater palmas, bater os pés, outras podem entrar e sair da roda seguindo a indicação da música. Fique atento também para o que as expressões faciais revelam neste momento, verifique como ocorrem as interações entre elas e como oferecem apoio umas às outras. Registre o momento com fotos e pequenos vídeos.

3

Entre na brincadeira e convide todos para formar uma roda em **grande grupo**. Peça para que as crianças fiquem atentas ao que diz a música e diga que no decorrer da brincadeira você vai sugerir ações, tais como: quando a música disser tô entrando, só quem está feliz entra na roda, quando disser tô saindo, as crianças que estão dentro saem da roda e outros como, quem está de sapato, quem está de cabelo preso. Diga que as crianças também podem sugerir essas ações e deixe-as à vontade para formar **pequenos grupos** para entrar e sair da roda. Continue a observar como exploram o espaço e combinam os movimentos seguindo as orientações. Algumas podem ficar bem atentas ao que vai ser dito como chave para entrar na roda, outras podem entrar e sair a todo momento. Acolha todas as iniciativas e seja brincante também. Amplie o repertório da brincadeira de roda incluindo outras músicas do Cacuriá como: Jacaré Poiô (disponível aqui) e Bananeira (disponível aqui).

4

Ainda na roda em **grande grupo** convide as crianças para iniciar a pesquisa. Retome as perguntas sobre quem gostou de dançar as cirandas do Cacuriá e quem já conhecia esse ritmo. Peça para que as crianças se dividam em quatro **pequenos grupos** e deixe-as fazer isso com autonomia. Fique atento à quantidade delas em cada grupo e caso haja algum com uma quantidade de integrantes bem maior que os outros, indique a necessidade de que os grupos fiquem mais ou menos com a mesma quantidade de membros.

Possíveis falas do professor neste momento: Olha, nesse grupo aqui parece que tem muitas crianças e nesse aqui tem poucas, o que vocês acham? Quem quer vir para esse grupo? E agora, já está igual? Então podemos começar nossas pesquisas!

5

Apresente os materiais que você organizou nos cantos. Dê informações simples que possam instigar as crianças a aprofundar suas pesquisas e descobertas sobre o Cacuriá e que possam despertar o interesse delas pelos cantos, como: Olha, essa é uma foto do Maranhão onde nasceu o Cacuriá ou esse é um instrumento usado nas rodas de Cacuriá e aqui tem um catálogo com imagens de pessoas dançando o Cacuriá. Deixe as crianças e seus **pequenos grupos** à vontade para manipular os materiais e escolher autonomamente o canto no qual desejam fazer a pesquisa. Respeite o tempo das crianças até que se organizem. Lance quatro desafios para os grupos: Descobrir de onde vem a ciranda Cacuriá, como ela surgiu, quais são os instrumentos usados nela e quais são as outras músicas conhecidas no Cacuriá. Deixe que os grupos decidam sobre o que querem pesquisar e anote a decisão deles. Se algum grupo quiser pesquisar sobre duas ou mais questões deixe-os à vontade, mas fique atento para que todas os tópicos sejam pesquisadas.

6

Reveze-se entre os **pequenos grupos**. Faça perguntas sobre o que mais chama a atenção das crianças nas fotos, revistas, vídeos e nos demais materiais e fique atento ao que elas comunicam. Lembre-as sobre o desafio que escolheram pesquisar e socialize com o grupo as diferentes hipóteses levantadas pelos colegas. Assuma um papel de mediador dos saberes, instigando as crianças a fazer uma boa exploração dos materiais e seja responsivo aos comentários delas. Anote as falas das crianças, principalmente as que indicam constatações acerca das pesquisas.

Possíveis ações da criança e do professor neste momento: Algumas crianças podem manusear objetos e instrumentos musicais imitando o ritmo da ciranda, outras podem segurar os papéis com as letras das músicas imitando a ação de ler ou podem pedir que você os leia. Faça desse momento de pesquisa lúdico. Enquanto você lê a letra de uma música, algumas crianças podem acompanhar a leitura dela fazendo sons com os instrumentos musicais.

Para finalizar:

Ao se aproximar do tempo estimado para a atividade ou quando as crianças já não estiverem mais tão envolvidas nas pesquisas, convide-as para uma roda de conversa em **grande grupo**, para que possam socializar suas descobertas. Faça perguntas sobre o que cada grupo descobriu em suas pesquisas. Garanta que esse seja um momento de trocas e diálogos em que as crianças possam sentir-se seguras para se expressar. Em alguns momentos você pode ler as anotações que fez das falas das crianças e, se elas desejarem, podem falar como chegaram a tal conclusão. Deixe-as livres para se expressarem como quiserem e incentive a participação de todas. Disponibilize um bom tempo para essa socialização e, ao final da roda de conversa, convide as crianças para organizar o espaço junto com você, fazendo uma brincadeira ou cantando músicas do Cacuriá do Maranhão: elas formam rodas em **pequenos grupos** e dentro de cada roda fica uma ou duas crianças. As crianças que estão dentro da roda juntam os materiais e toda a roda anda até o local que você indicou para guardar os materiais.

Fonte: NOVA, Escola (2020)

Nesta proposta de atividades, encontramos os grupos, sendo eles grandes ou pequenos, como ponto de partida para a partir da coletividade exercer um papel cultural e de aprendizagem para com as crianças, por intermédio da ciranda Cacuriá do Maranhão e de suas manifestações e músicas características. Pensando na potencialidade de uma atividade ou brincar em grupo, seja ele grande ou pequeno, trago poeticamente a concepção de Meirelles (2015) a partir do caminho percorrido no brincar da criança:

Assim como o grão de areia se transforma em pérola no interior da concha, com atenção intensificada, podemos retirar pérolas do fluxo da vida. Não há nada que o homem faça, saiba, perceba, pense, espere ou tema que não possa ser iniciado, experimentado, exercitado ou, pelo menos, pressentido no brincar da criança. O caminho que ela percorre em seu desenvolvimento indica quais conquistas precisamos fazer em nosso mundo interior.

Dando continuidade a sequência de planos, sigo apresentando o plano *Ciranda*
Coco de roda:

Figura 28 - Plano de aula - Ciranda Coco de roda

PLANO DE AULA - CIRANDA COCO DE RODA	
Título plano de aula	Conhecendo a ciranda Coco de roda
Referência	NOVA, Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4532/conhecendo-a-ciranda-coco-de-roda/sobre . Acesso em: 02 mar. 2021.
Sugestão de idade	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Sobre o plano	Autor: Renata Braga Fonseca Mentora: Nilcileni Aparecida Ebani Brambilla Especialista do subgrupo etário: Karina Rizek
Direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil	Conviver Conhecer-se Explorar Expressar-se
Campos de experiências	Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações</p> <p>(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas, etc.</p> <p>Abordagem didática: As cirandas e cantigas de roda permitem o resgate do folclore com fortes raízes na origem popular e na tradição oral, por isso são verdadeiros tesouros para a infância e sua inserção na cultura. Elas proporcionam às crianças aprender a tradição e construir repertório cultural enquanto brincam, pesquisam ou produzem suas próprias canções e brincadeiras. Por se tratar também de um texto escrito, é possível verificar a relação das crianças com a linguagem por meio de brincadeiras com a fala, resultando em rimas, aliterações e ritmos.</p>

Materiais	Salve vídeos da dança Coco de Roda e apresente em um computador, tablet ou data-show (Sugestão de vídeos: Coco de Manuel, Coco, Coco de Roda Sucena Maringá - Ritmos e manifestações afro-brasileiras). Pesquise e imprima imagens de boa qualidade de cirandas Coco de roda em praias, praças e outros locais. Celular para gravar.
Tempo sugerido:	Entre 40 minutos e 1 hora
Espaço	A atividade pode ser realizada na sala ou em um espaço na área externa como pátio, área verde ou solário.
Contextos prévios	Para realizar esta atividade, é necessário que as crianças tenham feito anteriormente uma pesquisa sobre as cirandas, sua origem e os tipos de cirandas que existem no Brasil. A proposta envolve também conhecer a ciranda Coco de Roda, sua origem e cultura. Portanto, é importante que você faça uma pesquisa prévia sobre essa ciranda para conhecer e entender a Coco de Roda de forma que fique preparado para a atividade. Você também pode fazer uma pesquisa prévia sobre as cirandas da sua região e adaptar o plano relacionando a ciranda coco de roda com o folclore, gestos e movimentos de cirandas da cultura local.
Engajando as famílias	É interessante repetir a atividade com as crianças de forma que possam aprofundar seus conhecimentos sobre a ciranda Coco de roda. Em outro momento, você pode propor às crianças que continuem pesquisando sobre a origem da dança; quais povos influenciam e quais instrumentos são usados tradicionalmente nessa ciranda. Pode-se também organizar um momento em que as crianças confeccionam os instrumentos e brincam com tipos de tecidos de cores alegres e estampados usados nas roupas de quem dança a ciranda. Em outro dia, as crianças socializam as informações, dançam e ampliam seus conhecimentos e movimentos.
Desdobramentos	Nos momentos de entrada e saída, junto com as crianças, compartilhe com os pais, o que elas aprenderam sobre a ciranda Coco de Roda e como foi esse momento. Reserve uns vinte minutos em um dia na hora da entrada ou da saída e organize um momento em que as crianças ensinam para os pais os passos que aprenderam da ciranda convidando-os a dançarem juntos.

Para incluir todos

Identifique barreiras físicas, comunicacionais e relacionais que podem impedir que uma criança ou o grupo participe e aprenda. Reflita e proponha apoios para atender as necessidades e diferenças de cada criança ou do grupo. Observe as crianças que preferem não participar da roda no primeiro momento. Aponte para as ações de quem está envolvido na brincadeira e convide-a para que dê as mãos para um colega ou para você como forma de envolvê-la. Respeite se, mesmo assim, a criança quiser observar fora da roda. Ainda de fora da roda, sugira outras formas de acompanhamento, como batendo palmas ou os pés no ritmo da ciranda, por exemplo.

Fonte: Produzida pela autora deste trabalho a partir das referências citadas.

É interessante e necessário que o educador e as crianças tenham feito anteriormente uma pesquisa sobre as cirandas, sua origem e os tipos de cirandas que existem no Brasil, para que entendam e identifiquem semelhanças e divergências e assim, brinquem com o repertório cultural das cirandas brasileiras.

Considerando a tabela descritiva do plano de aula acima, segue sugestão de atividade relacionada à ciranda Coco de roda, proposta pelos autores do *site*, para uma possível contribuição em sala de aula para professores de todas as regionalidades brasileiras.

Figura 29 - Proposta de atividade Coco de roda

O QUE FAZER DURANTE?



1

Em **grande grupo**, convide as crianças para sentarem em roda com você. Diga que a atividade de hoje é de brincadeira de ciranda, mas que antes de iniciar a brincadeira você quer saber quais novas informações sobre as cirandas elas trouxeram. Acolha as falas das crianças e medie a conversa a partir do que emerge delas. Elas podem trazer para esse diálogo informações sobre como as cirandas surgiram no Brasil, os tipos de cirandas que existem, podem cantar novas ou conhecidas cantigas de roda etc. Deixe que as crianças tenham autonomia para se expressar como desejarem. Incentive e acompanhe-as nas brincadeiras, conversando, dançando e fazendo gestos.

Possíveis falas e ações das crianças neste momento:

as crianças podem falar sobre danças, vestimentas, instrumentos ou personagens de cirandas que viram durante suas pesquisas. Algumas podem cantar cirandas que seus pais lhe ensinaram, outras podem acompanhar as novas cantigas com gestos ou convidar alguns colegas para dançar em roda.

2

Diga que você também pesquisou e trouxe algumas novidades sobre a origem das cirandas no Brasil para compartilhar com elas. Apresente imagens de pessoas dançando a ciranda Coco de Roda em locais diferentes como em praias e praças. Deixe que as crianças observem livremente às imagens e teçam seus comentários. Elas podem relatar experiências vividas por elas em locais parecidos, podem fazer comentários sobre as roupas, acessórios, cores ou expressar sentimentos que as imagens lhe despertam.

Possíveis falas e ações do professor neste momento: “Também fiz uma pesquisa sobre as cirandas e tenho algumas curiosidades para contar para vocês. Já sabemos que a ciranda é uma dança de roda. Mas por que será que se dança em roda?”. Escute as hipóteses dadas pelas crianças, acolha suas falas e conte o que você descobriu. “Assim como outras danças que se dançam em rodas, as cirandas tem origem nos povos passados que, dançando, honravam a natureza”. Aqui no Brasil a ciranda surgiu nas praias de Pernambuco. As mulheres dos pescadores cantavam e dançavam enquanto esperavam eles chegarem do mar”.

3

Convide as crianças para assistirem vídeos da ciranda Coco de Roda. Pergunte se elas imaginam porque se chama assim. Acolha as hipóteses levantadas pelas crianças e, a partir do que elas falam, faça uma breve apresentação dessa dança contando sobre sua origem. Potencialize a apreciação instigando um olhar mais apurado e curioso das crianças sobre o que percebem nos vídeos. Fique atento ao que chama atenção das crianças e seja responsivo às falas e ações delas.

Possíveis falas do professor neste momento: “ Trouxe vídeos de uma dança chamada Coco de roda”. “Vamos conhecer?”. “ A Coco de Roda é uma dança típica das regiões praieiras do nordeste brasileiro”. “ Conta o folclore que o coco de roda teve origem no canto dos tiradores de coco e que se transformou em ritmo dançado”.

Possíveis falas e ações das crianças neste momento: As crianças podem imitar os gestos e movimentos dos dançarinos dos vídeos, seguindo o ritmo com os movimentos do corpo. Algumas podem falar sobre alguma experiência vivida com cirandas de roda, outras podem fazer comentários sobre as roupas, instrumentos ou outros elementos que percebam no vídeo.

4

Neste momento de apreciação, deixe as crianças livres para dançarem acompanhando o ritmo das músicas, se desejarem. Observe as iniciativas delas. Algumas podem convidar os colegas para formar **pequenos grupos**, outras podem dançar individualmente ou em duplas. Fique atento se alguma criança não participa da brincadeira de roda e convide-a para entrar dando as mãos para você ou para algum colega. Respeite se, mesmo assim, ela não quiser brincar de roda neste primeiro momento. Observe que ela pode participar onde estiver batendo palmas, batendo os pés ou fazendo outros gestos à sua maneira.

5

Reveze-se entre os agrupamentos formados cantando e dançando. Observe que as crianças podem apropriar-se de gestos e movimentos durante a brincadeira de roda imitando os passos vistos nos vídeos realizados pelos colegas. Fique atento também em como as crianças exploram as formas de deslocamento no espaço enquanto dançam. Algumas podem bater palmas, sapatear com os pés ou pular com a barriga para frente imitando o passo das “umbigadas” que são característicos da ciranda Coco de roda. Quem quiser, pode recriar a dança. Enquanto as crianças brincam de roda, registre as iniciativas e comportamentos delas com fotos e grave pequenos vídeos.

Para finalizar:

Ao se aproximar do tempo estimado para a atividade, ou quando as crianças já não estiverem mais tão envolvidas, proponha uma conversa de encerramento. Faça perguntas instigando as crianças a comentar sobre a forma como as pessoas dançavam nos vídeos; os tipos de roupas; os acessórios ou os objetos utilizados durante a ciranda e como elas brincaram ouvindo a cantiga. Estimule a falarem sobre o que acharam do ritmo e da dança. Garanta que esse seja um momento de trocas e diálogos em que as crianças possam expressar, do jeito delas, os sentimentos vividos durante a brincadeira. Deixe todas livres para se expressarem como quiserem e incentive a participação. Anuncie a atividade que farão em seguida e convide as crianças para organizarem o espaço cantarolando e dançando as músicas que aprenderam.

Fonte: NOVA, Escola (2020)

A partir dessa prática pedagógica, notei que a noção de estética das crianças é reconstruída no passo número 2, ao deixar que as crianças observem e dialoguem livremente sobre as pessoas dançando. Concomitantemente, no passo número 5, adequando aos parâmetros da BNCC, é possível observar que as crianças podem apropriar-se de gestos e movimentos durante as brincadeiras de roda, como vistas no passo número 2.

Para irmos finalizando a reflexão da ciranda Coco de roda, Gabriela Santos e Nina Nascimento, compositoras do capítulo *Nasceu o Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa*, apresentam a canção *Fechando um ciclo, Coco de roda tradicional* cantado por Penha Cirandeira:

Adeus, adeus
 Eu já vou-me embora
 Numa despedida
 Até as pedra chora.

(BRASIL, 2013).

Ressalto que, para os educadores, um dos grandes desafios é realizar estes planos de ensino com a criança sem perder o encantamento do brincante. Conforme Nina Nascimento (BRASIL, 2013) relata,

encantar o outro porque já estamos encantados é um caminho de muito suor e grandes recompensas. Formar assim, com estes encantamentos uma grande rede em torno do conhecimento, dos conteúdos e, neste caso, do patrimônio é uma atividade árdua e prazerosa, que envolve a preocupação de todo o educador.

E é com este sentimento que fechamos um ciclo para abrir novos caminhos. Apresento a vocês, a seguir, as considerações finais deste Trabalho de Conclusão de Curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao idealizar e pensar como seria estudar, pesquisar e atuar no campo pedagógico, criei certas expectativas em relação ao que a graduação bem como a prática educacional me apresentariam. Imaginei que aprenderia a ensinar e, simplesmente, transmitiria o que eu sei.

Porém, após os cinco anos de graduação, pude compreender que não há como transmitir tão somente o conhecimento ali inserido, porque não há como transmitir o que não possui um fim. O desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso consolidou em mim tal fato, e tudo que eu imaginava saber sobre a diversidade das culturas da infância era apenas uma parcela de toda a complexidade da temática em questão. Por mais que eu pesquise esta temática, não há uma "fórmula mágica" detentora de todo o saber. E foi a partir desta infinidade de possibilidades que eu encontrei o encanto do educar, pois quanto menos se sabe, mais se busca, se pesquisa, se aprende e se conhece.

Por meio das ações que este trabalho me propôs bem como todo o percurso da graduação e a prática por meio de estágios obrigatórios e não obrigatórios, pude entender que a observação é considerada uma ferramenta básica e fundamental na construção de um olhar sensível e pensante, olhar este que envolve a atenção e a presença da criança.

Para observar, precisamos acima de tudo conhecer através de conhecimentos diversos, sejam por meio de experiências vivenciadas, pesquisas de campo ou teóricas, contendo todas as nossas expectativas e subjetividades, tendo em consideração que tudo que observamos é apenas um ponto de vista e que pode haver outras concepções dentro de um mesmo acontecimento.

No entanto, para além de uma análise específica desde a estruturação das instituições escolares, da função do educador para com todo o processo de ensino e aprendizagem do educando, é importante ouvir e enxergar a partir das perspectivas dos pequenos.

Foi possível, a partir deste trabalho, compreender e olhar mais a fundo a essência da teoria aliada à prática e o porquê dos meios não estarem adequados aos

fins e sim aos processos. A intenção, portanto, é que a escola seja um instrumento capaz de auxiliar e orientar seres humanos, a pensar, repensar, criticar, debater, questionar e dialogar a partir de suas compreensões, construindo desta forma, por meio de suas conjunturas, a sua identidade brincante.

Os processos ao longo desta pesquisa, levaram-me a um aprendizado de tamanho imensurável, tanto em um aspecto pessoal quanto profissional. E, ainda tornaram-me mais ciente de que sempre há muito mais a ser feito pelas nossas crianças desde a educação infantil: “decisões do cotidiano escolar podem ensejar grandes transformações na educação e na sociedade brasileira, a fim de construirmos um país forte, coeso, no qual todos os brasileiros sejam tratados com igualdade e dignidade.”(SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012).

Estes processos me trouxeram a compreensão de que a funcionalidade do educar é muito mais do que transmitir os conhecimentos específicos exigidos nos currículos, é também apresentar o patrimônio cultural material e imaterial da cultura brasileira. Através da educação patrimonial, consideramos a potencialidade da valorização da pluralidade das culturas infantis e as práticas que podemos desenvolver a partir de questões simples do cotidiano, trazendo um aprendizado mais significativo a todo o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

A partir da construção deste trabalho, apresentamos propostas de plano de ensino que podem auxiliar a prática diária na educação infantil, e contribuir também para com outros educadores a terem um olhar mais sensível e pesquisador quanto à educação na primeira infância, possibilitando que nos tornemos conscientes da pluralidade de culturas da infância, respeitosos para com os outros para que também possamos ser respeitados e aceitos, independentemente das diversidades existentes.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34 ed.º, São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BESSA, Beatriz de Souza. **Não atire o pau no gato: o politicamente correto na educação infantil**. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <<http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Diss206.pdf>> Acesso em : 05 ago. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Art 206**. 1988. <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.asp> Acesso em 07 jan. 2020.

_____. Ministério da Cidadania. **Jogos e brincadeiras das culturas populares na Primeira Infância** / Ministério da Cidadania. 1. ed. atual. – Brasília : Ministério da Cidadania, 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n° 01,1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n° 05, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Acesso em: 08 jul. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais, História e Geografia do 1º e 2º Ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 6 ed.º, São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Cristina. **Espaços de cultura e formação de professores /monitores**. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Org.) Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança** : a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2015. v. 1. 295 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.69, pp.60-91.

IPHAN. **Educação Patrimonial: Manual de aplicação: Programa Mais Educação** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013.

_____. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) - Brasília, DF. **Portal do IPHAN, Educação Patrimonial**, 2014.

_____. **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades**. Átila Bezerra Tolentino (Org.). – Caderno Temático 3. João Pessoa. 2013. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_de_educacao_patrimonial_nr_03.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. **Educação patrimonial: orientações ao professor**. 2 imp. – João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialOrientacoesAOProfessor_ct1_m.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

_____. Educação Patrimonial. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10 ed.º, São Paulo: Cortez, 2007.

LOMBARDI, Sílvia Salles Neide. **Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância**. São Paulo. 2010. Dissertação de mestrado em música - Instituto de artes, UNESP, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95156/lombardi_ssl_me_ia.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 ago. 2020.

NOVA Escola. **Entenda a importância das cantigas para as crianças**. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11870/entenda-a-importancia-das-cantigas-para-as-criancas#>. Acesso em: 06 mai. 2020.

_____. **Pedagogia dos sentidos**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1274/pedagogia-dos-sentidos>. Acesso em: 04 nov. 2020.

_____. **Plano de aula - Creche.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4771/conhecendo-a-ciranda-cacuria-do-maranhao>. Acesso em: 05 ago. 2020.

MEIRELLES, Renata. (org.) **Território do brincar : diálogo com escolas.** São Paulo : Instituto Alana, 2015. (Coleção território do brincar).

MISKOLCI, Richard. (org.) **Marcas da Diferença no Ensino Escolar.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

OLIVEIRA, Leonidas Henrique de. **Ciranda pernambucana uma dança e música popular.** Recife, 2007. 36f. Monografia (Especialização em Cultura Pernambucana) - Curso de Especialização em Cultura Pernambucana, Faculdade Frassinete do Recife (FAFIRE), Recife, 2007.

PETRILLI, S. **Em outro lugar e de outro modo: filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução,** em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João, 2013.

PINTO, Zé. **Ciranda Infantil.** In: MOVIMENTO DOS SEM TERRA (org.) Plantando Cirandas. São Paulo: MST, [199-] 1 compact disc, faixa 8.

RONDINELLI, Paula. **"Cacuriá"; Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/cacuria.htm> Acesso em 31 jul. 2020.

SARMENTO, J. M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. Modernidade.** Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf, 2005a. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância.** Educação e Sociologia, Campinas, v.26, n.91, p 361-78, maio-ago, 2005b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. **Infância, diversidade e expressão simbólica. In: seminário internacional educação intercultural, movimentos sociais e sustentabilidade 3.** In: colóquio da association pour la recherche interculturelle na américa latina. 1. 2006, Florianópolis/SC. Anais... Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p.1-18. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br>> Acesso em: 7 jul. 2020.

_____. **Imaginário e culturas da infância. Projeto As Marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância.** Projeto POCTI/CED/49186-2002. Disponível em: <<http://titocena.fortunecity.com/arquivos/artigos>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SAURA, Soraia Chung. Culturas populares, brincar e conhecer-se. *in* MEIRELLES, Renata. (org.) **Território do brincar : diálogo com escolas.** São Paulo : Instituto Alana, 2015. (Coleção território do brincar).

SILVA, Lucilene Ferreira. **Música tradicional da infância: características, diversidade e importância na educação musical.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes,

Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/320847>. Acesso em: 31 abr. 2020.

VILA, Martinho. **Roda Ciranda**. 2012. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/martinho-da-vila/287472/>. Acesso em 27 jul. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Ridenho Castigat Moraes (Ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia). 2001.

WERTHEIM, J. Introdução. In: UNESCO. **Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura**. Brasília: UNESCO, 2003.