

## **CANTIGAS DE RODA: origens, espaços e sua importância nos contextos escolares**

Eliane Freire Oliveira<sup>1</sup>  
Raimunda Nonata Fortes Braga<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa os valores culturais presentes nas cantigas de roda, ponderando a relação e o significado dado a essas brincadeiras, considerando a sua articulação com as representações práticas, lúdicas e culturais assumidas pelos sujeitos e pela coletividade no contexto escolar. Para tanto, aborda a temática das cantigas de roda em suas origens, espaços e sua importância no contexto escolar e focaliza as cantigas como práticas culturais e didático-pedagógicas impregnadas de costumes, sentimentos, particularidades dos sujeitos e dos lugares de pertencimento. Tais práticas estão carregadas de significados que contemplam as múltiplas feições dos sujeitos e dos ambientes de gerações passadas e presentes, que revelam informações, experiências intra e interculturais transversalizadas pelos valores, modos de vidas dos grupos sociais a que são pertencentes. A referência utilizada possibilitou uma compreensão acerca da origem e importância dessas brincadeiras de roda no processo de socialização das crianças, seja pelas representações dos sujeitos, em relação aos saberes e às experiências construídas com os grupos de pertença, seja no meio, onde elas se efetivam. Nesse entendimento, as cantigas de roda são compreendidas como brincadeiras folclóricas dançadas, cantadas e brincadas com melodias harmoniosas, que anunciavam os amores encontrados e/ou perdidos, a natureza, a amizade, o tempo e o espaço. Neste sentido, ao assumir a sala de aula como espaço multi e interdisciplinar, o docente se propõe a resgatar, por meio de suas práticas pedagógicas, as peculiaridades do lugar, as festas populares, as canções e as brincadeiras que eram cantadas por ele ou por seus antepassados e ainda fazem

<sup>1</sup>Graduada em Comunicação Social pela Universidade de Taubaté; Mestra na área de Interfaces Sociais da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo; Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Professora assistente doutora na área de Jornalismo Impresso e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Comunicação (Nupec), na linha Mídia Regional. Editora da Revista Ciências Humanas do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté; Professora do programa stricto sensu da Universidade de Taubaté. Ministra aulas no curso de pós-graduação lato sensu em Assessoria, Gestão da Comunicação e Marketing da Universidade de Taubaté. E-mail: eliane-freire@uol.com.br

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1992), Especialização em Docência do Ensino Superior pela FAP (2006) e Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté (2013). Atualmente é Diretora de Ensino da Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: nonybraga@terra.com

parte de suas vidas. Assim, possibilita à criança um processo de aprendizagem significativo e emancipatório, à medida que oferece a ela, a oportunidade do conhecimento dessas múltiplas linguagens culturais, como também, de externar suas emoções, sensibilidades, espontaneidades, potencialidades e particularidades.

**Palavras-chave:** Cantigas de roda. Origens. Espaços. Contexto escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país pluriétnico, multicultural, possuidor de uma literatura oral densa, rica, constituída de um acervo lúdico e extraordinário que atravessa gerações.

Assim sendo, os contos, as canções, as cantigas, as fábulas, as parlendas, as adivinhas, os provérbios, os mitos e as estórias de trancoso, que povoam o imaginário desses povos, geram múltiplas concepções de mundo que formam a identidade cultural desta nação.

Tais manifestações culturais populares são originárias dos povos indígenas, africanos e europeus, que povoaram todo o território brasileiro (MELO, 1974). A maioria dos elementos culturais formadores da nacionalidade como a língua, a religião, os ensinamentos escolares e formais foram oriundos da colonização portuguesa e revestiram aquelas manifestações culturais, dando-lhes especial colorido.

É importante mencionar que tanto as rodas infantis como as cantigas de roda ainda são cantadas e brincadas no Brasil. De acordo, com Cascudo (1978), elas têm sua origem na Europa, especificamente, em Portugal. São canções populares relacionadas à brincadeira de roda, praticadas em todo o país, sendo também conhecidas como cirandas em parte das regiões brasileiras. Trata-se de autênticas manifestações populares folclóricas singulares, de autorias desconhecidas, com raízes fincadas na cultura popular. São, portanto, brincadeiras folclóricas secularmente dançadas ou cantadas com ritmos, melodias e movimentos coreográficos simples.

Nesse sentido, este trabalho debruça-se sobre as cantigas de roda que se constituíram, especialmente, em uma das atividades lúdicas mais difundidas no país. Brincadas e cantadas a partir da formação de um grupo de crianças que, de mãos entrelaçadas, cantam músicas com letras de fácil entendimento, melodia e ritmo equivalente à cultura local e temas referentes à realidade da criança e de seu imaginário social.

Essas brincadeiras populares são fenômenos histórico-sociais de indiscutível

significação cultural, independentemente do gênero, dos modos de vida, da etnia, do credo e das condições sociais e econômicas de quem as realiza. São práticas culturais difundidas oralmente que atravessam gerações e sofrem alterações com a inclusão de caracteres próprios de grupos sociais que as usam, reforçando o seu caráter dinâmico, enquanto uma prática cultural recorrente.

No contexto escolar, por sua vez, exige-se que as práticas pedagógicas revelem as competências construídas e as identifique, seja nas informações contidas nos conteúdos e nos procedimentos trabalhados em sala de aula, nas necessidades e peculiaridades dos alunos e do local onde vivem, seja na relação desses espaços com os valores e os seus costumes.

Assim sendo, as práticas pedagógicas devem oportunizar aos alunos aprendizagens produtora de criticidade e de respeito à multiculturalidade, às diversidades das diferentes manifestações, ancorando-se em novos parâmetros educacionais, no ensino investigativo e no princípio da igualdade de oportunidades e na valorização das singularidades das culturas locais.

Por isso, para a compreensão dessa temática, utilizou-se como aporte teórico, em especial, autores culturalistas do folclore brasileiro como CÂMARA CASCUDO (1978) e autores que se debruçam sobre a Educação como TARDIF (2002), entre outros.

## **2 CANTIGAS DE RODA:** proposta de definição e popularização

As cantigas de roda foram classificadas por Pinto (1916) em oito categorias: Cantigas, Cantigas dos Pretos, Cantigas e Danças, Coretos, Coretos de mesa, Coretos de bando de rua, Cantigas jocosas e Cantigas históricas, regionais e patrióticas, esclarecendo: “Uma história, a propósito do quadro, será narrada pelo educador; nos dias seguintes, repetida pelas crianças (sic), sem exigências de detalhes. Mais tarde virá o exercício de invenção de histórias, com o auxílio de outras figuras e respectivas canções” (Pinto, 1916, p. 4).

Observa-se que as definições descritas acima desvendam os valores sociais presentes nas cantigas de roda e estão intimamente relacionados ao significado dado às brincadeiras e que, articulados às representações práticas, traduzem a representação cultural de ludicidade, do movimento, da união e da coletividade.

Cascudo (1978, p. 676) destaca que as cantigas de roda, “apesar de serem cantadas uma dentro das outras e com as mais curiosas deformações das letras, pela própria inconsciência com que são proferidas pelas bocas infantis”, são transportadas oralmente pelo

tempo, às vezes esquecidas por uma geração e reerguidas por outras. Por isso estão sempre em evidência, vão se popularizando e perdurando mediante sua utilização pelas crianças. Por meio delas, vão se conhecendo tradições, o cotidiano das pessoas e as peculiaridades dos lugares.

Assim, o folclore de um determinado local vai sendo construído aos poucos, por meio não só das histórias populares, dos mitos e das lendas etc., contadas oralmente, mas também pelas cantigas de roda que são de extrema importância para a cultura.

No modo de ver de CASCUDO (2012), as cantigas de roda são brincadeiras que retratam tempo e espaço. Além de serem extremamente importantes para o desenvolvimento cultural - porque descrevem crenças típicas de uma localidade, dos costumes, festas, das comidas, brincadeiras, a natureza, a flora, a fauna - falam da violência, do medo e da paisagem, dentre muitas outras manifestações, por isso podem ser consideradas práticas culturais que, por meio da linguagem oral e do folclore, interagem com o meio, persistem no tempo, e, mesmo já ressignificadas, continuam no imaginário coletivo.

### **3 CANTIGAS DE RODA E O ESPAÇO ESCOLAR**

Em pleno século XXI, a escola ainda é a instituição que forma para a vida e para o mundo do trabalho, pois é a escola uma das possibilidades que o sujeito dispõe para ascender socialmente.

O entendimento que se tem do termo escola está associado intimamente com o de infância e o de criança. Escola e infância são questões multidimensionais, que ganham uma significação, um papel, um lugar fundamental na sociedade contemporânea.

A escola é idealizada como um lugar excepcional de aprendizagens as quais se mostram basilares para o desenvolvimento das crianças nos seus aspectos mais distintos: afetivos, intelectuais, físicos, sociais, cognitivos, éticos e/ou estéticos.

Na visão de Vygotsky (2007, p. 19), “a criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, pensamento associativo, habilidades auditivas e sociais construindo conceitos de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visual e espacial e muitas outras”.

Nesse contexto, o espaço escolar é um ambiente coletivo, vivo e de socialização, impregnado de possibilidades de aprendizagem que mobiliza o cotidiano da escola, movimenta as relações entre os sujeitos e a comunidade educacional nas mais diversificadas

formas de conhecimento, que se efetivam no processo de escolarização, articulando a realidade escolar em suas diferentes dimensões.

Na visão de Moreira e Candau (2010, p. 36):

A socialização entre os alunos [...] sobre a construção de suas identidades culturais, em pequenos grupos, tem-se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer esse mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas.

Na mesma linha, Berger e Luckmann (2011, p. 32) advertem que a “[...] construção social da realidade permite conceber a socialização a partir da perspectiva da mudança social”. A escola, como espaço de socialização, é também responsável pelo ensino das tradições nas quais se incluem as cantigas de roda. CASCUDO (1978, p. 675, grifo do autor), numa perspectiva culturalista, acena que:

Nascemos e vivemos mergulhados na cultura da nossa família, dos amigos, das relações mais contínuas e íntimas, do nosso mundo afetivo. O outro lado da cultura (cultura, fórmula aquisitiva de técnicas, e não sinônimo de civilização) é a escola, universidade, bibliotecas, especializações, o currículo profissional, contatos com os grupos e entidades eruditas e que determinam vocabulário e exercício mental diversos do vivido habitualmente. Potências de incalculável projeção em nós mesmos, o folclore e a cultura letrada, oficial, indispensável, espécie de língua geral para o intercâmbio natural dos níveis da necessidade social.

Depreende-se, dessa posição, que a escola se constitui num espaço onde se efetivam as práticas culturais e as práticas didático-pedagógicas que fundamentam a organização de conteúdos formais e informais do currículo, abrangendo experiências vividas, saberes políticos – sociais e históricos – necessários à formação intelectual dos sujeitos. Tais saberes precisam ser discutidos no espaço da sala de aula a fim de que o aluno se aproprie de diferentes conhecimentos e se situe em diversos contextos e épocas.

Nesse sentido, uma educação crítica e reflexiva propicia o desenvolvimento de ações que possibilitem aos alunos agir criticamente e refletir diante das situações novas e desafiadoras de seu cotidiano. Um trabalho educativo, a partir da música, possibilitaria o alcance desse processo como mediador na relação entre professor e aluno. Sabe-se que a apropriação de conhecimentos – partindo da leitura do mundo – produz efeitos positivos nas aprendizagens, garantem a liberdade de expressão e proporcionam situações ricas e produtoras de experiências significativas.

Dessa forma, a organização do trabalho docente deve ancorar-se na perspectiva multiculturalista e interdisciplinar. Nesse sentido, as cantigas de roda, como práticas culturais,

resultam das identificações singulares de crenças e valores historicamente compartilhados no passado, presente e futuro. As cantigas de roda “suspensas da sua situação cotidiana de lazer, tornam-se objeto de observação e de aprendizagem em contexto escolar, especificamente pedagógico” (Jurado Filho, 1985, p. 78).

Tal referência aponta a escola enquanto espaço privilegiado de práticas pedagógicas transversalizadas pelas representações dos sujeitos, em relação aos saberes e às experiências coletivas com os grupos de pertença e no universo em que elas se efetivam. Na visão de NÓVOA (2007), a escola deve ser entendida como um lugar privilegiado por excelência, para trocas e redimensionamento de saberes dos quais são portadores os docentes, e que se manifestam em suas práticas didático-pedagógicas nas concepções que assumem frente aos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Fazenda (2010, p. 34, grifo da autora) “[...] não é o agir que decorre do ser, mas é o modo de ser que decorre do agir. É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na prática e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem e que a história se faz”. Ou seja, é no desenvolvimento das práticas pedagógicas que se planejam, se escolhem e se definem as atividades didáticas, em consonância com os conteúdos, procedimentos e estratégias de ensino, pautadas numa intencionalidade multidimensional e em concepções enraizadas no sociointeracionismo<sup>1</sup>.

No modo de ver de VYGOTSKY (2007), em seus estudos sobre a concepção do docente que age junto às crianças nas instituições educacionais:

[...] o ser humano constitui-se como tal na sua relação como o outro social. A interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos de agir determinados historicamente e culturalmente, não sendo possível dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente delas. Nos seus processos interativos, as crianças não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam – são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura (Vygotsky, 2007, p. 78).

Para o autor, os processos interativos exercem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual da criança. O conhecimento existente na cultura é incorporado e construído pelas crianças, com isso, as funções e as habilidades intelectuais são desenvolvidas de maneira dinâmica. Nessa relação, o sujeito constrói conhecimento a partir dos processos interativos de socialização e de aprendizagens, constituídos nas relações interpessoais que ocorrem na família, na escola ou em outros espaços.

Ou seja, os “conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e

sabem” (Gatti, 2009, p. 231). Então, as brincadeiras de roda que envolvem os jogos, os movimentos e a oralidade concorrem para o desenvolvimento das múltiplas habilidades e potencialidades, tais como as apontadas por VYGOTSKY (2007) a seguir: sociabilidade, comunicação, aprendizagem, interesse, interação, criatividade, saberes sociais e senso crítico sendo possível, portanto, desenvolver habilidades como a criatividade e a sociabilidade por meio de brincadeiras como as cantigas de roda que envolvem a musicalidade, as danças, os movimentos e a textualidade.

Sob essa ótica, as diferentes formas de se perceber e fazer leituras significativas do mundo em que se vive, possibilitam um entrecruzamento de percepções, de atitudes que integram os saberes e fazeres do docente fundadas na práxis e na relação dos sujeitos com o processo de construção de conhecimentos, respeitando a “imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (Brasil, 2004, p. 19).

Nessa perspectiva, defende-se nos modelos educativos a opção por uma metodologia participativa, que propicie a reflexão sobre a prática, possibilite trocas de experiências e de ideias e estimule a participação dos docentes, ao mesmo tempo em que supere o uso da pedagogia conteudista. Busca-se, também, a utilização de estratégias de ensino, no espaço escolar, que privilegiem o desenvolvimento de ações dialógicas e compartilhadas.

Por essa razão, é que se justifica a inserção da diversidade cultural e das linguagens poético-musicais no currículo escolar, entre outros objetivos relevantes, a fim de possibilitar à criança não só o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, mas o desenvolvimento da imaginação, das suas sensibilidades estéticas e artísticas, também com a sua herança cultural. O folclore deve ser percebido com uma manifestação do povo, sobretudo por estar enraizado na cultura brasileira de maneira tão intensa.

Apesar de a música já se encontrar contemplada nos currículos da Educação Infantil e de ser reconhecida como fundamental na formação dos alunos, observa-se que é utilizada na escola, entretanto, apenas como apoio para o alcance de conhecimento. No entanto, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RECNEI) define:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de

interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (Brasil, 1998, p. 21).

Verifica-se que a legislação assume a criança como um sujeito social e histórico, construtor de seu próprio desenvolvimento. Porém, é preciso que o sistema educacional esteja organizado para trabalhar com os desafios impostos à Educação Infantil de zero a seis anos.

Os alunos podem construir o seu conhecimento a partir do processo de ação sobre o ambiente, analisando-o, compreendendo-o, interagindo, crescendo e se desenvolvendo de forma integral. Para tanto, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos devem estar organizados para atender às exigências refletidas na gestão, na infraestrutura, no tempo, no espaço, no currículo, nos recursos, nas estratégias educacionais e na formação e no apoio aos professores.

Os resultados e metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas de qualquer nível de ensino vêm denunciando que não é o simples acesso da criança à escolarização que lhe garante a qualidade do ensino e a legitimidade das mudanças necessárias para a implantação de políticas públicas de atendimento (BRASIL, 2012).

Postula-se que a legislação brasileira garanta à criança o direito constitucional à Educação desde o seu nascimento, incluindo a garantia de que tenha a proteção de qualquer tipo de negligência ou violência; o atendimento às suas necessidades básicas, físicas e emocionais como saúde, higiene, alimentação, afeto, à ludicidade e à socialização, por meio de suas experiências e conhecimentos contínuos.

Certamente, as novas exigências educacionais causam impactos, excepcionalmente por se tratar de crianças ainda na tenra idade. Para Tardif (2002, p. 206):

O saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc. A professora de sucesso desenvolve a capacidade de julgamento através da experiência social.

Nessa abordagem, percebe-se que o autor reconhece a importância do trabalho docente, portanto, que sejam garantidas as suas singularidades, habilidades e competências, excepcionalmente, no percurso de seus saberes e fazeres e que lhes sejam possibilitados as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de suas práticas educativas.

As práticas musicais na Educação Infantil, e, em particular, as cantigas de roda, são canções utilizadas em brincadeiras de roda cantada, ainda hoje, porém, nas escolas e com crianças. Segundo Jurado Filho (1985, p.22):



À medida que a cantiga foi fazendo, cada vez mais, parte do mundo da criança, foi-se alterando a relação com a sua linguagem. Assim, o que inicialmente era uma linguagem que constituía o mundo do adulto visto pelo adulto passou a ser uma linguagem constituindo, na sua quase totalidade, fatos do mundo adulto visto na perspectiva da criança. Alterou-se, portanto, o seu processo de significação. Com isso, houve também uma alteração na função da cantiga: de menos para mais didática.

Essa fala evidencia uma mudança em relação aos espaços de acontecimentos onde se efetivam as cantigas de roda. O deslocamento das brincadeiras para o mundo infantil restringiu estas cantigas ao aspecto lúdico e, em parte, ao processo de aprendizagens afetivas, considerando que o seu desenvolvimento passou a ser efetivado nos espaços institucionalizados como pátios escolares e em intervalos de tempo preestabelecidos.

JURADO FILHO (1985) salienta ainda que as cantigas de roda já estiveram presentes no cotidiano da criança do meio urbano. Hoje, contudo, são mais frequentes no meio social do campo, pois habitam a memória coletiva das comunidades escolares, coexistem com as gerações presentes, do tempo atual, em que os acontecimentos são suplantados pela velocidade da informação, da conectividade, submetendo a criatividade e a imaginação a um ritmo homogeneizado, planejado, do mundo da racionalidade.

Portanto, devem-se considerar os novos parâmetros criados para atender às expectativas dos contextos e dos sujeitos das gerações atuais. Dessa maneira, o docente precisa alargar a sua visão de mundo, o seu modo de ser e de pensar. Isso tem implicações diretas no seu fazer pedagógico, visto que o docente possui o saber de provocar o aluno para as aprendizagens, considerando suas características peculiares, as contingências das situações vivenciais, e, sobretudo, as dificuldades de enfrentamento da escola em tempos de difíceis condições de estudo, de trabalho e de incertezas dos sujeitos frente ao sistema.

#### **4 CONCLUSÃO**

As cantigas de roda, cantadas e brincadas nos espaços escolares, são assumidas pelos sujeitos desta pesquisa como práticas culturais didático-pedagógicas e se constituem elementos de representação cultural construídos nos processos de sociabilidade, seja na escola, com os alunos, com os valores sociais de seu trabalho e/ou em sua prática pedagógica.

Ao trabalhar as cantigas de roda como uma das múltiplas linguagens culturais na sala de aula o docente se propõe a resgatar as festas populares, as canções e as brincadeiras que eram cantadas e brincadas por ele ou por seus antepassados, e ainda fazem parte de suas

vidas. Sendo assim, por meio das brincadeiras e dos jogos, o ato de brincar na Educação abre espaços para que as crianças tenham oportunidades de aprender, conhecer, crescer e se desenvolver.

Assim, o docente possibilita à criança vivenciar um processo de aprendizagem significativos e emancipatório na medida em que oferece a ela a oportunidade de externar suas emoções, espontaneidade, potencialidade e respeita suas identidades sociamente construídas na sua relação com as gerações passadas e atuais, traduzindo os saberes populares, expressando as particularidades e dando feição às suas identificações com o mundo em que vive.

#### **NURSERY RHYMES: the origin, spaces and its importance in the school context**

**ABSTRACT:** This article aimed to verify the cultural values present in nursery rhymes, considering the connection and meaning given to these games, considering its articulation with the practices, games and cultural representation under taken by the individual and the community in the school context. Therefore, it talks about nursery songs: Origins, spaces and their importance in schools, focuses on the songs, such as cultural and didactic and pedagogic practices full of habits, feelings, peculiarities of subjects and places of belonging. Such practices are laden with meanings that include multiple features of subjects and environments of past and present generations, and want to ensure information, intra and intercultural experiences connected by values, ways of life of the social groups to which they belong to. The reference was used enabled an understanding of the origin and importance of these nursery rhymes in the socialization process of children, whether by their presentations of the subjects in relation to knowledge and experiences built with the belonging groups or in the middle, where they become effective. In this understanding, the nursery rhymes are understood as folkloric play danced, sung and played with harmonious melodies, announcing loves found and / or lost, nature, friendship, time and space of a time. In this sense, to take the classroom as multi and interdisciplinary space, the teacher in the end store cover, through their teaching, the peculiarities of the place, popular festivals, songs and games that were sung by him/her or their ancestors and are still part of their lives. Thus, it enables the child a process of meaningful and emancipator learning, as it offers the opportunity of knowledge of these multiple cultural languages, but also to express their emotions, sensitivities, spontaneities, potential and peculiarities.

**Keywords:** Nursery rhymes. Origins. Spaces. School context.

## REFERÊNCIAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em:** <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf)>. Acesso em: **02 fev. 2012.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <<http://portal.ec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo:** diferenças pedagógicas culturais e práticas. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASCUDO, Luis Câmara. **Folclore do Brasil:** pesquisas e notas. São Paulo: Fundo de Cultura, 1978.

\_\_\_\_\_. **Dicionário do folclore brasileiro.** 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

FAZENDA. I. C.A. **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p.90-102, mai. 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/65>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

JURADO FILHO, Lourenço Chaon. **Cantigas de roda, jogo, insinuação e escolha.** 1985. Dissertação (Mestrado em Linguística) Instituto estudos da Linguística da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 1985.

MELO, G. C. **A origem formação e aspectos da cultura brasileira.** Lisboa, 1974.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

FAP Academic Research, Chapadinha – MA, v.1, n.1, p. 6-17, 2015.

PINTO, A. M. **Cantigas das crenças e do povo e danças populares**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1916.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

<sup>i</sup>O sociointeracionismo surge a partir dos estudos de Vygotsky (2007), nos quais a ênfase está no social e na compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade: “Na ausência do outro, o homem não se constrói”. Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor – ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem.