



AS PARLENDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFERÊNCIAS CURRICULARES PARA APRENDER BRINCANDO

NURSERY RHYMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CURRICULAR REFERENCES FOR LEARNING THROUGH PLAY

RIMAS INFANTILES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: REFERENCIAS CURRICULARES PARA EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO



10.56238/edimpacto2025.092-058

Karla Dayanne Braga Abreu Aguiar

Mestra em Gestão de Ensino e Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)
Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
E-mail: kdayannea@gmail.com

Tyciana Vasconcelos Batalha

Mestra em Gestão de Ensino e Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)
Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
E-mail: pedagogatyci@gmail.com

Darlane Carla de Sousa Oliveira Barbosa

Especialista em Educação Infantil, Formação Docente e Desenvolvimento da Criança
Instituição: Universidade Federal do Piauí (UFPI)
E-mail: doc.s@hotmail.com

Widna Carvalho Lima

Especialista em AEE
Instituição: Faculdade Faveni
E-mail: widnacarvallo26@gmail.com

Maria Inês Castro Nascimento

Especialista em Coordenação Pedagógica
Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
E-mail: inesdmas@gmail.com

Erisvaldo Cardoso Correia

Especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica
Instituição: Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF)
E-mail: erisvaldprof@gmail.com



Evaldo Braga Nascimento Júnior

Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar

Instituição: Centro de Avaliação Planejamento e Educação do Maranhão (CAPEM)

E-mail: evaldojunio1781@gmail.com

Valdirene da Cunha Melo

Especialista em Coordenação, Supervisão e Planeamento Educacional

Instituição: Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF)

E-mail: valdrene.melo@discente.ufma.br

RESUMO

O presente artigo analisa a inserção das parlendas como gênero textual e recurso pedagógico no currículo da Educação Infantil, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e para a valorização das manifestações culturais populares. As parlendas, por seu caráter lúdico, rítmico e repetitivo, favorecem a ampliação da linguagem oral, a musicalidade, a coordenação motora e o imaginário infantil, ao mesmo tempo em que preservam tradições orais e fortalecem vínculos culturais entre gerações. O estudo, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores como Dubeax e Silva (2012), Nogueira (2000) e Tomasello (2003), além de documentos normativos como a LDB (Lei nº 9.384/96), a BNCC (Brasil, 2018) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998). A análise evidencia que o uso pedagógico das parlendas contribui para integrar o cuidar, o educar e o brincar, articulando saberes tradicionais à prática docente contemporânea. Conclui-se que o resgate desse gênero textual nas práticas escolares potencializa a aprendizagem significativa, aproxima a criança da cultura popular e reforça a necessidade de um currículo mais sensível às experiências lúdicas e culturais da infância.

Palavras-chave: Parlendas. Educação Infantil. Currículo. Cultura Popular. Ludicidade.

ABSTRACT

This article analyzes the inclusion of nursery rhymes as a textual genre and pedagogical resource in the Early Childhood Education curriculum, discussing their contributions to the integral development of children and to the appreciation of popular cultural manifestations. Nursery rhymes, due to their playful, rhythmic, and repetitive nature, favor the expansion of oral language, musicality, motor coordination, and children's imagination, while preserving oral traditions and strengthening cultural ties between generations. The study, of a qualitative and bibliographical nature, is based on authors such as Dubeax and Silva (2012), Nogueira (2000), and Tomasello (2003), as well as normative documents such as the LDB (Law No. 9.384/96), the BNCC (Brazil, 2018), and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (Brazil, 1998). The analysis shows that the pedagogical use of nursery rhymes contributes to integrating care, education, and play, linking traditional knowledge to contemporary teaching practice. It concludes that the revival of this textual genre in school practices enhances meaningful learning, brings children closer to popular culture, and reinforces the need for a curriculum more sensitive to the playful and cultural experiences of childhood.

Keywords: Nursery Rhymes. Early Childhood Education. Curriculum. Popular Culture. Playfulness.

RESUMEN

Este artículo analiza la inclusión de las rimas infantiles como género textual y recurso pedagógico en el currículo de Educación Infantil, abordando sus contribuciones al desarrollo integral de los niños y a la apreciación de las manifestaciones culturales populares. Las rimas infantiles, por su carácter lúdico, rítmico y repetitivo, favorecen la expansión del lenguaje oral, la musicalidad, la coordinación motora y la imaginación infantil, a la vez que preservan las tradiciones orales y fortalecen los lazos culturales intergeneracionales. El estudio, de carácter cualitativo y bibliográfico, se basa en autores como Dubeax y Silva (2012), Nogueira (2000) y Tomasello (2003), así como en documentos normativos como la LDB (Ley n.º 9.384/96), la BNCC (Brasil, 2018) y las Directrices Curriculares Nacionales para la



Educación Infantil (Brasil, 1998). El análisis muestra que el uso pedagógico de las rimas infantiles contribuye a integrar el cuidado, la educación y el juego, vinculando los conocimientos tradicionales con la práctica docente contemporánea. Se concluye que el resurgimiento de este género textual en las prácticas escolares potencia el aprendizaje significativo, acerca a los niños a la cultura popular y refuerza la necesidad de un currículo más sensible a las experiencias lúdicas y culturales de la infancia.

Palabras clave: Rimas Infantiles. Educación Infantil. Currículo. Cultura Popular. Lúdico.



1 INTRODUÇÃO

As parlendas são um tipo de gênero textual que assume uma situação comunicativa do cotidiano. Para Dubeax e Silva (2012) os diferentes gêneros textuais assemelham-se porque se configuram nas interações sociais, portanto, materializam-se e assumem formas variadas para atender propósitos diversos.

Falando especificamente das parlendas, enquanto gênero textual, elas se constituem como rimas simples, fáceis de memorizar e que facilitem a repetição; versos curtos e ritmados; texto oral passado de pessoa a pessoa como tradição viva utilizando temáticas diversas; intuito de entretenimento por meio dos sons, que ajudam a criança no processo de imaginação; função educativa estimulando a sequenciação, a musicalidade, o ritmo e a coordenação motora (Nogueira, 2000). Algumas parlendas podem não fazer sentido, mas apresentam em sua estrutura uma cadência, com sonoridade agradável e ritmo contagiate.

Elas têm origem folclórica e são transmitidas de geração para geração, em casa, na escola ou na comunidade e utilizadas para divertir as crianças, por isso tornam-se objeto de fácil memorização. Por serem parte da vivência e cultura de um povo, revela em seus versos questões como regionalismos e traços da territorialidade, fazendo parte da cultura popular, com divertimento e ensinamentos (Tomasello, 2003). Elas estão associadas às brincadeiras populares, exatamente por fazerem parte do folclore brasileiro, ganhando versões recitadas, cantadas e brincadas, tal qual as brincadeiras de roda, de corda, de imitação, entre tantas outras.

A importância do resgate e preservação das parlendas dentro do currículo escolar se dá pelo atual contexto da sociedade, onde cada vez mais percebemos uma aproximação das crianças com os aparelhos eletrônicos e, na mesma medida, um distanciamento das brincadeiras de roda e brincadeiras cantadas, elementos culturais ainda presentes na sociedade, mas que podem ser esquecidos, uma vez que os interesses da atual infância têm se modificado.

A motivação para desenvolver esta pesquisa surge ao observar a sala de aula da educação infantil como o laboratório perfeito para desenvolvimento de vivências com as parlendas, fazendo o resgate de brincadeiras cantadas e recitadas de memória para divertir e ensinar. E o objetivo principal é exatamente esse: propiciar vivências com as parlendas na educação infantil como forma de perpetuação das brincadeiras e jogos que partem delas para a sociedade atual.

Nesse sentido, a escola tem papel preponderante na perpetuação das parlendas, favorecendo seu uso em jogos, brincadeiras e momentos cantados nas salas de aula, para que cheguem ao conhecimento das crianças para se divertirem e para que, de posse desse conhecimento, possam repassá-lo para gerações futuras. Mas para que haja este entendimento, é necessário conhecer um pouco da história da infância e do currículo na educação infantil, para que se tenha dimensão da trajetória percorrida por ambos. Fonte: Times New Roman



2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, segundo Richardson (1999, p. 15) “A única maneira de aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa”. A pesquisa faz parte do processo educativo, por este motivo, na nossa investigação realizamos a pesquisa de campo, pois ela “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los” (Marconi; Lakatos, 2007, p 188). É através desse tipo de pesquisa que conseguimos informações sobre um problema. O tipo de pesquisa de campo que utilizamos foi a exploratória.

Segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 190) a pesquisa exploratória é empírica e a produção de questões tem “tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa mais precisa ou modificar e clarificar conceitos”. O tipo de nosso estudo será exploratório-descritivo combinado, pois “têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno” (Marconi e Lakatos, 2007, p 190).

Aplicamos esse tipo de pesquisa da seguinte maneira: observando como a professora se relacionava com as crianças e como ela empregava os conhecimentos dentro da sala de referência; descrevendo a metodologia utilizada para facilitar a construção do conhecimento e verificando qual o nível de satisfação da turma com essa metodologia.

3 PERCURSO HISTÓRICO DO CURRÍCULO E ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo escolar passou por mudanças significativas marcadas por aspectos políticos, geográficos, ideológicos e sociais, o que nos leva a compreender que o conhecimento escolar é algo sujeito a mudanças.

Desde sua introdução no campo pedagógico, a palavra currículo ganhou várias definições. Inicialmente significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e de conteúdos. Posteriormente, currículo foi entendido como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta. (Santos; Paraíso, 1996, p.82).

Falar de currículo não é uma tarefa fácil, requer uma reflexão aprofundada, uma vez que é influenciado e influencia seus destinatários. Logo, é expandir o olhar para as questões históricas, culturais, sociais, políticas, para a diversidade e a individualidade, o que é desafiador para todos os profissionais da educação em todos os níveis desde a Educação Infantil.

Fazendo um mergulho na história do currículo da infância, trazemos Áires (1986) e o “sentimento de infância”, onde a consciência da particularidade infantil começou a surgir, no século XIII, e evoluiu nos séculos XV e XVI, em que as crianças começaram a ser retratadas nas pinturas, apresentavam vestimentas próprias, eram vistas com uma percepção de fraqueza e inocência. No



entanto, somente nos séculos XVII e XVIII, surgiram alguns estudos e métodos adaptados, nas áreas da Psicologia, Filosofia, Sociologia e Pedagogia.

Em 1816, Robert Owen, industrial e filantropo influenciado pelas ideias de Pestalozzi e Rousseau, criaram escolas e uma creche para os filhos dos seus trabalhadores, “Escola Infantil”, objetivando inculcar a prática de “bons hábitos”, em que crianças menores deveriam ser educadas sem punições, temores ou restrições desnecessárias.

Na segunda metade do século XIX, o “Kindergarten” ou “Jardim da Infância” foi fundado por Friedrich Froebel, na Alemanha, para crianças das classes altas, e possuía uma programação pedagógica voltada à criatividade, à sociabilidade, ao desenvolvimento infantil como um todo. Seu modelo curricular destinava-se a estimular o desenvolvimento natural da criança, com atividades que incluíam modelar com barro, dobrar e recortar papel, enfiar contas, costurar, desenhar e pintar, que deveriam ser executadas a partir de instruções específicas.

Montessori, assim como Froebel, considerava que o desenvolvimento da criança decorria de forma natural, e que esta poderia influenciar o seu próprio desenvolvimento e percepções sensoriais sobre o mundo. “[...] incluía treino sensorial, exercícios da vida prática, educação muscular e ensino de competências acadêmicas básicas” (Spodek; Brown, 1996, p.20).

Já classes menos favorecidas, possuíam atendimento apenas em asilos, internatos, creches e escolas maternais, para crianças abandonadas. Esse período se caracterizou por uma educação assistencialista, tendo como foco principal a higiene, a alimentação, e a segurança física.

No Brasil, esse movimento seguiu essa mesma concepção:

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (Kuhlmann Jr., 2000, p.8)

No início do século XX, na Inglaterra, Margaret McMillan, juntamente com sua irmã Raquel MacMillan, criaram “O Infantário”, uma instituição com um programa de atividades manuais, construções com blocos, trabalhos com areia, água e outros materiais não estruturados, jogos dramáticos, histórias e canções.

Com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho no século XIX, muitas delas tiveram que deixar seus filhos aos cuidados de um irmão mais velho, ou mesmo de vizinhas, o que favorecia o acesso e permanência das crianças nas ruas. Esta situação levou então a intervenção filantrópica de senhoras ricas e organizações de caridade para realizar o trabalho de proteção. Segundo Kuhlmann Jr. (1999, p.61), “filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade”.



Essa evolução histórica interferiu diretamente na infância e levou a formulação da Declaração dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959:

[...] a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas.

Além desses percursos e das teorias que influenciaram as escolas infantis, outros modelos relacionados à Psicologia do desenvolvimento da criança, como as teorias da aprendizagem, da psicanálise, do construtivismo e do behaviorismo, trouxeram contribuições para o currículo do século XX.

Assim como em outros países, no Brasil, a educação infantil passou por vários movimentos que modificaram sua história, como a publicação em 1994 da Política Nacional de Educação Infantil:

Vários fatores contribuem para a expansão da educação infantil no mundo, entre os quais se destacam o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança, a participação crescente da mulher na força de trabalho extra-domiciliar, a consciência social sobre o significado da infância e o reconhecimento, por parte da sociedade, sobre o direito da criança à educação, em seus primeiros anos de vida (Brasil, 1994, p.9).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco decisivo na afirmação dos direitos das crianças de 0 a 6 anos, com ela a criança adquiriu o status de ator social enquanto cidadão, sujeito de direitos e a Educação Infantil reconhecida como a primeira etapa da educação básica, e tendo o Estado o dever de assegurar seu cumprimento.

Antes da mudança da Constituição, o Ensino Fundamental era a única fase escolar obrigatória no Brasil. Depois da aprovação da emenda, o ensino passou a ser obrigatório dos 4 aos 17 anos, incluindo a Pré-escola, o Ensino Fundamental e Médio. A Educação Infantil somente foi inserida na Lei Nacional em 1988, quando foi colocada como parte integrante da Constituição Federal de 1988 e consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Em 1990, com o Estatuto da criança e do adolescente (ECA, Lei Federal 8069/90), entre os direitos está o atendimento em creches e Pré-escolas para as crianças até os seis anos de idade (Nascimento, 2018, p.212).

Esse novo olhar em relação à criança impulsionou também em 1990, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que ratificou os direitos assegurados pela Constituição e normatizou a proteção integral destes sujeitos. Em 1996, a LDB (Lei nº 9394/96) veio regulamentar a educação infantil, como “primeira etapa da Educação Básica” e que, “tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, patológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Havendo também a exigência de formação em nível superior aos professores da educação básica que lidam com a infância.



A Educação Infantil, agora como um direito da criança, leva a necessidade de estabelecer alternativas curriculares para essa etapa, baseado em uma concepção de currículo, de infância e de criança, buscando um paradigma norteador do currículo para infância, que prime pelos direitos das crianças, da diversidade das populações infantis e dos contextos institucionais.

Entretanto, ainda nos anos 1990, na maioria das creches no país, o termo “currículo” ainda não fazia parte do vocabulário adotado pela educação infantil. Estas instituições utilizavam o termo “proposta pedagógica” para denominar práticas que pouco atendiam as necessidades das crianças pequenas. A publicação dos Referenciais Curriculares de Educação Infantil, de 1998, e das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, de 1996, possibilitaram uma maior discussão nessa área.

O Ministério da Educação, para orientar as práticas de educação infantil e organizar os sistemas de ensino, publicou ainda outros documentos, tais como: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); entre outros.

A partir da aprovação da Lei 11.114, de 16 de maio de 2005 que altera os Artigos, 30, 32 e 87 da Lei 9394/1996, torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade. Com isso, a LDBEN passa a ter a seguinte redação no Art. 29º. “A educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013).

Com isso, a criança de seis anos passou a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental, ampliando essa etapa para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Houve também no Brasil, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que exige uma reformulação do currículo escolar:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p.7)

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular é prevista na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação, no intuito de se unificar direitos e objetivos de aprendizagens no território nacional. Contudo, vale ressaltar que, apenas o apontamento dos direitos e objetivos não é garantia de igualdade de condições para o alcance dessas metas. Para que os direitos e objetivos sejam, de fato, garantidos a todos é necessário investimento em políticas públicas que promovam melhoria das condições de vida, e garantia não só de acesso e permanência na escola, mas de condições de que essas escolas possam, desenvolver seu papel com maior qualidade.



No que se refere a etapa da Educação infantil, a BNCC apresenta alguns avanços no que tange documentos curriculares para esta etapa a nível nacional, destacando o fato de considerar e consolidar a proposta de transição da educação infantil para o ensino fundamental trazida pelas Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil /DCNei (Brasil, 2010).

A versão final do documento pontua bem a concepção indissociável de cuidado e educação e a necessidade de acolher as vivências e conhecimentos trazidos pelas crianças e suas famílias no processo educativo, entendendo os bebês e crianças como seres ativos e produtores de cultura e assinala como objetivo das instituições de educação infantil: “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar” (Brasil, 2018, p.34).

Ao pesquisar sobre currículo, compreendemos que existem diversas formas de interpretação conceitual, uma vez que essas concepções variam em decorrência da temporalidade ou do contexto político, o que faz com que os autores tenham entendimentos diferentes em relação ao mesmo objeto de estudo. A variedade de concepções sobre o currículo reflete a existência de uma diversidade de tendências de análise do fenômeno curricular e de suas formas de construção.

4 ASPECTOS DA CULTURA INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM AS PARLENDAS

O bom de ser criança, em qualquer idade, é brincar! Só que a história da infância é marcada por um tsunami de contradições: ora a criança é amada, ora não há apego por conta de adversidades presentes na sociedade; ora é tratada como adulto em miniatura, ora tem seus desejos e vontades reprimidos; ora o foco está no adulto, ora na criança.

E na contemporaneidade, como estão os estudos sobre a criança? A aprendizagem da criança depende em grande parte da motivação nela despertada: as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas se dediquem a uma atividade (Friedmann, 2012, p.44). Portanto, a organização das sociedades, direcionavam a variedade de papéis que cada criança exercia, em cada contexto em que estava inserida. Contudo, para entender o cenário atual, suas contradições, evoluções e fragilidades são necessários entender o que a história da educação infantil nos apresenta.

A educação de toda criança tem origem no seio de sua família, e ao adentrar o espaço escolar, a criança traz consigo referenciais de sua convivência com ela e de interação com outras crianças e com o meio, que são importantes na sua formação e que serão usados e aperfeiçoados pela escola. Nesse sentido, em casa a criança já vivencia experiências com canções e brincadeiras ritmadas, contudo, na escola, espaço formal de educação, é que ela tem a mediação adequada. É neste momento que aspectos sociais, ambientais, psicológicos e emocionais afloram, e a escola, no intuito de atender



cada criança em sua individualidade, busca seus objetos de interesse e trabalha dentro de suas necessidades.

Nesta perspectiva, esperamos que a parlenda, brincada ou cantada, divirta e ensine, pois ouvir as parlendas na escola pode ser uma excelente estratégia no processo de aprendizagem, visto que, ao conhecer esse texto oral, as crianças são estimuladas quanto à oralidade, memorização, recitação, localização, aumento do vocabulário, conhecimento de regras e reconhecimento de letras e símbolos presentes nos versos, identificando sons, fonemas e letras (Cascudo, 1984). A parlenda tem caráter educativo, pois estimulam as crianças na criatividade, nos movimentos e na questão da autonomia. Outra questão é o aprimoramento da linguagem corporal, uma vez que as parlendas são meios de interação social.

A escola, com um olhar voltado para as peculiaridades e os objetivos da formação da criança, deve valer-se dos gêneros textuais para promover facilitação dos aspectos pertinentes à aprendizagem, sendo um divisor de águas e aprendam brincando.

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (Kramer, 2007, p.20)

É importante ressaltar que:

[...] a Lei nº 9394/96 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que por sua vez tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº10.172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos de idade. (Beauchamp; Pagel & Nascimento, 2007)

No chão da escola o embarque no mundo da imaginação é essencial, pois o aprendizado de maneira lúdica, além de prazeroso, ajuda na construção de sentidos, trazendo uma outra reflexão: como a apresentação das parlendas deve ser trabalhada em sala de aula?

As parlendas, como já mencionado, podem ser recitadas, cantadas ou brincadas e essa versatilidade abre espaço para construção de inúmeras possibilidades para o desenvolvimento do conhecimento, baseado no afeto, na atenção e em momentos lúdicos para se apropriarem deste conhecimento e construir seus saberes como sujeitos da sua própria história e aqui nos referimos a vivências de mundo, de imagens, de percepções, de letras, formas, cheiros, sentidos e cores que não cabem em uma folha de papel. O simples fato de sair da sala de aula e criar uma ciranda, já possibilita aos sujeitos inúmeras possibilidades, e ao professor uma série de mediações.



considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental. (Kramer, 2007, p. 20)

A leitura de mundo a partir das possibilidades que são apresentadas para criança favorecem suas construções e seus saberes. Assim, é urgente pensar um currículo onde a criança possa interagir com o outro e com o mundo, mas acima de tudo, que consiga entender o sentido social que as parlendas tem: além das descobertas, compreender as informações que ali são retratadas, compreender seu contexto, fazer associações, criar, recriar. Um currículo que englobe apenas interesses adultos, sua forma de pensar e passar seus conhecimentos, não pode acomodar-se no universo da criança. Para ela é totalmente desinteressante.

5 EXPERIÊNCIAS COM PARLENDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira parlenda apresentada foi:

Era uma bruxa, à meia-noite,
Em um castelo mal-assombrado,
Com uma faca na mão,
Passando manteiga no pão.

A escolha desta parlenda está repleta de intencionalidade, no sentido de que traz um suspense em forma de reflexão para as crianças. O imaginário infantil tem o ideário de bruxa como um ser feio, mal e perigoso, então, promover a imaginação sobre o contexto da parlenda ajuda no processo inventivo das crianças.

O que será que essa bruxa quer à meia-noite? Assustar? Saciar a fome? A parlenda foi recitada em tom de suspense em uma roda de conversa. Ponderações à parte, esse suspense em forma de parlenda, além de animar a sala, apresentou novas palavras que ajudam na reflexão sobre a sonoridade e nas rimas. Em seguida, apresentamos o texto em forma de cartaz e causa no leitor certo frisson ao imaginar o que uma bruxa estaria fazendo de madrugada com uma faca na mão.

A parlenda na escola, além de favorecer aspectos da imaginação e oralidade, deu origem a criatividade. (Benjamin, 2004) A proposta lançada foi que as crianças representassem a parlenda em quadrados de papelão desenhados com tinta guache. Houve quem representasse a bruxa, o pão, a manteiga, o castelo e a faca.

Figura 1: Crianças produzindo a representação da parlenda



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

No outro dia, apresentamos para as crianças as imagens das palavras do texto BRUXA, CASTELO, FACA e MÃO para que as crianças se familiarizassem com os personagens da parlenda. Elas manusearam e nós repetimos as rimas da parlenda. Pedimos que as crianças recontassem a parlenda utilizando outros elementos que rimassem, como limão, irmão, leão, mas as crianças não conseguiram abstrair esse conceito de rima e o resultado foi: Era uma bruxa, à meia noite, em um castelo mal-assombrado, com uma faca na mão... “cortando peixe; cortando peixe pra comer e pra fritar; cortando rato; pegando peixe do aquário; vendo o fantasma no castelo”.

Observamos que as construções desenvolvidas levaram as crianças a manifestarem seus pontos de vista e modificar a parlenda, não como inicialmente pensamos, com rimas, mas com os elementos que as crianças conseguiram abstrair e associar. Essas conexões fazem parte do processo criativo, pois um comentário inspira outro, e quando as crianças se reúnem para “parlendar” vira uma festa. São criações e inspirações! Então decidimos estimular o processo criativo das crianças, conforme Aguiar (2024, p.64): “[...] a criança tem acesso aos livros infantis e aos gêneros textuais, buscando nessa fase a autonomia em seu crescimento leitor, interagindo com os textos, dialogando com as histórias e criando as suas próprias produções”.

Em outras oportunidades as crianças recitaram em voz alta e de memória a parlenda, fizeram gestos, brincaram e interagiram com as imagens e com o cartaz. Outra experiência foi com a parlenda “Corre, cutia” com atividades interessantes e desafiadoras na qual, primeiramente, apresentamos oralmente a parlenda para as crianças durante a roda de conversa.

Corre cutia, na casa da tia,
Corre cipó, na casa da vó,
Lencinho na mão, caiu no chão,
Moça bonita do meu coração.

Foi uma experiência bem dinâmica e prazerosa a recitação da parlenda. Algumas crianças já conheciam e em seguida, ainda em roda, fizemos a parlenda cantada, com palmas. Explicamos que se tratava de uma parlenda, brincadeira popular, que envolve oralidade e movimentos. Perguntas relacionadas ao texto foram desenvolvidas com a interação professora e crianças, como por exemplo: você sabe o que é uma cutia? Você já viu um cipó? Para que serve um lencinho? O que você faz na casa da sua vó? Sobre o que você acha que a parlenda fala?

Como, ao som de “Corre, cutia”, é impossível ficar parado, explicamos as regras desta brincadeira cantada: todas as crianças da roda devem fechar os olhos enquanto cantam e somente uma delas estará de pé, com um lenço na mão, percorrendo toda a roda. O objetivo era escolher um participante para cada rodada. A criança de pé deixava o lenço atrás de uma criança sentada na roda, enquanto todos cantavam. Ao final da música todos abriam os olhos e se certificavam se havia ou não um lenço no chão, atrás de si. A criança que achasse o lenço devia correr atrás da que o colocou, até que esta conseguisse sentar-se na roda. A criança que estiver com o lenço na mão seria a próxima a ficar de pé na rodada, e assim seria, até que todos participassem.

Figura 2: Brincadeira corre cutia



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

Explicada as regras, a brincadeira fluiu prazerosamente e contribuiu para “ampliação do seu universo de referências, proporcionando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas” (Guizelim Simões; Junqueira de Souza, 2011, p.7).

Foram momentos bem divertidos, onde as crianças aprenderam sobre as regras da brincadeira, concentraram-se em esperar seu momento, desenvolveram a oralidade e interagiram com os pares. Esta vivência ficou marcada como uma das brincadeiras preferidas das crianças.



6 CONSIERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem se dá pelas mediações em sala de aula, nas relações discursivas, nas interações com as crianças entre si, com os brinquedos, jogos e brincadeiras, então, quando proporcionamos à criança o acesso às parlendas, cantadas ou brincadas, recitadas ou lidas, favorecemos o desenvolvimento delas.

Proporcionar à criança momentos inventivos dentro da sala de aula, faz sua aprendizagem mais significativa, estimula sua criatividade, lhe dá “superpoderes”, pois a brincadeira de caráter pedagógico ajuda nesse desvelar do imaginário, quando, por exemplo, a criança transforma uma caixa de papelão em um carro, em uma casa ou em qualquer outro objeto que se encaixe no seu ato de brincar, fazendo do objeto em si fomentador de várias possibilidades e vários contextos.

Essa é a oportunidade perfeita para mediação docente, apresentação dos gêneros textuais associando o lúdico com atividades da rotina escolar para que possam conhecer e atuar sobre este conhecimento, que é necessário e muito divertido, fazendo da aprendizagem algo leve e prazeroso.

As escolas, independentemente de onde estejam inseridas, podem desburocratizar seu currículo, com ações simples, como voltar-se para ele e dar voz e vez para as crianças e suas interações. Faz-se necessário uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível, pois não há como ouvir as crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla onde as trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar os saltos dos conhecimentos.

Portanto, mediações voltadas para o interesse da criança, para os vários contextos de sua realidade, a inserção do professor nos cenários imaginários da criança, nas rodas de conversa, nas cirandas, na sua liberdade de criação, na ressignificação de objetos e na mágica de dar vida a seres inanimados dá proximidade nas relações de sala de aula, possibilita adentrar o mundo da criança e abre brechas para associar o conteúdo trabalhado às expectativas dela.

O adulto, mediador, tem aparato suficiente para colocar em seu planejamento os interesses das várias infâncias da sua sala de aula. O grande repertório de parlendas e outros gêneros textuais estão à disposição dos professores, da escola, da família e da sociedade e mundo letrado oferece descobertas incríveis e proporcionam à criança possibilidades de aprendizagem em seu ritmo, e a mediação é um diferencial no desvendar das letras, sílabas, palavras e na consolidação do ato de ler e escrever as palavras e desbravar o mundo!



REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. *O encontro da leitura literária com as crianças: vivências nas salas de alfabetização.* Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

AIRÉS, P. *História social da criança e da família.* Tradução Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia org. *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.* Brasília: SEB, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II.* Rua de mão única. São Paulo: Brasil, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil.* Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CASCUDO, L. C. *Literatura oral no Brasil.* 3ed. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada SP, 1984.

DUBEUX, A.H.S.; SILVA, L.N. Por que ensinar gêneros textuais na escola? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula.* ano 02, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FRIEDMANN, A. *O brincar na educação infantil:* observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GIROTTTO & REVOREDO. *Narrativas míticas e apropriação da leitura e escrita literária: uma proposição prática.* São Paulo: Mercado das letras, 2011.

GOLDSCHMIED, E. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.* Porto Alegre: Grupo A, 2006.



KRAMER, S. A infância e sua singularidade *In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

KUHLMANN, J. M. Educação Infantil e Currículo. *In FARIA. A.L.G, PALHARES. M.S. Educação infantil pós LBB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN, J. M. *Histórias da educação infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação. N14. Mai-Ago, 2000.

MOREIRA, A. F. *Curriculum, cultura e formação de professores*. Curitiba, Educar, n.17, p. 39-52. 2001.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do. Organização Curricular na Educação Infantil: Uma Questão de Gestão Escolar, - *Revista Teias*, v. 19. n. 52. 2018 (jan./mar.) Estudos da Infância – diálogos contemporâneos.

PARAISO, Marlucy; SANTOS, Luciola. *Dicionário Crítico da Educação: Currículo*. Presença Pedagógica, v.2, n.7. Belo Horizonte: Dimensão, jan/fev. 1996.

SPODEK, B.; BROWN, P. C. Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In: FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto, 1996.

NOGUEIRA, Monique Andries. *Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / MEC*. ENCONTRO ANUAL DA ANPED – GT da Educação Infantil. Caxambu, 2000.

SOUZA, R. J.; GIROTTI, C. G. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Revista Álabe*. 04.12.2011.[htpp:// www.ual.es/alabe]

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.