



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**



**BRINQUEDOS CANTADOS INSPIRADOS EM LENDAS DO CARIRI CEARENSE:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR  
DE EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES DA REGIÃO**

**ISRAEL TORRES RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**CRATO  
2022**

**ISRAEL TORRES RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**BRINQUEDOS CANTADOS INSPIRADOS EM LENDAS DO CARIRI CEARENSE:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR  
DE EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES DA REGIÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores, Currículo e Ensino.

Orientadora: profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro.

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA  
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva CRB 3/1000

Oliveira, Israel Torres Rodrigues de.  
O48b Brinquedos cantados inspirados em lendas do Cariri Cearense: contribuições para o cotidiano da educação infantil a partir de experiências de educadores da região / Israel Torres Rodrigues de Oliveira. – Crato-CE, 2022  
85p.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro

1. Brinquedos cantados, 2. Lendas, 3. Musicalização, 4. Educação infantil; I. Título.

CDD: 371.337

**ISRAEL TORRES RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**BRINQUEDOS CANTADOS INSPIRADOS EM LENDAS DO CARIRI CEARENSE:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR  
DE EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES DA REGIÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores, Currículo e Ensino.

Orientadora: profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro.

Crato, 10 de janeiro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

*uf. Dulcinea da S. Loureiro*

**Profa. Dra. Maria Dulcinea Silva Loureiro**  
Orientadora – URCA

*Francione Charapa Alves*

**Profa. Dra. Francione Charapa Alves**  
Avaliadora - UFCA

*Antonio Chagas Neto*

**Prof. Dr. Antonio Chagas Neto**  
Avaliador – UFCA

*Edivone Meire Olivera*

**Profa. Dr. Edivone Meire Olivera**  
Avaliadora - UFC

**CRATO**  
2022

## **AGRADECIMENTOS**

Em memória de Davi Rodrigues de Oliveira, pai...

Agradeço a dona Marta Madalena Torres, mãe, a quem demonstrou e demonstra um apoio incondicional.

Agradeço a Doutora Maria Dulcinea da Silva Loureiro, que me orientou pacientemente diante de tantas circunstâncias adversas.

Agradeço ao bom e velho Manuel Pina, orientador da graduação, a quem me auxiliou nos primeiros passos da caminhada acadêmica.

Agradeço ainda aos demais familiares, amigos, e colegas do mestrado pelo privilégio de caminharmos juntos em algum momento nessa vida.

## **RESUMO**

Esta dissertação justifica-se pela necessidade de através das experiências de educadores musicais da região, compor novos brinquedos cantados inspirados nas lendas do Cariri Cearense, e por meio da divulgação dessas brincadeiras de roda, promover um resgate das histórias de teor fantástico que fazem parte do repertório das tradições orais da localidade. Demanda que nos permite fazer a seguinte problematização: Como a vivência de educadores que promovem musicalização pode contribuir na composição de novos brinquedos cantados para Educação Infantil? Com o intuito de responder a problemática inicial, temos como objetivo geral: Investigar as experiências de educadores da região do Cariri cearense que trabalham com música e lendas com o intuito de compor novos brinquedos cantados para o cotidiano da Educação Infantil. Alguns de nossos referenciais teóricos foram Vigostki (2008), Kishimoto (2008), Marx (1979). A abordagem da pesquisa é qualitativa, o marco epistemológico foi o Materialismo Histórico-Dialético. As entrevistas foram realizadas a partir de roteiros semiestruturados. A análise dos dados foi realizada a partir do método hermenêutico-dialético. Com base na fala dos sujeitos, consideramos como possibilidades que norteessem a composição de nossos produtos, os brinquedos cantados, as seguintes aprendizagens: ampliar nosso olhar sobre a música na trajetória de vida das crianças como um instrumento de humanização; perceber que toda e qualquer iniciativa de musicalizar independentemente das condições existenciais pode ser válida; estar atento a aspectos técnicos da música que precisam ser minimamente compreendidos; entender que a música para a criança pode ser apenas uma brincadeira, ou um motivo para brincar, o que é algo inerente a sua natureza.

**Palavras-chave:** Brinquedos cantados. Lendas. Musicalização. Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

This dissertation is justified by the need to, through the experiences of musical educators in the region, compose new sung toys inspired by the legends of Cariri Cearense, and through the dissemination of these wheel games, promote a rescue of the fantastic content stories that are part of the repertoire of local oral traditions. Demand that allows us to make the following questioning: How can the experience of educators who promote musicalization contribute to the composition of new sung toys for Early Childhood Education? In order to answer the initial problem, our general objective is: To investigate the experiences of educators from the Cariri region of Ceará who work with music and legends in order to compose new toys sung for the daily life of Early Childhood Education. Some of our theoretical references were Vigostki (2008), Kishimoto (2008), Marx (1979). The research approach is qualitative, the epistemological landmark was the Historical-Dialectical Materialism. The interviews were carried out using semi-structured scripts. Data analysis was performed using the hermeneutic-dialectical method. Based on the subjects' speech, we consider the following learnings as possibilities that guide the composition of our products, the sung toys: broadening our view of music in the life trajectory of children as an instrument of humanization; realize that any and all musical initiatives regardless of existential conditions can be valid; be aware of technical aspects of music that need to be minimally understood; understand that music for children can be just a game, or a reason to play, which is something inherent to their nature.

**Keywords:** Singing toys. Legends. Musicalization. Child education.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1: Resultado Geral da Verificação.....</b>	<b>17</b>
<b>Quadro 2: Obras Seleccionadas.....</b>	<b>18</b>



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. Problematização e Objetivos .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Justificativa .....</b>	<b>15</b>
<b>1.3. Aspectos Metodológicos Gerais.....</b>	<b>20</b>
<b>1.4. Aspectos Metodológicos Específicos.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 2. CRIANÇA E INFÂNCIA, E EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1. Criança e Infância.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2. Surgimento da Educação Infantil.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3. Os documentos Curriculares.....</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO 3. O BRINQUEDO CANTADO .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1. Antes de partir para Vigotski.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2. O brincar em Vigotski.....</b>	<b>42</b>
<b>3.3. Contribuições de uma sociointeracionista.....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO 4. EDUCADORES MUSICAIS E PROMOTORES DE MUSICALIZAÇÃO.....</b>	<b>49</b>
<b>4.1. As Experiências Musicais na Infância.....</b>	<b>49</b>
<b>4.2. As Lendas na Infância de Cada um.....</b>	<b>55</b>
<b>4.4. A Formação em Música.....</b>	<b>60</b>
<b>4.5. Cultura Popular e Erudita e o Processo Formativo.....</b>	<b>65</b>
<b>4.6. Sobre Compor para Infância.....</b>	<b>70</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>76</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>
<b>7. APÊNDICES.....</b>	<b>82</b>

## INTRODUÇÃO

### 1.1. Problematização e Objetivos

Em minha trajetória de vida pude alavancar a capacidade de perceber a estética dos sons, ampliar a visão holística do cotidiano sonoro, sendo capaz inclusive de perceber a riqueza produzida por diversos contextos culturais em suas manifestações musicais graças ao estudo autodidata e experiências com violão, teclado, um pouco de contrabaixo e bateria, teoria musical, regência, canto coral e percussão corporal.

Ainda assim, com todas essas experiências, a pesquisa a ser realizada nessa pós-graduação não estava relacionada com música, mas sim com xilogravura e cordel, tentando refletir a Lira Nordestina<sup>1</sup> enquanto espaço pedagógico.

Na medida em que tentamos conhecer internamente a Lira e sua relação com a Universidade Regional do Cariri e outras instituições como a prefeitura de Juazeiro do Norte e o Governo do Estado do Ceará, percebemos a inviabilidade do projeto.

Talvez o caminho mais natural fosse readequar o projeto para um dos temas relacionados, xilogravura ou cordel, mas me recordei de uma experiência enquanto educador em formação.

Por meio da oportunidade de desenvolver e aplicar um projeto de formação continuada como estagiário do programa de Formação Contínua de Educadores do Serviço Social do Comércio, SESC – Crato, no ano de 2016, meu olhar se direcionou mais uma vez para a música, antes esquecida em meu caminhar nos primeiros semestres da graduação.

Na época do curso oferecido no SESC – Crato, minhas experiências eram demasiadamente voltadas para execução musical e o ensino instrumental, não para a formação de professores, o que me levou a iniciar uma pesquisa para elaboração do projeto de formação.

Naquele momento, fui instruído a me apropriar de dois conceitos, o de Educação Musical<sup>2</sup>, dito a mim como algo mais amplo, que englobava aspectos sociais da música, e o Ensino de Música, que era algo mais específico, voltado para aspectos teóricos e aprendizagem de instrumentos.

---

<sup>1</sup> Uma das primeiras editoras do país, nacionalmente conhecida por confeccionar também folhetos de cordéis.

<sup>2</sup> Estes foram conceitos, Educação Musical e Ensino de música, aos quais fui instruído a me apropriar na época. Na pesquisa dissertativa desta dissertação retomaremos o conceito de Educação Musical com uma fundamentação atualizada.

Naquele período de pesquisa pude ainda revisitar alguns poucos brinquedos cantados até então conhecidos por mim apenas como brincadeiras de roda, pois nunca havia ouvido falar desse novo termo brinquedo cantado; conhecer o trabalho do grupo Palavra Cantada, hoje uma grande referência musical para muitos educadores; e sem sucesso, tentar conhecer brinquedos que estivessem associados ao contexto cultural da região, o Cariri cearense.

A composição e disposição de brinquedos cantados inspirados em uma temática do contexto local passaram a ser considerada por mim uma demanda emergente, que necessitava ser suprida, com o intuito de enriquecer o dia a dia de nossas crianças e a prática educativa de nossos professores no cotidiano da Educação Infantil.

Esta situação vivida nesse estágio, e lembrada no mestrado, me inspirou a escrever um novo projeto sobre brinquedos cantados inspirados em lendas do Cariri a partir da espontaneidade de crianças na Educação Infantil. Seria um projeto de intervenção, uma pesquisa participativa, mas com a pandemia causada pela Corona Vírus Diseasi - COVID-19, o projeto foi readequado para uma pesquisa pautada em entrevistas com educadores musicais por meio de diálogos remotos.

O brinquedo cantado, tradicionalmente, faz parte do contexto das mais diversas crianças em diferentes localidades que vivem a infância das mais diversas formas. A música e a atividade lúdica baseados no movimento caracterizam os brinquedos.

De acordo com Spréa (2020) os brinquedos cantados são manifestações culturais que integram a cultura musical das crianças, além de indicarem os elementos que constituíram a formação musical de uma região. A tradição oral está inserida também nas manifestações musicais, sendo transmitidas de geração a geração, por meio de cantigas, parlendas e jogos. O autor entende que os brinquedos possuem duas finalidades: a continuidade cultural, o que permite a manutenção de práticas do passado, estilos poéticos e musicais; e a formação cultural por meio da assimilação de novas influências que possam remodelar o sentido das práticas já existentes, permitindo sua sobrevivência.

Nesse conceito é possível observar que o brinquedo cantado não é apenas uma atividade lúdica e musical, ela também tem uma finalidade social e histórica relacionada com a identidade e a existência de comunidades, isto, a depender dos limites e fronteiras relacionados a tais brinquedos nos respectivos grupos sociais.

Normalmente as lendas de uma determinada região também fazem parte de suas tradições orais, sendo comumente transmitidas por gerações mais antigas para as gerações mais jovens. Em alguns casos, são resgatadas na forma de registro escrito, como livros na área da Antropologia ou História. Podem também ser encontradas como narrativas em sites que

promovem curiosidades sobre a região em que seus autores vivem, ou ainda, adequados a livros de contos infantis, estes últimos muito cobiçados por professores da Educação Infantil, para o trabalho educativo na educação formal.

Em relação as minhas lembranças, recordo-me que durante as primeiras séries do Ensino Fundamental, alguns dos meus colegas de sala, desafiavam-se uns contra os outros para ver quem teria mais coragem. O desafio consistia em abrir a janela ou a porta de casa à meia noite e assobiar três vezes, após cada assobio, era necessário fazer um chamado, declamando o nome Maria Trancinha.

Reza a lenda que de forma trágica, uma menina foi assassinada, no interior de Pernambuco, e que por vingança, durante a madrugada ela fazia tranças ou enchia de nós os cabelos de pessoas e animais que pela noite se deparavam com ela. Essa personagem que faz parte do folclore pernambucano também é conhecida como Comadre Fulozinha, ou Comadre Florzinha. (UOL – NE10 INTERIOR, 2020).

Alguns dos meus colegas de sala diziam que haviam executado o dito ritual, e que nada teria acontecido, outros falavam que Maria Trancinha, após ser chamada, aparecia, e que fechavam a janela ou trancavam a porta antes que ela entrasse na casa.

A questão é que esta lenda, ainda que de horror, exemplifica um pouco do que uma lenda se trata. Uma narrativa que pode envolver tanto a realidade como a fantasia, aspectos místicos, ou ainda mítico religiosos.

De acordo com o Dicio - Dicionário Online de Português (2020, s/p.)<sup>3</sup> lenda significa:

História maravilhosa, fantástica ou mirabolante cujos personagens são seres sobrenaturais, geralmente contam tradições populares, folclóricas: lenda do Curupira. História sobre alguém famoso, sobre sua vida ou personalidade, normalmente inventada pela imaginação popular ou pela imprensa: reza a lenda que Elvis Presley não morreu. Personagem digno de louvor pelos seus feitos e características: Michelangelo Antonioni é uma lenda do cinema. [Literatura] Narrativa que altera, pela imaginação popular ou pela invenção poética, fatos históricos: as lendas frequentemente contêm um elemento real, mas às vezes não são verdadeiras.

[Figurado] Qualquer história desprovida de verdade; mentira, engodo.

[Figurado] História aborrecida, que causa tédio; lenga-lenga.

Etimologia (origem da palavra *lenda*). A palavra *lenda* deriva do latim medieval *legenda*, com o sentido de “vida de santo”. (<https://www.dicio.com.br/lenda/>).

---

<sup>3</sup>Entendemos que com os avanços em que temos vivido no século XXI, faz-se necessário integrar-se às mudanças que nos auxiliam a facilitar o processo de pesquisa. Esta citação foi extraída de um dicionário online virtual, não menos importante ou de menor qualidade que um material impresso, com um buscador de verbete e sem numeração de página, mas devidamente referenciado no espaço pós-textual.

Destaca-se a relação entre lenda e folclore, assim como a relação com a oralidade, pois as lendas se inserem em um contexto histórico e cultural de uma dada sociedade, perpetuando-se por meio da Tradição Oral, assim como os brinquedos cantados.

Vansina (1982, p. 158) ao aprofundar a discussão das tradições orais e o que elas são, entende que: “Uma tradição é uma mensagem transmitida de uma geração para a seguinte.”, transmissão que nos dias atuais se dá de diversas formas, mas que no passado e em alguns contextos, se manifestou e manifesta por meio da oralidade, pois é por meio dela que as lendas predominantemente se perpetuam.

A autora sustenta ainda que: “A origem das tradições pode, portanto, repousar num testemunho ocular, num boato ou numa nova criação baseada em diferentes textos orais existentes, combinados e adaptados para criar uma nova mensagem.” (1982, p. 159).

Logo, entende-se que as lendas são tradições orais vinculadas ao imaginário popular.

É importante salientar que as tradições não precisam ser uma verdade factual, mas para que receba o *status* de fato histórico, as tradições precisam estar em conformidade com as exigências científicas da História e Memória ou da História Oral. (VANSINA, 1982).

Algo interessante de se destacar é a inter-relação das tradições orais com a concepção ampla de educação. Nos dois processos, há interação entre sujeitos, entretanto, o perpetuar das lendas, entendidas como tradições, subordina-se ao conceito amplo de educação enquanto processo.

Brandão (2007) entende que a educação é uma prática extremamente ampla, um fenômeno social que está inserido nos diferentes nichos sociais e que não se limita à escola, ou aos centros formais de educação, manifestando-se nas diferentes relações com o meio, com outras pessoas e nos mais diversos locais e sociedades. Para que a educação aconteça, basta que alguém aprenda algo, não importa o que seja, ou quem ou quantos estão inseridos nesse processo. A educação não é apenas uma, mas sim várias.

Com base no conceito de Brandão (2007) é possível inferir que as tradições orais se encaixam nesse “várias”. Em síntese, lendas podem caracterizar-se como tradições orais, e as tradições podem ser compreendidas como um conteúdo das várias manifestações do processo amplo de educação.

Por meio desse conceito, a educação entendida como um processo amplo é possível começar a situar também o brinquedo cantado no processo educativo. Uma vez que ele, o brinquedo cantado, seja utilizado, o processo educativo acontece de modo interdisciplinar, envolvendo música, movimento, oralidade e a transmissão de conhecimentos histórico-

culturais inseridos no fazer musical e nas letras dos brinquedos. Não importa se quem aplica o brinquedo é a mãe ou o avô da criança, ou mesmo a própria criança em um momento de brincadeiras, o brinquedo cantado pode ser usado pelas mais diversas pessoas nos mais diversos locais como meio de interação, com e entre as crianças para entretê-las e auxiliá-las em seu desenvolvimento, ou simplesmente para as crianças brinquem.

Por outro lado, este mesmo brinquedo pode ser utilizado por professores da Educação Infantil em um momento de acolhida, na recreação, ou inclusive como atividade relacionada a uma experiência em um projeto em que o tema seja baseado no que é proposto nessa pesquisa, às lendas do Cariri Cearense.

É possível, assim, perceber a versatilidade do brinquedo cantado diante das mais diversas demandas educativas, ou pertencentes ao mundo das crianças. Mas quanto às lendas e brinquedos cantados inseridos na educação formal, é necessário ponderar, ainda que a perspectiva ampla de educação seja relevante e percebida na prática social, ela não é suficiente.

Contexto que nos permite fazer a seguinte problematização: Como a vivência de educadores que promovem musicalização pode contribuir na composição de novos brinquedos cantados para Educação Infantil?

E ainda, as demais problematizações: Como o brinquedo cantado se insere no currículo da Educação Infantil a partir dos documentos legais? Que relação pode existir entre a prática do brinquedo cantado e a Teoria Histórico-Social? Para composição de novos brinquedos, que contribuições podem ser percebidas ao se conhecer a experiência educativa de educadores musicais que trabalham com temas da Região do Cariri?

Com o intuito de responder a problemática inicial, temos como objetivo geral: Investigar as experiências de educadores da região do Cariri cearense que trabalham com música e lendas com o intuito de compor novos brinquedos cantados para o cotidiano da Educação Infantil.

Para responder às demais problematizações foram realizados os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar como o brinquedo cantado pode ser percebido em documentos como Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI's e Base Nacional Comum Curricular - BNCC;
2. Refletir o brinquedo cantado inspirado à luz da Teoria Histórico-Social.
3. Conhecer a prática e a experiência de educadores musicais com lendas regionais, brinquedos cantados e ações de musicalização.

Com isto, esta pesquisa constitui-se relevante porque auxilia na superação da ausência de brinquedos cantados que estejam relacionados com a realidade histórica e cultural da região, servindo de alternativa para o cotidiano da criança, promovendo aproximações entre os saberes de educadores musicais com os centros de Educação Infantil, elucidando o brinquedo cantado sob uma perspectiva teórica consagrada, consolidando as contribuições dessa prática para o desenvolvimento da criança.

## **1.2. Justificativa**

Esta dissertação justifica-se pela necessidade de compor novos brinquedos cantados inspirados nas lendas do Cariri Cearense, e por meio da divulgação dessas brincadeiras de roda, promover um resgate das histórias de teor fantástico que fazem parte do repertório das tradições orais da localidade, para assim, auxiliar educadores da Educação Infantil que quem no seu cotidiano educativo almejem promover experiências musicais, e históricas, envolvendo o corpo e o movimento das crianças no ato de brincar.

Com isto, nos perguntamos: No cenário nacional como se apresentam as pesquisas sobre o brinquedo cantado? Com o intuito de conhecer este cenário e justificar academicamente nossa pesquisa, optamos pela realização de um Estado da Questão.

De acordo com Therrien e Therrien (2004) o Estado da Questão é uma alternativa teórico-metodológica que visa conhecer pesquisas realizadas e suas características epistemológicas, possibilitando que a problematização do objeto desta pesquisa encontre no que já foi realizado uma qualidade própria e distinta de ações já concretizadas.

Os autores Therrien e Therrien (2004, p. 2) esclarecem que:

A finalidade do estado da questão é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

É relevante destacar que o Estado da Questão é uma forma de verificação, mas especialmente, de documentação bibliográfica, que pode estar inserida no processo de pesquisa bibliográfica, mas que se distingue dela.

De acordo com Severino (2016) a pesquisa bibliográfica caracteriza-se enquanto natureza da pesquisa, um modo de pesquisar que abrange todo processo científico e a ele se limita, tal como é conceituado pelo próprio autor:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constates dos textos. (SEVERINO, 2016, p. 131).

Ou seja, enquanto o Estado da Questão é uma forma de levantamento metodológico de pesquisas já realizadas que são elencadas e comparadas por meio de uma tabulação que se consolida como uma ação da fase exploratória da pesquisa, a pesquisa bibliográfica consiste em uma forma de pesquisar, na qual o pesquisador atuará somente através da análise de textos, o que engloba todo processo da pesquisa resultando em uma produção científica.

É válido ressaltar que o Estado da Questão não se distingue apenas da pesquisa bibliográfica, mas também de outras formas de levantamento. Sua finalidade não é simplesmente catalogar pesquisas ou tabular conceitos, categorias e teorias, mas sim, uma maneira de auxiliar o pesquisador a ter uma maior elucidação do seu objeto, ampliando sua visão acerca do problema escolhido, sendo auxiliado na escolha da teoria que dará sustentação ao posicionamento apresentado por ele na pesquisa. Contribuições que se consolidam por meio da verificação de outras formas pelas quais o seu objeto foi problematizado. (TERRIEN, TERRIEN, 2004).

Ação esta, de verificar, que se dá através de um levantamento delimitado por descritores nas plataformas digitais que disponibilizam investigações concluídas. A verificação dos descritores pode ser realizada nas mais diversas plataformas digitais, inclusive, a amplitude dessa investigação fica a critério do pesquisador, podendo ela ser realizada apenas no banco de dados de uma instituição, ou em sites de revistas *qualis*, plataformas locais, regionais ou nacionais de teses e dissertações, prática que será de fundamental importância em nosso processo de pesquisa. Uma vez que o que for encontrado esteja relacionado ao tema objeto da pesquisa, os dados serão coletados, e a ação receberá um registro narrativo, sistematizado e exposto em quadros. (TERRIEN, TERRIEN, 2004).



Brinquedos cantados, hipoteticamente<sup>4</sup>, são temas pouco explorados no contexto acadêmico. Uma alternativa de ampliar as possibilidades de achados nessa busca foi incluir sinônimos do tema ou outras formas de manifestação popular que se assemelham a prática do brinquedo cantado.

Logo, estabelecemos aqui os seguintes descritores: 1. Brinquedos Cantados; 2. Brincadeiras de Roda; 3. Cirandas; 4. Cantigas.

Duas plataformas foram escolhidas para a execução do Estado da Questão, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e a *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO.

Ao levarmos em conta nossa hipótese no processo de verificação, entendemos que seria necessário que as pesquisas se situassem em um período abrangente, cerca de uma década, entre os anos 2009 a 2020<sup>5</sup>, e ter como critério de seleção alguma forma de relação com a Educação Infantil, uma vez que esta pesquisa é sobre brinquedos cantados na Educação Infantil.

Os descritores foram digitados de um por um nos buscadores das respectivas plataformas, com a intenção de alcançarmos o maior número possível de textos. De uma forma mais ampla 382 produções foram encontradas, sendo 363 na BDTD e 19 na *Scielo*. Após a leitura dos títulos percebemos que apenas 24 produções indicavam relação com o tema, em seguida, ao se realizar a leitura dos resumos e de outras passagens dos textos, consideramos que apenas 3 produções realmente tratavam de nosso objeto e o relacionavam com a Educação Infantil.

**Quadro 1: Resultado Geral da Verificação**

DESCRITORES	PLATAFORMA	TOTAL	RELACIONADOS	SELECIONADOS
1. Brinquedos Cantados	BDTD	4	0	0
	SCIELO	0	0	0
2. Brincadeiras de Roda	BDTD	81	10	0
	SCIELO	1	1	1
3. Cirandas	BDTD	107	8	1

<sup>4</sup> Consideramos que por ser uma nomenclatura mais recente encontraríamos poucas pesquisas que usassem o termo brinquedo cantado.

<sup>5</sup> O ano de 2020 ainda não havia se concluído, mas por ser o ano vigente, de realização da verificação, optamos por incluí-lo.

	SCIELO	0	0	0
4. Cantigas	BDTD	171	5	1
	SCIELO	18	0	0

**Elaborado pelo autor**

O destaque em nosso quadro se dá para a ausência de pesquisa que relacione o brinquedo-cantado com o contexto da Educação Infantil. Ao encontrarmos um artigo sobre brincadeiras de roda, uma dissertação sobre ciranda e uma dissertação sobre cantiga, pudemos perceber o quanto se fazem necessárias iniciativas que tomem para si este tema como objeto, aprofundando e diversificando as formas de abordagem dos brinquedos cantados em pesquisas científicas.

Na execução da verificação, cada um dos descritores que apresentaram resultados, foi exposto no quadro de identificação. Nesses quadros serão apresentadas as informações referenciais de cada obra, a questão norteadora, o objetivo geral, e por fim, características da metodologia aplicada e indicação dos referenciais teóricos, desde que tenham sido encontrados na publicação de modo claro.

**Quadro 2: Obras Selecionadas**

<b>TÍTULO &amp; AUTORIA</b>	<b>PROGRAMA OU REVISTA</b>	<b>QUESTÃO NORTEADORA</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>METODOLOGIA &amp; REFERENCIAL</b>
1. Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente.  MOSCA, Maristela de Oliveira.	Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Natal, 2009.	<b>Não apresentou de modo claro uma questão norteadora.</b>	Identificar, interpretar, e descrever os processos ludopoiéticos que se revelam na Educação Musical, a que adjetivamos de Humanescente.	Caracteriza-se como Autoetnográfica; Pesquisa-ação. & Alguns dos autores: Maturana e Varela (2001); Csikszentmihalyi (1992).
2. Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação Infantil.  SILVA, Elenice de Brito	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, jul./ago. 2019.	O que há nesse evento que evidencia a construção de uma perspectiva compartilhada da brincadeira de roda na trajetória do grupo?	<b>Não apresentou de modo claro um objetivo.</b>	A pesquisa caracteriza-se como Etnografia; Psicologia Histórico-cultural. & Um dos autores: Vygotsky (1933,

Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida.				1934).
3. As cantigas de roda na Creche Jardim Felicidade – cenário vivo para o “exercício do olhar” um estudo autoetnográfico.  SOUZA, M. A. C.	Dissertação - Mestrado em Educação Musical da Escola de Música da UFMG. Belo Horizonte, 2011.	Esse é um espaço decrescimento também para os educadores? Como a fundadora se concebe? Se a criança é um dos grandes tesouros de humanidade que possuímos, <i>quem é</i> o principal elemento na articulação educativa?	Entender quem são as crianças me pareceu ser vital para validar essa forma de expressão que são as cantigas, os jogos e brincadeiras como uma linguagem própria e única, particular, uma genuína forma de participação no mundo.	Caracteriza-se como Autoetnografia. & Alguns dos autores: Cruz (2005); Gil (2011); Pereira (2010, 2011).

**Elaborado pelo autor**

Ao se observar o quadro com as especificidades de cada pesquisa, destacam-se diferenças e similaridades entre elas.

Diferenças: foram realizadas em espaços geográficos distintos; as questões norteadoras não estão diretamente relacionadas com título e objetivo geral; usam referências teóricas distintas.

Semelhanças: estão vinculadas ao espaço educativo da Educação Infantil; todas possuem um caráter metodológico de profunda introdução no ambiente de pesquisa sendo a metodologia etno ou autoetnográfica; entendem o objeto como instrumento de formação humana enquanto manifestação popular que deve ser vinculado à educação musical.

A passagem extraída da dissertação de Mosca (2009, p. 169) expressa bem essa similaridade:

Vivenciamos a música na escola com atitude lúdica e pela ludicidade vivenciamos a música. Brincamos ao criar temporalidade na dança, mexendo pés ou nos embalando de mãos dadas nas primeiras cirandas cantadas. Brincamos ao jogar com os sons em nosso corpo, cantando melodias, ao balanço de nosso corpo no jogo de ritmos que organizam nossa presença corporal no espaço. Brincamos em uma experiência libertadora de experimentação instrumental jogando com os sons em uma fonte de idéias coletivas que se fazem música.

Uma vez que o termo brinquedo-cantado seja recente, ele é uma manifestação cultural antiga. Relacionar o brinquedo-cantado com o espaço da Educação Infantil, conhecer a forma como educadores da região o utilizam em suas práticas de musicalização e compreendê-lo à luz de uma teoria, são ações que podem trazer contribuições para a formação humana e musical de crianças e professores da Educação Infantil.

Ao se levar em conta que poucas pesquisas sobre o uso do brinquedo cantado na Educação Infantil estão sendo realizadas, assim como poucos brinquedos cantados estão associados com a realidade concreta das crianças, entendemos que esta pesquisa constitui-se relevante porque auxilia na superação da ausência mencionada revelando as contribuições dessa prática para o desenvolvimento da criança, promovendo aproximações entre os saberes de educadores musicais com os centros de Educação Infantil, elucidando o brinquedo cantado sob uma perspectiva teórica consagrada.

### **1.3. Aspectos Metodológicos Gerais**

Indicamos anteriormente que brinquedos cantados e lendas são manifestações populares, em si elas não são uma prática científica, mas podem ser tomadas pelo pesquisador como objeto a ser pesquisado. Para isto, é necessário estabelecer muito bem o método a ser utilizado, indicando o contexto a que se pretende associar e apreciar cientificamente este objeto, no caso, a educação, e conseqüentemente, a pesquisa social em educação.

Neste ínterim, entende-se que a educação é um fenômeno social que existe desde os primórdios da humanidade. Não há sociedade sem manifestações educativas, ou sem um ideal de ser humano a ser alcançado, e que diante do processo de formação os indivíduos venham a integrar a sociedade que pertencem, fazendo com que ela se perpetue, mantendo suas características e identidade. Essas manifestações educacionais podem surgir no dia a dia sem intencionalidade, assim como também podem acontecer por meio de uma perspectiva científica, que aliás, são diversas, e auxiliam a refletir e fundamentar o processo educativo desde a modernidade, promovendo críticas a tendências mais antigas e propondo novas formas de promover a prática educativa. (ARANHA, 2006).

É interessante destacar que a partir da modernidade a Ciência é responsável por exercer o controle e domínio de construção da realidade, indicando o que é verdadeiro ou válido na sociedade contemporânea. (MINAYO, 1994).

Sobre método científico e sua relação com a verdade Pacífico (2019, p. 221) reforça que “No âmbito das ciências, o *método* abandona gradativamente sua raiz etimológica que remonta a ideia de *caminho*, para adotar cada vez mais um sentido de *garantia de verdade* [...]” o autor ainda afirma que: “[...] na medida em que independente da corrente teórica em questão, os procedimentos operacionados de maneira incorreta conferem por si só a garantia da falseabilidade da pesquisa.” indicando que técnicas e procedimentos norteados por um método precisam ser realizados corretamente, em conformidade com as convenções científicas, caso contrário, não haverá credibilidade diante dos resultados da pesquisa.

O autor conclui que: “[...] o método ganha gradativamente mais importância entre os intelectuais, sendo sua aplicabilidade sinônimo de identidade à tradição teórica remetente.” (ibid, p. 221), posicionamento que pode ser percebido por meio da identificação da similaridade com que os pesquisadores estruturam suas pesquisas, estabelecendo relações comuns entre os elementos de suas metodologias, tais como a abordagem, a corrente epistemológica, a técnica de coleta de dados e a forma de análise.

Em consonância com Pacífico (2019), Severino (2016, p. 106) compreende que: “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos.”, em outras palavras, a ciência engloba formas de fazer, somadas a modos de operar convencionalmente reconhecidos e aliados a uma perspectiva de construção do conhecimento que ofereça sustentabilidade ao explicitar e explicar as descobertas e considerações acerca do que se pesquisa.

Compreensão que Minayo (1994) corrobora, mas com ponderação quando o ato científico se destina a Pesquisa Social. A autora entende que apesar das técnicas, métodos e epistemologia serem alicerces fundamentais para a prática científica, quando se trata das Ciências Sociais, a cientificidade não deve ser pensado como um agente regulador de baixa abstração, como um mero conjunto de regras e métodos a serem categoricamente seguidos, e sim, como um processo relativo que se distingue de um a “*priori*”, sendo compatível com cada momento histórico e as condições existências daqueles que estiveram sujeitos à pesquisa. A autora enfatiza que “[...] o objeto das Ciências Sociais é essencialmente<sup>6</sup> qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante.” (1994, p. 15). Sobre a essência qualitativa da pesquisa social: “Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento, e

---

<sup>6</sup> É importante salientar que a abordagem quantitativa possui seu espaço e importância na pesquisa social, mas entendendo que nela, o pesquisador se preocupa com quantificações e não com análise dos dados.

qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter.” (ibid, p. 15).

Entendemos assim como Minayo (1994) que a abordagem qualitativa está no cerne das Ciências Sociais e da própria Pesquisa Social, por ser uma proposta que respeita a subjetividade e as nuances do ser humano, ultrapassando os limites de uma prática matematizada e preza as limitações de uma objetividade operacional. E que as teorias que fundamentam a pesquisa nos auxiliam a perceber o objeto da pesquisa com um posicionamento tradicionalmente reconhecido e válido, mas que sempre será apenas uma das várias formas de se perceber os sujeitos e o objeto da pesquisa. Diante dessa constatação sobre os limites da pesquisa em Ciências Sociais, a autora destaca a relevância de suas contribuições: “[...] no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória” (Ibid, p. 15). E que diante dessa simplicidade as Ciências Sociais “[...] aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados, e nas representações” (Ibid, p. 15). Ou seja, valorizar a subjetividade humana demanda técnicas, métodos e correntes teóricas que igualmente a valorizem.

A abordagem qualitativa foi aplicada nesta pesquisa, mas fazendo a ressalva de que o respeito e cuidado atribuído à subjetividade advinda dos sujeitos e da relação deles com o objeto da pesquisa é igualmente necessário ao pesquisador e sua relação com o que engloba a pesquisa, pois o pesquisador possui suas limitações, preferências, história de vida e visão de mundo, fatores que complementam e dialogam com as teorias aplicadas ao processo de investigação. (GIL, 2008).

Por meio desse entendimento, de que o pesquisador possui “preferências e inclinações” assim como a compreensão de que “é um ator envolvido no fenômeno” da pesquisa, a perspectiva epistemológica escolhida para nortear e determinar os limites desta pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético - MHD.

Pacífico (2019) entende que o MHD pode ser compreendido como tradição, corrente epistemológica, método, ou marco teórico-metodológico. Em todos os casos, a sua finalidade é analisar o sistema produtivo capitalista e como ele subordina outras práticas sociais, por meio das relações de poder impostas por ele, como no caso da educação, por exemplo. Entretanto, diferentemente de outras propostas teóricas, o MHD não se encerra na análise, propõe a superação desse sistema e de suas contradições a partir dos fatos analisados.

Viver em uma sociedade que estrutura as relações sociais de produção estabelecendo desigualdade e consolidando-a de modo estático, levará seus integrantes a esta desigualdade desejada e determinada pelo capitalismo. Tanto aspectos práticos, como a subsistência através da venda da força de produção por valores injustos; como os aspectos formativos, aqueles responsáveis pela constituição dos saberes e conhecimentos técnicos ou mais profundos, sendo alcançados prioritariamente por aqueles que se apropriam dos privilégios originados por sua condição de vida superior; são fatos concretos observados e criticados pelo MHD. (PACÍFICO, 2019).

Marx e Engels (1979, p. 37) ao afirmarem que “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” pretendem explicitar que a condição existencial de cada um é o fator que irá determinar sua constituição subjetiva.

Simonato e Soares (2014, p. 28) esclarecem este pensamento marxista, vinculando-o ao processo investigativo:

[...] o materialismo histórico dialético é um procedimento de análise da realidade que parte do concreto empírico e através da abstração chega ao concreto pensado, reconstruindo a realidade no pensamento, sendo um processo de ir e vir, um movimento do pensamento.

Em outras palavras, na investigação concernente ao MHD, primeiro se percebe a realidade, em seguida se reflete essa realidade, e por fim se intervém nessa mesma realidade.

Para Frigotto (1997, p. 77) o materialismo dialético constitui-se “[...] mediador no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” nesse caso, o MHD é uma concepção de mundo que almeja desvendar, discutir e conscientizar politicamente os mais pobres em sua condição de exploração no sistema produtivo.

Simonato e Soares (2014, p. 32) explicam a dialética marxista da seguinte forma:

Para esse movimento social, que determina os modos de produção e que o pesquisador precisa conhecer e levar em conta, tanto na escolha do seu objeto de pesquisa quanto na sua análise, é denominado de dialética<sup>1</sup>. Em pesquisa, a tese é sempre uma primeira posição dada, a antítese é a ideia contrária à tese para se estabelecer o conflito, geradora das perguntas iniciais de pesquisa, resultando das duas a conclusão ou síntese. A Síntese é uma conclusão nova, retirada a partir do embate, por conseguinte, resultará em nova tese que irá chocar-se com uma nova antítese e como resultado uma nova síntese, um processo sem fim. Por essa razão, diz-se que o processo é

dialético, e a cada experiência realizada surge um problema novo, e nunca concluso.

Com base na passagem supracitada, pode-se afirmar que a dialética é um movimento cíclico movido pelo conflito de ideias.

Com isto, entendemos que o Materialismo Histórico Dialético é uma concepção política, pautada na realidade concreta, que auxilia o ser humano a desenvolver uma consciência crítica do sistema produtivo, logo, de sua própria existência individual e coletiva, para que dialeticamente possa superá-lo.

#### **1.4. Aspectos Metodológicos Específicos**

Por volta dos séculos IX e X, a então hoje região do Cariri, passou a ser povoada por índios de mesmo nome. Povo que ocupava as margens do rio São Francisco e a Serra da Ibiapaba. Esse povo basicamente vivia da coleta, caça e pesca. (BATISTA e BATISTA, 2020).

Com o processo de colonização, o sul do Ceará, assim como as demais regiões do país, teve a coroa portuguesa representada pela Igreja Católica, instituição responsável por promover uma colonização vinculada a um processo de aculturação dos índios. Entretanto, se nas demais regiões do país os jesuítas realizavam metodicamente registros do seu cotidiano, descobertas e novos saberes referentes aos diversos povos indígenas, os capuchinos, por sua vez, colonizavam sem este cuidado, o que culminou em uma ausência de possibilidade de nos dias atuais saber um pouco mais sobre os índios cariris. (BATISTA e BATISTA, 2020).

Outro fato relevante, porém lamentável, foi à perseguição e guerra promovida contra os índios Cariris e Tarairú pelos portugueses, nos séculos XVII e XVIII, matando e expulsando esses povos da região que ocupavam. O que inclusive, se tornou o tema central do surgimento de uma lenda da região, com teor de vingança e retaliação, a Lenda da Pedra da Batateira. (BATISTA e BATISTA, 2020).

Quanto à divisão político administrativa da Região do Cariri é possível afirmar que ela não teve sua formação diferente da de outros processos. Iniciou com pequenas aglomerações em locais pontuais, depois de alguns anos tornaram-se povoados, em seguida vilas, distritos, e por fim municípios. Com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a mesorregião Sul Cearense, uma das sete em que o Ceará é dividido, é integrada por cinco microrregiões, com os seus respectivos municípios. (BATISTA e BATISTA, 2020).



São elas:

Microrregião de Barro: Aurora, Barro e Mauriti; Microrregião de Brejo Santo: Abaiara, Brejo Santo, Jati, Milagres e Penaforte; Microrregião do Cariri: Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Santana do Cariri, Missão Velha, Porteiras, Jardim e Nova Olinda; Microrregião de Caririaçu: Altaneira, Caririaçu, Farias Brito e Granjeiro; Microrregião da chapada do Araripe: Campos Sales, Araripe, Assaré, Potengi e Salitre. (BATISTA e BATISTA, 2020, p. 30, 31).

Os autores entendem que é válido salientar que dentro da mesorregião sul, existe o cariri metropolitano, como destacado entre as cinco microrregiões. É esta mesorregião sul que escolhemos como limite geográfico referente às lendas que possam ser encontradas, e aos entrevistados que tenham alguma forma de relação com a região e experiências que se associem com o objeto de nossa pesquisa.

Sobre o recorte espacial, concordamos com Minayo (1994, p. 54) quando ela afirmar que:

[...] em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado, pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos de estudos, propiciando a criação de novos conhecimentos.

O que desejamos enfatizar a partir dessa passagem, é que os participantes da pesquisa não precisam ser naturais de alguma das cidades da região, basta a eles, em suas trajetórias de vida, seja na infância ou na vida adulta, possuir algum marco, ou forma de relação com as lendas do Cariri Cearense e promoverem alguma forma de Educação Musical ou Musicalização. Entendemos que estes deveriam ser escolhidos por representar duas possibilidades de perfis, aqueles que possuem formação na área de música e aqueles que mesmo que não possuam esta formação promovam musicalização. Possuir uma formação seja ela em música ou em qualquer outra área e não ter nenhuma forma de contribuição para Educação Infantil não seria algo interessante para esta pesquisa.

Dentro desse campo de possibilidades, com o devido consentimento para terem seus nomes e atividades profissionais divulgados, entrevistamos:

Karine Teles, Educadora Musical e Musico-Terapeuta, idealizadora da proposta Som Na Caixa Vivências Musicais. Projeto que pode ser acompanhado pelo ID do Instagram de mesmo nome, @somnacaixavivenciasmusicais.

Fabiano de Cristo, Educador Musical, multi-instrumentista e brincante. Pesquisador e entusiasta da cultura popular na Região do Cariri e de modo geral dos ritmos nordestinos. Pode ter seu trabalho acompanhado também pelo ID do Instagram @fabianodecristojr.

Simony Vieira, Pedagoga, arte-educadora, artesã de bonecas negras e contadora de histórias. Considerada Promotora de Musicalização por apresentar em suas contações brinquedos cantados ou canções. Pode ter um pouco de seu trabalho como contadora de estórias acompanhado no canal do YouTube Histórias de Todo o Mundo para Todo Mundo.

José Flávio, médico, considerado nesta pesquisa Promotor de Musicalização por ter escrito o áudio-livro infantil O Mistério das Treze Portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica. Obra para crianças de 7 a 11 anos, mas que constantemente é adaptado por professores da Educação Infantil por apresentar uma narrativa com personagens da cultura popular local, lendas regionais, e ainda um CD musical com canções escritas e musicadas por ele, ou em parceria com músicos da região.

As entrevistas que foram realizadas nessa pesquisa, levaram em consideração aquilo que Minayo discerne sobre esta técnica:

[...] uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um tema científico. (MINAYO, 1994, p. 57).

Para o direcionamento do diálogo, foi utilizado um roteiro com perguntas previamente elaboradas, o que caracterizou a coleta de dados como uma entrevista de caráter semiestruturado, podendo o pesquisador intervir e aprofundar assuntos destacados pelo entrevistado, na medida em que o entrevistador percebeu aberturas para aprofundar o diálogo durante a conversa. (MINAYO, 1994).

Devido a Pandemia da Covid-19, as entrevistas aconteceram de forma remota, através de um encontro virtual realizado pelo Google Meet, sendo elas gravadas. A orientação dada aos entrevistados era de que eles participassem da entrevista em horário oportuno, no conforto e segurança do próprio lar, evitando qualquer forma de contato presencial entre entrevistador e entrevistado, uma vez que estamos vivendo um momento de crise pandêmica.

As entrevistas foram realizadas, os vídeos foram transcritos, e o material organizado para análise seguindo o processo indicado por Minayo (1994, p. 77) no Método Hermenêutico-Dialético:

Nesse método, a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.

Processo que incluiu:

1. A “Ordenação dos dados” (p. 78): momento no qual os registros foram associados com outras observações e anotações realizadas na medida em que as entrevistas se realizaram;
2. A “Classificação dos dados” (p. 78): momento no qual problematizamos as falas a partir de nosso referencial teórico;
3. A “Análise final” (p. 78, 79): momento no qual respondemos nossas indagações promovendo um movimento dialético de interpretação.

Com isto, na execução de nossos objetivos específicos, estruturamos esta dissertação da seguinte forma:

No segundo capítulo, depois de uma contextualização antropológica do que é ser criança e o que é infância, apresentamos uma análise das DCNEI’s e da BNCC, tentando perceber como o brinquedo cantado situa-se nelas como possibilidade educativa na Educação Infantil.

No terceiro capítulo discutimos o brinquedo cantado a luz da Teoria Socio-Histórica de Vigotski (2008) e Kishimoto (2008).

No quarto capítulo apresentamos as vivências de nossos entrevistados, refletindo como as experiências de vida deles com música, lendas, musicalização poderiam nos auxiliar na composição de novos brinquedos cantados.

Por fim, nas considerações, respondemos nossa questão norteadora.

## CAPÍTULO 2. CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

### 2.1. Criança e Infância

De acordo com Aranha (2006) a criança nas comunidades tribais, assim que tinha condições de se desprender dos cuidados da mãe, passava a conviver com outras crianças de diferentes idades, inclusive com adultos, especialmente com os mais velhos da tribo, que já não possuíam tanto a responsabilidade de cuidar de demandas de subsistência, com isso, desfrutavam do ócio e lideravam as tribos. Uma característica particular dessas comunidades primitivas era a descentralização da transmissão dos conhecimentos necessários para se viver em comunidade, o que caracterizava a educação como difusa.

Em comunidades como essas, sem formas de registro escrito de sua própria história, sendo a tradição oral o principal veículo de perpetuação de suas identidades cunhadas no conhecimento mítico, as crianças ouviam ensinamentos dos mais velhos e pela observação da vida em comunidade, aprendiam suas funções de acordo com o gênero. Primeiro brincando, respeitando os tempos, para depois executar essas funções após serem reconhecidas como adultas por meio dos devidos ritos de passagem. (ARANHA, 2006).

Na medida em que essas comunidades foram se tornando sedentárias e dominando a agricultura, as relações produtivas e sociais se tornaram mais complexas. Com a instituição do Estado, surgimento da escrita, da moeda e da propriedade privada, advém à sociedade de classes, em que uma minoria detentora das riquezas se torna dirigente e os demais ficam sujeitos a essa liderança. (ARANHA, 2006).

De conformidade com a consolidação social e produtiva dessas sociedades tornou-se necessário o acúmulo de saberes por meio de registros, e a transmissão desses conhecimentos para pessoas que contribuíssem com a manutenção do poder das classes dirigentes. Surge a escola nas sociedades orientais antigas, mas com finalidade muito específica, qualificar indivíduos para a manutenção administrativa do Estado, restando para os demais à aprendizagem promovida pela família, o que incluía muitas vezes o como viver em sociedade, as tradições religiosas, e os ofícios. Divisão educacional chamada de dualismo educacional. (ARANHA, 2006).

É válido lembrar que nessa época, das sociedades orientais antigas, perpassando pelas sociedades clássicas, inseridas no escravismo; e idade média, no feudalismo; a família não consistia em uma organização nuclear formada por pai, mãe e filhos, mas sim, em um grupo

de pessoas que estavam sujeitas a mesma liderança patriarcal, o que incluía esposas, filhos, servos, e escravos, ou seja, aqueles que pertenciam a uma casa. Ao invés de nuclear, a família possuía uma concepção ampla de composição. (ARANHA, 1996).

Informações estas que nos permitem perceber aos poucos, que nem sempre a criança viveu sua infância da forma como elas podem viver nos dias de hoje e que nem sempre a família foi o que ela é na atualidade. Percepção que se tornou objeto amplamente pesquisado por Phillipe Ariès dando origem a sua obra “História social da criança e da família”.

Por meio de vasta pesquisa iconográfica na qual usa como fonte um conjunto variado de objetos do cotidiano familiar de famílias da Idade Média, inclusive, até do período Clássico além de obras de arte, Ariès percebe que antes as crianças eram concebidas como um adulto. Em outras palavras, ser um adulto consistia em assumir práticas e comportamentos sociais, tais como o vestir-se, o transitar pelos diferentes meios e interagir com as mais diversas pessoas da sociedade, inclusive, estando expostas ou participando de contextos hoje considerados inadequados como tabernas<sup>7</sup>. (ARIÈS, 1986).

Ariès (1986) defende que o sentimento de infância, no caso, a ideia geral que introduz a criança na sociedade como ser com necessidades que demandam atenção e cuidados específicos. Esta é uma noção que se populariza durante a revolução industrial, com os avanços científicos, o que sustenta a forma como a criança passou a ser percebida na modernidade, pelas famílias mais ricas da sociedade, estas sim, consolidadas em um formato nuclear.

Heywood (2004) por sua vez, afirma que ainda que se tenha surgido um sentimento de infância na sociedade do período da revolução industrial, este sentimento moderno predominava nas famílias elitistas. Crianças pobres no período do século XVIII e XIX muitas vezes cresciam na rua, vendiam sua força de trabalho nas fábricas a um valor mais baixo que o pago a mulheres e homens adultos. Muitas vezes morriam doentes ou de fome, ou entravam no mundo da marginalidade e prostituição, nada que se caracterize como algo coerente de ser vivido por uma criança.

O autor afirma ainda que na atualidade, este sentimento de infância está amplamente difundido, mas que nem todas as crianças vivem a infância da mesma forma. Assim como o expresso anteriormente sobre a infância de crianças na modernidade, na atualidade, muitas precisam trabalhar informalmente, enquanto outras estão protegidas recebendo os devidos

---

<sup>7</sup> Se em certo contexto social crianças frequentavam tabernas, o que consideramos inadequado nos dias de hoje, nos dias de hoje existem locais que antigamente crianças não poderiam participar.

cuidados, ou seja, a infância se consolida na trajetória de vida das crianças de acordo com suas condições existenciais. (HEYWOOD, 2004).

## **2.2. Surgimento da Educação Infantil**

Sobre o continente europeu é necessário ressaltar sobre este período que com o baixo salário pago aos homens trabalhadores nas cidades, mulheres passaram a vender sua força de trabalho para complementar a renda familiar. Estabeleceu-se assim um quantitativo de trabalhadores mais baratos para os empregadores, mas que sofriam tanto ou mais abusos em ambientes insalubres nas fábricas. (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

De acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 80) uma vez que as mulheres saiam de casa para o trabalho, uma alternativa era a contratação das ditas mães mercenárias:

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

Serviço que muitas vezes possuía como característica o uso da violência contra as crianças. Outra situação era as crianças ficarem desassistidas, muitas vezes indo para rua, ou até mesmo ocupando postos de trabalho nas fábricas com o intuito de auxiliar ainda mais a renda da família, o que formou outro quantitativo de trabalhadores com salários mais baixos que o das mulheres, as próprias crianças. Uma vez que mulheres e crianças passaram a assumir certos postos nas fábricas, aumentou-se a dificuldade de inserção de homens no mercado de trabalho. (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Essa foi uma época de alta na mortalidade infantil, e preocupação de certas personalidades que de alguma forma tentavam auxiliar as crianças criando espaços para que elas tivessem oportunidade de serem cuidadas ou educadas. (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Paschoal e Machado acrescentam que:

As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças

desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas. (2009, p. 80).

E ainda:

As primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto às mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear. (2009, p. 80).

O que caracteriza o início da Educação Infantil são ações estritamente assistencialistas, priorizando os cuidados e a higiene das crianças. O que passa a mudar com o surgimento do primeiro Jardim de Infância, instituição criada por Froebel<sup>8</sup> em 1840, na cidade de Blankenburgo, Alemanha, que além de promover cuidados, também possuía uma pedagogia alinhada com o que pode ser considerado nos dias de hoje como Escolanovismo. (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Com o passar dos anos, de acordo com Didonet (2001, p. 11) a consolidação dessa transição do assistencialismo para uma visão pedagógica se consolidou por dois motivos:

A superação desse modelo histórico pode se desfazer por duas vias: a) pela mudança de enfoque: da mãe operária para a criança pessoa-em-desenvolvimento; b) pela universalização do atendimento. Centrando a atenção na criança sujeito-de-educação, alide-se a “culpabilização” da mãe que não pode cuidar e educar seu filho porque tem que trabalhar. Se existe uma instituição especializada em educação e cuidado de crianças, que atende não apenas àquelas cujas mães não têm tempo para encarregar-se disso, mas a todas que o desejarem, é evidente que não recai sobre a mulher qualquer imputação de descaso. (DIDONET, 2001, p. 11).

Encarar a criança como um sujeito que aprende, possibilitou para os espaços destinados para as crianças o desenvolvimento de atividades pedagógicas de qualidade. Se historicamente entre as famílias mais pobres a educação ficava a encargo da própria família, na medida em que a Educação Infantil foi se consolidando, a educação passou a ser também

---

<sup>88</sup> Outra entusiasta da Educação Infantil, nesse período, mas na Itália, foi a médica psiquiatra Maria Montessori, que desenvolveu grandes contribuições para a educação de crianças pequenas.

responsabilidade de creches e jardins de infância, hoje conhecidos como centros de Educação Infantil. (DIDONET, 2001).

Mais adiante, na história da Educação Infantil brasileira, a educação de crianças menores é marcada pelas antigas rodas dos expostos, a primeira forma de atendimento da primeira infância fora de casa. Estas eram instituições que possuíam um mecanismo em que pessoas poderiam abandonar as crianças à noite sem dar maiores explicações, uma vez que era comum mulheres da alta sociedade engravidarem antes do casamento, ou amantes de homens ricos terem filhos considerados bastardos. Com o intuito de não sofrer retaliações ou perseguições sociais, estas mulheres se desvinculavam de seus filhos, independente de possuir alguma afeição pela criança. Na roda dos expostos, essas crianças recebiam cuidados, uma educação básica, e em alguns casos, eram adotadas. (PASCOAL, MACHADO, 2009).

Paschoal e Machado (2009, p. 82) afirmam que:

É interessante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

Por muitos e muitos anos a roda dos expostos e excluídos funcionou no Brasil, sendo inclusive a única alternativa de atendimento às crianças menores em diversas regiões do país. Sua extinção aconteceu somente no século XX, em 1950. Outro fato a ser lembrado é que no século XVIII, diferentemente da Europa, no Brasil, o caráter pedagógico das instituições destinadas para a primeira infância não existia. As primeiras creches, orfanatos e asilos eram instituições estritamente assistencialistas.

Estava em foco, o auxílio às mulheres desamparadas, no caso, viúvas, e mulheres trabalhadoras que davam expediente nas fábricas. Algo que só iria começar a mudar no século seguinte, tal como afirma Pascoal e Machado (2009, p. 83):

Ainda no final do século XIX, período da abolição da escravatura no país, quando se acentuou a migração para as grandes cidades e o início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de



combater os altos índices de mortalidade infantil. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas. Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições européias.

No final do século XIX, o quadro de oferta de espaços para crianças passou a se consolidar aos poucos com a implantação de creches e jardins de infância privadas. No início do século XX era possível perceber três tendências, na oferta desses serviços: a que defendia crianças abandonadas oferecendo a elas certo cuidado, jurídico-policia; e a que pretendia combater de forma mais direta os altos índices de mortalidade que aconteciam tanto no seio das famílias, quanto entre as crianças desamparadas, a médico-higienista. (KUHLMANN Jr, 1998).

Com o processo de industrialização tardio no Brasil, repete-se em nossas terras o que aconteceu na Europa. Empresários interessados em pagar salários mais baixos, passam a contratar mais mulheres nas fábricas, o que acaba desamparando as crianças que passam a ser cuidadas por cuidadoras, isso quando não iam para a rua. Um diferencial dessa época se deu com o aumento de imigrantes no país, grande parte vinda da Europa, com certa experiência em organização sindical e operária. Característica que auxiliou na organização dos movimentos trabalhistas no Brasil, conseqüentemente, ao se exigir apoio nos cuidados com as crianças. No século XX, o processo de implantação de instituições de apoio à criança, acompanhou as transformações do sistema produtivo. Se inicialmente mulheres mais pobres tentavam trabalhar nas fábricas sem apoio algum, o Estado passou a oportunizar um cuidado assistencialista para os seus filhos. (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Mulheres da classe média também passaram a sair de casa para ocupar postos de trabalho, estas, tinham suas crianças atendidas por centros particulares que possuíam uma visão diferente, preparando as crianças para a educação formal e estimulando a criatividade das mesmas. (KRAMER, 1995).

Haddad (1993) entende que em meados da década de 1970, aconteceu no Brasil algo semelhante ao que as feministas americanas reivindicaram em seu país. Com o discurso da Teoria da Privação, as americanas exigiram que todas as crianças, independentemente de sua classe social, deveriam receber cuidados assistenciais e pedagógicos. A partir de então, surge

no Brasil um movimento que iria discutir no âmbito das políticas públicas a oferta de educação infantil adequada para as necessidades da população brasileira.

### **2.3. Os Documentos Curriculares da Educação Infantil**

A primeira Lei de Diretrizes e Bases de nosso país foi um documento discutido e registrado durante um processo demorado, levando quase dez anos o seu debate. Sua promulgação demorou ainda mais, sendo legitimada somente com a queda do Estado Novo, ou seja, apenas em 1961 com o número 4.024. A década de 1960, por sua vez, foi marcada pelo Golpe Militar. Ao permanecerem no poder governando o país com uma ditadura estabelecida, os militares reformularam em 1971 a LDB pela Lei 5.692. Essa reforma modificou completamente as diretrizes pedagógicas da educação formal no país em seus diferentes níveis, incluindo a Educação Infantil. (SAVIANI, 2011).

Kramer (2006, p. 800) contextualiza os direcionamentos dados à Educação Infantil pelo governo dos militares:

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Esperava-se alguma forma de impacto no sistema educativo por meio dos direcionamentos estabelecidos, mas na prática as intervenções praticamente não existiram fazendo com que a educação nos centros de Educação Infantil permanecesse tal como era. Com a reabertura gradativa da democracia, municípios e estados, muitas vezes governados por líderes filiados a partidos de esquerda, começam a programar algumas propostas educativas que visavam uma mudança pedagógica na oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos. Alguns anos mais tarde, motivados pela constituinte de 1988, ainda que tardiamente, e organizada de forma aligeirada, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 foi promulgada. (KRAMER, 2006).

A autora ainda comenta que:

O questionamento e a busca de alternativas críticas têm significado, de um lado, o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, tem subsidiado a concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem. Assim, avançou-se no campo teórico e também no campo dos movimentos sociais e das lutas para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. Contudo, na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação. (Idem, 2006, p. 800).

Enquanto processo formal de educação, a Educação Infantil está inserida em um conjunto de determinações e direcionamentos que a caracterizam. De acordo com a Seção II da, LDB atual, em seu Art. 29, está escrito que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#)).

Outras disposições sobre a Educação Infantil determinam que crianças de 6 meses a 3 anos devem ser acolhidas em creches ou lugares equivalentes. Que as de 4 a 5 anos devem estar matriculadas em pré-escolas. E que nesses locais o desenvolvimento das crianças deve: ser acompanhado e avaliado por meio de registro sem critérios classificatórios; a carga horária deve ser de 200 dias letivos, o que equivale a 800 horas; o atendimento pode variar entre 4 horas ou 7 horas diárias de acordo com o que é ofertado pelo centro de Educação Infantil; as crianças devem ter assiduidade de no mínimo 60% da carga horária anual; documentos expedidos pela instituição devem atestar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. (BRASIL. 1996).

Além de determinações sobre os processos, existem ainda diretrizes sobre os conteúdos. Podem ser destacados aqueles que dão sustentação à inclusão de brinquedos cantados inspirados em lendas do Cariri Cearense.

De acordo com o inciso 2º do Art. 26 da LDB 9.394/1996 “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. ([Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017](#))”. O inciso 6º do mesmo Art.

Declara que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o inciso 2º do artigo mencionado. ([Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016](#))”.

Nesse caso, a utilização do brinquedo cantado, insere-se como possibilidade curricular, uma vez que a música, linguagem artística, é a linguagem que caracteriza o brinquedo.

Sobre o primeiro documento, a LDB, o texto marca um divisor de águas sobre a história da educação brasileira, nela, o Estado se compromete a educar as crianças em nível de Educação Infantil abandonando características assistencialistas. Ainda assim, o documento expressa um teor produtivista de educação, o que merece uma crítica. O que nela destacamos? A autonomia pedagógica garantida aos professores, o que possibilita o uso do brinquedo cantado.

O ano de 2009 foi marcado por uma importante conquista de educadores que lutavam por uma ruptura do estado com as concepções assistencialistas que por tantos anos direcionaram a Educação Infantil em nosso país, dando prioridade a educação das crianças. A promulgação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, iniciativa que logo depois deu origem a publicação do texto intitulado de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil consolidam este fato.

Nelas é possível encontrar o conceito de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

A partir dessa passagem, podemos destacar um diferencial desse documento em relação à LDB, que por sua vez, preocupa-se em apresentar como a educação será organizada e financiada, diferentemente, as Diretrizes, ainda que seja um documento curricular, ela apresenta o sujeito a quem se destina, está preocupada em afirmar uma concepção de ser para a criança. Por meio desse conceito, o educador pode entender que a criança é um ser dotado de subjetividade, problematizadora e que possuem repertório e experiência de vida diferente dos adultos, sendo elas também produtoras de cultura.

Sendo assim, permitir às crianças o acesso a novas experiências e conhecimentos, levando em consideração suas características biológicas e psíquicas, é uma ação de profunda relevância, por isso, é fundamental preocupar-se com o que elas irão aprender.

Currículo nas DCNEI (2010, p. 12) é conceituado da seguinte forma:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O conceito de criança apresentado pelas Diretrizes aliado ao de currículo, nos permitem compreender que as crianças são dotadas de experiências e saberes, e que educadores são responsáveis por interagir com elas por meio de práticas que possibilitem o pleno desenvolvimento dessas crianças. Estas interações podem ter como base diversas áreas do conhecimento, não se limitando ao conhecimento escolar científico, ou tecnológico, mas também levando em consideração a cultura, a arte e o ambiente.

O que possibilita o uso de brinquedos cantados sejam eles apresentados prontos às crianças, ou compostos a partir da espontaneidade delas em um processo de educação musical, sejam eles pura e simplesmente brincadeiras sonoras sem um sentido<sup>9</sup> ou mensagem, ou ainda, sendo contextualizado com a realidade concreta e particular da criança. Seja por meio da composição de brinquedos a partir dos interesses das crianças, ou pelo ensino musical, os brinquedos cantados podem se encaixar perfeitamente no contexto da Educação Infantil, promovendo inclusive, um desenvolvimento interdisciplinar.

O terceiro documento que pretendemos analisar, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em sua versão final, tem sido um documento responsável por originar diversas críticas à atuação do Estado nos últimos anos, quanto ao desenvolvimento de uma política pública prescritiva para o currículo da Educação Básica.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) em sua crítica a BNCC, fazem um detalhado registro do processo de elaboração do documento, caracterizando este processo como cheio de rupturas motivadas por interesses de grupos específicos da elite brasileira e suas respectivas representações institucionais. Em suma, os autores entendem que o documento, inicialmente

---

<sup>9</sup>O que quis dizer ao escrever que brinquedos cantados podem não ter sentido ou uma mensagem, é que um arranjo fonético pode substituir a letra, e uma canção sem letra, pode não possuir uma mensagem a ser transmitida. Exemplo: Yapodo Palavra Cantada, nesse brinquedo, os sons e a coreografia são o brinquedo, não existe uma mensagem, ou uma história por trás do brinquedo, o que importa é fazer o som e brincar.

desprezou as sugestões das consultas públicas realizadas, e de modo aligeirado, preocupou-se em atender demandas estritamente neoliberais.

De acordo com o próprio texto do documento, a BNCC possui um caráter normativo, definindo orgânica e progressivamente o que ela chama de “aprendizagens iniciais”, ou seja, os processos e conteúdos designados para Educação Básica, em cada uma de suas etapas e modalidades, com o intuito de garantir o direito à educação. A garantia dessas aprendizagens se dará por meio do desenvolvimento de competências ao longo da vida escolar. A BNCC expressa o conceito de “competência” como: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (2018, p. 8) Conceito que está estritamente relacionado com o currículo, suas formas de composição e aplicação, direcionando ações dos estados, municípios, escolas, e professores. (BRASIL, 2018).

Nesse interim, a finalidade do documento é direcionar, em âmbito nacional, uma equalização sobre as aprendizagens consideradas necessárias e habilidades escolares elementares. Nesse sentido: “[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressar, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas.” (2018, p. 15). Mas esta é uma orientação direcionada para os conhecimentos comuns a serem apreciados no território nacional, possibilitando aos Estados e Municípios complementarem esta base com conteúdos e habilidades que estejam relacionadas com o contexto local e particular de cada uma das localidades brasileiras. (BRASIL, 2018).

Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 87) criticam o exercício do controle pedagógico realizado pelo Estado:

Na proposição do documento, caracteriza-se uma forma de controle do trabalho educativo, dando espaço para uma possível proposição de testes e medidas de larga escala para medir as capacidades infantis, servindo, nesse caso para opressão e exclusão das crianças e suas famílias, sobretudo as de baixa renda. Ao verticalizar a ideia de aprendizagem sobre a criança, vislumbrando o trabalho docente destituído de crítica e de criação, os processos de aprendizagem acabaram relegando a segundo plano as condições estruturais, de materiais adequados e valorização profissional, elementos necessários àquilo que se faz importante no processo educacional.

Quanto à Educação Infantil, apesar de propor práticas pedagógicas diferenciadas da Pedagogia da Competência, que foram implementadas com grande esforço e luta de educadores que negaram a imposição de uma demanda Neotecnicista a esta etapa da educação básica, isto não torna a Educação Infantil livre da obrigação de desenvolver as competências gerais determinadas pelo documento em caráter geral a todas as etapas da educação básica. (BARBOSA, SILVEIRA, SOARES, 2019).

Enquanto operacionalmente os cotidianos do Ensino Fundamental e Médio estão alicerçados na Pedagogia das Competências de forma direta, a Educação Infantil possui um direcionamento inspirado nas Pedagogias da Infância, mas subordinada aos interesses gerais propostos pelo documento. (BRASIL, 2018).

O resultado desta junção destinada ao educar e o cuidar de crianças pequenas por meio da exploração de vivências e interação, culmina na proposta de seis direitos de aprendizagem para as crianças da Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. Estes direitos por sua vez, interagem com os campos de experiência: O eu, o outro, e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento, imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2018).

Quanto a BNCC, no que se refere à Educação Infantil, o uso das Pedagogias da Infância permite a abertura necessária para a utilização de brinquedos cantados, e é válido destacar que o uso variado de brinquedos cantados pode contemplar todos os direitos e campos de experiência apresentados na BNCC.

Respondendo nossa problematização específica, diante de tantas incongruências epistemológicas envolvendo o contexto histórico e os textos dos documentos voltados para a Educação Infantil, entendemos que utilizar brinquedos cantados baseados na realidade concreta de uma criança, é um ato de resistência e preocupação com a formação humana ampla das crianças inseridas nesse nível de educação.

## CAPÍTULO 3 – O BRINQUEDO CANTADO

### 3.1. Antes de partir para Vigotski

Inicialmente, nossa intenção era refletir o Brinquedo Cantado a luz das obras de Vigotski. Ao iniciarmos esta etapa da pesquisa nos deparamos com um problema. No Brasil, na década de 1980, foram publicadas apenas duas obras deste autor, *A formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem*, sendo elas traduzidas de versões americanas para o português.

Os livros norte americanos foram traduzidos do russo para o inglês de modo irresponsável, resumido e com erros conceituais, que refletidos nas traduções brasileiras, nos possibilita afirmar que a Teoria Histórico-Cultural ainda não é tão bem compreendida por nós. E ainda assim essas publicações são exigidas como leitura obrigatória em diversos cursos de formação em nível superior, sejam eles na área de psicologia ou educação. (PRESTES, 2010).

Quanto aos problemas com as traduções no Brasil, Duarte (1999, p. 19) se manifesta:

É preocupante e inaceitável que estejam proliferando tantas publicações que se apresentam como divulgadoras do pensamento de Vigotski e sua escola, sem que apareça sequer na bibliografia dessas publicações mais do que as obras *A Formação Social da Mente* (Vygotsky, 1984) e *Pensamento e Linguagem* (Vygotsky, 1979).

Duarte (1999, p. 20) quanto à explosão editorial promovida pelas tiragens dessas traduções no Brasil, pondera que:

Por incrível que pareça Vigotski vem tornando-se muito famoso no Brasil antes mesmo de ser conhecido “pessoalmente”, através de seus próprios escritos, sem tradutores que procurem “aprimorar” seu estilo de escrita. Essa limitação do estudo de Vigotski a apenas duas obras reescritas torna preocupante a multiplicação de textos divulgadores, que apresentam como sendo o pensamento de Vigotski aquilo que, na verdade, deveria ser apresentado como algumas idéias parciais e provisórias de quem está estudando Vigotski.

O autor entende ainda, que a obra de Vigotski possui dimensões extremamente amplas, quando comparadas com apenas essas duas únicas publicações. Essa amplitude se torna gigantesca se para além das obras de Vigotski também forem consideradas as produções



realizadas pelos participantes de sua escola, que desenvolveram pesquisas tão relevantes quanto as que o próprio Vigotski realizou. E que as traduções brasileiras, têm por base versões americanas que desprezaram dois terços dos originais, desprezando especialmente passagens que continham observações voltadas para corrente epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético e posicionamentos políticos socialistas.

Em uma pesquisa em andamento, o uso dessas obras é questionado no contexto de produção do conhecimento científico, seja em graduações ou pós-graduações, uma vez que já existem obras traduzidas do russo para o português com qualidade e respeitando conceitos elaborados por Vigotski. (SANTOS e LIMA, 2020).

Por meio de uma revisão sistemática em repositórios digitais de teses e dissertações, Santos e Lima (2020) verificaram que em 324 produções recentes, os livros mencionados, *A Formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem*, foram citados como referência em 226 produções.

As autoras afirmam que:

No conjunto dos 324 trabalhos acadêmicos examinados, identificamos a presença das obras *A formação social da mente e/ou Pensamento e linguagem* em 226 produções (70%). Assim, em apenas 98 trabalhos (30%) não constam essas obras nas referências bibliográficas. Desse total de 324, *A formação social da mente* tem uma frequência maior no conjunto das produções examinadas, constando de forma exclusiva em 53 (25%) das dissertações e 15 (13%) das teses. Acompanhada apenas pelo livro *Pensamento e linguagem*, a obra de 1984 consta em 13 (6%) das dissertações e em 7 (6%) das teses. E ao lado de outras obras de Vigotski, *A formação social da mente* está presente em 55 (26%) das dissertações e em 34 (30%) das teses. A frequência da primeira obra de Vigotski publicada no Brasil nas produções examinadas alcançou o total de 121 (58%) das dissertações e 56 (49%) das teses. (SANTOS e LIMA, 2020, s.p.).

E ainda:

O livro *Pensamento e linguagem* está presente de forma exclusiva em 20 (9,6%) dissertações e em 10 (8,7%) teses. Junto com *A formação social da mente* e outras publicações vigotskianas, encontramos aquela versão resumida em 39 (18,7%) dissertações e em 19 (16,5%) teses. Dessa forma, sua frequência nas produções examinadas correspondeu a 59 (28%) das dissertações e 29 (25%) das teses. (SANTOS e LIMA, 2020, s.p.).

As autoras consideram preocupante tal fato. Inclusive, destaca-se a iniciativa de Newton Duarte que desde a década de 1990 critica as traduções publicadas no Brasil. Mais

recentemente, Prestes (2010) vem denunciando as diferenças e os problemas que envolvem a obra de Vigotski tanto no Brasil quanto na Rússia, pois até mesmo na Rússia, devido às perseguições e censuras, Vigotski não é tão conhecido e lido como em outras partes do mundo.

Quanto a conceitos essenciais na obra de Vigotski, Prestes (2021) afirma que as traduções criticadas substituíram termos como a atividade de brincar ou brincadeira por brinquedo; ensino ou instrução por aprendizagem enquanto processo individual; a habilidade do ato de falar por linguagem; ou ainda, arte, quando na verdade o termo deveria ter sido traduzido como criação.

Devido a esses problemas com as traduções, nos limitaremos ao uso de uma tradução com uma boa atribuição de qualidade, mas que trata especificamente de um dos principais objetos de pesquisa de Vigotski, o Faz de Conta, e a partir daí, tentaremos relacionar as contribuições de Vigotski com o Brinquedo Cantado.

### **3.2. O brincar em Vigotski**

A Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais vem digitalizando algumas publicações. Uma delas contém a tradução de uma transcrição de uma palestra proferida por Vigotski, em 1933, no Instituto Gertsen de Pedagogia, em Leningrado, atual São Petersburgo, na Rússia. Este texto, por sua vez, corrige os erros de tradução correspondentes ao capítulo 7 da segunda parte da publicação “A Formação Social da Mente”, uma vez que a palestra corresponde ao conteúdo publicado no livro. (PRESTES, 2008).

Prestes (2021) afirma que Vigotski trata do tema brincadeira em outras de suas obras, mas nessa palestra transcrita ele se debruça de forma mais específica sobre o assunto. A autora comenta ainda que a ênfase nesse caso é a brincadeira de faz de conta, um dos principais objetos de pesquisa do autor.

Nessa palestra, Vigotski problematiza a brincadeira na Educação Infantil de duas formas: na primeira, ele questiona como a brincadeira surge diante do desenvolvimento infantil; na segunda, questiona sua finalidade em relação ao efeito que ela origina sobre o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2008).

Ao partir para os possíveis conceitos de brincadeira, Vigotski descarta a brincadeira estritamente vinculada à ideia de satisfação como motivação. Uma vez que a satisfação nem sempre está relacionada com a brincadeira, pois em jogos, principalmente os que elaboram

alguma forma de competição, dependendo do resultado da atividade certas crianças sentem uma aguda insatisfação ao ter suas expectativas frustradas. Por outro lado, Vigotski entende que é impossível negar que a brincadeira proporciona para as crianças uma relevante autorrealização afetiva. (VIGOTSKI, 2008).

Vigotski entende que diante da necessidade de um conceito, muitas vezes, as diversas teorias que tomam a brincadeira como problema parte da noção de desenvolvimento intelectual da criança, sem levar em consideração as necessidades, impulsos e motivações das crianças. (VIGOTSKI, 2008).

Diante da perspectiva de se partir das necessidades e impulsos das crianças, Vigotski destaca que nas crianças de zero a idade próxima dos três anos, o desejo reprimido ou negado se perde com o passar do tempo e em poucos dias pode não mais existir. Entre as crianças dos três aos seis anos, existem dois tipos de criança, aquelas que exigem a saciedade de seus impulsos e aquelas que se abstêm deles controlando-os, mas que diferentemente das crianças mais novas, o desejo reprimido não desaparece em pouco tempo, pelo contrário, pode se perpetuar. (VIGOTSKI, 2008).

Vigotski (2008, p. 25) declara que:

Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo desfazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto. Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira. Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva.

A grande questão é que chega um momento na vida da criança em que a necessidade de satisfazer seus impulsos e desejos é tão forte, que a imaginação acaba sendo o fator responsável pelo ato de brincar, surgindo assim, o faz de conta, um movimento de satisfação de certos impulsos e desejos não saciados. (VIGOTSKI, 2008).

O autor afirma que:

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?". A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da

consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Um exemplo disso, a criança vê uma pessoa cavalgando, mas ela não tem condições físicas de cavalgar, por isso, ao pedir para cavalgar, este anseio lhe é negado. Em um dado momento, uma vez que ela tenha se apropriado da ideia e o anseio ainda lhe estiver vivo, a alternativa que ela encontra é pegar um cabo de vassoura e fingir que aquilo é um cavalo para cavalgar, e assim ela cavalga. (PRESTES, 2021).

Por outro lado, Vigotski pondera que isso não significa que a cada impulso ou desejo não realizado a criança irá brincar de faz de conta para satisfazer seu interesse. (VIGOTSKI, 2008).

Diante de tais fatos observados, Vigotski entende o seguinte sobre a essência da brincadeira:

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc). (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

Lembrando que a essência a que Vigotski se refere nesse texto, é a essência da brincadeira de faz de conta. Mas o autor vai além, ele entende que toda brincadeira de cunho imaginário possui regras, e toda brincadeira baseada em regras possui um imaginário oculto. (VIGOTSKI, 2008).

Vigotski (2008, p. 28) considera uma dialética entre imaginário e regras:

Da mesma forma como, no início, foi possível demonstrar que qualquer situação imaginária contém regras ocultas, demonstrou-se também o inverso: que qualquer brincadeira com regras contém em si uma situação imaginária oculta. O desenvolvimento que parte de uma situação imaginária às claras e regras ocultas para a brincadeira com regras às claras e uma situação imaginária oculta compõe os dois pólos, demarca evolução da brincadeira infantil.

Isso significa que toda atividade infantil relacionada com o brincar, seja com outras crianças ou com objetos (brinquedos), assim como a brincadeira mais espontânea ou os jogos, são situações imaginárias, ou seja, o faz de conta é a base do ato de brincar, ainda que a brincadeira não seja uma brincadeira de faz de conta propriamente dita. O que nos dá margem para afirmar como o Brinquedo Cantado se encaixa nessa perspectiva. O próprio autor deixa isso claro: “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária. Parece-me que essa tese está clara.” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Quando se trata do assunto brincadeira e desenvolvimento infantil, o autor afirma que a brincadeira, tendo ela um suporte na situação imaginária e nas regras, possibilita a criança uma desvinculação do campo semântico com o visual, isso significa que, os objetos utilizados pela criança podem não estar vinculados à nomenclatura que possuem e as suas finalidades. O brincar de cavalinho com o cabo de vassoura, já mencionado, ilustra isso. Nesse caso, o autor entende que a relação do imaginário com a brincadeira possibilita para a criança o desenvolvimento do pensamento abstrato. (VIGOTSKI, 2008).

O Faz de Conta requer imaginação quando a criança se permite interpretar situações; o jogo requer imaginação quando a criança se apropria das regras que dão sentido às ações, é uma tarefa subjetiva e norteadora; o brinquedo precisa da imaginação para que a criança crie as situações imaginárias relacionadas ao brinquedo; o Brinquedo Cantado, pode associar-se com o imaginário da criança sob diferentes aspectos, um contexto que possibilite, mesmo que com certo limite, o faz de conta, a imaginação, a brincadeira.

A Teoria Histórico-Cultural, apesar de todas as dificuldades e incertezas que envolvem a necessidade de traduzir corretamente as obras de Vigotski, não perdeu sua relevância. A ideia de perceber a formação do indivíduo por meio do Materialismo Histórico-Dialético como sujeito resultante das influências culturais e históricas e de suas condições existenciais ainda reverbera.

Quanto a tentar refletir o brinquedo cantado a partir da Teoria Histórico-Cultural, podemos considerar que:

Apesar de se chamar brinquedo cantado, estas canções não se caracterizam enquanto brinquedo são em si brincadeiras. Ainda que Vigotski tivesse como objeto principal o brincar de faz de conta, o autor percebe uma relação comum entre o jogo, o brinquedo e a brincadeira através das regras, da atribuição de significados, uso do imaginário, e desenvolvimento cognitivo da criança. Colocações que também consideramos comuns ao brinquedo cantado, ainda que em outros níveis, a partir da aplicação da brincadeira.

Se por um lado, o brinquedo cantado considerado como uma brincadeira tradicional, que surge espontaneamente no âmago de uma dada comunidade tornando-se algo amplamente difundido revelando uma atividade educativa como a cantiga Escravos de Jó ou simplesmente lúdica como Atirei o Pau no Gato, o ato de compor novos brinquedos pautados em uma teoria nos possibilita ampliar as possibilidades que envolvem as contribuições do brinquedo cantado para o desenvolvimento da criança.

### **3.3. Contribuições de uma sociointeracionista**

Fundamentada nas pesquisas de estudiosos franceses: Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989) a autora aponta três níveis de diferenciação do jogo:

1. O jogo como resultante de sistemas linguísticos que funcionam dentro de um contexto social;

Kishimoto (2008, p. 16) esclarece que:

No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Há um funcionamento pragmático da linguagem, do qual resulta um conjunto de fatos e atitudes que dão significados a vocábulos a partir de analogias. As línguas funcionam como fontes de expressão. Elas exigem o respeito a certas regras de construção que nada tem a ver com a ordem do mundo. A designação não tem por objetivo compreender a realidade, mas manipulá-la simbolicamente pelos desejos da vida cotidiana. A noção de jogo não nos remete à língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano. Assim, o essencial não é obedecer à lógica de uma designação científica dos fenômenos e sim, respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais.

Kishimoto (2008) afirma, por exemplo, que no passado jogos não eram práticas relevantes para o desenvolvimento da criança, muito pelo contrário, seria perda de tempo ou até mesmo formas de corromper a infância. Pensamento que começou a mudar a partir do período Romântico. E mesmo que diversos autores pautados na ciência discordassem dessa forma de pensamento nociva quanto ao jogo, a mudança de valor atribuído aos jogos como algo benéfico para as crianças é algo um tanto quanto recente, especialmente no Brasil.

Segundo a autora, em nosso país, muitos ainda entendem que jogo, brinquedos e brincadeiras é a mesma coisa, como se fossem sinônimos, o que não são. Uma exemplificação um pouco mais concreta, a autora indica que, se para certa sociedade em certa época, o arco e flecha na tentativa de acertar o alvo demarcado é um jogo, uma competição, para outra

sociedade em outra época, isso era uma ferramenta de subsistência por meio da caça e pesca, ou seja, há uma atribuição social específica para o jogo que se relativiza a depender da forma como a sociedade o percebe.

## 2. O jogo como um sistema de regras;

Nesse caso, a autora indica que: “No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade” (2008, p. 17).

Jogos como o xadrez, conhecidos mundialmente, possuem um sistema de regra que o caracteriza, uma vez que esse sistema é respeitado e executado, os indivíduos desenvolvem uma ação lúdica a partir desse sistema. (KISHIMOTO, 2008).

## 3. O jogo como um objeto.

Se no anterior, o que caracteriza o jogo de xadrez é o sistema de regras designado para o próprio jogo, nessa terceira perspectiva, o que atribui sentido ao jogo são os objetos que o personificam. Nesse caso, o tabuleiro e as peças do jogo de xadrez.

Sobre brinquedo e brincadeira Kishimoto (2008, p. 21) entende que:

O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

Por mais que o terceiro nível se aproxime do brinquedo, Kishimoto (2008, p. 18) entende que jogo, brinquedo e brincadeira são diferentes. O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança, e uma indeterminação quanto ao seu uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizem sua utilização.

Logo, o brinquedo pode ser compreendido como: “[...] suporte da brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil.” (2008, p. 21)

Ao pensarmos no termo brinquedo, alguém que tenha tido a oportunidade de ter um pode considerar que brinquedo é um objeto que pode ser utilizado para brincar, e a brincadeira oportunizada por esse objeto permitiria imaginar situações, relações entre pessoas, a resolução de um enigma, entre muitas outras coisas.

Brinquedos podem ser de madeira, de ferro, miniaturas de coisas que existem no cotidiano, ou pode até mesmo ser um galho de árvore, mas que com a imaginação da criança

se tornaria a arma, espada, de um forte e invencível cavaleiro. É a esta relação entre objeto e imaginação que Kishimoto se refere.

Brincadeira, por sua vez, é entendida pela autora como uma ação exercida pela criança que tanto pelo jogo como pelo brinquedo, exerce uma ação lúdica.

Nesse caso, o Brinquedo Cantado difere das definições trazidas por Kishimoto, pois se for considerado jogo, falta-lhe o objeto concreto que seja externo às crianças, no caso dos brinquedos cantados as crianças se tornam o próprio objeto concreto do jogo, e a elas lhe são atribuídas às regras do jogo, um ponto em comum entre ambos.

Se por outro lado for considerado brinquedo, como o próprio nome sugere também lhe falta o objeto concreto que servirá de suporte para que a criança crie as regras do que ela fará naquele momento ao interagir com o objeto, o que contradiz a definição de brinquedo de Kishimoto, pois o Brinquedo Cantado possui regras estabelecidas se aproximando muito mais do jogo do que do brinquedo.

Por fim, tudo se torna brincadeira!



## **CAPÍTULO 4. EDUCADORES MUSICAIS E PROMOTORES DE MUSICALIZAÇÃO**

No início do texto, na introdução, comentei sobre a compreensão que me foi repassada sobre o que era Educação Musical e Musicalização, que no caso, na forma como foram apresentados tornaram-se conceitos não mais aceitos teoricamente.

Segundo Kraemer (2000, p. 66):

Ideias sobre uma prática estética voltada para uma educação e formação socialmente ativa e através de modos de conhecimentos sensitivos e emocionais necessitam de uma apreciação qualificada, de uma teoria pedagógica responsável e estética fundamentada, uma vez que os processos próprios da apreciação e transmissão musicais indivíduos em uma situação histórico-sociocultural são realizados no contexto do seu respectivo cotidiano musico-cultural e necessitam da interpretação em relações de sentido para possibilitar orientações e oferecer perspectivas.

Em outras palavras, a Educação Musical e a Musicalização, na atualidade, vem recebendo atualizações de uma Pedagogia da Música, área do conhecimento musical que tem como objeto a transmissão de conhecimentos musicais levando em consideração a historicidade dos sujeitos envolvidos no processo, suas capacidades e relação com o meio. (KRAEMER, 2000).

A Pedagogia da Música consolida-se enquanto disciplina como área do conhecimento e sobretudo, área de pesquisa, que dialoga com outras ciências, mas que possui sua própria identidade e pareceres diante do conhecimento musical. (KRAEMER, 2000).

Com base nessa característica da Pedagogia Musical de perceber e respeitar o processo histórico, formativo e social dos indivíduos, fomos a campo conhecer as experiências de nossos entrevistados sobre música, lendas, e cultura, em suas trajetórias de vida, pedindo inclusive conselhos sobre o ato de compor para crianças pequenas.

### **4.1. As Experiências Musicais na Infância**

Todos nós possuímos uma trajetória de vida que justifica os caminhos escolhidos para que nos tornássemos aquilo que nós somos, entendemos que ter optado por uma formação musical, ou por alguma outra formação, foi uma escolha que está intimamente relacionada com essa trajetória.

O processo formativo de cada um dos entrevistados pode nos revelar o quanto é importante promover vivências e estímulos, motivar a criança para que em seu percurso de vida, tenha o máximo de possibilidades possíveis de experimentações, tornando-se culto, experiente e sensível musicalmente, e também em outras áreas da vida. Por isso, indagamos acerca do que eles lembravam sobre música e brinquedos cantados na primeira infância.

Começamos apresentando o relato de Karine Teles, a Musico-Terapeuta:

As primeiras lembranças que eu tenho, nesse sentido de escuta, primeiro, o repertório que os meus pais ouviam e que era apreciado em casa, [...] música popular brasileira: Nilton Nascimento, Chico Buarque, Gonzaguinha, os compositores do clube da esquina Minas Gerais, também tinha uma relação com os compositores cearenses como Belquior, Ednardo. [...] algo que vem são os repertórios que aqueles programas de televisão que havia na década de 1980, programas infantis [...]. Especiais que a globo na época produzia, onde esses compositores justamente dessa cena geral da MPB como Vinicius de Moraes, Toquinho e vários outros, Novos Baianos, [...] a cena da MPB da década de 80 se faziam presentes. Então lembro também desses programas que mesmo não sendo no horário infantil, mas que de alguma forma nós tínhamos acesso. Também por meio de fitas cassete, essas mídias que existiam. Lembro-me de uns disquinhos de coleções, aqueles disquinhos que eram coloridos porque eles tinham histórias, mas tinham canções. Tenho uma recordação bem marcante disso, de uma maletinha que nós tínhamos que era justamente para esses disquinhos. E assim, muito cedo, comecei a ter uma relação também com um repertório de música erudita, por causa de amizades que o meu pai tinha com um músico da região, ele era pianista. Então eu lembro que acompanhava as visitas e ali eu comecei a conhecer o repertório dos compositores do ocidente, conhecido como musica clássica, Beethoven, Bach, Chopin, esse tipo de repertório, Tchaikovsky. Eu lembro de Tchaikovsky por causa da rádio educadora. Outra fonte também são as programações radialísticas. Naquele tempo a rádio era bastante presente, junto com a TV a rádio fazia muito parte do cotidiano. Então eu lembro desses repertórios que nós escutávamos na rádio. No caso, tem um repertório nesse sentido mais regionalista como Luiz Gonzaga e grupos nesse sentido, Trio Nordestino.

Nessa primeira fala de Karine, podemos perceber o quanto seu repertório de experimentações é rico e diversificado. Nem sempre é possível lembrar-se de muitos detalhes na primeira infância, mas é possível notar que muito do que ela viveu está relacionado com as vivências que seus pais oportunizaram a ela enquanto criança, no cotidiano do lar.

As lembranças da entrevistada vão desde a música popular à música clássica, sem restrições, a partir de várias fontes sonoras. Essa diversidade de gêneros é algo diferenciado, é

um ideal a ser alcançado para todas as crianças, pois um ambiente assim amplia expressivamente o repertório estético da criança em relação aos sons.

É também possível afirmar que a experiência vivida por Karine na infância não representa a maioria das experiências vividas por outras crianças, que por sua vez, acabam sendo expostas ou estimuladas a outras vivências que não as musicais, muitas vezes por falta de oportunidade de estudar música.

Infelizmente, apesar de tantas possibilidades vividas, Karine não se recorda de brinquedos cantados como uma prática que tenha marcado o seu dia a dia na primeira infância:

Mas pensando nessa questão específica de brinquedo cantado, é interessante, que eu não tenho memória, na primeira parte da primeira infância, eu não consigo lembrar de canções de brinquedos cantados. Lembro de algumas canções de ninar.

Ainda que a entrevistada não possuísse memórias sobre brinquedos, ao se refletir a totalidade das respostas, entre os entrevistados, Karine apresenta-se como a criança que mais teve contato com estímulos musicais na infância, e em nosso diálogo foi possível notar que ela foi a entrevistada com um maior nível de musicalidade espontânea durante a entrevista.

Quanto ao processo formativo de Fabiano de Cristo, o Educador Musical, apresentamos o seguinte relato:

Sim, me lembro de alguma coisa. Inclusive uma memória que eu construo com relação a minha iniciação, vamos dizer assim, no meio da música, é justamente isso, primeira infância. Eu morei até os cinco anos em um bairro de Fortaleza, bairro chamado Barra do Ceará. De lá, eu já tinha esses brinquedos musicais, instrumentos musicais de brinquedo como bateria, violãozinho. Eu lembro que na minha casa frequentavam alguns amigos dos meus pais que tocavam. Meus pais não são músicos, na verdade não há na minha família. A minha família não é de músicos, mas tem um tio de parte de pai, que ele é músico, mas ele não teve muita influência na minha formação musical. Até porque quando eu começo a estudar mesmo instrumento, eu já estava um pouco distante. Eles moram em Itapipoca, meus pais são de lá. Mas na casa dos meus pais, tinha algumas pessoas que frequentavam lá, que levava um cavaquinho, violão, para fazer roda de música, seresta. Tem até algumas fotos minhas de menininho tocando cavaquinho. Tocando não né? Mas posando para foto como instrumento. Geralmente a criança ela se interessa mais por instrumentos melódicos, eu comecei me interessando pela percussão [...]. Eu me identifiquei muito com aquela linguagem que vinha da Bahia, afro, naquela época o que chegava a gente em Fortaleza era Olodum, Timbalada. Eu lembro que tive alguns

discos desses grupos, que tinha uma fita cassete da Timbalada, uma fita cassete também do Gilberto Gil e Caetano Veloso, quando eles festejaram 25 anos da Tropicália. Um disco chamado Tropicália 2, e que tinha alguns batuques lá da Bahia. Então aquilo ali me encantou muito, eu comecei só brincando com os meus colegas de batucar. Era batucada na cadeira, em objetos que não eram instrumentos musicais. A gente conseguia reproduzir o som de alguns instrumentos musicais. Era mais um exercício de percepção desses objetos. E aí nessa brincadeira que realmente era brincadeira para mim.

O processo formativo de Fabiano é bem diferente, ao invés de ter recebido estímulos melódicos e harmônicos em sua infância, ele se envolveu com a sonoridade rítmica de instrumentos percussivos membranofônicos<sup>10</sup>.

Graças a essa oportunidade, entendemos que as vivências de Fabiano são muito ricas. A consciência rítmica desenvolvida por ele é algo singular. E enquanto alguns talvez imaginem que a criança deva ser musicalizada no piano ou em instrumentos que possuem uma maior atribuição erudita, para a criança na Educação Infantil o trabalho com batidas e ritmos é algo igualmente válido, uma vez que ela ainda está desenvolvendo a motricidade fina, tão necessária para certos instrumentos, o que não ocorre com pandeiros, tambores, ou outros instrumentos percussivos que possibilitam o uso da palma da mão.

Na fala de Simony Vieira, a Pedagoga, notamos que os brinquedos cantados estiveram mais presentes do que na trajetória de Karine e Fabiano:

Consigo lembrar uma vez que eu sempre fiz aula de coral. Na escola que eu estudava além de existir as áreas de conhecimento específicas tinha também teatro, dança, aulas de coral. [...] a minha irmã escutava muito rádio, eu me lembro que eu gostava de escutar o rádio, também gravar minha voz naquela fita, fita cassete. Eu gostava de gravar minha voz e ficar ouvindo constantemente. Então se apresentava através do rádio. [...] até hoje não canto bem mas adoro cantar. Sim, as cantigas de roda brincava na rua e também na escola. Atirei o Pau no Gato, O Cravo Brigou com a Rosa, uma sobre cabelos loiros, naquela época não tinha essa reflexão sobre eurocentrismo, meus cabelos eram cacheados, mas mesmo assim eu brincava.

---

<sup>10</sup>Os instrumentos percussivos subdividem-se em: idiofônicos, que vibram a partir de sua própria estrutura seja ela sólida ou elástica, o triângulo; membranofônicos, que a sua estrutura é adicionada uma pele, o tambor; cordofônicos, cujos sons surgem da ressonância promovida pela batida em cordas que compõem o instrumento, como no caso do piano ou violão.

Se por um lado, Simony relata ter brincado bastante, por outro, percebemos que em sua trajetória o instrumento que ela usava era sua própria voz. E que o teor, o conteúdo, de certos brinquedos cantados envolvia questões de discussão racial.

É necessário lembrar que na época em que vivemos anteriormente, entrevistados e entrevistador, ainda não existia uma série de reflexões sobre brincadeiras e discursos a que as crianças eram expostas. E que nos dias atuais, ter essa sensibilidade é de fundamental importância para que as produções que sejam oportunizadas para as crianças tenham um cunho reflexivo, pautado em valores idôneos de nossa época, que envolvem justiça social e diversidade.

Por fim, temos a fala de José Flávio, o Médico e Escritor:

Tenho algumas lembranças de vivências musicais, bem precoces. Minha família do lado paterno não era muito musical. Era de Várzea Alegre. E nunca foram muito ligados à música. Papai, a maior parte dos Vieira era muito ruim de música. Eles estudaram no seminário, inclusive não podiam ir para o coral nem nada. Mas do lado do meu avô materno, que é daqui de Crato, os Pinheiros, eles tocavam violão, tocavam bem. Eu ia muito nas férias para o São Vicente, aqui pertinho, perto do Coqueiro. E ele tocava violão bem, então tenho algumas lembranças. As brincadeiras de roda eram muito frequentes na minha infância. Eu me lembro de algumas assim, vagamente, não ficaram muito marcadas, mas era muito frequente, essa coisa de brincar, porque a rua fazia parte da casa. A noite sempre juntava muito menino. E outra coisa, as famílias tinham muitos filhos. A gente se reunia na rua e as brincadeiras de roda, não lembro algumas. Ciranda cirandinha, essas coisas não ficou muito guardado, mas a questão da brincadeira de roda, talvez as músicas eu tenha perdido um pouco, mas eu lembro demais das brincadeiras.

A entrevista com José Flávio, o entrevistado com mais idade, nos permitiu perceber que na época dele foi possível viver uma infância com parâmetros sociais e possibilidades bem diferentes dos demais, que viveram praticamente suas infâncias na mesma época que o entrevistador, final da década de 1980 e início da década de 1990.

Fazemos dois destaques na trajetória inicial de José Flávio:

O condicionamento familiar existente, ainda que seja em tom de brincadeira, o contexto vivido pelo médico pode ser descrito como limitador ao desenvolvimento musical da criança, uma vez que era afirmado e reafirmado que seus familiares não eram minimamente habilidosos na área musical.

Qualquer pessoa pode aprender música, uns aprenderão um pouco mais, outros um pouco menos, mas com método, paciência, e perseverança a musicalidade pode ser desenvolvida por qualquer pessoa.

O outro destaque é a consciência contemplativa desenvolvida pelo médico, que demonstrou, desde sua infância, ser um apreciador de instrumentistas.

Ao se partir para uma comparação, podemos notar que cada um teve uma trajetória muito específica. Karine e Simony participaram de corais na infância, mas uma seguiu na formação musical e a outra não. Simony e José Flávio podem ser considerados os que mais brincaram com brinquedos cantados, e são pessoas que entendem o valor dessas brincadeiras. Fabiano e Karine, cada um do seu jeito, possuem uma forma de se expressar que evidencia o quanto a música faz parte da vida deles.

Segundo Marx e Engels, no sistema em que vivemos o indivíduo não é necessariamente particular e abstrato, mas sim social e de classe:

[...] a diferença entre o indivíduo particular e o indivíduo classe, a natureza acidental das condições de vida do indivíduo, aparece apenas com o surgimento da classe, que é em si um produto da burguesia. Este caráter acidental, como tal, só é gerado e desenvolvido pela competição e a luta dos indivíduos entre si. (MARX e ENGELS, 1979, p. 87).

Marx e Engels entendiam que o mundo competitivo que estava se instaurando modificou o ser na sociedade, sua condição, finalidade, status, e ainda colocou um contra o outro em uma disputa constante o que nos digladia a cada dia.

Nesse sentido, Ivic (2010, p. 12) deixa claro que:

No cerne do sistema psicológico vygotskyano, encontra-se uma teoria do desenvolvimento mental ontogenético que é, também, uma teoria histórica do desenvolvimento individual. Trata-se, portanto, de uma concepção genética de um fenômeno genético, em que é possível tirar, sem dúvida, um ensinamento epistemológico.

Em outras palavras, a teoria de Vigotski agrega ao desenvolvimento biológico do indivíduo o seu próprio desenvolvimento histórico, tornando-os indissociáveis. No caso, as ideias construídas sobre o desenvolvimento biológico, pautadas em fatos biológicos, possibilitam uma maneira de se pensar à aquisição do conhecimento, para Vigotski, aspectos sociais permitem uma perspectiva que privilegia desenvolvimento do indivíduo.

O próprio Vigotiski (2000, p. 26) assim o afirma:

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos –, elas permanecem ‘quasi’-sociais. O individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade.

Em outras palavras, Vigotski entendia que o ser humano é um ser social, que se constitui na medida em que suas relações desenvolvem nele uma consolidação do que é.

Nessa pesquisa, quatro entrevistados possuem vidas completamente diferentes, mas todas com alguma forma de influência da música na vida de cada um, que lhes marcou profundamente de acordo com suas condições existenciais e capacidades individuais. Por isso, podemos entender que a música está presente na infância de todos, para uns um pouco mais, para outros um pouco menos, mas que poderia existir igualdade de oportunidade para que todos pudessem experimentá-la e seguir este caminho formativo.

#### **4.2. As Lendas na Infância de Cada Um**

Lendas são relatos transmitidos de geração em geração, que possibilitam integração e troca de saberes entre essas gerações diferentes. Lendas, ao serem percebidas como saberes e conhecimento, ajudam a identificar e compreender a identidade de um grupo social. (BRANDÃO, 1999).

Perguntar sobre as lendas aos entrevistados era de fundamental importância, uma vez que nossa pretensão é transformar as lendas do Cariri em Brinquedos Cantados, o que na verdade é uma forma muito diferente de como lidar com as lendas, sendo elas elementos que compõem a oralidade, ou melhor, as tradições orais, e não necessariamente as tradições musicais de um dado grupo.

Karine, a Musico-Terapeuta possui as seguintes memórias:

A lenda, acho que a inicial, é a da Pedra da Batateira, é uma lenda meio assim, que eu nem lembro quando eu ouvi a primeira vez, de tão presente

que ela está na minha vida. Principalmente, porque eu sou filha de geógrafo, então eu sempre tive uma intimidade com a geografia da região. Eu entendia que o Crato é uma cratera. Eu lembro que durante um tempo eu morei em um lugar que era centro, e que se a pedra rolasse eu ia ficar debaixo d'água. Depois eu morei em um bairro alto, e eu entendi que não, que talvez ali a gente se salvasse. Ela contempla toda essa questão dos povos que viviam lá e que se encantaram para fugir, se encantaram dentro das crateras que existiam na chapada. E também algumas lendas nesse sentido religioso.

Um destaque interessante nessa primeira fala de Karine era o medo que ela sentia, justamente promovido por uma lenda mítica, que trata de um julgamento dos índios kariris aos seus perseguidores, que invadiram, mataram e expulsaram diversos índios de suas moradas.

Apesar de ser uma lenda mítica e ter promovido medo em Karine, essa é uma característica muito comum nas lendas, promover o medo, uma vez que elas tratam de figuras assombrosas, compostas propositalmente para exercer controle e proteger as crianças de outros e delas mesmas.

Karine continua:

Eu considero lendas porque nós não sabemos até que ponto isso foi verídico ou isso é estória, porque nelas tem encantamento, tem magia, histórias relacionadas ao padre Cícero, que mistura essa coisa da fé, mas tem esse enredo fantástico, às vezes envolvendo criaturas fantásticas e personagens fantásticos.

Esse conceito trazido por Karine expressa um pouco da versatilidade existente entre as lendas que podem ser completamente fictícias, ou envolver figuras que realmente existiram. A região do Cariri tem uma influência católica muito forte, especialmente por ser a localidade onde viveu o Padre Cícero, figura que acaba sendo associada a algumas lendas, mas que deve ser analisada com cuidado, pois entendemos que este personagem associa-se muito mais ao conceito de mito, do que ao de lendas.

Gilbert Durand (2002, p. 62-63) considera o mito como:

[...] um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico, que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideais.



Ou seja, o mito é uma forma de representação do imaginário que se firma por meio de um agente que conecta as pessoas em prol de um sentimento coletivo que gera esperança, oferece direcionamento ou até mesmo impõe o medo. (DURANT, 2002).

Karine continua sua fala, dessa vez elencando algumas das lendas que conhece:

E também, lendas do tipo, Pai da Mata, essas lendas com a Mãe da Lua, esses passarinhos que como nós andávamos nos lugares rurais... Então, o pai da mata, era muito presente, a Mãe da Lua, As lendas da Lagoa Encantada. A Lagoa Encantada que é um trecho ali, que fica no Baixio Verde, é ali que vem a minha raça, a minha família. Eu sei muitas estórias da lagoa encantada. [...] meu avô era agricultor e morou durante um tempo, depois, da casa da lagoa encanta, inclusive, bem pro Baixio Verde, eu lembro de algumas das estórias. Com o tempo eu fui tendo acesso a outras, depois eu passei também a ir buscar outras por causa dessa questão que... A história da Lagoa Encantada de uma moça que cantava, e que ela afogava, isso aí, desde criança eu sabia que ali tinha uma lagoa, por mais que eu não a visse [...] Então, esse tipo de lenda, lendas do tipo de figuras fantásticas de animais que depois se tornavam príncipe, eu lembro também relacionado a lagoa encantada, se não me engano, não sei se era um lagarto, ou era um sapo, ele não era um sapo, e depois, no final foi revelado que ele era um príncipe, ele raptou uma menina, raptou no sentido de pagamento, não é que ele raptou, é que tinha uma dívida do pai dela e ele a recebeu como pagamento ela, e lá pro final da estória, resumindo, ela descobre que ele é um príncipe, e não um bicho, eu não sei se era lagarto, estou sem lembrar direito. Mas a estória todinha ele era um animal e saía toda noite. E aí um dia ela descobre que ele não era animal, era um príncipe, e tudo se transforma em um castelo, e ela vira uma princesa, que ela era pobre, e esses enredos vem de pobreza, que ele era pobre, não tinha comida, e foi lá bem a bela e a fera.

A partir dessa última fala de Karine é possível notar o quanto a região do Cariri é rica neste tema. Em contra partida, se Karine é uma profunda conhecedora das lendas do Cariri desde a infância, Fabiano, que cresceu na região metropolitana de Fortaleza, conhece outras modalidades de lendas, as urbanas.

Fabiano, o Educador Musical:

Lendas do Cariri não, eu sou de Fortaleza, sou da década de 80, sou de 19 de abril de 1980. Eu só chego no Cariri a primeira vez com 23 anos, já adulto. Eu só venho morar aqui no Cariri com 33 anos, no caso, 2003. Aí lá em Fortaleza as lendas que a gente escutava em Fortaleza eram lendas urbanas. Quando a gente escutava alguma lenda mais tradicional, vamos dizer assim, já era essas mais conhecidas mesmo, caipora. Apesar de não viver em uma zona rural a gente ouviu falar de caipora. Mas as lendas urbanas de Fortaleza eram lendas como Perna Cabeluda, Loira do Banheiro.

Fabiano destaca que diferentemente da Região do Cariri, as lendas que ele ouvia em Fortaleza, no período de sua infância eram estritamente de terror, não possuíam necessariamente uma transmissão de mensagem ancestral, um teor mítico, muito pelo contrário, eram para assustar, o que também acontece com algumas das lendas da Região do Cariri, mas aqui, ainda que elas promovam o medo, também possuem uma finalidade de controle, para fazer com que a criança respeite certos limites para sua própria segurança.

Fabiano continua:

Não era lendas que explicavam a origem das coisas como quando vim aqui no Cariri e as lendas dos povos Cariri, não são de coisas inventadas, como no contexto da urbanidade. Elas são lendas que elas têm uma função social para o povo, de origem das coisas. Então quando você tem a lenda da Pedra da Batateira, tem uma explicação, tem toda essa mitologia de origem do povo. Está explicando a origem, de certa forma, explicando a origem da criação. Pelo menos eu não me lembro, assim falando, agora a gente ter contato com isso em Fortaleza. Fortaleza mesmo é só lendas urbanas.

Outra característica das lendas urbanas é que elas podem servir de brincadeira e desafios promovidos entre as crianças, assim como o relatado por mim no início da dissertação ao compartilhar a história de Maria Florzinha. Essas histórias de teor sensacionalista muitas vezes são inspiradas em acontecimentos fatídicos, misturando realidade e ficção.

Quanto a essa questão, a fala de Simony, a Pedagoga, é breve:

A lenda da Pedra da Batateira constantemente assim também igual o hino do Crato pelo fato de fazer parte do Coral. A gente fazia apresentações. Então para que a professora Raquel chegasse até algumas músicas, alguma contextualização, ela fazia essa relação de histórias como no caso da lenda da Pedra da Batateira e o hino do Crato. Aqui é o mais me lembro, aí também tem a de Vicente Finim, que aquela história do Lobisomem.

Mas apesar de breve, apresenta uma característica marcante, a professora ensinava as lendas da região para seus alunos. Normalmente, as lendas são contadas por pessoas de certa idade, bem mais velhas, muitas vezes também com a intenção de entreter as crianças ainda que as amedrontando ou transmitindo uma mensagem para que não façam algo, como no caso do relato do médico José Flávio:

Era muito frequente essa questão das Lendas, eu me lembro de algumas porque era muito comum tanto a narração das Lendas, por exemplo, meu avô, tinha um Engenho aqui no São Vicente, aí tem os contadores de histórias, que era assim, uma coisa superinteressante. Tinha um contador que eu perdi o nome dele. Já tentei conseguir o seu nome porque ele juntava a meninada toda na bagaceira do engenho e quando a gente estava lá, ele contava estória por cima de estória. Algumas eram estórias da carochinha mesmo, tem reis, reinos e tal, mas rolava muito essa estória, principalmente, as de assombração.

Destaca-se no relato de José Flávio a figura do contador de histórias, causos, com características mais tradicionais, que remetem ao narrador das pequenas comunidades, e que faziam da oralidade uma fonte de transmissão cultural. Justamente a figura que Benjamim (1981) afirmou que iria sumir com o tempo, mas que acabou por se transformar de acordo com as demandas da atual sociedade.

José Flávio continua:

Estória de assombração que eram muito frequentes e algumas coisas assim, por exemplo, os pais usavam esses mitos principalmente os mais aterradores para aquietar os meninos não escapulir. Não saírem por causa do Papafigo, por exemplo. [...] o lobisomem não, já conheci o lobisomem um tempo depois. Eu não me lembro de narração sobre o lobisomem na minha infância, mas essa estória do Papafigo era muito frequente. Essas estórias, para “Não saia daqui! Olha o papafigo!”. Ele pega e tal e a coisa das estórias, antes era muito forte, muito frequente, principalmente essas estórias de assombração, das almas penadas e tal era muito frequente.

Na continuidade da fala de José Flávio, evidencia-se o que foi mencionado, a utilização da lenda como instrumento de controle das crianças por meio do medo promovido nas estórias.

De um modo geral, nos relatos de Kanine e José Flávio, as lendas possuem mais evidências de fazerem parte do dinamismo social deles enquanto crianças. Na fala de Simony, destaca-se a interação dela com sua professora enquanto criança, justamente a promotora das lendas. Nota-se que as vivências de Fabiano, que por não fazer parte do interior, se limitam às lendas urbanas. Ainda que sejam vivências diferentes, de algum modo às lendas surgem independentemente da localidade, da época, e da finalidade na vida das crianças.

De acordo com Sales (2007) as lendas estão intimamente relacionadas com os contos populares e o folclore, pois possui assim como eles o anonimato, a oralidade, a persistência temporal e conseqüentemente a antiguidade. Essas características estão envoltas de um

imaginário simbólico, o que permite promover resgates históricos de determinados grupos. É justamente essa qualidade simbólica que permite aos professores e pesquisadores uma releitura artística das lendas.

### 4.3. A Formação em Música

Neste momento, apresentamos os questionamentos direcionados à busca de cada um dos entrevistados no que se refere a aprender formalmente sobre música, ou sobre o estudo de um instrumento, o que é uma escolha na vida de muitas pessoas, mas que nem sempre é algo que culmina em uma educação formal em música, no desenvolvimento da habilidade de tocar um instrumento ou cantar.

Quanto a isso, Karine afirma que:

A minha primeira relação nesse sentido, sistematizado de estudo, acho que eu tinha uns seis sete anos. [...] eu tinha um vizinho que tocava cavaquinho e eu fiquei ouvindo aquela sonoridade. O meu pai percebeu que gostei muito da sonoridade. Meu pai falou com esse vizinho, coitadinho, não era professor, era só um senhor que gostava de tocar seu cavaquinho. Ele perguntou se poderia me ensinar, ele disse que sim. Meu pai comprou um cavaquinho, mas a experiência não foi tão boa, porque eu era muito criança e ele não era professor, então vieram as dores. Então não perseverei, não me motivei, só que papai e mamãe perceberam que eu tinha essa relação com a música. Porque eu parava para ouvir música, parava para ouvir disco, parava para ouvir rádio e eu gostava de estar no meio de rodas onde pessoas adultas estavam falando sobre música, principalmente com esse músico Nelson Mendonça, que mora no Crato, é um músico grande dessa linguagem de música instrumental, música erudita e eu amava ir para casa dele. Eu ia mesmo sendo criança, eu gostava de ouvir as conversas dele. Então papai percebeu que não podia parar ali. Eles ficaram meio que buscando. E aí no Crato tinha não, tem mais, infelizmente, um espaço de som, de práticas artísticas que ficava ali perto da praça Bicentenária.

Um fato interessante narrado por Karine é que sua primeira tentativa de aprender um instrumento não foi bem sucedida. Às vezes, acredita-se que por ser pequeno, o instrumento não possua certo nível de complexidade.

O cavaquinho é um instrumento deveras difícil, a composição de seus acordes, muitas vezes são em formato de aranha, os mais complexos de se executar nos instrumentos de corda. Nota-se ainda, a sensibilidade da família que soube refletir a situação e continuou de outras formas incentivando Karine a experimentar e tentar aprender outros instrumentos.

Karine continua:

Então na Sociedade de Cultura Artística que era espaço de várias linguagens artísticas tinha uma escola de música. Naquela época já tinham me colocado para estudar dança [...]. Então me colocaram na Sociedade de Cultura Artística. Tive as primeiras aulas de piano, era um dos instrumentos que eu era muito apaixonada, porque ouvi um repertório de piano. Eu acredito que por causa dessa relação com o Nelson, que eu parava para escutar música de repertório pianístico. Estudei o piano até os 18 anos na Sociedade de Cultura Artística, tendo esse ensino formal. Eu também ingressei no pequeno coral do Crato que era outra ação que existia nessa sociedade.

Esta é uma oportunidade que muitos poucos têm a de aprender música formalmente desde cedo. Ter a disposição um professor de música dependendo do método e da relação professor aluno é algo que pode promover um diferencial na aprendizagem. Possibilita ainda ter acesso a demonstrações práticas e correção de técnicas musicais e instrumentais.

O caso de Fabiano é completamente diferente, ele foi um autodidata ainda na infância:

Quando eu fui estudar no colégio cearense, justamente com 12, 13 anos, lá vai ter uma banda, essa banda tocava na missa, que era um colégio católico, tinha um repertório religioso, e um repertório profano para festas da escola, festa de São João, Carnaval, final de ano. Eu fui atrás dessa banda, a banda tinha uma percussão. Era banda de baile, naquela época música que estava na moda era baiana. Eles tinham uma percussão linda que me encantou, comecei a ir atrás de entrar nessa banda. Eu não aprendi de uma maneira formal.

Notem o vislumbre dele, enquanto criança, ao encontrar aquilo que ambicionava, instrumentos percussivos que pudesse aprender a tocar, saindo da situação de improvisação dos instrumentos, situação que é recorrente entre crianças que desejam aprender música e não tem condições ou não são investidas por seus pais com a compra de instrumentos.

Além das possibilidades encontradas por Fabiano na escola, ter buscado aprender sozinho ou com a ajuda de um ou outro colega mais experiente é um diferencial em sua trajetória. Um destaque na vida de Fabiano é a capoeira:

Outra coisa, nesse período também a gente tem que considerar a minha relação com a capoeira. Então justamente quando eu inicio a tocar em banda no colégio por volta de 93, eu inicio na capoeira também, sabe é aí que acaba me dando essa base de percussão, de atabaque, pandeiro, berimbau, essa rítmica de todos aqueles ritmos que estão na capoeira, não só os do jogo de capoeira, mas as coisas relacionadas como Maculelê, Puxada de Rede, Samba de Roda, estão relacionadas à brincadeira.

O entrevistado considera que as aulas de capoeira foram importantes pela diversidade musical existente nas rodas de dança dessa prática, os instrumentos percussivos, e o repertório de canções baseadas especificamente em ritmos afro.

Na roda de capoeira era possível para Fabiano, enquanto curioso, ter acesso a repertórios, instrumentos típicos da capoeira e a interação com outros capoeiristas que também tocavam.

Ainda que Fabiano tenha aprendido a tocar diversos instrumentos de forma autodidata, sua vida muda quando decide se especializar na graduação de música.

[...] eu entro na Faculdade de Música em 2012, já com 22 anos, então eu passo aí quase 20 anos me relacionando com a música de forma sistemática, porque desde a primeira banda que eu toquei eu nunca mais parei de tocar com músicos e participar de musicais. Dessa banda de baile eu passei para uma banda de rock, de banda de rock para banda de composições autorais, a gente tocava muito gêneros, se fosse para dar um rótulo poderia chamar de MPB. E depois mais com música da tradição. Então todo esse percurso de quase 20 anos ele acontece totalmente de maneira informal, no aprendizado com os amigos, aprendizado, vamos dizer autodidata e também muito distante de teoria musical. Nesse primeiro momento eu conheço a escala musical, conheço a formação dos acordes de uma maneira muito simples, mas é na universidade o meu contato com a Teoria Musical mais sistematizada.

Vale ressaltar que um dos grandes diferenciais da Universidade Federal do Cariri é que em seu processo de vestibular não se exige do aluno que ele saiba teoria musical ou toque algum instrumento, sendo essas habilidades desenvolvidas a partir do currículo do próprio curso.

Na vida de Simony, as coisas seguiram um caminho diferente, o da desistência, o que é muito comum quando a criança se depara com a ausência de passos e técnicas para a manutenção e promoção de suas experiências na aprendizagem musical ou instrumental.

Simony relata que:

Eu tentei aprender a tocar violão em umas aulas quando eu era adolescente. As aulas eram oferecidas pela Secretaria de Cultura do Crato, mas aí eu me assustei porque era muito difícil o método que o professor utilizava para passar. Se desvinculava totalmente da maneira como a professora Raquel trazia a ideia da música, com uma contextualização da música, de uma forma mais espontânea, de uma forma, digamos, mais lúdica. Aí quando eu fui para essa questão mais sistemática da música nesse curso eu desisti porque os meus dedos não conseguiram corresponder as notas musicais, então eu desisti.

No caso de Simony, o que destacamos é que nem sempre o método é adequado para a aprendizagem da criança. Ela teve a oportunidade de aprender um instrumento, mas acabou não conseguindo. É comum entre as pessoas de diversas faixas etárias desistirem de aprender um instrumento por diversos fatores circunstanciais.

No caso do doutor José Flávio existe certo pessimismo quanto à aprendizagem de música ou execução de um instrumento. Ou seja, sua relação com a música é uma questão muito particular. Ele afirma que:

Eu sempre fui muito desafinado, toco alguma coisa de violão, mas muito, assim, muito básico, não tenho conhecimento muito grande. Então, meu conhecimento musical sempre foi muito precário. Acho que herdei isso muito de papai. Papai até não dava nem a escala normal. Padre Vieira, por exemplo, que era irmão dele, também era a mesma coisa. Eles foram inclusive expulsos do coral. E aí é quase que é uma marca dos Vieira isso aí, boa parte dos Vieira. Comenta assim na família, com muito bom humor, que não tem músico na família.

Apesar de esse olhar autocrítico de José Flávio, ele aprendeu a tocar um instrumento, com certas limitações, mas aprendeu o suficiente para deleitar-se com o uso do instrumento, compor suas canções, ou seja, superou seus próprios limites.

As pessoas precisam entender que nem sempre a aprendizagem musical e a musicalização precisam resultar na formação de um *virtuosi*, um músico por excelência. A música serve para acalantar o espírito, para o deleite, para o entretenimento, também para se questionar o mundo e a sociedade, mas especialmente para promover uma experiência artística entre os indivíduos.

As trajetórias mencionadas aqui são extremamente diferentes, mas retratam um pouco do que costuma acontecer na formação musical daqueles que tentam aprender um pouco sobre música ou a tocar um instrumento.

Ao se refletir a educação em uma perspectiva histórico-cultural, se faz necessário compreender que aqueles que passam por um processo de ensino aprendizagem em música são sujeitos que pertencem a um cenário que possui especificidades. Aprender música na sociedade em que vivemos significa aprender em um contexto de constantes transformações que repercutem nos espaços sociais em que se vive e se participa. (JUSAMARA SOUZA, 2004).

Em Karine percebe-se um grande desenvolvimento consequente do estudo do piano, mas também as diversas interações com espaços e pessoas que promoviam música. Em

Fabiano, que é multi-instrumentista, nota-se sua capacidade de, em qualquer pedaço de madeira extrair um ritmo, mas também o ter se inserido em uma banda, tocar na igreja e em bailes. Simony, que apesar de não ter aprendido a tocar violão usa aquilo que possui a voz, para enriquecer suas contações de histórias como educadora, mas esteve sempre engajada em locais em que era possível aprender música. E José Flávio, que diz o quanto é ruim, mas mesmo sendo ruim consegue tocar seu violão e compor suas canções, mas que desde a infância contempla belos instrumentistas.

Jusamara Souza (2004, p. 10) afirma que:

Como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana.

Nessa condição de ser social, a criança manterá relações sociais dinâmicas com lugares e pessoas para além dos espaços tradicionais em que relações pedagógicas se manifestam como a família, a escola ou instituições religiosas.

As crianças “[...] estabelecem relações sociais e culturais em diferentes espaços e meios de socialização: no lugar em que residem, no bairro em que vivem, no grupo social e de amigos e, em diversas formas de lazer utilizadas no tempo livre [...]” (JUSAMARA SOUZA, 2004, p. 10).

#### **4.4. Cultura Popular, Erudita e Processo Formativo**

Aranha (1996) faz uma diferenciação muito pertinente, ela esclarece que na sociedade em que vivemos hoje, a cultura pode ter um sentido antropológico, no qual, toda e qualquer produção humana é cultura, mas que na sociedade capitalista, há uma hierarquização que distingue a cultura em níveis de erudição. Entre esses níveis duas delas são a cultura popular, aquela que advém de mestres populares, que promovem suas produções artísticas de forma mais simplória, e ainda a erudita, aquela que se enquadra em um nível de sofisticação que supera as expectativas de seus apreciadores.

Na cultura popular podemos encontrar os ritmos de tradição, diversos são os ritmos que se enquadram nessa perspectiva como o samba de roda, o coco, a ciranda, o maracatu,



muitas vezes com uma ênfase percussiva, e uma projeção vocal mais visceral. (CORDEIRO, 2012).

Palmas e danças costumam acompanhar essas tradições, eles se caracterizam por possuir: “[...] uma série de aspetos históricos, onde essa cultura sustenta as suas origens. Estes são comumente designados de “aspetos tradicionais” das práticas culturais associadas àquele estilo de música ou prática coreográfica”. (CORDEIRO, 2012, p. 20).

Na cultura erudita podemos indicar a música clássica a qual apresenta as seguintes características:

A principal característica desse estilo foi a de uma música refinada, bem elaborada, elegante e que agradasse ao ouvinte. A partir do momento em que o estilo musical do período Clássico foi se consolidando, as obras passaram a enfatizar cada vez mais as características neoclássicas representadas pelas outras Artes, como: a graça e a beleza de linha (no caso, linha melódica) e de forma (concepção musical), a proporção, o equilíbrio, o comedimento e o domínio da linguagem musical – o que proporcionou aos compositores alcançarem o perfeito equilíbrio entre a expressividade e a estrutura formal da obra musical. Entretanto, essas características não podem ser confundidas com uma música sem conteúdo, de caráter frio ou volúvel. (CAVINI, 2012, p. 16).

Uma vez indicando essa diferença entre possibilidades culturais, será apresentado, agora, como cada uma dessas culturas se manifestou ou não no processo de formação de cada um dos entrevistados.

Karine nos contou que:

No piano não, mas no coral sim. No piano o que eu tive acesso nesse período até adolescência foi o que nós chamamos de escola europeia. Eu fui começar a tocar música brasileira porque eu pedi, porque eu cheguei para professora um dia e disse eu quero tocar Luiza de Tom Jobim, aquela da novela que eu assistia. E aí é quando eu lembro que eu comecei a estudar o repertório brasileiro. Mas foi porque eu bati o pé.

As experiências de Karine em sua totalidade são muito formais. A educação musical por meio do piano normalmente é composta por um repertório clássico e dependendo do professor pode não existir uma abertura para outros gêneros musicais.

A atitude dela em solicitar um repertório popular para o piano demonstra o quanto seu desenvolvimento humano lhe possibilitou exercer autonomia e liberdade na escolha de seus anseios, e mais do que isso, alcança-los.

Ela comenta ainda como o coral que fez parte lhe possibilitou conhecer repertórios populares:

Mas no coral, no Pequeno Coral do Crato havia muitas peças de influência Regional. Por exemplo, uma peça do Boi Bumba, que é linda, a peça da Andorinha. Nessas peças tinha o boi da cara preta com um arranjo. Então, tinham vários arranjos de música do cancionário infantil, de folclore infantil, de testamento das tradições da região. Luiz Gonzaga, Humberto Teixeira, Catulo da Paixão Cearense. Tinham esses repertórios e nessa época eu criança, já talvez com 8 anos, 7 anos, antes, talvez eu comecei a ter consciência de um programa de rádio, a entender um programa Coisas do Meu Sertão. Era um programa matinal, com Elói Teles, que não está mais entre nós, e o mesmo programa tinha poesia matuta. E esse programa me deu acesso à cultura popular. [...] também tinha um forró da Casa Grande, que era um programa só com forró. E outros programas que o mestre Elói<sup>11</sup> dirigia que traz repertório da cultura popular. Eu tenho memória de ver as manifestações de tradição nas praças, nas feiras. [...] eu tenho uma lembrança muito forte da Carroça de Mamulengos<sup>12</sup>, de uma companhia de trabalho com teatro e música, brinquedos na infância. Eles residiam em Juazeiro, às vezes, eles viviam no Brasil, mas costumavam parar em Juazeiro.

Ainda falando sobre formalidade, o canto de coral possui suas especificidades, nele, mesmo que a música seja popular, a divisão de vozes e os arranjos produzidos podem resultar em releituras sacralizadas do repertório popular. Mesmo assim, ter acesso às composições populares por meio do coral é um fato relevante.

Se para Karine aprender música popular foi uma exigência da parte dela em suas aulas de piano, pois esse estilo musical mais popular não fazia parte do currículo, para Fabiano, os ritmos populares eram abundantes em seu dia a dia como autodidata.

Sobre cultura popular, Fabiano responde que:

Ah essa parte eu gosto! Desde o início da minha trajetória, um adolescente querendo ser músico. Porque como eu te relatei, antes a primeira banda que eu toquei, o que me chamou atenção foi justamente às percussões dela. Qualquer orquestra tem percussão, dependendo da formação da orquestra ela tem um naipe de percussão. Mas a percussão que me interessava era a percussão dos blocos afro de rua da Bahia, cultura tradicional baiana, afro-baiana. Os ritmos daquilo que depois foi chamado de axé music, mas o samba reggae os afoxés. Mais para frente depois que eu passo um período tocando bateria em banda de rock, tal, eu continuo tocando bateria mas eu começo a colocar na minha prática de baterista uma rede mais percussiva,

<sup>11</sup> Uma espécie de promotor cultural do Crato.

<sup>12</sup> Grupo artístico que se apresentava pelas cidades e fazia contações por meio de bonecos de madeira ou pano.

mais dentro da cultura nacional, é quando eu fundo com alguns amigos um grupo chamado Cidadão da Mata.

No caso, a banda Cidadão da Mata exemplifica uma das iniciativas mais comuns para os interessados em música na adolescência, muitas vezes montar uma banda que apresente algo de diferente é um dos principais anseios juvenis e uma ótima oportunidade para troca de experiência em conjunto, nesse sentido, a vida de Fabiano foi muito rica, ao experimentar vários ritmos nessa banda de baile.

Fabiano conta ainda sobre uma experiência singular em sua experiência musical:

A gente compôs muita coisa utilizando percussões. [...] eu faço um mergulho na cultura popular, principalmente cearense em 2003. Eu realmente faço um mergulho porque eu jogava capoeira nessa época na faculdade de educação em Fortaleza. [...] existia na faculdade de educação um grupo, eu já estava na universidade, mas eu era da biologia, eu estudava no campus do Pici, no centro de ciências, e eu ia para faculdade de educação para poder jogar capoeira alguns dias da semana à noite. E lá vizinho a quadra da Faculdade de Educação na FAGED, conheci o centro acadêmico do curso de pedagogia. Existia a galera que era muito envolvida com a cultura, que gostava muito da cultura tradicional cearense. Houve uma greve muito grande, mais de 6 meses, não lembro bem qual foi o ano, mas foi por volta aí de 2002/2003 em que os estudantes entraram em greve também e um bom grupo se recusou de ficar em casa. Eu estava envolvido nesse movimento, a gente ia para faculdade constantemente, todo dia para poder fazer sarau, para poder fazer comunicações e nesse sarau eu conheci essa turma do curso de pedagogia. Algumas pessoas do curso de educação física também, algumas pessoas do centro de humanidades que era vizinho lá no bairro Benfica, para lá as Ciências Sociais, Filosofia História e a gente fundou um grupo nessa época, em 2003, chamado Brincantes Cordão do Caroá.

O Brincantes Cordão do Caroá foi e uma iniciativa estudantil muito singular como movimento agregador de promoção artística. A respeito dele, Fabiano comenta que:

Eu sou membro fundador dele, pouco tempo depois ele se tornou um programa de extensão da Universidade Federal do Ceará, inclusive até hoje esse grupo existe. Ele iniciou fazendo apresentação muito inspirado nos sarais que a gente faz, envolvendo tudo. Declamava poesia nessa estrutura da poesia matuta, muito Patativa do Assaré. Cantava. Pouco tempo depois a gente começou a conhecer o Reisado Cariense. Aí nesse início do grupo tem algumas expedições para alguns lugares para poder conhecer a cultura popular.

Hoje, de acordo com a UFC (2021) o movimento social Brincantes do Cordão Ceará, como movimento institucionalizado, tem a responsabilidade de promover estudos sobre

células percussivas cearenses, apresentando em várias cidades pelo Brasil a tradição popular, a memória, o patrimônio material e simbólico, gestos e danças nordestinos.

Para Simony, a cultura popular definiu muito do que ela é hoje enquanto pessoa:

Sim, uma vez que eu sempre participei de atividades voltadas para a cultura popular, danças do coco, maneiro pau, reisado. A gente nessa escola que estudava que é a Escola Padre Frederico Nierhoff que é a creche São Miguel e a SOAFANC, Sociedade de Apoio a Família Carente sempre existiu essa relação muito íntima com a cultura popular, as mestras. Ideias de vivências e brincadeiras dando-se nessa questão das danças tradicionais de nossa região.

Anteriormente, destacamos a singularidade de Simony em lhe oportunizarem a apresentação das lendas do Cariri por meio da relação professor aluno, nessa sua outra fala, pode atribuir a essa situação vivida por ela, não apenas uma questão pontual em sua trajetória, mas sim, algo constantemente apresentado a ela em sua caminhada escolar, uma vez que a escola era o espaço onde se promovia a ela e a outras crianças a cultura popular.

Seguimos então com a fala de José Flávio:

Eu não participei diretamente de grupos de tradição. Na infância eu assistia as apresentações, eram apresentações bem legais. Eram as apresentações geralmente festivas. Não era assim um espetáculo. A gente nota essa diferença clara hoje. Eu noto bem essa diferença quando eu me reporto naquela época. Porque hoje é mais ou menos como a escola de samba no Rio de Janeiro, o bloco em Olinda, por exemplo a Sapucaí, passa-se uma apresentação, passa-se espetáculo, não é mais a brincadeira. Deixa de ser brincando e passa a ser espetáculo. Então, eu noto essa diferença na minha infância, eu lembro bem essas brincadeiras. Dia de Reis, Natal. Então, lembro bem como uma coisa muito brincante, não como alguma coisa de apresentação. Pronto, quando a gente assiste no SESC, a semana de arte que faz apresentações, que seus espetáculos montados e tudo mais é uma coisa, mas quando a gente vai para o aniversário do mestre Aldenir, por exemplo a gente vê aquele diferente lá é brincadeira. Essa é a diferença uma é espetáculo a outra brincadeira. Eu pelo menos percebo isso claramente. Lá é muito mais solto.

José Flávio faz em sua fala uma colocação que merece ser refletida. Em sua infância a cultura popular representava para ele a oportunidade de brincar, e dependendo do ambiente onde se promove essas formas de manifestações, ainda podem ser consideradas brincadeiras, como na casa do mestre Aldenir<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup>Mestre Aldenir com seus aproximados 90 anos de idade é o coordenador do Reisado Reis de Congo do Mestre Aldenir Aguiar em atividade a mais de 50 anos, sendo um dos mais tradicionais da região do Cariri.

O médico e escritor José Flávio considera que, ainda que seja algo bonito, a cultura popular e às brincadeiras estão se tornando espetáculos, a finalidade não é mais brincar, mas sim apresentar como espetáculo aquilo que antes era apenas diversão.

Se por um lado a iniciativa de torná-las apresentações com o intuito de propagar essa manifestação cultural, por outro, existe as investidas da cultura de massa que promove uma espetacularização da cultura.

Nesse sentido, Trigueiro<sup>14</sup> (2005, s.p.) comenta que:

As festas populares na região nordestina transformam-se para atender às demandas de mercado de consumo no mundo globalizado. Para atender a esse segmento de mercado cultural da sociedade midiática, são modificados os processos de apropriação e incorporação dos novos valores estéticos populares. Nesse sentido, a cultura popular, o folclore não são coisas engessadas, fechadas para serem simplesmente preservadas ou resgatadas. É um processo cultural em movimento no âmbito do campo social dos nordestinos, presente na vida cotidiana e que se entrelaça com os produtos culturais globais ofertados pelos grandes grupos econômicos por via das novas tecnologias da informação e da comunicação, notadamente da televisão. A cultura popular está sempre aberta a setores de produção cultural, a outros significados, a novas práticas sociais, aos novos sistemas de comunicação. Estamos vivendo no mundo em que quase tudo se torna espetáculo. Vivemos numa sociedade midiaticizada onde as culturas populares são atrativos para o exibicionismo televisivo, onde quase todos os acontecimentos da vida cotidiana poderão transformar-se em espetáculos midiáticos, desde um acidente trágico -- mesmo que só envolva pessoas anônimas das quais vai depender a sua proporcionalidade -- a um casamento, ou funeral de celebridades e, sem dúvida alguma, das festas populares. Quero dizer com isso que a sociedade humana no mundo globalizado é inserida nos processos midiáticos. São momentos de grandes celebrações desde as campanhas eleitorais, competições desportivas, concentrações religiosas, ritos de passagem (quando envolvem celebridades) ou acontecimentos que estão fora do ordinário da vida cotidiana e entre esses acontecimentos estão às festas profanas e religiosas.

Nesse caso, Trigueiro entende que há uma mudança de finalidade para as práticas de cultura tradicional quando elas se associam ao mundo midiaticizado ou até mesmo a eventos que a colocam no tablado de um palco, perdendo sua característica essencial, ser uma brincadeira do cotidiano, para se tornar um espetáculo.

Entre os entrevistados é possível verificar que todos possuem uma bagagem voltada para cultura popular, isso se dá porque a cultura popular é mais acessível, menos restritiva, sendo esta vivência mais marcante na trajetória de Fabiano de Cristo.

---

<sup>14</sup>Professor Adjunto do Departamento de Comunicação e Turismo da Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo/RS; Pesquisador da Rede Brasileira de Folkcomunicação (Folkcom) e membro da Comissão Paraibana de Folclore.

Mesmo que Karine e Fabiano tenham se formado no curso de música, o que nos permite inferir que, ambos possuem um bom conhecimento voltado para a cultura musical erudita, podemos inclusive acreditar, com base nos dados colhidos, que esta ênfase é maior na vida de Karine, que desde a infância estudou música clássica no piano.

Não podemos afirmar que Simony e José Flávio não conheçam e não tenham apreciado em algum momento da vida manifestações eruditas da música ou até mesmo da arte de um modo geral. O que é válido ressaltar é que independente do nível de aprofundamento e vivências a relação entre cultura erudita e popular não os torna menores ou maiores uns do que os outros. É preciso também lembrar que Karine e Fabiano são especialistas na área de música e que a demanda da cultura erudita faz parte de seus processos de profissionalização como currículo.

#### **4.5. Sobre Compor para Infância**

Por fim, uma vez que o produto relacionado à nossa pesquisa é a composição de novos brinquedos cantados, julgamos relevante perguntar aos participantes o que seria interessante levar em consideração no momento de compor. Estaremos relacionando as falas dos participantes com indicações de documentos norteadores da Educação Infantil.

Para os três primeiros as indagações realizadas se direcionaram para um o que fazer caso decidissem compor, enquanto que para o médico e escritor José Flávio, perguntamos como foi o processo de composição das canções de seu áudio book.

A fala de Karine discorreu em seu início mais para uma educação musical na infância:

Eu hoje tenho um olhar mais democrático nesse sentido do que é a música infantil, que música é para crianças. [...] antes, eu tinha um olhar mais, vamos dizer assim: Não, esse repertório é infantil, esse aqui não! Hoje eu já mudei. Fiquei com um pouquinho ainda. Eu acredito que você pode trabalhar até questões de escuta, com padrões com mais variedade de tudo.

Ela continua sua fala, mas agora, direcionando para a musicalização:

Inclusive quando eu faço workshop sobre musicalização de bebês, falo sobre isso, a gente passou muitos anos parados na ideia de que o bebê tem uma escuta limitada, mas não, eles escutam ruídos diferentes ao mesmo tempo. Mas eu ainda sinto algumas coisas pensando na questão, não discuta, mas sim, nas de vínculo e de apreensão. Então uma canção que tem muita complexidade, a criança vai ter mais dificuldade em aprender aquela melodia, aquele padrão harmônico não vai fazer sentir-se segura para se mover também. Então o que acredito é que é preciso ainda mantermos certos

padrões. Um dia a criança precisa ter contato com essa complexidade também, isso faz parte do processo de vislumbrar estéticas diferentes, mas é necessário utilizar algo que esteja dentro da tessitura daquela criança, para que consiga cantar. A gente costuma usar o Ré, a melhor tessitura, que é boa para criança, que fica ali entre o Dó quatro e o Dó cinco, que a tessitura confortável, que ela vai conseguir cantar junto. Então, que a melodia seja com graus conjuntos, que caminha uma nota próxima da outra, que não tenha grandes saltos.

Na fala de Karine, encontram-se as particularidades de seus conhecimentos musicais e especialmente a forma como ela enxerga a formação musical da criança. Predomina a compreensão do que é o som, a harmonia, a letra, que para ela surgem de uma maneira muito espontânea, são objetos que precisam se adequar as condições da criança, mesmo as “mais complexas”. Nota-se então, uma inclinação para as pedagogias da infância, no qual, limites biológicos e cognitivos são as fronteiras que norteiam o trabalho pedagógico, no caso, da musicalização.

Na BNCC a proposta é oportunizar as crianças experiências com elementos que antecedem o conhecimento em sua plenitude. Crianças de 3 a 6 anos ainda estão em um momento muito singular cognitiva e biologicamente falando, mas isso não deve impedi-las de experimentar ou serem apresentadas a algo mais elaborado.

Para Fabiano, a compreensão muda, não pela orientação pedagógica, mas por sua bagagem musical. As indicações feitas por ele não são direcionadas para melodias e harmonias, mas sim para a relação entre o corpo e a música, o ritmo e o movimento.

Assim ele diz:

Para crianças de 4 a 6 anos eu costumo trabalhar com brinquedos cantados, com músicas que sugiram jogo para as crianças, esse trabalho de ludicidade que associa o movimento a canção. Eu acho que a composição de um brinquedo cantado é muito interessante, não é que tem que fazer isso, não é uma receita, mas eu acho que é muito interessante quando a gente faz assim. Algo que é cantado com uma resposta que tem que ser feita no corpo. Isso musicaliza, porque geralmente essa resposta do corpo ela demanda a necessidade de um ritmo.

Consideramos a fala de Fabiano interessante porque ele vai para além do som, para além da música, o que é uma demanda da BNCC, na apresentação dos Direitos e dos Campos de Experiência.

Uma das principais proposições desse documento que felizmente foi preservado é a compreensão de que a criança é um ser lúdico, que precisa movimentar-se para desenvolver-

se e situar-se nos espaços que interage. A música associada ao movimento como no brinquedo cantado possibilita a criança conhecer o próprio corpo, ter controle sobre seus movimentos. (BRASIL, 2018).

Fabiano continua, ele cita o seguinte exemplo:

Por exemplo, de uma resposta do aluno no trabalho em conjunto, uma palma ao mesmo tempo, ou duas palmas ao mesmo tempo. O que trabalha ao mesmo tempo ritmo e noção de conjunto em respostas musicais. Nós temos que trabalhar com músicas que fazem perguntas e resposta. Eu canto alguma coisa e os alunos repetem aquilo que eu canto ou então eles respondem uma frase, ou outra frase melódica respondendo aquilo que eu canto. Isso são elementos que eu vejo que são interessantes de se trabalhar no brinquedo cantado.

Fabiano comenta que essa visão ou sensibilidade foi algo que se consolidou no seu próprio processo de formação institucional:

Agora isso não era minha especialidade, não era mesmo. Eu fui me especializando observando em algumas referências, depois que eu comecei a estudar a educação musical, eu fui observando algumas referências, vamos dizer assim, que são ícones dentro do campo musical e também observar experiências que encontrava nos brinquedos da tradição. Os brinquedos da tradição que eu estou dizendo são os Folguedos da Tradição, Reisado de Congo, os Maracatus, os Afoxés, Capoeira a Ciranda. Então, por exemplo, alguns professores meus [...] dentro desse campo institucionalizado, acadêmico da educação musical. Eles trouxeram algumas referências muito interessantes para mim que eu destaco muito bem. Hoje mesmo eu fiz dois trabalhos com ele, fiz algumas formações com ele que é o Estevão Marques.

Na continuidade de sua fala, Fabiano destaca características particulares de seu trabalho com musicalização de crianças, mencionando a versatilidade do brinquedo cantado, que pode ser usado para o desenvolvimento da criança em diversas áreas.

Fabiano afirma:

Eu busco trabalhar duas temáticas, ele tem um campo de ação muito diverso, mas eu busco trabalhar para essa faixa etária de quatro a seis anos duas vertentes dele. É o da música associada ao movimento corporal. [...] e o desenvolvimento da oralidade, o desenvolvimento da fala, da leitura, da escrita a partir de metodologias, mas todos fônicos dentro de brinquedos cantados.



Quanto ao uso de metodologias fônicas e brinquedos cantados, é preciso refletir se estes métodos e brinquedos, ainda que estejam associados à música e brincadeira, não remetam a um processo tradicional de alfabetização em que a criança apenas repete os sons de sílabas com alguns gestos, sem promover uma experiência significativa para a criança relacionando sílabas e palavras com o cotidiano ou situações de uso social da língua.

De acordo com os documentos que norteiam a educação, prima sobre a Educação Infantil conhecimentos mais voltados para o desenvolvimento da oralidade. Alfabetizar e Letrar não são objetivos da Educação Infantil, isso é algo que deve ser promovido e alcançado nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental. Mas é interessante principalmente no infantil 5 e 6 as crianças terem contato com letras e números. (BRASIL, 1996; 2010; 2018).

Encerra-se a fala de Fabiano destacando sua principal característica, a associação da música com o movimento, então, para ele, a composição do brinquedo ultrapassa o cuidado com a musicalidade, aprecia fundamentalmente a relação entre o som e o silêncio, formando o ritmo, promovendo o movimento.

Diferentemente dos dois primeiros entrevistados que são formados em música, Simony é uma pedagoga, e como pedagoga, lhe é incumbida à responsabilidade de na Educação Infantil promover experiências sonoras.

Ao ser perguntado sobre o que faria se fosse compor, ela afirmou que:

Assim, eu penso que primeiro eu iria entrar em uma pesquisa. Já tentei fazer uma pesquisa sobre os índios. O que acontece, infelizmente, os nossos acervos não contém com profundidade essa temática dos índios, da lenda da pedra da batateira. E se eu fosse fazer, é complicado responder, o fato de não ter conhecimento técnico relacionado a musicalização, a letra, composição, eu ia trazer os ritmos do manero pau, a batida dos bastões. Para musicalização a pisada do coco, das mulheres da Batateira eu iria levar na peça a ideia da apresentação do reisado para talvez aproveitar algumas características. Trazer o boi, a ideia da contextualização dessa figura da mulher grávida do desejo que per passa por essas questões de lendas, de estórias, de crendices muito desafiadora, mas eu penso que ele ia rolar alguma coisa Mateus que a tia linda a questão dos irmãos Aniceto a pegada do Sims. Do pífano já saiu alguma coisa.

É muito interessante a fala de Simony, pois como alguém que não possui uma formação na área musical, ela menciona como estratégia o uso do repertório cultural que ela possui para promover musicalização. Em nossa compreensão Simony não precisa de um piano ou um violão, nem conhecer a escala e o campo harmônico para compor, ela pode simplesmente bater as ripas do Manero Pau e cantar um novo brinquedo, ou simplesmente

dançar e bater palmas como se faz no coco. Simony aproveita seus recursos como contadora de histórias para que a música não seja apenas música e esteja relacionada com teatralização, contação de histórias como ela mesma afirma ao mencionar o Bumba meu Boi.

O que se destaca na fala de Simony é que todas as pessoas possuem uma relação com a música, essa relação pode ser o ponto de partida. Um dos grandes problemas voltados para a musicalização de crianças na Educação Infantil é a ausência de um aprofundamento dessa linguagem artística na formação de professores. Entre os professores e professoras pedagogos existe certo receio de estar à frente de atividades musicais, oferecer esses conhecimentos e proporcionar experiências justificadas pela falta de formação.

Assim como Simony, José Flávio não é músico, mas toca um pouco de violão, não é um grandioso instrumentista, mas escreveu aquela que pode ser considerada uma estória infantil relevante para o Ceará, e além de ter escrito brilhantemente seu conto, também compôs belas canções caracterizadas por ele como de deleite, inspiradas em cada um dos personagens do cotidiano popular da região do Cariri.

Assim diz o médico e escritor:

Eu sou muito ligado com os músicos, talvez por causa dessa minha deficiência, eu já sou muito próximo, muito ligado ao pessoal da música. Eu gosto do trabalho coletivo. Acho que acrescenta muito ao trabalho, dá muito trabalho quando a gente vai fazer. Por exemplo, quando começou inicialmente era para uma obra de teatro, uma mão de obra danada, começou eu e outro colega, mas aí terminou fazendo só mesmo era mais prático, porque era complicado. Aí na peça começou a entrar música porque a maior parte dos atores era músicos também. Começamos eram cinco músicas e depois veio aquele projeto Zé Matos aí quando vimos já eram doze músicas, era música que não acabava mais quase não acabava a peça com tanta música. Nisso aí eu achei que ficava mais leve e mais fácil para os meninos identificarem os personagens das 13 portas. Aí eu chamei os amigos mais próximos, eu achei melhor fazer as letras porque ia ser complicado eles fazer a letra, talvez ficaria melhor eles terem feito mas aí teriam que ler o livro para ter uma ideia e tal. Eu achei melhor fazer as letras. Então fiz as letras das 14 canções [...] tive que fazer algumas mais de uma vez porque não ficou boa, isso acontece, algumas foram tranquilas, por exemplo, a de Vicente Finin, Fidelis que fez, entreguei de manhã, de tarde ele me ligou cantando. Mas eu fiz as outras letras.

Essas canções não são propriamente brinquedos, ainda que professores façam adaptações, essas músicas são para deleite, para cultivar na memória personagens tradicionais, lendas que também estão inseridas.

Algo que merece destaque, é que mesmo não sendo um educador, ou um professor de música, talvez com base em seus conhecimentos biológicos oriundos da formação em

medicina<sup>15</sup>, o autor tem o cuidado de compor canções que contemplem a capacidade de escuta, de canto, e de aprendizagem das crianças.

Esta é a letra da canção Canena (2011, s.p.):

Estica e puxa não é uma bruxa fazendo a porção um cheiro gostoso escapa cheiroso do seu caldeirão. Sorriso na cara Canena prepara o seu caviar. Feitiço um perigo, tapioca com figo sabor de aimará. Põe nata, coentro pequis bem no centro, pimenta, toicinho, feijão com arroz Baião não de dois. Baião de tudim.

A letra é uma brincadeira com palavras que demandam movimento, relacionadas com o ato de cozinhar. As palavras são simples, pertencem ao cotidiano, inclusive relacionadas ao contexto e gastronomia regional.

Simple também é a melodia e o arranjo da canção!

Por fim, entendemos que nem todos podem exercer o ensino de música e promover musicalização formalmente, pois este requer um conhecimento técnico especializado, mas quando o assunto é contribuir socialmente com a formação musical de crianças as vivências e as experiências de cada com a música, podem subsidiar ações que promovam um despertar musical.

Karine, Fabiano, Simony, José Flávio, são únicos, e são responsáveis por contribuições singulares para essa pesquisa e para vida de crianças que de alguma forma interagem com eles.

---

<sup>15</sup> Talvez o leitor se pergunte o que tem a ver medicina ou conhecimentos biológicos oferecidos por ela com composição? Nossa intenção ao escrever essa possibilidade leva em conta que em uma visão Histórico-Cultural de formação do indivíduo todo o seu processo formativo deve ser considerado no exercício de uma atividade social. Ele é um médico fazendo música, ele não deixa de ser médico para compor, o conhecimento que a medicina oferece sobre o que é ser criança fazem parte do seu processo de produção musical para crianças.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Tentar responder nossa problemática: como a vivência de educadores que promovem musicalização pode contribuir na composição de novos brinquedos cantados para Educação Infantil? Assim como agir de conformidade com o nosso objetivo geral: Investigar as experiências de educadores da região do Cariri cearense que trabalham com música e lendas com o intuito de compor novos brinquedos cantados para o cotidiano da Educação Infantil, foi um processo árduo e que exigiu um nível de maturidade nunca vivido por mim, autor dessa pesquisa.

Uma vez que a ideia de compor brinquedos cantados inspirados em lendas se consolidou com processo de qualificação do projeto, possibilidades teóricas e metodológicas sugeridas nos auxiliaram na pesquisa.

Era necessário então explorar o campo, entrevistar pessoas e tentar perceber na fala delas o que poderia ser relevante tanto para pesquisa como para os produtos.

Além dos aspectos técnicos, como o respeito às condições biológicas das crianças como afirmado por Karine; a utilização do movimento como forma de musicalização como o que foi dito por Fabiano; a utilização das competências desenvolvidas por nós, mesmo que elas sejam mais voltadas para áreas afins como a teatralização e a contação, como no caso de Simony; ou que as letras e canções promovam uma mensagem que cultive nossas raízes, como no caso do doutor e escritor José Flávio. Consideramos como possibilidades que norteassem a composição de nossos produtos, os brinquedos cantados, as seguintes aprendizagens: ampliar nosso olhar sobre a música na trajetória de vida das crianças como um instrumento de humanização; perceber que toda e qualquer iniciativa de musicalizar independentemente das condições existenciais pode ser válida; estar atento a aspectos técnicos da música que precisam ser minimamente compreendidos; entender que a música para a criança pode ser apenas uma brincadeira, ou um motivo para brincar, o que é algo inerente a sua natureza.

Particularmente, tinha em mente apenas compor as músicas e elaborar as brincadeiras, mas minha orientadora me apresentou o livro de José Flávio, *O mistério das treze portas...* e me sugeriu envolver os brinquedos em torno de uma narrativa.

Tive resistência, pois não me sentia bem para escrever, todo o processo de escrita da pesquisa foi doloroso, escrever mais um conto e agrega-lo ao produto não era o que eu queria. Até fiz algumas versões de brinquedos, mas não me dei por satisfeito, era necessário seguir a metodologia investigativa.

Já tendo um conhecimento prévio das lendas, depois das entrevistas, sem instrumentos, com a voz debilitada, e com o gravador de voz do celular comecei a brincar com as lendas que havia escolhido, tentando fazer rimas e melodias, em dois dias, as músicas e as brincadeiras surgiram.

Ao conversar com cada um dos participantes o ato de compor se tornou menos rigoroso, mais sensível, despreocupado com o rigor teórico. Interagir com outras pessoas em busca de saberes motiva, desmistifica, amplia olhares. Essa foi a grande contribuição percebida por mim, ao dialogar com os entrevistados, os brinquedos poderiam ser belos, divertidos e simples.

O brinquedo Reino dos Kariris foi composto depois de revisitar a obra de José Flávio, o nome Itaperabussu me pareceu muito difícil de ler e aprender, inclusive demorei a memorizar, e conseqüentemente surgiu a ideia de embaralhar as sílabas como alguém que ouve a palavra pela primeira vez, tenta repeti-la, e depois de algumas tentativas consegue pronuncia-la: I -ta -ta -ta -pe -rá -bus -su, pe -pe -pe -bus -su -i -ta, ra -ra -bu -bu, ITAPERABUSSU. No fim, apenas sincronizei cada sílaba um movimento de indicação do corpo.

Os brinquedos Pai da Mata e Mexe, Mexe da Batateira respeitaram uma melodia e dinâmicas corporais mais próximas do brincar de roda. Nesse processo lembrei muito de Simony, e suas atividades com crianças, inclusive das vezes que anteriormente a pesquisa tive que brincar de brincadeiras assim em dinâmicas pedagógicas.

A melodia da Lenda da Mãe d'água é suave como o percurso de águas calmas, mas foi escolhida por ter conhecido em andanças pelo interior situações de afogamento infantil que culminaram em morte. As lendas muitas vezes exercem certo controle para precaver as crianças de problemas. Esta é uma brincadeira que visa educar as crianças a ter cuidado com banhos em rios, lagos e açudes.

As lendas de Missão Velha, A porca, O frade goiabão, tem o intuito de tornar o terror das assombrações algo divertido, com melodias suaves, a intenção é transformar o medo em felicidade por meio da interação das crianças no grupo, como no caso da Porca, ou individualmente, fazendo uma coreografia espalhafatosa, como no caso do Goiabão.

O último brinquedo composto foi o Uivo, que tem por tema a lenda do lobisomem, muito difundida no nordeste. Esta tem um teor didático, é um exercício de percepção sonora.

Uma vez que os brinquedos estavam prontos, foram gravados à capela por minha querida amiga Júlia Jeinne, que com o auxílio do violão corrigiu algumas notas que não consegui reproduzir ao ouvir minhas gravações, sujas pelo desgaste de minha voz.

Finalmente enviei os brinquedos para minha orientadora e mais uma vez recebi o comentário do quanto esses brinquedos poderiam ser enriquecidos ainda mais com uma narrativa.

Então próximo do final do prazo de defesa da dissertação, me lembrei do comentário de José Flávio sobre um contador de histórias que ele conheceu na infância, uma figura orgânica da localidade que promovia a manutenção de histórias e causos locais. Surgiu a ideia de um menino que toda sexta ia para o sítio no Alto do Baixio, em Crato, e ouvia as narrativas de seu avô, sobre as lendas da região.

## 6. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2ª edição. Revista e ampliada. São Paulo. Editora Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 3 ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ARÌES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman – 2ª edição – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.

BATISTA, Célio Augusto Alves; BATISTA, Halley Guimarães. **Breve História dos Municípios do Cariri Cearense: fatos e dados**. INESP, Fortaleza – CE, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Coleção primeiros passos. São Paulo, Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. 10. Ed. Petrópoles: Vozes, 1999.

BRASIL; MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, 2017.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: Acesso em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) 30 de Janeiro de 2020.

CAVINI, Maristella Pinheiro. **História da Música Ocidental, uma breve trajetória desde o século XVIII até os dias de hoje**. EDUFSCAR, São Carlos, 2012.

COMADRE FULZINHA. Uol – NE10 Interior. Disponível em: <https://interior.ne10.uol.com.br/especiais/2019/11/21/conheca-as-lendas-urbanas-do-interior-de-pernambuco-179860> Acesso em: 10 de Agosto de 2020.

CORDEIRO, Ana Felipa Oliveira. **Tradição em transformação Representações Sociais de Tradição em Associações Culturais**. Dissertação conducente à obtenção do grau de Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária. Lisboa, 2012.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky** / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAEMER, R. D. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical**. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr./nov. 2000.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEND. In: Dicio, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lenda/> Acesso em: 07 de agosto de 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2. Ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: Deslandes, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1994.

MOSCA, Maristela de Oliveira. **Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Natal, 2009.



PACÍFICO, Marciel. Materialismo **Histórico-Dialético**: gênese e sentidos do método. Argumentos, ano 11, n. 21- Fortaleza, jan.-jun. 2019.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2009.

SALES, A. V. **Câmara Cascudo: o que é folclore, lenda, mito, e a presença lendária dos holandeses no Brasil**. João Pessoa: Ed. Universitária. UFPB, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. Ed. ver. Atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Jusamara. **Educação Musical e práticas sociais**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é mais a mesma coisa - Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnBBrasília, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. IV Mostra do Brincar: **L. S. Vigotski e o papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil**. Youtube, 26 de agosto de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xRFs\\_m3R6OE&t=11s](https://www.youtube.com/watch?v=xRFs_m3R6OE&t=11s) Acesso em: 20 de novembro de 2021.

SANTOS, Damiana Maria dos; LIMA, Marteano Ferreira de. **Traduções de Obras de Vigotski e Produções Acadêmicas**. V Semana Universitária da URCA e XXIII Semana de Iniciação Científica. Crato, 2020.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SIMONATO, Marta Maria; SOARES, Solange Toldo. **Teoria e Metodologia da Pesquisa Educacional**: ponto de partida para o trabalho de conclusão de curso. UNICENTRO, 2014.

SPRÉA, Nélio E. Texto Complementar, Curso Infância e Sociedade – Módulo 3. Disponível em: <http://www.neliosprea.com.br/2011/08/os-brinquedos-cantados-e-a-aprendizagem-musical/> Acesso em: 20 de agosto de 2020.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia**. In KI-ZERBO, J (org). História Geral da África: Metodologia e pré-história da África. Tomo I, São Paulo, UNESCO, 1982.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico na criança**. p. 23-36. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Rio de Janeiro. LTDS. UFRJ, 2008.

VIGOTSKI, Lev. S. **Manuscrito de 1929**. In: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000

## 7. APÊNDICES

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE  
PARA OS EDUCADORES MÚSICAIS PARTICIPANTES**

Eu, Israel Torres Rodrigues de Oliveira, da Universidade Regional do Cariri- URCA, estou realizando uma pesquisa intitulada “BRINQUEDOS CANTADOS INSPIRADOS EM LENDAS DO CARIRI CEARENSE: CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES DA REGIÃO”, que tem como objetivo investigar as experiências de educadores da região do cariri cearense que trabalham com música e lendas com o intuito de compor novos brinquedos cantados para o cotidiano da Educação Infantil. Para isso, estou desenvolvendo um estudo que contempla entrevistar educadores musicais, ou pessoas com envolvimento em produção musical que de algum modo estejam envolvidos com o universo da criança em idade da Educação Infantil.

Por essa razão, o(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa. Sua participação consistirá em responder as perguntas diretamente relacionadas a as experiências vividas e praticadas por ti que possam me auxiliar nesse processo de composição de brinquedo cantado associado a lendas do Cariri. A expectativa é beneficiar professores da Educação Infantil, e qualquer pessoa que queira brincar com os brinquedos. Seus dados pessoais, incluindo qualquer tipo de gravação, serão confidenciais.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária, portanto, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo, se não aceitar ou se desistir após ter iniciado a observação e a entrevista. Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar Israel Torres Rodrigues de Oliveira, na rua Apolo XI, 86, CEP 63050-170, bairro Santo Antônio, Juazeiro do Norte – CE. Contato: (88) 999083086. E-mail: itpedagogia@gmail.com, em qualquer horário, sendo respondido assim que possível.

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa- CEP, da Universidade Regional do Cariri, localizado na Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro: Pimenta, CEP: 63.105-000, telefone: (88) 3102-1212, ramal 2424, Crato, CE. Se estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

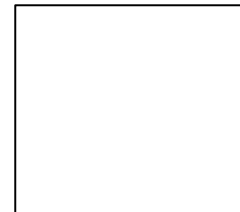
## TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o entrevistado(a) \_\_\_\_\_, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Crato-Ce, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou representante legal



Impressão dactiloscópica

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

## **ROTEIRO PARA ENTREVISTAS**

### **Sobre sua infância**

Como a música se manifestava em tua infância?

Você participava de brincadeiras de roda “brinquedos cantados” na infância?

Você lembra ter aprendido sobre lendas do Cariri naquela época? Quais lendas você conhece?

### **Sobre sua formação musical**

Como a música surgiu e se consolidou em tua vida?

Os ritmos locais e tradições da região marcaram tua formação musical? De que forma?

Como você compreende os conceitos “aprender música” e “educação musical”?

Você se considera um educador musical?

### **Sobre suas ações relacionadas a educação musical**

Como você se percebe enquanto educador musical?

Que produções musicais realizou?

Se você fosse compor brinquedos cantados sobre lendas do Cariri cearense que caminhos seguiria?