



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARCOS ADAN DOS SANTOS MELO

**O QUE PODE ENSINAR O REPERTÓRIO MUSICAL DA/NA EDUCAÇÃO DA
INFÂNCIA?**

CAJAZEIRAS - PB

2019

MARCOS ADAN DOS SANTOS MELO

**O QUE PODE ENSINAR O REPERTÓRIO MUSICAL DA/NA EDUCAÇÃO DA
INFÂNCIA?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes

CAJAZEIRAS - PB

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

M528q Melo, Marcos Adan dos Santos.
O que pode ensinar o repertório musical da/na educação da infância? /
Marcos Adan dos Santos Melo. - Cajazeiras, 2019.
61f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes.
Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) UFCG/CFP, 2019.

1. Música. 2. Educação da infância-repertório de canções. 3. Canções
Infantis. 4. Música na educação da infância. I. Fernandes, Dorgival
Gonçalves. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de
Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 37.091.3:78

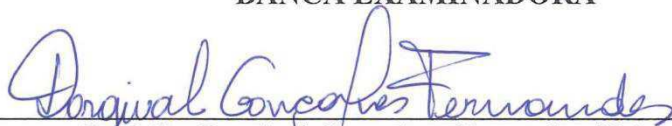
MARCOS ADAN DOS SANTOS MELO

**O QUE PODE ENSINAR O REPERTÓRIO MUSICAL DA/NA EDUCAÇÃO DA
INFÂNCIA?**

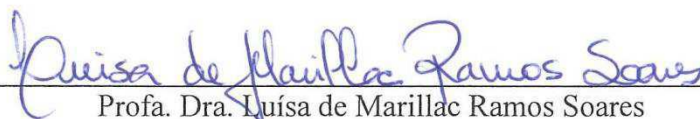
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em 26/06/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG



Profa. Dra. Luísa de Marillac Ramos Soares
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG



Profa. Dra. Kássia Mota de Sousa
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Examinador Suplente)
Universidade Federa de Campina Grande – UFCG

Aos meus pais
À minha namorada

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que, incansavelmente, acreditaram no poder transformador da Educação, a sonharam para mim e assim vislumbraram um futuro melhor para nossa família através de sua aquisição.

À Natália da Silva Jorge, namorada, futura noiva e esposa com quem desejo viver todos os dias da minha vida ao lado.

Ao meu querido Orientador professor Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes. Meu amigo, conselheiro e, O Professor, que me ensinou para além de conteúdos e ciência.

A todo(a)s o(a)s meus/minhas professore(a)s docentes que contribuíram com/para o início do meu processo de formação e que, em sua grande maioria, acabaram se tornando amigos bem chegados.

Aos amigos que fiz e levarei comigo onde quer que eu vá, onde quer que me pronuncie. Que seus espectros que substanciaram minha constituição como sujeito manifestem-se em boas lembranças e em turbilhões de sentimentos. Sintam-se todos representados na simbologia mística do *quarto 7*, o quarto das presenças, e no carinho e anseios atemporais que pairam à sala 203 da Central de Aulas 1, local onde tudo deu início em 2014.

A todos, gratidão!

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um 'jamais-dito', um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro [...] tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz.

Michel Foucault

RESUMO

Esta pesquisa possuiu como tema de estudo a música na educação da infância e o investigou a partir do seguinte problema: o que pode ensinar o repertório musical da/na educação da infância? Nesse sentido, seu objetivo geral foi compreender o que pode ensinar esse repertório, tendo adotado os seguintes objetivos específicos: elencar o repertório de canções da educação da infância; identificar os temas e os enunciados emitidos nessas canções; e apontar os ensinamentos possíveis empreendidos pelo repertório musical da educação da infância. Sua metodologia se valeu de um levantamento das canções mais utilizadas por cinco professoras da Educação Infantil da rede pública de ensino da cidade de Cajazeiras – PB e da análise do conteúdo das mensagens dessas canções, a partir da operacionalização das técnicas de análise temática e de enunciação na perspectiva de Bardin (1977). Como resultado, o estudo possibilitou a identificação de uma série de temas e enunciados capazes de viabilizar aprendizagens sobre os papéis, comportamentos e atitudes masculinos e femininos, sobre a afetividade e os cuidados de si e sobre aspectos ligados à sobrevivência, tangenciando assuntos potenciais à educabilidade dos sujeitos infantis como: casamento; submissão afetiva feminina; lugar social; liberdade; solidão e sentido da vida; padrões de beleza; higiene pessoal; trabalho doméstico; naturalização da violência; disseminação do medo; maus tratos aos animais; castigo como corretivo disciplinar; mentira; desobediência.

Palavras-chave: Música. Educação da Infância. Canções infantis. Análise de conteúdo. Aprendizagens.

ABSTRACT

This research had as theme of study the music in childhood education and investigated it from the following problem: What can teach the musical repertoire of/in childhood education? In this sense, its general objective was to understand what can teach this repertoire, having adopted the following specific objectives: to list the repertoire of songs of childhood education; identify the themes and utterances emitted in these songs; and to point out the possible teachings undertaken by the musical repertoire of childhood education. Its methodology was based on a survey of the songs most used by five teachers of Early Childhood Education in the public school of the city of Cajazeiras – PB and the analysis of the content of the messages of these songs, starting from the operationalization of the techniques of thematic analysis and enunciation from the perspective of Bardin (1977). As a result, the study allowed the identification of a series of themes and statements capable of making possible learning about masculine and feminine roles, behaviors and attitudes, affectivity and self-care, and aspects related to survival, passing through matters with the ability to educate children, such as: marriage; female affective submission; social place; freedom; solitude and meaning of life; beauty standards; personal hygiene; housework; naturalization of violence; spread of fear; ill-treatment of animals; punishment as corrective disciplinary; lie; disobedience.

Key words: Music. Childhood Education. Children's songs. Content analysis. Learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Canções informadas pela 1ª docente da escola A.....	28
Tabela 2 - Canções informadas pela 2ª docente da escola A.....	28
Tabela 3 - Canções informadas pela 1ª docente da escola B.....	28
Tabela 4 - Canções informadas pela 2ª docente da escola B.....	28
Tabela 5 - Canções informadas pela 3ª docente da escola B.....	29
Tabela 6 - Canções distintas levantadas e sua contagem frequencial.....	29
Tabela 7 - Relação das canções analisadas e suas respectivas letras.....	35

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 MÚSICA E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	18
2.1 O INFANTIL CONSTITUÍDO E SUA EDUCAÇÃO	18
2.2 O(A)S DOCENTES E A MÚSICA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	22
3 PERCURSO METODOLÓGICO	26
3.1 COLETA DE DADOS	28
3.2 PROCESSAMENTO DOS DADOS: a análise de conteúdo.....	31
4 ANÁLISE DOS DADOS	36
4.1 APRENDIZAGENS SOBRE OS PAPEIS, COMPORTAMENTOS E ATITUDES MASCULINOS E FEMININOS	39
4.2 APRENDIZAGENS SOBRE AFETIVIDADE E CUIDADOS DE SI	47
4.3 APRENDIZAGENS SOBRE ASPECTOS LIGADOS À SOBREVIVÊNCIA	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
6 REFERÊNCIAS	59

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como tema de estudo a música na educação da infância. Considerando que esse tema tem se manifestado como um campo de possibilidades referente à prática de pesquisa, partimos para essa empreitada a partir do seguinte problema de estudo: o que pode ensinar o repertório musical da/na educação da infância?

A colocação das preposições *na* e *da* expressas no problema em questão, faz referência a um repertório que outrora fazia parte do mundo adulto, como as cantigas de roda e parlendas cantadas, por exemplo, e, que se tornaram canções do universo infantil, que hoje fazem parte do enredo pedagógico e foram institucionalizadas como primordial na rotina pedagógica da educação da infância. Anteriormente, segundo Jurado Filho (1985), parte das canções que constitui esse repertório, como as cantigas de roda, fazia parte do entretenimento dos adultos intercalado à sua labuta diária, que sofreu modificações ao longo do tempo a partir da intervenção recreativa e criativa das crianças no mundo adulto, e que, posteriormente, suspenso de sua situação cotidiana de lazer, foi institucionalizado como parte da disciplina escolar dos anos pré-escolares e das primeiras séries do Ensino Fundamental, tornando-se objeto de observação e aprendizagem, especificamente pedagógico. Além disso, “[...] ao mesmo tempo em que a música ocupa um lugar formal no currículo escolar, sua presença é visível nas relações, nas brincadeiras, nas manifestações espontâneas das crianças” (CATÃO, 2012, p. 112).

Um dos motivos que me levou a realizar esta pesquisa foram minhas próprias experiências que me colocaram à frente do referido tema. No entanto, essa escolha foi facilitada ainda mais pelo toque sutil do meu orientador em me fazer refletir e lembrar das vivências que tive com a música e com a educação, para que esta pesquisa fosse um escrutínio prazeroso sobre mim mesmo. Então, foram minhas experiências e vivências que tive desde a infância à juventude que vivencio no presente, em que, em sua maior parte a música tem aparecido marcadamente articulada à educação, que orientaram a escolha desta pesquisa.

Relembro que na minha infância meu pai me presenteou com uma flauta doce, dessas de plástico mesmo, sem preocupação de ser desta ou daquela marca, germânica ou barroca. Esse presente, recorro perfeitamente, me possibilitou fazer novos amigos, pois havia me mudado da antiga casa e acabava de chegar àquela rua. Aprendi as músicas que estavam no tutorial em papel, que vinha junto à flauta, e, assim ficava tocando-as da janela ou na calçada. Isso possibilitou que alguns meninos e meninas da rua viessem até a mim, pedindo para tocar um pouco, para que o(a)s ensinassem ou para mostrarem o que já sabiam.

Mais tarde fui matriculado no Grupo de Capoeira Ginga Menino, fundado e organizado pelo Mestre Tião. Amigos e amigas que havia conhecido naquela rua, também treinavam nesse grupo. Esta arte e luta que resolvi praticar veio acompanhada de muitas surpresas, um séquito de descobertas! Mais do que aulas que desenvolviam os aspectos físicos, mentais e motores, na capoeira foi um espaço onde tive uma educação que em sua maior parte provinha das canções que contavam histórias e transmitiam sentimentos. Aprendi sobre a história do povo negro, de Zumbi, de Pastinha, de Bimba, da escravidão e de particularidades dessa arte. Aprendi música, a tocar berimbau, pandeiro, atabaque e agogô; a cantar músicas que traziam consigo a história do povo negro, de suas lutas e libertações; a dançar e lutar maculelê¹; a dar saltos mortais no ritmo da iúna² ou do toque de São Bento de Bimba³. Possibilitou-me a partir de tudo isso, caminhos para o reconhecimento e autoidentificação como negro e como parte dessa história.

Esse mesmo período da minha vida também foi marcado pelo aprendizado, autodidático e posteriormente orientado, no violão. Os pais de um amigo compraram um violão para que ele pudesse aprender, e, nos intertempos em que o instrumento ficava em sua mão eu ficava atento ao que ele fazia. Após se cansar, testava o que poderia ser feito, tentando produzir algum som que chagasse perto de algo bonito. O tempo passou e evoluímos juntos a ponto de tocar as músicas do artista e compositor Raul Seixas e aspirar à formação de uma banda, almejar tocar nos clubes, e, estudar música na Universidade Federal do Ceará (UFC), campus de Juazeiro do Norte - CE, localizada no Sul do Cariri, hoje Universidade Federal do Cariri (UFCA), na referida cidade. Tivemos aulas numa Oficina de Formação Artística: Oficina de Cordas, ofertada por um órgão do Banco do Nordeste do Brasil (BNB) que se preocupa em promover a cultura, realizada na escola Estadual Mauro Sampaio, onde estudava no 9º ano do Ensino Fundamental. Ganhamos um festival de música na cidade de Brejo Santo

¹ O maculelê é uma cultura tradicional de Santo Amaro da Purificação, Bahia, que remonta o período colonial (1500-1822), lembrando a memória dos negros escravizados e trazidos para terras estrangeiras e acabando por incorporar outros elementos culturais. O mote central do maculelê é a luta de um povo que desejava liberdade, através de danças com bastões e ritmos que lhe são peculiares, levando o brincante de maculelê a momentos de fantasia e recordação de experiências vividas pelos nossos antepassados, conservados na memória daquele que insiste em mantê-los lembrados. Esses momentos são protagonizados por corpos que dançam para reviver tal memória, recriando-a de variadas maneiras (LEOPOLDINO; CHAGAS, 2012, p. 3-4).

² O Toque de Iúna [...] é um toque fúnebre utilizado quando morre um capoeirista. Na capoeira regional do Mestre Bimba era o toque utilizado para jogo de formados nos cursos oferecidos por ele, geralmente com duração de seis meses de curso. Os capoeiristas deveriam executar um movimento chamado 'cintura desprezada' ou 'balão cinturado'. Nesse jogo de exibição, não podia concluir os golpes no companheiro (MEDEIROS, 2012, p. 166).

³ Este toque foi criado por Mestre Bimba. É chamado também de São Bento Grande da Regional. Toca-se ele com um berimbau médio, dois pandeiros de cada lado fazem parte da formação da bateria (a essa formação instrumental dá-se o nome de "charanga"). É um toque que transmite muita energia e exige dos capoeiras muita técnica e atenção (SILVA, 2010, p. 2).

– CE, Festival Música ao Gosto do Aluno, com uma canção autoral chamada Egoísmo, no ritmo de bossa nova. Particpei das Residências Artísticas pelo Projeto Música é Para a Vida nos anos de 2013 e 2014, com direito a apresentação no Festival de Jazz & Blues de Guaramiranga – CE. Foram 12 dias em 2013 e mais 12 em 2014 de muito aprendizado, conhecendo muitas pessoas e artistas renomados como: J.J. Jackson, Titia Carrol, Édmar Castañeda, entre outros.

Ao retornar para a cidade do Barro – CE onde resido, fui indicado para dar aulas em escolas públicas pelo Programa Mais Educação, precisando apenas de algum certificado em alguma capacitação na área de música e isso eu possuía graças à referida Oficina e Projetos. Ensinei, em escolas nas zonas rural e urbana, flauta doce, canto coral e iniciação à prática em instrumentos de cordas com ênfase em violão. Também fui indicado a dar aulas particulares em domicílio a várias pessoas. Construimos grupos musicais, ganhamos festivais de músicas autorais na região do cariri, tocamos em barzinho e em apresentações municipais.

Ao terminar o Ensino Médio, não consegui entrar pelo Enem no curso de Licenciatura em Música como almejava. Sendo assim, como me foi dada outra oportunidade na lista de espera do SISU optei por fazer Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Hoje, cursando nessa Instituição de Ensino Superior o referido curso, ainda continuo praticando e estudando o violão, compondo e participando de festivais de música com o antigo grupo de poetas, músicos e musicistas e me apresentando em grupo ou individualmente em meu município e noutras cidades.

No sexto período do curso de Licenciatura em Pedagogia, cursei a disciplina Estágio Supervisionado I em Educação Infantil. Essa disciplina foi dividida em cinco momentos. O primeiro consistiu em aulas teóricas em sala de aula com a turma do curso de Pedagogia, discutindo sobre os fundamentos e as práticas referentes ao estágio. O segundo momento foi o da observação em sala de Educação Infantil. Nesse momento, ao observar as práticas da professora, fui descrevendo em um caderno de campo o modo como atuava. Fui escrevendo como trabalhava as matérias, os temas transversais e os diversos saberes e conhecimentos referentes à prática docente. O terceiro momento da disciplina consistiu na elaboração e preparação de planos de aulas e materiais didático-pedagógicos. O quarto momento consistiu na intervenção prática dos estagiários e o quinto momento em elaborar o relatório final do Estágio Supervisionado I.

Os momentos do estágio em que me permitiram o contato com a sala de aula, observando e vivenciando o cotidiano escolar na Educação Infantil, foram ricos e me

possibilitaram perceber o quão forte a música se faz presente nas práticas docentes desta etapa da Educação Básica, principalmente no ensino.

Então, o percurso das minhas vivências, desde a infância à juventude presente, constituiu-se como motivo e enredo que identifica esta pesquisa como uma continuação e seguimento desse percurso, e, agora, como um percurso de pesquisa acadêmica. Desse modo, a articulação entre música e educação da infância que esta pesquisa toma como tema de estudo, expressa a articulação entre essas duas realidades como fios que tecem a mim mesmo, hoje como sujeito acadêmico.

A música no contexto da educação da infância, observando-a, tem se manifestado por pelo menos duas vias de possibilidades. Uma delas é a música sendo trabalhada como educação musical, referente a um processo de musicalização do sujeito, em que há o intuito de ensinar a música levando em consideração seus aspectos teóricos, técnicos e práticos, enfatizando o rigor próprio de tal arte. A outra possibilidade é a da música como meio, como ferramenta, como recurso e estratégia para se alcançar determinados fins ou objetivos específicos, ora ligados ao processo de aquisição de saberes e ao desenvolvimento do sujeito, ora articulados à criação de hábitos, atitudes, comportamentos e na realização de comemorações do calendário de eventos do ano letivo (BRITO, 2003). Nesta segunda via, percebemos a música ligada à docência como instrumento de ensino, como controle disciplinar e também como constituidora de concepções históricas e ideológicas sobre os sujeitos infantis⁴.

Nas práticas de ensino do(a)s docentes na educação da infância em que a música é utilizada como ferramenta ou recurso para se alcançar fins ligados aos conteúdos, à aquisição de hábitos, atitudes e/ou comportamentos desejados, as letras das canções, ou seja, seus textos, frequentemente são tratados com maior evidência, com maior ênfase por este(a)s profissionais, pois “A base do canto, que até a Idade Média distinguia-se da música, é o texto” e “todo texto diz alguma coisa, tem um conteúdo; a força desse conteúdo, entretanto, advém da maneira como é comunicado. E a palavra se transforma em canção a partir da sofisticação da intenção comunicadora do compositor e/ou do interprete” (NUNES, 2012, p. 162-163). Os

⁴ O termo Sujeitos Infantis é utilizado neste trabalho para designar às crianças de 0 aos 11 anos de idade. Para a psicologia do desenvolvimento o percurso da vida é dividido em fases do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a fase da infância sucede a fase pré-natal e precede a fase da adolescência, sendo dividida em três fases, a primeira infância, que vai de 0 a 3 anos, a segunda infância, que vai dos 3 aos 6 anos, e a terceira infância, que compreende o período que vai dos 6 aos 11 anos (PAPALIA; FELDMAN, 2013). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera criança a pessoa com até doze anos de idade, sendo esta um sujeito de direitos (BRASIL, 1990). Nesse sentido, o sujeito infantil que é mencionado neste trabalho faz referência a essa criança: um sujeito que se encontra cronologicamente entre 0 e 12 anos de idade e quanto às fases do desenvolvimento humano, nas fases da infância.

trabalhos de Bona (2006), Bona e Cabral (2016), Bellochio, *et al.* (2017), entre outros, fazem referência ao trabalho com a música pelo(a)s docentes na educação da infância evidenciando sua dimensão-canção. Desse modo, isso nos remete a pensar que a escolha do(a)s docentes da educação da infância em trabalhar a música a partir da letra e de ritmos e melodias fáceis à memorização das mensagens, parece se dar por conta do seu caráter textual e de sua característica discursiva no momento do ensino, a fim de passar mensagens, abordar temas através do discurso das canções.

Pois bem! Se nas práticas de ensino do(a)s docentes da educação da infância as músicas são utilizadas levando em consideração, na maioria dos casos, os textos que são entoados como instrumento dessas práticas, pode-se então dizer que existe um repertório de canções que este(a)s profissionais trabalham com seus discentes. Nesse sentido, entendemos que tal repertório, para esta pesquisa, constitui-se num material documental, num aparato de documentos permeado de textos, de enunciados passíveis à investigação, que podem nos elucidar, a partir de análises e sistematizações, o que esse repertório musical pode ensinar a partir do que enuncia em suas linhas.

Partindo dessa perspectiva, foi elaborado o referido problema, tomando como aspiração a análise desse repertório trabalhado pelo(a)s docentes no contexto de ensino da educação da infância com o objetivo geral de compreender o que pode ensinar o repertório musical da/na educação da infância. Nesse sentido, foram adotados como objetivos específicos: elencar o repertório de canções da educação da infância; identificar os temas e os enunciados emitidos nas canções que compõem esse repertório; e apontar os ensinamentos possíveis empreendidos pelo repertório musical da educação da infância.

O conhecimento no campo de estudos da educação está em constante expansão, e, ao passo que surgem propostas de pesquisas em temas que pouco foram explorados, novas pesquisas no campo de estudos da educação, e, de modo mais específico, no campo de estudos da educação da infância, têm o potencial de melhorar, aprofundar e aprimorar os conhecimentos nessa área. Sendo assim, entendemos que a realização desta pesquisa poderá, de algum modo, contribuir para a produção de conhecimentos na área da educação, e, especificamente, para a produção de conhecimentos a respeito das práticas de ensino que envolve o trabalho do(a) docente da educação da infância com a música em seu cotidiano escolar. Isso implica, doutro modo, em pressupostos para a formação de professores da educação da infância, tendo em vista que, na contemporaneidade, na realidade do tempo presente, exige-se um profissional cada vez mais qualificado, plural e atualizado quanto aos seus conhecimentos. Desse modo, esse(a) profissional, com a gama de estudos produzidos em

sua área, terá a possibilidade de realizar seu trabalho com qualidade, cumprindo com sua função de contribuir com a formação integral dos sujeitos educandos, e isso pode implicar, em relação à formação dos sujeitos, em bases para a formação integral desses sujeitos educandos.

Além de este estudo buscar trazer para o campo de estudos da Pedagogia contribuições específicas sobre o repertório musical da educação da infância em relação ao seu conteúdo ensinado, buscará contribuir para a formação de professore(a)s pedagogos no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG, Centro este localizado no Alto Sertão paraibano, pelo fato de termos feito uma averiguação no banco de monografias desta instituição e constatado que as pesquisas em relação ao tema proposto nesta pesquisa foram incipientes, contando com um total de cinco Trabalhos de Conclusão de Curso depositados na Biblioteca Setorial do CFP/UFCG. Desse modo, esta pesquisa pretende contribuir para o caso da formação do(a)s docentes pedagogos no Alto Sertão paraibano, no que tange à especificidade do trabalho consciente, reflexivo e sistemático com a música no contexto pedagógico, e, mais especificamente em relação à constituição do repertório musical trabalhado na educação da infância.

E ainda, esta pesquisa tem a pretensão de contribuir com a produção de conhecimentos a respeito do repertório musical utilizado na educação da infância nas escolas públicas da cidade de Cajazeiras/PB onde o repertório musical é trabalhado, possibilitando, desse modo, ao(à)s seus/suas professore(a)s aproximação, entendimento e a possibilidade de pesquisarem sobre as práticas com música no ambiente onde atuam.

Este trabalho está estruturado em capítulos. Além desta introdução, o trabalho conta com quatro capítulos. O capítulo I é destinado à exposição dos pressupostos teóricos que consubstanciam as perspectivas e concepções sobre a infância, o sujeito infantil, e sua educação, bem como reflete acerca do(a)s docentes, de sua prática com a música e do repertório musical infantil na educação da infância.

O capítulo II descreve o percurso metodológico adotado. São apresentados a natureza e o caráter metodológico do trabalho, a técnica de coleta de dados e a descrição do método analítico operacionalizado na análise do conteúdo dos textos das canções infantis.

No capítulo III é descrita a análise do conteúdo das letras das canções infantis a partir das técnicas de análise temática e análise de enunciação segundo a perspectiva de Laurence Bardin (1977). Esse capítulo é dividido em três tópicos de acordo com as categorias elaboradas a partir do agrupamento de temas identificados nos textos das canções analisadas. Cada tema e cada enunciado são discutidos e interpretados no âmbito de cada categoria a qual estão alocados.

Por fim, o capítulo IV apresenta nossas considerações finais a respeito do que foi proposto na pesquisa, quanto às considerações acerca dos seus objetivos, aos pressupostos teóricos, aos destaques, encaminhamentos, intencões, proposições, e contribuições para mim quanto pesquisador em processo de formação. Após as considerações finais, apresentamos as referências utilizadas em todo o trabalho que embasaram esta pesquisa.

2 MÚSICA E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Os pressupostos teóricos são teorias, conceitos e compreensões que fundamentam, embasam, dão respaldo e plausibilidade a determinadas ideias e afirmações que se queira defender, justamente por terem sido pesquisados, pensados, elaborados, testados e submetidos a um método, à verificação, e é isso que os dão caráter de cientificidade. O conhecimento elaborado, pensado, sistematizado e verificado a partir de métodos científicos é tido como conhecimento científico. Essa perspectiva descrita tem base nas visadas de Prodanov e Freitas (2013, p. 22) que se referem ao conhecimento científico com divergência em relação a outros tipos de conhecimento, justamente “[...] por ter toda uma fundamentação e metodologias a serem seguidas, além de se basear em informações classificadas, submetidas à verificação, que oferecem explicações plausíveis a respeito do objeto ou evento em questão”.

Partindo dessa compreensão, os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa constituem-se a partir das perspectivas e concepções sobre a infância, o sujeito infantil, a docência e a música na educação da infância, com o intuito de pensar e tecer, posteriormente, as possibilidades, as intenções e efeitos do repertório de canções da educação da infância. Esses pressupostos são imprescindíveis para orientar as concepções basilares às quais nos aproximamos e abordamos o tema e o problema estudado.

2.1 O INFANTIL CONSTITUÍDO E SUA EDUCAÇÃO

O sentido e a concepção de criança e do infantil que adotamos nesta pesquisa estão associados à infância e ao dispositivo de infantilidade⁵ que os constituem, os formam e os impõem regras de ser e de existir dentro do que a sociedade queira que este sujeito seja, aja e exista (CORAZZA, 2004). Em se tratando do objeto de estudo desta pesquisa, o repertório musical da educação da infância, o vemos em sua dimensão-canção e o compreendemos como permeado de discursos constituidores que comunicam modos de ser infantil, a partir do dispositivo de infantilização que objetiva produzir sujeitos infantilizados.

A respeito do conceito de dispositivo, Agamben (2005, p. 13) o define como:

[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os

⁵ O termo infantilidade abordado neste trabalho não possui carga semântica similar à imaturidade, tampouco faz referência à ingenuidade, como é comumente proferido por algumas pessoas em seus discursos, mas possui um sentido filosófico com raízes fincadas nos pressupostos foucaultianos sobre dispositivo e a noção de constituição do sujeito. Esse termo pode ser constatado na obra *História da infância sem fim*, da filósofa brasileira Sandra Mara Corazza (2004).

manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar.

Sendo assim, pelo dispositivo de infantilidade, temos, no tempo presente, na escola, formado e constituído sujeitos infantis por meio de livros, textos de diversas naturezas, dependências físico-prediais da instituição, formas de organização das turmas, hierarquia da ordem social, familiar e escolar, lugares de fala, exercícios de compreensões, artes em geral e em particular, as canções infantis, enfim, por meio dos diversos modos, abordagens e estilos de discursos. Por essa via chegamos a se aproximar e pensar, particularmente, as práticas discursivas, os enunciados das canções, e, por isso, intencionamos fazer aparecer os fios que tecem este sujeito infantil/infantilizado buscando compreender o que o repertório de canções da educação da infância está ensinando, constituindo sujeitos a partir do dispositivo de infantilidade e disciplinando os corpos e o espírito dos sujeitos educandos.

Segundo Moruzzi (2017, p. 293) “a história da criança e da infância tem uma correspondência com a forma pela qual as instituições escolares foram organizadas ao longo de diferentes períodos”. Se hoje temos formado sujeitos infantis, isso ocorre a partir de como compreendemos tal sujeito e de como e quais artefatos culturais e pedagógicos utilizamos para educa-los/discipliná-los.

A respeito do conceito de educação, elaboramos nossa compreensão a partir do pensamento sociológico de Émile Durkheim (2007), que, para nós, parece estar mais articulado ao que está sendo feito em muitas escolas públicas brasileiras. Tal conceito consiste no esforço constante de *imposição* das maneiras de ver, de sentir e de agir às quais a criança não teria chegado pela espontaneidade. Ora, tal conceito possui um que de verdade se considerarmos que, se educamos, estando imersos numa teia de dispositivos, e, o dispositivo é, como foi citado anteriormente, qualquer coisa que intercepte, capture, modele, determine, controle e assegure gestos, condutas, opiniões e discursos dos sujeitos, temos, até o momento atual, imposto aos sujeitos que educamos, a partir do nosso lugar de fala e do que somos, uma educação.

Nesse sentido, compreendemos a escola como o lugar da disciplina e de relações de saber/poder (FOUCAULT, 1987). Segundo Gallo (2004, p. 82), o termo disciplina denota uma ambiguidade quanto ao seu sentido, ele “invoca em si tanto o campo de saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, de um certo exercício do poder.

Disciplinarizar é tanto organizar e classificar as ciências, quanto domesticar os corpos e as vontades”. A partir de Gallo (2004) identificamos que as escolas surgiram possuindo características similares aos quartéis militares quanto à hierarquia da ordem, às regras, à organização das classes e turmas, à individualização do poder na figura de um professor para diversos alunos que controla e vigia a todos a todo instante, etc. Sendo assim, a escola utiliza tecnologias individualizantes para individualizar a relação de poder, como por exemplo, a organização das turmas em filas para facilitar a vigilância e o controle. “Essas estratégias de dominação, através da delimitação de espaços e da disciplina corporal, diferem quase nada em sua aplicação, seja nos exércitos seja nas escolas” (GALLO, 2004, p. 92).

É pelo/a disciplinamento/educação que os indivíduos são constituídos como sujeitos. Para Moruzzi (2017, p. 294), o disciplinamento empreendido sobre os corpos dos indivíduos e sobre o espaço institucional escolar para os constituírem consubstancia-se a partir de forças, tanto externas quanto internas, à escola. Essas forças estão presentes:

[...] nos instrumentos externos à escola, nos pressupostos teóricos presentes nos documentos pedagógicos governamentais ou nos instrumentos produzidos no interior das escolas, como os livros de ocorrência, listas de chamada, ou ainda, nos diferentes artefatos utilizados e produzidos nos espaços escolares, como: brinquedos, imagens decorativas e ornamentais utilizadas nas instituições, livros destinados às crianças e toda literatura produzida *sobre* ou *para* crianças (*Grifos nossos*).

Partindo dessa perspectiva, discorreremos um pouco sobre os pressupostos presentes nos documentos pedagógicos governamentais a respeito da Educação Infantil.

A educadora Zilma de Oliveira, em seu livro *Educação Infantil: fundamentos e métodos* (2010) contextualiza a Educação Infantil no Brasil e relata que até meados do século XIX o atendimento às crianças pequenas em instituições como creches ou parques infantis não existia. Segundo Bujes (2001), creches e pré-escolas foram se constituindo a partir de mudanças nas esferas econômica, política e social.

Foi a partir da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a Educação Infantil foi incluída como primeira etapa da Educação Básica nacional, sendo que o atendimento às crianças de zero a três anos seria em creches e às crianças de quatro e cinco anos na pré-escola (BRASIL, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)⁶ é um documento pedagógico governamental estabelecido pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro

⁶ Este documento foi substituído, assim como outros documentos da Educação Infantil como, por exemplo, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

de 2009, construído a partir de determinações da LDBN e fruto de lutas de diversos movimentos sociais, como por exemplo, movimentos comunitários, movimentos de mulheres, movimentos de trabalhadores, movimento de profissionais da educação e movimentos de redemocratização do país. Esse documento reúne “princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação” e seu objetivo é o de “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Nesse documento podemos encontrar a definição da Educação Infantil como sendo:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Mediante tal enunciado, podemos identificar como se constitui a Educação Infantil escolar no tempo presente no Brasil, nas minúcias do discurso legal: tempos e espaços sistematicamente organizados de forma produtiva e útil, ancorados por uma compreensão de infância e, assim, institucionalmente, regulam os corpos e os espíritos pela disciplina, pelos livros, pelos textos, pela fala, pelas compreensões, pelas canções, pelos discursos; educando e cuidando de crianças de 0 a 5 anos de idade, num determinado período de tempo e espaço, *regulados e supervisionados*, submetidos a um controle social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prescreve acerca da finalidade da Educação Infantil que é o desenvolvimento pleno do sujeito infantil até os seis anos de idade. Tal finalidade constitui a complexidade dessa etapa da educação em relação aos seus aspectos a serem desenvolvidos nos sujeitos infantis. Nesse sentido, Amorim (2016) se refere à ação docente com as crianças pequenas de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, asseverando o modo de como proceder com sujeitos tão pequenos. A autora afirma que

[...] a ação docente na Educação Infantil possui uma especificidade marcada pelas características próprias das crianças nessa faixa etária, quais sejam: a globalidade de suas ações, sua condição de vulnerabilidade e sua potencialidade de desenvolvimento e de conhecimento. Tal especificidade aponta, pois, para uma ação docente multifacetada, pautada na indissociabilidade cuidado-educação [...] para atuar com crianças de zero a cinco anos de idade faz-se necessário uma formação que proporcione conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente, e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças (AMORIM, 2016, p. 164).

Dadas as exigências quanto à formação necessária do(a)s docentes para atuarem na Educação Infantil e quanto à prática educativa, essa formação pressupõe a inclusão do saber

musical, levando em consideração que a música permeia o cotidiano familiar e escolar infantil. Sendo assim, diversos autores como Bona (2006), Bona e Cabral (2016), Godoi (2011), Gohn e Stavracas (2010), Pacheco (2008), Niceias (2016), entre outros, chamam a atenção para a necessidade, possibilidades, importância e efeitos da música na educação da infância. Nesse sentido, verificamos a necessidade e a importância do trato com a música no processo formativo da/o professora/o da educação da infância e na constituição do sujeito infantil em formação.

2.2 O(A)S DOCENTES E A MÚSICA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Ao tratarmos da ação docente no tocante à música na educação da infância, consideramos salutar discorrer sobre o conceito de música cunhado por Gohn e Stavracas (2010, p. 86) que diz respeito ao “[...] elo entre o som e o silêncio, entre o criar e o sentir, entre os movimentos vibratórios e as relações que se estabelecem com eles”. Nesse sentido, é mister entender que as relações que estabelecemos com a música nos permitem criar e construir significados, modos de ser e sentir diversos. Assim, a música é um elemento de suma importância para o desenvolvimento e constituição da/o professora/o e do sujeito da educação da infância, a criança.

A partir de tais considerações, pensamos que a música, ao lado de outras formas de expressões e comunicações presentes no contexto escolar, expressa e comunica sensações, sentimentos e pensamentos, através das canções infantis. As letras das canções, vista neste trabalho como principal veículo de transporte de informações que comunica valores, modos de ser e existir diversos, compreensões de mundo, etc., desempenham um papel fundamental nas ações, práticas e constituição dos sujeitos discentes que estão em processo de formação, pois as letras referenciam, enunciam e discursam, ao lado de outros tipos de discursos, como por exemplo, os livros e seus textos, as regras e estatutos escolares, formando o sujeito que captura. Desse modo, as letras discursam sobre datas comemorativas que devem ser lembradas, os comportamentos adequados a serem adotados pelos sujeitos segundo as finalidades a que se propõem, os valores sociais e comportamentos ditos corretos, os conteúdos necessários e seus respectivos contextos, etc.

Segundo a pesquisa de Melita Bona (2006), o professor das séries iniciais que trabalha com a música na sala de aula comumente não possui formação específica na área musical, o que reflete nas atividades desenvolvidas, que se referem mais a práticas que envolvem a música do que mesmo atividades conscientes com pretensões musicais. Esses

professores utilizam a música cada qual a sua maneira, por necessidade e força das circunstâncias. A autora ainda afirma que:

O professor encontra na música uma forte aliada para as suas atividades diárias [...] seja para desempenhar as funções mais diversas tais como, recurso pedagógico, disciplinamento ou para desencadear momentos de alegria e descontração visando tornar a aula mais interessante e prazerosa. A música localiza-se, por assim dizer, nas entrelinhas da pauta pedagógica (BONA, 2006, p. 13).

O enredo pedagógico é constituído de várias demandas que abarca os aspectos físico, psicológico, intelectual e social do desenvolvimento infantil, asseverado pela LDBN (BRASIL, 2015). Além disso, na prática docente, descrita anteriormente por Amorim (2016), há a exigência de o educador possuir uma formação multifacetada capaz de mobilizar conhecimentos teórico-metodológicos imprescindíveis à ação docente, a fim de promover o desenvolvimento pleno das crianças. A música permeia a pauta pedagógica da educação da infância, como fora anteriormente constatado a partir de Bona (2006), e, está inclusa nesses saberes e fazeres necessários à ação docente. Alguns autores, a exemplo de Godoi (2011), chamam a atenção para a utilização consciente dessa ferramenta pedagógica.

A música na educação da infância extrapola o ato de entoar canções. Nessa perspectiva, Godoi (2011, p. 23), propondo a música na Educação Infantil para além da reprodução de canções, descreve:

Ao salientar atividades que trabalham gestos, dança, os sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade, as crianças ganham noções de altura, podem observar o próprio corpo em movimento, atentar-se ao meio onde vivem, prestar atenção nele e explorar a criatividade, já que ela (*a música*) tira base de qualquer ambiente em que a professora e seus alunos estejam (*acréscimos nossos*).

Este mesmo autor ainda denota que “A música é uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, se planejada e contextualizada” (GODOI, 2011, p. 24). Percebemos que para este autor há dois condicionantes para que a música possibilite o desenvolvimento das crianças: o planejamento e a contextualização.

Ao tratar das canções, Godoi (2001, p. 28) explica que “[...] o trabalho não se limita a cantar em sala de aula, é necessário discutir o tema da canção a ser cantada, ouvir o que as crianças querem dizer, o que entendem e se têm alguma canção para sugerir sobre o assunto pertinente aquele momento da aula”.

As canções possuem textos e enunciados diversos que comunicam perfis, modos de ser e de agir, transmitem sentimentos que contribuem para a apreensão e a construção de hábitos, identidades e concepções, pois comunicam o mundo, comunicam realidades. Desse modo, Pacheco (2008, p. 2), discorrendo sobre a construção de identidades, denota que há

vários agentes, ambientes sociais e artefatos culturais, e, nesses estão inclusas as músicas, que regulam, formam, constituem e (re)produzem elementos identitários ditos corretos para uma sociedade marcada pelo conservadorismo. Este autor descreve tais afirmações do seguinte modo:

O ambiente familiar, o ambiente escolar, a música, os filmes, os livros, as canções produzem os ambientes sociais e formas de comunicação entre tantas outras coisas que carregam discursos. Em suas mensagens, nos símbolos e códigos, nas representações e práticas, a cultura dominante e seus valores/parâmetros, atua, muitas vezes, como legitimadora e ‘normalizadora’ de condutas e comportamentos de gênero naturalizados por essa cultura.

Mediante as afirmações de Pacheco quanto a esse campo carregado de complexidade e de políticas de formação, muitas vezes negando-se o contraditório, em que as canções e textos infantis suscitam, faz-se pertinente as preocupações de Amorim (2016) quanto ao preparo teórico-metodológico no que-fazer docente, bem como as afirmações postas por Godoi (2011) quanto ao planejamento e contextualização da música na Educação Infantil. As canções, entoadas com objetivos de lazer, recreação, relaxamento, etc., podem discursar em prol de uma sociedade classista, classificatória e excludente, e de uma heteronormatividade compulsória (PACHECO, 2008). Conforme assinala Pacheco (2008, p.2):

No caso da canção, observamos que ela, enquanto um artefato cultural, pode assumir um papel significativo na formação das identidades de gênero das crianças, especialmente enquanto (re)produtora de papéis e comportamentos naturalizados masculinos ou femininos, pois ao ouvir uma canção, o aluno/sujeito relaciona-se com esta, apropriando-se dos elementos que as constituem.

Semelhantemente, em se tratando da música e sua relação de produção do humano, Mayara Niceias (2016), em sua dissertação, realizou um estudo de análise de conteúdo das letras de canções presentes no repertório musical infantil, considerando que tal repertório pode influenciar crianças que estão na faixa etária entre dois e cinco anos de idade. Tal estudo trata o repertório musical infantil na perspectiva adotada pela autora como cancionário folclórico infantil, sendo este expressão da cultura popular transmitida de geração para geração que é vivida e revivida pela coletividade inspirando e orientando o seu comportamento. Nesse sentido, Niceias (2016, p. 35) denota que a música folclórica infantil traz consigo os

[...] valores, crenças e práticas culturais de uma época marcada, muitas vezes até por práticas escravistas, exclusivas de uma época também de separação de classes que demonstram o estigma social estabelecidos em outro tempo que não o atual, podendo estar carregadas de conteúdos agressivos, disfarçados em alegros e belas melodias.

A autora supracitada denota que a partir dos dois anos de idade a criança começa a fazer uso adequado da linguagem a partir de um novo esquema de funcionamento psicológico,

mesmo período também em que a música é utilizada como socializadora, esse sujeito infantil começa a aprender a partir de experiências musicais. Nessa perspectiva, essa autora demonstra sua preocupação com a escolha do repertório musical infantil, pois este artefato cultural trabalha amizade, solidariedade, desenvolve a capacidade de liderança, iniciativa, raciocínio rápido e esperteza, no entanto, dependendo das canções, estas podem reforçar estigmas, segregação, a divisão de classes e preconceitos ligados ao gênero e à raça.

Faz-se pertinente, quanto ao planejamento do docente e contextualização das canções, considerado por Godoi (2011), a escolha criteriosa dentro do que se tem produzido acerca do repertório musical infantil. Pensando nisso, Bona (2006, p. 44) afirma:

O repertório musical da instituição escolar, hoje circundado por uma infinidade de tipos e gêneros musicais, não pode ser visto como fator ou objeto isolado. Justamente, pela amplitude do leque de produções musicais que atualmente se apresentam, considera-se fundamental que o professor saiba estabelecer critérios de escolha, ressaltando que os diferentes repertórios são vistos como complementares e não excludentes.

Por fim, é notória a presença da música na educação da infância, bem como de seus efeitos na formação dos sujeitos educandos. Esta linguagem/ferramenta de ensino é apropriada e utilizada de diversas formas pelo(a)s educadore(a)s. Bona e Cabral (2016) verificaram, a partir de uma investigação sobre o repertório musical e o modo como a música é utilizada nos espaços de Educação Infantil do município de Gaspar, em Santa Catarina, que a música está presente na rotina pedagógica das professoras como coadjuvante de muitas tarefas e afazeres. Sendo assim, as autoras alertam para o importante papel da formação continuada do professor da Educação Infantil no campo da arte, alerta do qual compactuamos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo.

Bernadette Gatti

Este capítulo descreve o método de pesquisa, o percurso metodológico seguido e os procedimentos de análise adotados.

Esta pesquisa de natureza qualitativa com caráter exploratório e analítico consiste, quanto ao seu percurso metodológico, num estudo documental, pois busca compreender o repertório de canções da educação da infância como documentos passíveis à análise de conteúdo. Esse repertório foi coletado consultando cinco professoras da Educação Infantil em duas escolas públicas da cidade de Cajazeiras, cidade localizada no Alto Sertão paraibano, no nordeste brasileiro. Sendo assim, foi realizado um levantamento das canções infantis que as docentes da Educação Infantil conheciam e quais dessas canções utilizavam com mais afinco em suas práticas de ensino. O repertório de canções foi analisado mediante a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), usando as técnicas de análise temática e de enunciação.

O requisito principal para que um conhecimento seja considerado como científico é o detalhamento de operações e técnicas que permitam chegar aos resultados, ou seja, o método. Nesse sentido, o método constitui-se, segundo Prodanov e Freitas (2013), como o caminho, os procedimentos intelectuais e técnicos; linha de raciocínio adotada para se alcançar o propósito da pesquisa, que é o conhecimento.

A pesquisadora em educação Bernadette Gatti (2007) descreve o método como forma de construir o conhecimento, não sendo, no caso desse processo de construção, apenas questão de rotina de passos e etapas, ou receita padrão, mas a vivência de um problema estudado, com consistência e pertinência em termos de perspectivas e metas, por isso mesmo, em se tratando de concepções que envolvem o método, este é carregado de crenças, valores e atitudes que o(a) pesquisador(a) traz ao se aproximar do problema com um tipo de abordagem de pesquisa.

A abordagem de pesquisa adotada neste trabalho foi a abordagem qualitativa com caráter exploratório. Constituiu-se como pesquisa exploratória quanto aos seus objetivos, pois, buscamos, por meio de um levantamento do repertório de canções que docentes trabalham na Educação Infantil, explorar um tema de estudo e “proporcionar mais informações sobre o assunto” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51), no caso desta pesquisa,

a música na educação da infância, tendo como foco central de estudo o repertório de canções da Educação Infantil. Nessa perspectiva, o repertório de canções da Educação Infantil foi tratado como um amálgama de documentos passíveis à análise qualitativa de conteúdo a partir das técnicas de análise temática e de enunciação cunhadas por Laurence Bardin (1977).

A abordagem qualitativa de investigação caracteriza-se por valorizar, segundo Lopes (2016), em sua essência, as expressões, sentimentos, experiências pessoais e coletivas, dos sujeitos. Na empreitada desta pesquisa, foram tomadas como objeto de estudo as letras das canções que compõem o repertório musical da educação da infância, entendendo que este elemento presente na estrutura das canções, ao lado de melodias simples e fáceis à memorização, comunicam modos de ser, sentir e agir diversos que constituem os sujeitos e são apreendidos facilmente pelas crianças pequenas.

Neste trabalho de pesquisa optamos por investigar a música como instrumento de ensino, pois por esse caminho a música é utilizada frequentemente em forma de canção pelo(a)s docentes que, comumente, não possuem formação específica na área musical, neste caso, o(a)s docentes da educação da infância, mas que a utilizam cada qual à sua maneira, da forma como conhecem e intuem, como bem nos apontou Bona (2006). Este é um fato importante de ser destacado, pois nos levou a refletir e a problematizar sobre o que está sendo ensinado com as canções infantis aos sujeitos infantes em formação nas salas de aula.

As docentes da primeira etapa da educação básica foram escolhidas para informarem o repertório musical que conhecem e as canções que mais trabalham com seus educandos por considerar que a música se faz presente e permeia a pauta pedagógica da Educação Infantil em sua essência, como foi assinalado por Eisenberg e Carvalho (2011). A exemplo disso, destacamos o fato da música infantil acompanhar toda a rotina escolar dessa etapa da educação. Desse modo, a partir das considerações de Bona e Cabral (2016, p. 530), “Verificase que a música é incluída de modo diversificado na prática das professoras e que, na maioria dos casos, está vinculada a outros afazeres como a hora das refeições, a roda de conversa, as brincadeiras de roda e momentos variados.”

Nesse sentido, em que a música apresenta-se de maneira diversa na prática do(a)s professore(a)s, precisamos definir de qual modo poderemos nos aproximar do objeto de análise. Segundo Gatti (2007), a pesquisa é um cerco em torno de um problema e se faz imprescindível a escolha de instrumentos que possibilitem acessá-lo sendo necessário vislumbrar e escolher trilhas, bem como o modo de proceder nesses caminhos trilhados.

3.1 COLETA DE DADOS

Para realizar o estudo documental com o repertório de canções da educação da infância, e, analisá-lo a partir da análise de conteúdo, consideramos salutar efetuar um levantamento desse repertório de canções, consultando cinco docentes da Educação Infantil de duas escolas públicas da cidade de Cajazeiras/PB. Para isso, foram marcados encontros com essas docentes para que fosse possível realizar o levantamento.

O levantamento foi a forma mais objetiva, direta e econômica de acessar o repertório de canções trabalhado pelas docentes da Educação Infantil, pois, nesse caso, nos interessou o amálgama de canções trabalhado por essas profissionais para que assim fosse possível analisar os dados por meio das técnicas da análise de conteúdo.

Os encontros com as professoras consistiram em levantar um contingente de canções da educação da infância que essas profissionais trabalham e quais dessas canções trabalham com mais afinco na primeira etapa da Educação Básica com os sujeitos infantis. Para tanto, buscamos anotar num caderno de campo o repertório de canções informado por essas docentes.

Nesse caso, foi utilizado para a coleta de dados um caderno de anotações, a fim de registrar as canções infantis trabalhadas pelas docentes. Os dados coletados foram organizados em cinco tabelas, (Tabelas 1, 2, 3, 4 e 5), cada uma contendo as canções que cada docente informou.

Das docentes que foram consultadas para informarem as canções que conheciam e as que trabalhavam com maior afinco na Educação Infantil, duas lecionam numa Escola A⁷, sendo que, uma leciona no Pré I e outra no Pré II, e, três lecionam numa Escola B, sendo que, uma docente leciona no Pré I e duas lecionam no Pré II.

O detalhamento do contingente de canções levantadas para a análise de conteúdo bem como sua distribuição por escola e docente informante encontra-se disposto nas Tabelas abaixo. Os nomes dados às docentes que informaram as canções infantis são fictícios.

⁷ As escolas foram nomeadas de Escola A e Escola B para manter seu sigilo.

Tabela 1: Canções informadas pela 1ª docente da escola A

Maria	A barata mentirosa*; Borboletinha; Pirulito que bate-bate; Dona aranha; O cravo e a rosa; O sapo não lava o pé; Peixe vivo; Boi da cara preta; Escravos de Jó; Sapo cururu; Pombinha branca; 3 palavrinhas só; Polegares; Eu tinha uma bonequinha; O castelo; Pedro, Tiago e João no barquinho; A casa; Formas geométricas; Vitu; O pastorzinho; O galinho do vizinho; Caranguejo.
Total	= 22

Fonte: Elaborado por nós

*A canção *A barata mentirosa* é a mesma canção que *A barata diz que tem*.

Tabela 2: Canções informadas pela 2ª docente da escola A

Rosa	A barata diz que tem; Borboletinha; Pirulito que bate-bate; Dona aranha; O cravo e a rosa; O sapo não lava o pé; Peixe vivo; Boi da cara preta; Escravos de Jó; A canoa virou; Samba lê, lê; Ciranda, cirandinha; Fui no Tororó; A cobra não tem pé; Alecrim; Balão mágico; Trem da alegria; Meu pintinho amarelinho; Marcha soldado; Se essa rua fosse minha; Cai, cai balão; Capelinha de melão.
Total	= 22

Fonte: Elaborado por nós

Tabela 3: Canções informadas pela 1ª docente da escola B

Branca	A barata diz que tem; Borboletinha; O sapo não lava o pé; Peixe vivo; Escravos de Jó; A barca virou**; Sapo cururu; Pombinha branca; Fui no Tororó; A cobra não tem pé; Alecrim; Se eu fosse um peixinho***; Coelhoinho da páscoa; Atirei o pau no gato; Não atire o pau no gato; Cabeça, ombro, joelho e pé; Boneca de lata; A Janelinha; Mariana; Coelhoinho saltador; Cinco macaquinhos; Bom dia começa com alegria; Os indiozinhos; O sapo na beira da lagoa; Os Pintinhos; Cinco patinhos; Gente de toda cor; Ribeirão; Meu lanchinho.
Total	= 29

Fonte: Elaborado por nós

** A canção *A barca virou* é outra versão da canção *A canoa virou*, mas que denota o mesmo sentido.

*** A canção *Se eu fosse um peixinho* é outra versão da canção *A canoa virou*. É, na verdade, a segunda estrofe dessa canção.

Tabela 4: Canções informadas pela 2ª docente da escola B

Valéria	Borboletinha; Pirulito que bate-bate; Dona aranha; O cravo e a rosa; O sapo não lava o pé; Peixe vivo; Escravos de Jó; A canoa virou; Samba lê, lê; Ciranda cirandinha; Se eu fosse um peixinho; Coelhoinho da páscoa; Atirei o pau no gato; Mamãe eu quero; Na chaminé; O circo da alegria; Somos cinco irmãzinhas; Se essa rua fosse minha.
Total	= 18

Fonte: Elaborado por nós

Tabela 5: Canções informadas pela 3ª docente da escola B

Dandara	Dona centopeia; Homenzinho torto; Lá na montanha; Cabeça, ombro, joelho e pé; Mexe, mexe; Morto vivo.
Total	= 6

Fonte: Elaborado por nós

O total de canções levantadas a partir de cada docente informante foi de 97 canções. Tendo organizado o material coletado em tabelas para sua melhor visualização e discriminação, foi feita uma leitura dos títulos das canções para ver quais dessas mais se repetiram. Em seguida, as canções foram organizadas numa única tabela, (Tabela 6), para mostrar a quantidade de canções diferentes informadas pelas docentes e a frequência com que cada canção se repetiu.

Foram selecionadas em ordem decrescente, a fim de uma delimitação de um contingente objetivo e significativo para as análises, das canções que apresentaram frequência 4 até a primeira canção que apresentou frequência 1, perfazendo um total de 22 canções. A única canção com frequência 1 selecionada foi *Cai, cai balão*, a primeira que apareceu na organização dos títulos das canções. Inferimos dessa maneira por considerar que seu conteúdo, tendo-o lido, possui semelhança temática a outras canções. A tabela abaixo mostrará de forma objetiva essa delimitação. Quanto às demais canções, de frequência 1, estão incluídas na linha “outras”, totalizando 38 canções que foram mencionadas uma única vez.

Tabela 6: Canções distintas levantadas e sua contagem frequencial

Lista de canções	Frequência
Borboletinha	4
O sapo não lava o pé	4
Peixe vivo	4
Escravos de Jó	4
A canoa virou/A barca virou/Se eu fosse um peixinho	4
O cravo e a rosa	3
A barata diz que tem	3
Pirulito que bate-bate	3
Dona aranha	3
Boi da cara preta	2
Sapo cururu	2
Pombinha branca	2
Samba Lêlé	2
Ciranda, cirandinha	2
Fui no Tororó	2
A cobra não tem pé	2
Alecrim	2

Coelhinho da Páscoa	2
Atirei o pau no gato	2
Cabeça, ombro, joelho e pé	2
Se essa rua fosse minha	2
Cai, cai balão	1
Outras (38)	1

Fonte: Elaborado por nós

A partir da delimitação desse contingente para análise, procedemos às análises das 22 canções, seguindo as visadas bardinianas de análise de conteúdo.

O próximo tópico detalhará o método de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), bem como as duas técnicas de análise adotadas nesta pesquisa, a análise temática e a análise de enunciação.

3.2 PROCESSAMENTO DOS DADOS: a análise de conteúdo

O material obtido a partir do levantamento, o repertório de canções infantis, informado pelas docentes, será submetido à análise a partir da Análise de Conteúdo segundo a perspectiva de Laurence Bardin (1977), mobilizando as técnicas de análise temática e de enunciação. Neste tópico será elucidada a análise de conteúdo da referida autora.

A análise de conteúdo Bardiniana possui duas funções básicas, uma função de administração da prova e uma função heurística. A primeira tem a ver com a confirmação de hipóteses estabelecidas, na forma de questões ou afirmações provisórias, que servem de diretrizes; diz respeito a uma análise de conteúdo para servir de prova às hipóteses. A segunda função adequa-se à proposta desta pesquisa de caráter exploratório, justificando assim a sua utilização quanto ao seu problema de estudo e objetivos que aspiram à compreensão do que pode ensinar o repertório musical da/na educação da infância. Nessa perspectiva, “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo para ver o que dá” (BARDIN, 1977, p. 30).

Para Bardin (1977) a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que possui um leque de técnicas aplicáveis ao vasto campo das comunicações. Essas comunicações podem ser qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor a serem decifradas pelas técnicas de análise de conteúdo, que no caso deste estudo, entendemos que as canções transportam significações, tanto pelo docente que emite aos discentes que recebem as mensagens, quanto pelos discentes que emitem, ao entoarem as canções, aos sujeitos que recebem as mensagens.

De um modo mais detalhado e descrito em etapas, a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977, p. 42) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de *descrição do conteúdo* das mensagens, *indicadores* (quantitativos ou não) que permitam a *inferência* de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (*Grifos nossos*).

De acordo como foram descritas por Cavalcante *et al.* (2014) as técnicas que compõe o aparato da Análise de Conteúdo podem ser diversas, isto incluem, a análise temática, análise de avaliação ou representacional, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, análise léxica ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise dimensional, etc.

Sendo assim, iremos utilizar como ferramentas de análise para o tratamento dos dados coletados a associação entre a análise temática e a análise de enunciação, pois adequam-se ao tipo de comunicação aqui levantado para análise, ou seja, o repertório musical da educação da infância, visto, nesta pesquisa, como um conjunto de documentos, permeado de enunciados vivos, capaz de capturar e constituir os sujeitos a que se referem. Além disso, a análise temática, segundo Bardin (1977), subsidia, qualifica e é tida como complementar a análise de enunciação.

A análise temática ou categorial, segundo a perspectiva de Bardin (1977), consiste no desmembramento do texto das mensagens em temas alocando-os em categorias. As categorias, para essa autora, são:

[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria «ansiedade», enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual «descontração») [...].

A análise por categorias é a mais antiga e a mais utilizada. Entre as diferentes maneiras de categorização, a análise temática ou investigação por temas é rápida e eficaz na condição de se aplicar a diversos discursos (BARDIN, 1977). Logo, aplica-se facilmente ao discurso das canções infantis.

Doutro modo, a análise de enunciação, segundo as visadas de Bardin (1977), toma cada discurso, ou seja, cada produção, comunicação, ou conjunto de mensagens, como unidade de base, como uma totalidade organizada e singular; efetua-se a diversos níveis e a

interpretação resulta da confrontação dos diferentes indicadores e se valida a partir da coerência interna entre os diversos traços significativos.

Sobre a complementariedade das duas técnicas mencionadas anteriormente, Fernandes (2003) as associou ao abordar, em sua tese, as representações sociais de jovens estudantes, e, concluiu que esta associação alarga as possibilidades de análises.

No caso desta pesquisa, enquanto que com a análise temática buscaremos elencar temas, seja tópicos frasais ou até mesmo uma palavra, objetivando organizar esses temas em categorias, e, ainda, contando a frequência que os temas aparecem, com a análise de enunciação buscaremos analisar cada canção tal qual como se apresenta, como um todo, objetivando encontrar a lógica intrínseca que estrutura cada uma delas, a partir do destaque de seu texto, oração por oração, seja separando-as por uma barra ou organizando-as em colunas.

A análise de enunciação, segundo Bardin (1977), compreende a comunicação como processo e não como dado e funciona desviando-se das estruturas. Aplica-se a um tipo de discurso abandonado pelas técnicas exatas, estruturadas. É uma técnica que se assenta numa concepção do discurso como palavra em ato, como ato vivo, um momento num processo de elaboração.

Sendo assim, a análise de enunciação configura-se como primordial nesta pesquisa, pois tratará de analisar as canções infantis como discurso, como palavra em ato, buscando fazer aparecer os enunciados emitidos nessas canções, bem como os ensinamentos que são reproduzidos a partir desse instrumento de ensino que é o repertório musical da educação da infância.

Feitas as escolhas das técnicas de análise de conteúdo, conforme as recomendações de Bardin (1977) serão necessárias para a operacionalização dessas técnicas, seguir três etapas básicas: a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados e interpretação*.

A *pré-análise*, para Bardin (1977), constitui-se como a fase de organização das mensagens a serem analisadas, realizando-se a sistematização das ideias, a fim de estabelecer um programa preciso para a análise.

A leitura flutuante é a primeira atividade básica da *pré-análise* e consiste em estabelecer um primeiro contato com os documentos, com o intuito de conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. É um momento de refinamento da leitura, de emergência de hipóteses, de projeção de teorias sobre o material e de visualização de aplicação das técnicas (BARDIN, 1977). É nesse momento que surgem vislumbres de

possíveis categorias e temas ao realizar uma leitura das canções infantis levantadas. Essa atividade básica da pré-análise possibilitará a escolha das mensagens para a constituição do *corpus* a ser analisado, ou seja, as canções infantis que serão elencadas para a exploração do material.

Em seguida, será executada a regra de *exploração do material*, que, segundo Bardin (1977), resume-se em seguir sistematicamente as decisões tomadas na fase anterior. Essa regra consiste em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas, a fim de estudar com afinco o *corpus* estabelecido e estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto. Nesse sentido,

A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (BARDIN, 1977, p. 103).

Desse modo, a codificação, segundo Bardin (1977), organiza-se a partir de três princípios, três escolhas adotadas pelo analista: o *recorte*, que diz respeito à escolha das unidades; a *enumeração*, que é a escolha das regras de contagem dessas unidades; e, a *classificação* e a *agregação*, que consiste na escolha das categorias.

O *recorte* é feito a fim de determinar as unidades. Segundo Bardin (1977) as unidades são divididas em unidades de registro ou unidades de contexto.

As unidades de registro são a menor parte do conteúdo, registradas de acordo com as categorias levantadas. Bardin (1977, p. 104) denota que unidade de registro “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis”. Nesse último caso, a respeito da natureza e dimensões das unidades de registro, a autora cita as mais utilizadas que são: *a palavra*; *o tema*; *o objeto ou referente*; *o personagem*; *o acontecimento*; e, *o documento*.

Nesta pesquisa definiremos como unidade de registro o *tema*, pois, seguindo as recomendações de Bardin (1977), este é utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc, e, no caso desta pesquisa, busca-se analisar os textos das canções infantis que comunicam concepções, opiniões, valores, crenças, visões de mundo, modos de ser e de agir diversos.

Já as unidades de contexto podem ser consideradas como pano de fundo que imprime significado às unidades de análise. Bardin (1977) afirma que servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem,

cujas dimensões auxiliam na compreensão das significações exatas da unidade de registro. São, na verdade, por exemplo, o parágrafo no qual o tema, representado pela palavra, está presente.

Quanto ao conceito de *enumeração*, Bardin (1977) o compara ao de unidade de registro. Assim sendo, a unidade de registro representa o que se conta e a regra de enumeração diz respeito ao modo como se procederá a contagem das unidades de registro. A regra de contagem que será utilizada para a contagem de unidades de registro das temáticas por esta pesquisa será a partir da frequência. Desse modo, os temas serão descritos e contados segundo a frequência com que estes aparecerão.

Os conceitos de *classificação e agregação* constituem a atividade de categorização que consiste na classificação de elementos de uma mesma natureza e na agregação desses elementos sob uma categorial geral que os represente.

Em síntese, as unidades de registro (os temas) serão identificadas, recortadas, organizadas segundo as categorias (rubricas) as quais se adequam, e, enumeradas segundo a frequência com que aparecerão. A análise de enunciação se dará complementarmente à análise temática, buscando aproveitar as informações conseguidas na categorização dos temas para a análise dos enunciados das canções.

Após isto, será prosseguido ao tratamento dos resultados e interpretação. A fase de *tratamento dos dados e interpretação* se dará fazendo as amarrações necessárias a partir da disposição dos dados codificados, e, interpretados seguindo o quadro teórico disposto.

No capítulo seguinte, as canções escolhidas passarão pelas técnicas de análise temática e de enunciação seguindo a perspectiva bardiniana de análise de conteúdo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo empreendemos a análise dos dados, ou seja, a análise das letras das canções delimitadas da coleta de dados obtidos no levantamento do repertório de canções da educação da infância. Esse processo consiste em empregar as técnicas de análise temática e de enunciação cunhadas por Bardin (1977) seguindo as três fases da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

As canções selecionadas foram as seguintes, seguindo a ordem decrescente de frequência de menção pelas docentes informantes: Borboletinha; O sapo não lava o pé; Peixe vivo; Escravos de Jó; A canoa virou/A barca virou/Se eu fosse um peixinho; O cravo brigou com a rosa; A barata diz que tem; Pirulito que bate-bate; A dona aranha; Boi da cara preta; Sapo cururu; Pombinha branca; Samba Lelê; Ciranda cirandinha; Fui no Tororó; A cobra não tem pé; Alecrim; Coelhinho da páscoa; Atirei o pau no gato; Cabeça, ombro, joelho e pé; Se essa rua fosse minha; Cai, cai balão.

As letras das canções que são objeto da análise de conteúdo encontram-se dispostas na tabela abaixo:

Tabela 7: Relação das canções analisadas e suas respectivas letras.

Título	Letra
Borboletinha	Borboletinha, tá na cozinha fazendo chocolate para a madrinha. Poti, poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau, pau, pau.
O Sapo não lava o pé	O sapo não lava o pé, não lava porque não quer. Ele mora lá na lagoa, não lava o pé porque não quer, mas que chulé!
Peixe vivo	Como pode o peixe vivo viver fora da água fria, como pode o peixe vivo viver fora da água fria. Como poderei viver, como poderei viver. Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia. Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia. Os pastores desta aldeia fazem prece noite e dia. Os pastores desta aldeia fazem prece noite e dia. Por me verem assim chorando, por me verem assim chorando. Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia. Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia.
Escravos de Jó	Escravos de Jó jogavam caxangá. Tira, bota, deixa ficar. Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá (bis).
A canoa virou/A barca virou/Se eu fosse um peixinho	A canoa virou, pois deixaram ela virar. Foi por causa de Maria que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava Maria do fundo do mar. Siri pra cá, siri pra lá, Maria é bela e quer casar.
O cravo brigou com a rosa	O cravo brigou com a rosa debaixo de uma sacada. O cravo saiu ferido e a rosa despedaçada. O cravo ficou doente e a rosa foi visitar. O cravo teve um desmaio e a

	<p>rosa pôs-se a chorar. A rosa fez serenata, o cravo foi espiar e as flores fizeram festa porque eles vão se casar.</p>
A barata diz que tem	<p>A Barata diz que tem sete saias de filó. É mentira da barata, ela tem é uma só. Ah rá, rá... Ó, ró, ró... Ela tem é uma só!</p>
Pirulito que bate-bate	<p>Pirulito que bate-bate, pirulito que já bateu, quem gosta de mim é ela, quem gosta dela sou eu. Pirulito que bate-bate, pirulito que já bateu, a menina que eu gostava não gostava como eu.</p>
A dona aranha	<p>A dona aranha subiu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou. Já passou a chuva e o sol já vai surgindo e a dona aranha continua a subir. Ela é teimosa e desobediente. Sobe, sobe, sobe e nunca está contente. A dona aranha desceu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou. Já passou a chuva e o sol já vai surgindo e a dona aranha continua a descer. Ela é teimosa e desobediente. Desce, desce, desce e nunca está contente.</p>
Boi da cara preta	<p>Boi, boi, boi... Boi da cara preta, pega esta criança que tem medo de careta.</p>
Sapo cururu	<p>Sapo cururu na beira do rio. Quando o sapo grita, ó Maninha, diz que está com frio. A mulher do sapo é quem está lá dentro, fazendo rendinha, ó Maninha, pro seu casamento.</p>
Pombinha branca	<p>Pombinha branca, o que está fazendo. Lavando roupa pro casamento. Vou me lavar, vou me secar, vou pra janela pra namorar. Passou um moço de terno branco, chapéu de lado, meu namorado. Mandei entrar, mandei sentar. Cuspiu no chão. Limpa aí seu porcalhão.</p>
Samba Lelê	<p>Samba Lelê tá doente, tá com a cabeça quebrada. Samba Lelê precisava era de umas boas palmadas. Samba, samba, Samba ô Lelê! Samba, samba, samba ô Lalá! Samba, samba, Samba ô Lelê! Pisa na barra da saia ô Lalá!</p>
Ciranda cirandinha	<p>Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar. O anel que tu me destes era vidro e se quebrou. O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou. Por isso dona Rosa entre dentro desta roda, diga um verso bem bonito, diga adeus e vá se embora.</p>
Fui no Tororó	<p>Fui no Tororó beber água não achei, achei linda morena que no Tororó deixei. Aproveita minha gente que uma noite não é nada, se não dormir agora, dormirá de madrugada. Oh, Dona Maria, oh Mariazinha, oh Mariazinha, entra nesta roda ou ficarás sozinha! Sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque eu tenho o Pedro para ser o meu par!</p>
A cobra não tem pé	<p>A cobra não tem pé, a cobra não tem mão. Como é que a cobra sobe no pezinho de limão? Como é que a cobra sobe no pezinho de limão? A cobra vai subindo, vai, vai, vai. Vai se enrolando, vai, vai, vai. A cobra não tem pé, a cobra não tem mão. Como é que a cobra desce do</p>

	pezinho de limão? Como é que a cobra desce do pezinho de limão? A cobra vai descendo, vai, vai, vai. Vai desenrolando, vai, vai, vai.
Alecrim	Alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo sem ser semeado. Alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo sem ser semeado. Foi meu amor que me disse assim, que a flor do campo é o alecrim. Foi meu amor que me disse assim, que a flor do campo é o alecrim.
Coelhinho da Páscoa	Coelhinho da Páscoa, o que trazes pra mim? Um ovo, dois ovos, três ovos assim? Um ovo, dois ovos, três ovos assim? Coelhinho da Páscoa, que cor ele tem? Azul, amarelo, vermelho também? Azul, amarelo, vermelho também?
Atirei o pau no gato	Atirei o pau no ga-tô, tô, mas o ga-tô, tô não morreu, rêu, rêu. Dona Chica, cá, admirou-se, sê, do berro, do berro que o gato deu: Miau!
Cabeça, ombro, joelho e pé	Cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé. Cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé. Olhos, ouvidos, boca e nariz. Cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé.
Se essa rua fosse minha	Se essa rua, se essa rua fosse minha, eu mandava, eu mandava ladrilhar. Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante, para o meu, para o meu amor passar. Nessa rua, nessa rua tem um bosque, que se chama, que se chama solidão. Dentro dele, dentro dele mora um anjo, que roubou, que roubou meu coração. Se eu roubei, se eu roubei teu coração, tu roubaste, tu roubaste o meu também. Se eu roubei, se eu roubei teu coração, é porque, é porque te quero bem.
Cai, cai balão	Cai, cai balão. Cai, cai balão, aqui na minha mão. Não cai não, não cai não, não cai não. Cai na rua do sabão. Cai, cai balão. Cai, cai balão, aqui na minha mão. Não vou lá, não vou lá, não vou lá, tenho medo de apanhar!

Fonte: Elaborado por nós

Ao pensarmos sobre a dimensão educativa posta às canções infantis, nos foi possível identificar diversos temas que podem ser agrupados em tópicos que favorecem possibilidades de análises individualizadas, ou seja, o que cada canção diz sobre cada tema, e análises mais globais a partir de sínteses analíticas sobre cada tema a partir do subconjunto de canções que se agrupam em torno de um mesmo tema. Nesse sentido, a leitura flutuante das letras das canções e a pré-análise que empreendemos nos levaram a considerar pertinente desenvolver as análises centrando-nos nos seguintes 3 tópicos:

- Aprendizagens sobre os papéis, comportamentos e atitudes masculinos e femininos;
- Aprendizagens sobre afetividade e cuidados de si;
- Aprendizagens sobre a sobrevivência.

Seguindo essa linha de raciocínio a partir dos tópicos elaborados, verificamos que há temas que se inter cruzam, se perpassam e isso não nos será problema, mas um recurso a mais para um diálogo mais rigoroso entre os temas e os enunciados de cada canção analisada.

4.1 APRENDIZAGENS SOBRE OS PAPÉIS, COMPORTAMENTOS E ATITUDES MASCULINOS E FEMININOS

Este tópico refere-se à categoria Aprendizagens sobre papéis, comportamentos e atitudes masculinos e femininos abarcando temas que possuem relações semânticas com essa categoria, como: Casamento; Relacionamento; Gostar; Amor; Paixão; Trabalho. Os temas dessa categoria dialogam com outros temas identificados numa mesma canção que nos permitem construir e tecer uma linha de possibilidades de raciocínio para sua interpretação.

O tema Casamento foi identificado em quatro canções. Na canção *O cravo brigou com a rosa*, no trecho: *as flores fizeram festa porque eles vão se casar*. Na canção *Sapo cururu*, no trecho: *fazendo rendinha, ó Maninha, pro seu casamento*. Na canção *Pombinha branca*, no trecho: *lavando roupa pro casamento*. E na canção *A canoa virou*, no trecho: *Maria é bela e quer casar*.

O tema Casamento, identificado na canção *O cravo brigou com a rosa* aparece na terceira/última estrofe. Para construir o sentido em que esse tema se encontra na canção é preciso entender sua unidade de contexto e por isso, faz-se necessário complementar a análise do tema com a análise dos enunciados da canção, buscando também estabelecer relações com outros temas que aparecem.

O título da canção *O cravo brigou com a rosa* é bem sugestivo em relação ao seu conteúdo. O que há de contraditório é a relação entre um contexto de violência, em que o sujeito feminino sai despedaçado/desfigurado pelo sujeito masculino depois de uma briga, e, a anunciação do casamento desses dois sujeitos, retratado na terceira estrofe.

Os sujeitos da canção *O cravo brigou com a rosa* são representados por duas lindas flores, o cravo, flor do craveiro, e a rosa, flor da roseira. É uma representação significativa para se referir a uma relação, um romance bonito e harmônico. Ao observarmos essas duas flores em sua singularidade, sem se ater às cenas seguintes da canção, acabam nos suscitando um sentido de harmonia, de beleza e de brandura.

Na primeira estrofe da canção, no entanto, pode ser identificado o tema Violência contra a mulher, no trecho: *O cravo brigou com a rosa*. O tema Violência se refere à mulher como vítima pelo fato de no enunciado se ter um sujeito masculino que pratica a ação de

brigar com/violentar o sujeito feminino. O resultado do episódio violento revela o tema Injustiça, no trecho: *O cravo saiu ferido e a rosa despedaçada*, dada a injusta medição de força entre o homem e a mulher. Esse trecho também pode ser interpretado de maneira figurada, de modo que os termos *ferido* e *despedaçada*, façam referência a danos emocionais. De toda forma, nessa relação de medição de força, quem saiu com maiores prejuízos foi o sujeito feminino. Temos nesse sentido, na primeira estrofe, a manifestação dos temas: Violência contra a mulher e Injustiça masculina na medição de força contra a mulher.

À segunda estrofe pode ser elaborado o tema Compaixão: *O cravo ficou doente e a rosa foi visitar. O cravo teve um desmaio e a rosa pôs-se a chorar*. No entanto, prefiro ressignificar esse tema, levando em consideração as cenas anteriores de violência e injustiça, para Submissão afetiva, pois, mesmo depois de ter apanhado, sido agredida e ficado despedaçada, a rosa, submissa afetivamente ao cravo, *foi visitar, pôs-se a chorar e fez serenata*, o que os levou, em seguida, ao anúncio de casamento, entre o cravo e a rosa na terceira estrofe, pelas flores que *fizeram festa*. Essas flores podem ser a representação de outros sujeitos que se alegraram com o fato de o cravo e a rosa irem se casar.

Desse modo, podemos inferir que o tema Casamento, identificado na canção *O cravo brigou com a rosa*, está imerso num contexto de violência contra a mulher, injustiça e submissão afetiva, em que o sujeito masculino agride o sujeito feminino, a ponto de deixá-lo desfigurado, e, o sujeito feminino se compadece, esquece o fato de ter apanhado, faz *serenata* e decide casar-se com quem o violentou.

Esse mesmo tema, identificado nas canções *Sapo cururu* e *Pombinha branca*, apresenta uma relação com outro tema dessas duas canções, o Trabalho doméstico. O casamento apresenta nessas canções uma importância destacada e de fim último a que o trabalho deve compensar e objetivar, sendo que, nos casos em que aparecem, quem trabalha e se preocupa com o casamento é sempre o sujeito feminino, evidenciando, desse modo, um dos papéis femininos discursado nas canções.

Na canção *Sapo cururu*, por exemplo, o tema Casamento está imbuído num contexto de preparação e, embora haja a presença tanto do sujeito masculino como do sujeito feminino nessa canção, quem se preocupa e empreende algum esforço de preparar o casamento é o sujeito feminino.

À primeira estrofe da canção *Sapo cururu* podemos localizar o sujeito masculino e também onde esse sujeito encontra-se, no trecho: *Sapo cururu na beira do rio*. Ou seja, o sujeito masculino encontra-se fora de casa, onde ele quer e fazendo o que lhe apraz, numa situação de liberdade, enquanto que, no trecho da segunda estrofe: *a mulher do sapo é quem*

está lá dentro, denotando, no termo em destaque, obviedade ao fato de ser ela quem está dentro de casa, realizando seu trabalho de fazer *rendinha pro casamento*. Podemos pensar, nesse sentido, em divisão de locais sociais e papéis, em que o sujeito feminino e o sujeito masculino devem estar, segundo padrões sociais pré-estabelecidos. Sendo assim, o trabalho do sujeito feminino, em prol de seu objetivo que é casar-se, remete a preparação, intencionalidade e empreendimento de esforços para se alcançar essa tradição socialmente importante, que é o casamento, enquanto que o sujeito masculino parece não se preocupar tanto assim.

Na canção *Pombinha branca* o tema Casamento encontra-se na primeira estrofe. No início dessa estrofe podemos pressupor uma indagação ao sujeito feminino, no trecho: *Pombinha branca / o que está fazendo / (?)*. É uma resposta desse sujeito a quem lhe pergunta: *lavando roupa / pro casamento*. A resposta do sujeito feminino indica que está se preparando para o casamento, trabalhando na lavagem de roupa, realizando um trabalho doméstico, semelhante ao caso do sujeito feminino da canção anterior que trabalhava fazendo rendinha. No entanto, a seguir, a canção nos mostra que esse sujeito ainda não tem pretendente para se casar e por isso, vai se *lavar*, se *secar*, vai *pra janela pra namorar*, ou seja, vai cuidar de sua beleza física para poder arrumar um pretendente. Esse fato revela o anseio, a pressa e o desejo desse sujeito feminino querer se casar, bem como a conquista, revelando a passividade desse sujeito ao interesse do outro a quem cabe o poder de escolha.

Nesses casos, podemos identificar algumas diferenças no que tange ao gênero dos sujeitos, a saber, diferenças quanto à natureza do trabalho, à preocupação, anseio, pressa, desejo e à conquista.

Em seguida, na segunda estrofe da canção, o sujeito feminino vê *um moço de terno branco e chapéu de lado*, aparentemente elegante, a quem já se refere como *meu namorado*. Pombinha branca rapidamente o manda *entrar e sentar*, no entanto, se decepciona ao ver o moço tendo uma atitude anti-higiênica e de demonstração de poder de cuspir *no chão* de sua casa. É aí que Pombinha branca revela sua indignação e repulsa chamando-o de *porcalhão* e o manda limpar o chão de sua casa. Há nessa estrofe, a presença da enganação da aparência do moço que é antagônica às suas atitudes e hábitos, a pressa, o anseio e a antecipação do sujeito feminino em escolher o primeiro moço, que passa bem aparentado, para ser seu namorado, e, a frustração ao ver que o rapaz que havia escolhido, mandado entrar e sentar, não era bem o que esperava em termos de atitudes, comportamentos e hábitos.

Na canção *A canoa virou* o tema Casamento está associado ao tema Beleza que está expresso no último verso: *Maria é bela / e / quer casar*. A primeira estrofe dessa canção

refere-se a uma *canoa* que *virou*, pois ***deixaram*** ela virar. O verbo, *deixaram*, está na terceira pessoa do plural, remetendo que havia outros sujeitos que poderiam ter feito algo para que a canoa não virasse. No entanto, no enunciado seguinte observamos que *Maria*, um sujeito feminino, é mencionado para receber a culpa, no trecho: *foi por causa de Maria que não soube remar*.

Ora, essa canção é uma cantiga de roda que, de preferência, menciona uma pessoa do sexo feminino para receber a culpa de a canoa ter virado. Isso implica em pensarmos que o sujeito feminino é alguém que é naturalmente justificado para ser imputada a culpa por alguma coisa. Nessa perspectiva, podemos apontar diferenças relacionadas ao gênero, pois, quando o erro acontece, esse será da mulher, vista como sujeito menos forte e menos inteligente do que o homem. Isso pode ser notado, por exemplo, nos discursos discriminatórios de homens sobre a mulher dirigindo ou consertando carros.

Na segunda estrofe da canção identificamos alguém que deseja ser ***um peixinho*** e saber ***nadar*** para tirar ***Maria do fundo do mar***. O desejo desse sujeito em resgatar *Maria* possui intenções que podem ser elucidadas na relação que estabelecemos entre os enunciados da canção em seu contexto geral. Os trechos ***se eu fosse/ e /soubesse / eu tirava Maria***, identificados na segunda estrofe, possuem uma relação significativa com os trechos ***Maria é bela / e / quer casar***, da terceira estrofe. Ou seja, os primeiros trechos mencionados na segunda estrofe revelam o desejo do sujeito resgatar *Maria*, que, se justifica no fato de ele saber que ***Maria é bela***, e, além disso, ***quer casar***, o que aumenta seu desejo no resgate de *Maria*.

Podemos perceber nesse discurso a imputação da obrigação à mulher de ser bela para que alguém a queira namorar. Mas, e em relação ao homem? Será preciso ao homem ser belo também, ou apenas basta não ser grotesco e não cuspir no chão, como o da outra canção? Nesse sentido, podemos deduzir que, à mulher espera-se que seja bela e prendada, características padronizadas de uma sociedade focada nos interesses masculinos.

A partir das elucidacões acima, identificamos que o sujeito feminino, nessa canção, é mencionado para: ser-lhe imputada a culpa de não saber algo; ser objeto de resgate pelo fato de possuir beleza física e querer casar-se, e; evidenciar a beleza e o casamento como realidades complementares que justificam o interesse do sujeito masculino.

De modo geral, podemos perceber que o tema casamento articulado aos outros temas identificados nas canções analisadas, possui o potencial de envidar aprendizagens sobre papéis masculinos e femininos nos sujeitos que se relacionam com essas canções, pelos seus temas e enunciados, pelo fato de as canções, vistas neste trabalho como discursos vivos

constituidores dos sujeitos, estabelecerem uma relação constituidora com os sujeitos que se relacionam com elas.

Outro tema que se aloca a este tópico é o Relacionamento. Este tema aparece diversas vezes nas canções, quase que de maneira predominante. Podemos até dizer que, em sua maioria, as canções infantis são canções amorosas, que tomam o amor, a paixão, o gostar, a afetividade e o relacionamento como enredo principal. Isso se justifica por essas canções serem de um repertório que outrora fazia parte do contexto adulto de diversões, insinuações amorosas e jogos de conquista como podemos localizar no trabalho de Jurado Filho (1985) sobre as cantigas de roda.

O tema Relacionamento foi identificado em 6 canções. Na canção *Pirulito que bate-bate*, esse tema foi identificado nos trechos: *quem gosta de mim é ela, quem gosta dela sou eu / a menina que eu gostava não gostava como eu*. Na canção *Se essa rua fosse minha*, nos trechos: *para o meu amor passar / que roubou meu coração / se eu roubei teu coração [...] tu roubaste o meu também / te quero bem*. Na canção *Ciranda cirandinha*, no trecho: *o amor que tu me tinhas era pouco e se acabou*. Na canção *Alecrim*, no trecho: *foi meu amor que me disse assim*. Na canção *Fui no Tororó*, no trecho: *achei linda Morena que no Tororó deixei / eu tenho o Pedro para ser o meu par*. E na canção *Peixe vivo*, nos trechos: *como poderei viver [...] sem a tua companhia (?) / me verem assim chorando [...] sem a tua companhia*.

Na canção *Pirulito que bate-bate* o tema Relacionamento manifestou-se num contexto de declaração de amor e de desilusão amorosa. Na primeira estrofe dessa canção podemos identificar a declaração de um sujeito, no trecho: *quem gosta de mim é ela, quem gosta dela sou eu*. Esse sujeito poderia ser tanto do gênero masculino como do gênero feminino, mas, pelas marcas heteronormativas impressas na maioria das cantigas de roda, consideramos salutar identifica-lo como sendo do gênero masculino, dado que esse sujeito declara-se para um sujeito do gênero feminino, identificado nos termos: *ela / dela*.

A primeira estrofe da canção revela um fato interessante expresso na declaração desse sujeito que diz gostar de uma moça. É que, em seu discurso, aparenta ter certeza do gostar da moça por ele a ponto de defini-lo em suas palavras, com um sentido de possessão. No entanto, à segunda estrofe é retratada a desilusão amorosa do sujeito masculino ao descobrir que a moça que gostava tanto não sentia a mesma coisa por ele: *a menina que eu gostava não gostava como eu*.

O contexto dessa canção pode nos ensinar que o sujeito masculino, no empreendimento de um relacionamento, tenta apoderar-se da voz do outro, este outro sendo do gênero feminino, para ressignificá-la, a fim de que tenha seus sentimentos e desejos

correspondidos. Entretanto, como se trata de uma relação e relação implica a vontade de dois sujeitos, o sujeito feminino possui volição e sentimentos próprios que impedem o controle de suas vontades pelo sujeito masculino.

As canções *Se essa rua fosse minha* e *Peixe vivo* são dois poemas muito bonitos que também retratam o tema Relacionamento. A primeira o retrata em seu começo, com jogos de insinuação, conquista, demonstração de amor, paixão e reciprocidade. E a segunda retrata o referido tema num contexto de lamúria, envolvendo comparações poéticas, lamentação, tristeza e solidão.

À primeira estrofe da canção *Se essa rua fosse minha* identificamos o eu-lírico demonstrando o seu amor, recorrendo a recursos poéticos, como o exagero e a ordem, para impressionar quem ama. Identificamos essa tentativa de impressionar nos trechos: *se essa rua fosse minha [...] eu mandava ladrilhar com pedrinhas de brilhante [...] para o meu amor passar*. Os termos em destaque denotam, respectivamente: uma ordem, demonstrando seu desejo em querer agradar e; um exagero, típico da linguagem poética, como forma de acentuar seu desejo de impressionar e dar todo o conforto à pessoa amada.

À segunda estrofe da canção aparecem três figuras de linguagem: *um bosque [...] que se chama solidão*; *um anjo* que mora nesse bosque e; um ato de roubar um *coração*. Tais figuras podem significar, respectivamente: um cerco de difícil acesso que impede o eu-lírico de aproximar-se de seu amor, seja por incertezas ou impedimentos emocionais do próprio eu-lírico e/ou por conta de uma família protetora que zela pela pureza de sua filha, por isso lhe causa solidão; uma pessoa com atributos ligados a características angelicais, como por exemplo, beleza, raridade e difícil acesso, pois reside no plano celestial; efeito de fazer o eu-lírico apaixonar-se.

Na terceira estrofe há a resposta do anjo ao eu-lírico, que vem marcada pela reciprocidade no apaixonar-se e pelo sentimento de o anjo lhe querer bem. Os trechos que apresentam a reciprocidade e o querer bem do anjo ao eu-lírico são: *se eu roubei teu coração [...] tu roubaste o meu também / [...] se eu roubei teu coração [...] é porque te quero bem*. Dessa resposta podemos inferir que, o anjo, ao dar retorno ao eu-lírico dizendo que também teve seu coração roubado, o dá, desse modo, a esperança e a segurança de que não estará só, e que se o fez apaixonar-se, isso foi de seu querer, para querer-lhe bem.

Vemos nessa canção os jogos de conquista entre um homem e uma mulher na gênese de um relacionamento. O sujeito masculino aparece exercendo um papel de conquista, desejando agradar seu amor com promessas exageradas e insinuando ordens incomuns, típicas à linguagem poética. O sujeito feminino é identificado como aquele que está envolto num

cerco de proteção, que possui a pureza e segurança preservadas, semelhante aos atributos angelicais, mas que, de algum modo, conseguiu ultrapassar este cerco, relacionar-se com um rapaz e assegurar-lhe reciprocidade no amor.

Já na canção *Peixe vivo* observamos que o eu-lírico vive um contexto de lamúria, tristeza e solidão por falta da pessoa amada; diz respeito a um relacionamento em seu contexto de distância, diferentemente da canção anterior.

À primeira estrofe dessa canção o eu-lírico enceta sua voz numa suposta indagação sobre a condição de sobrevivência de um peixe: *como pode o peixe vivo viver fora da água fria (?)*. E a repete em seguida para destacar sua pergunta: *como pode o peixe vivo viver fora da água fria (?)*. O eu-lírico utiliza essa indagação sobre a condição de sobrevivência do peixe para compará-la à sua condição de sobrevivência sem a companhia de um alguém, presente nos trechos: *como poderei viver (?) [...] sem a tua companhia (?)*.

À segunda estrofe da canção aparecem alguns pastores da aldeia em que o eu-lírico mora. Esses pastores realizam preces noite e dia pelo eu-lírico que chora por falta da companhia de alguém. Os trechos que mostram essas cenas são: *os pastores desta aldeia fazem prece noite e dia por me verem assim chorando [...] sem a tua companhia*. Esses trechos mostram: a preocupação, empatia e compaixão dos pastores para com o eu-lírico e; a tristeza, o sofrimento e a solidão que assolam sua vida.

Não nos foi possível identificar nessa última canção se o eu-lírico é do gênero masculino ou feminino, pois a canção não nos ofereceu elementos para identifica-lo. No entanto, esta canção nos forneceu elementos que podem caracterizar o Relacionamento num contexto de lamentação, tristeza e solidão, como algo que pode levar um sujeito a questionar sua própria condição de existência, levando-o à indagação: *como poderei viver (?)*.

As canções *Ciranda cirandinha* e *Fui no Tororó* são duas brincadeiras de roda em que há a presença de um convite para a brincadeira e para entrar na roda e fazer o que entona a canção. Na primeira canção isso pode ser identificado nos trechos: **vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar / entre dentro desta roda, diga um verso bem bonito, diga adeus e vá se embora**. E na segunda canção nos trechos: **aproveita minha gente que uma noite não é nada / entra nesta roda ou ficarás sozinha**. Essas duas canções trazem o tema Relacionamento de modo disseminado em seu conteúdo ao passo em que a brincadeira é executada.

Em *Ciranda cirandinha* esse tema aparece na segunda estrofe nos trechos: **o anel que tu me destes era vidro e se quebrou / o amor que tu me tinhas era pouco e se acabou**. Nesses trechos podemos identificar uma comparação entre a fragilidade de um anel de vidro que

facilmente se quebra e o amor superficial por alguém. Os termos em destaque *tu me destes* e *o amor que tu me tinhas* denotam uma relação em que tanto o anel como o amor foram realidades insuficientes para a sustentarem.

À terceira estrofe há a presença de um sujeito feminino chamado dona Rosa a quem lhe é dirigido o convite para entrar na roda, dizer um verso bonito e ir embora. Podemos deduzir que esse sujeito é aquele acusado de dar um anel e amor frágeis ao sujeito da canção, pois o trecho que enceta essa estrofe começa com *por isso, dona Rosa*, indicando explicação e resultado do fato anterior. Nesse sentido, o sujeito da canção, após acusar dona Rosa de lhe dar um anel e amor frágeis, entona, em seguida, um imperativo *diga adeus e vá embora*, lhe rejeitando e expulsando-o.

Em *Fui no Tororó* encontramos o tema Relacionamento arraigado à vontade masculina de escolher se quer ou não possuir uma mulher. O trecho *achei linda morena que no Tororó deixei* denota, a partir dos verbos destacados, um sentido de relação com um objeto que se possa escolher deixar ou tomar para si, mas que na verdade refere-se a uma mulher negra. É importante destacar o fato de uma linda morena ser citada como tentativa de embranquecer a figura da mulher negra, destituindo-a da categoria de beleza padrão estigmatizando-a.

Atrelando essas duas colocações, podemos dizer que nessa canção o homem assume o papel de escolher se vai querer ou não possuir uma mulher, a tratando como um objeto, e, a mulher é objetificada ficando à posição de ser escolhida ou não pelo homem e estigmatizada como linda morena na tentativa de apagar seus traços ligados à negritude.

A segunda estrofe da canção diz respeito ao convite de quem canta para que as pessoas aproveitem o momento para brincarem até à madrugada. O trecho que ocorre esse convite é o seguinte: *aproveita minha gente que uma noite não é nada, se não dormir agora, dormirá de madrugada*.

À terceira estrofe dessa canção há um chamado na forma de clamor à dona Maria, também chamada de Mariazinha, para que esta entre na roda: *Oh, Dona Maria, oh Mariazinha, oh Mariazinha*. Podemos identificar nessa estrofe que o sujeito masculino impõe à Mariazinha a escolha, *entra nesta roda ou ficarás sozinha*, lhe oferecendo duas condições. No entanto, Mariazinha lhe responde: *sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque eu tenho o Pedro para ser o meu par*. Identificamos nesse trecho da canção que a razão do sujeito feminino não se encontrar em solidão é tendo um par, um relacionamento. Nesse sentido, podemos inferir que nessa canção há a ideia de que, para a mulher, a solidão está arraigada à falta de um parceiro enquanto que ter um par representa viver em segurança.

A canção *Alecrim* traz o tema do Relacionamento de modo consolidado, estabilizado. Há um sujeito, amor do sujeito da canção que pode ser tanto do gênero masculino com do feminino, que lhe ensinou acerca da flor dourada do campo, que é o alecrim. Nessa canção, o Relacionamento está estável, onde os sujeitos estabelecem uma relação de parceria e de aprendizado mútuo.

De modo geral, as canções analisadas até aqui permitiram a identificação de possibilidades de aprendizagens sobre papéis, comportamentos e atitudes masculinos e femininos, quanto ao casamento, ao relacionamento, ao amor, ao trabalho, etc.

Nesse sentido, nos foi possível identificar nas canções analisadas que: 1) o sujeito feminino casa-se num contexto de violência, injustiça e submissão afetiva ao homem e esse sujeito é quem se preocupa e empreende esforços de preparar o casamento enquanto o sujeito masculino parece não se preocupar tanto assim; 2) o local pré-estabelecido para a mulher é dentro de casa e o homem possui liberdade para ir para onde quiser e fazer o que lhe apraz; 3) cuidar da beleza física e da higiene está atrelado à procura de um parceiro para namorar e casar-se; 4) o sujeito feminino possui pressa e o desejo incessante de querer se casar; 5) o sujeito masculino possui atitudes deselegantes e hábitos anti-higiênicos; 6) o sujeito feminino é alguém que é naturalmente justificado para ser-lhe imputada a culpa por alguma coisa; 7) o sujeito feminino é objeto de interesse masculino pelo fato de possuir beleza física; 8) o sujeito masculino compreende a beleza e o casamento como realidades complementares que justificam seu interesse numa pessoa do sexo oposto.

4.2 APRENDIZAGENS SOBRE AFETIVIDADE E CUIDADOS DE SI

Este tópico reúne as análises das canções que se agrupam, quanto às suas temáticas, à categoria Aprendizagens sobre afetividade e cuidados de si, reunindo os temas Solidão, Beleza e Higiene. Esses temas são apontados nas canções e discutidos buscando estabelecer relações com os enunciados das canções em que se encontram. Algumas canções que foram analisadas anteriormente serão revisitadas, pois possuem temas e enunciados que adequam-se a essa categoria.

O tema Solidão é analisado neste tópico enquanto dimensão emocional, destacando suas peculiaridades em cada canção em que aparece e não mais analisado como elemento que constitui as tramas de um relacionamento. Esse tema aparece na canção *Peixe vivo*, nos trechos: *como poderei viver [...] sem a tua companhia (?) / Chorando sem a tua companhia*. Na canção *Se essa rua fosse minha*, no trecho: *nessa rua tem um bosque [...] que se chama*

solidão. E na canção *Fui no Tororó*, nos trechos: *entra nesta roda ou ficarás sozinha / Sozinha eu não fico*.

Nos trechos em destaque na canção *Peixe vivo* localizamos uma cena de choro e tristeza, e um questionamento sobre como viver sem ter a companhia de alguém. A solidão é o sentimento que marca esse episódio de questionamento sobre a vida, motivado nesse caso, pela falta de alguém. Percebemos que esse questionamento do eu-lírico revela uma perda de sentido com a vida. Nessa perspectiva, a canção transmite o sentimento solidão como algo negativo que resulta no questionamento se vale a pena viver ou não.

Na canção *Se essa rua fosse minha* a solidão é materializada num bosque, ocorrendo a transferência do seu significado abstrato para uma realidade concreta. Assim, a solidão encontra-se num local que acaba afetando o eu-lírico. Ela torna-se um cerco que, ora prende alguém que o eu-lírico ama muito e que deveria estar livre para relacionar-se, ora o prende pelo sentimento de impotência diante às circunstâncias de impedimento. Nesse sentido, a solidão é vista e transmitida como um sentimento que causa o aprisionamento dos sujeitos, os sujeitando à condição de solitários.

Na canção *Fui no Tororó* são propostas ao sujeito feminino duas opções, entrar na roda e tomar para si um par *ou* ficar sozinho. O que acontece é que estar só não é algo que se queira ou que se deseje, mas algo que se deva evitar e fugir. Desse modo, Mariazinha rejeita a condição de estar só, aderindo para si um par: *sozinha eu não fico, nem hei de ficar porque eu tenho o Pedro para ser o meu par*. Nesse caso, a solidão pode ser atrelada a algo que deve ser rejeitado, pois estar só representa a insegurança da falta de um(a) parceiro(a).

Em nenhuma das canções analisadas acima se vê a solidão como algo positivo, atrelado à reflexão, ao autoconhecimento ou como sentimento capaz de auxiliar no cuidado de si, mas sempre arraigada a aspectos negativos que podem vir a ser destrutivos ao sujeito humano. Esse sentimento aparece como desencadeador: da perda do sentido da vida diante de circunstâncias de tristeza e lamúria por falta de alguém; do aprisionamento dos sujeitos em situações de impotência e impedimento; da insegurança e do medo de estar só. Nessa perspectiva, podemos inferir que as canções que trazem o tema Solidão podem mobilizar aprendizagens sobre esse tema o tomando em seus aspectos negativos e destrutivos ao sujeito humano.

No entanto, a solidão pode ser vista como uma experiência positiva e criativa, e não, tão somente, como isolamento nocivo e mortífero que deva ser tratado e curado, pois “[...] quando a solidão é liberada das grades da negatividade, apresenta-se também como uma

possibilidade de emergência da singularidade humana” (MANSUR, 2008, p. 39) que acaba tornando-se um elemento essencial para o cuidado de si.

A respeito dos cuidados de si reunimos os temas Beleza e Higiene que apareceram nas canções *A canoa virou*, *Pombinha branca* e *O sapo não lava o pé*. O tema Beleza aparece na canção *A canoa virou* no trecho: *Maria é **bela** e quer casar*. E na canção *Pombinha branca* no trecho: *vou me lavar, vou me secar, vou pra janela pra namorar*. Esse último trecho também se refere ao tema Higiene que também pode ser encontrado nos trechos: *cuspiu no chão / seu **porcalhão***, da mesma canção. E na canção *Sapo cururu* nos trechos: *não lava o pé, não lava porque não quer / mais que **chulé!***

Na canção *A canoa virou* o tema Beleza está associado ao casamento, como foi analisado no tópico anterior, de modo que o ser bela somado ao fato de Maria querer casar-se aumenta a propensão do sujeito masculino salvá-la de um afogamento. Nesse caso, a beleza é vista como característica ou adereço inerente à mulher que a torna alvo de atenção por parte dos homens, bem como uma categoria intrínseca a um padrão estabelecido capaz de classificar os sujeitos quanto às suas características aparentes. Sendo assim, a canção empreende a possibilidade de aprendizagens acerca de uma beleza padronizada que classifica os sujeitos a que se refere segundo características aparentes, negando-se o diferente.

O estabelecimento de um padrão de beleza põe como excluídas, por exemplo, as características inerentes ao sujeito negro pelo ocultamento do discurso sobre esse sujeito e pela negação de suas características nos diversos discursos, como podemos identificar na canção *Fui no Tororó* que exclui a mulher negra chamando-a de *linda morena*, na tentativa de embranquece-la, categorizando-a à posição em que sua negritude seja negada, para finalmente mostrar que foi um desperdício tê-la deixado para trás, pois era linda morena e não negra: *achei linda morena que no Tororó deixei*.

Na canção *Pombinha branca* encontramos num mesmo trecho os cuidados com a Beleza e os cuidados com a Higiene: *vou me lavar, vou me secar, vou pra janela pra namorar*. Podemos dizer que nessa canção os cuidados com corpo estão ligados à beleza, de modo que proporcione ao sujeito visibilidade e destaque na tentativa de conseguir arranjar um parceiro, e, doutro modo, podem estar ligados à Higiene pessoal, como forma de cuidar do bem-estar físico da pessoa. Nessa perspectiva, essa canção possibilita aprendizagens que compreende a beleza como uma característica que proporciona a visibilidade e o destaque aparentes, e a higiene como prática primordial no cuidado do bem-estar do sujeito.

Doutro modo, ao arranjar um parceiro, a *Pombinha branca* depara-se com um sujeito que possui hábitos higiênicos antagônicos aos seus, a quem o chama de *Porcalhão!*. Esse

sujeito pode até estar bem aparentado, *de terno branco e chapéu de lado*, como podemos identificar em sua descrição na canção, bem como até fazer Pombinha branca criar expectativas em relação a um relacionamento, pois, ao vê-lo, logo o chama de *meu namorado!*. No entanto, as atitudes do moço denunciam sua falta de higiene e de respeito na casa de Pombinha branca e logo são repreendidas pela dona da casa. Nesse sentido, podemos inferir que a canção, trata a falta de higiene com reprovação e envida possibilidades de aprendizagens acerca da higiene como algo crucial às relações sociais e ao ambiente.

Na canção *O sapo não lava o pé* identificamos outro caso de práticas anti-higiênicas. Nessa canção, não é denunciado o fato de o sujeito da canção ter chulé, embora a última palavra da canção possa ser interpretada como irritação e reprovação pelo mau odor do chulé incomodar, mas seu descuido perante a situação, pois *o sapo não lava o pé porque não quer*. Nesse sentido, a canção tem a potencialidade de promover aprendizagens como a limpeza, o cuidado e o zelo pelo bem-estar do corpo que podem proporcionar a harmonia e o convívio consigo mesmo e em grupo.

Ainda a respeito da higiene e dos cuidados de si, podemos abrir um parêntese para se referir à higiene masculina enunciada nas canções analisadas. Tipicamente, quando a mãe não educa o filho aos cuidados higiênicos, cabe à pretendente, à namorada, ou à esposa educar o sujeito masculino já adulto. Ainda assim, é visível a negligência dos cuidados de si, em relação à higiene, procedendo do sujeito masculino, e o cuidar como atribuição feminina (GUEDES; DAROS, 2009).

De modo geral, a análise das canções permitiu a identificação de possibilidades de aprendizagens envidadas, pelos seus temas e enunciados, a respeito da afetividade e dos cuidados de si no que tange os temas Solidão, Beleza e Higiene. Sendo assim, nos foi possível identificar que as canções envidam aprendizagens a respeito: 1) da solidão como algo negativo que pode resultar no questionamento do sentido da vida, no aprisionamento dos sujeitos e na insegurança da falta de alguém; 2) da beleza como padrão que permite a negação do diferente e a visibilidade e destaque do sujeito; 3) da Higiene como prática primordial aos cuidados de si, às relações interpessoais e ao ambiente.

4.3 APRENDIZAGENS SOBRE ASPECTOS LIGADOS À SOBREVIVÊNCIA

Este tópico analisa a categoria Aprendizagens sobre aspectos ligados à sobrevivência que é discutida perpassando os temas: Trabalho; Violência; Mentira; Desobediência. Esses temas foram identificados nas canções: *Sapo cururu; Pombinha branca; Borboletinha; O*

cravo brigou com a rosa; Boi da cara preta; Samba Lelê; Atirei o pau no gato; Cai, cai balão; A barata diz que tem e Dona aranha. Algumas canções que foram analisadas nos tópicos anteriores foram requisitadas para a análise desta categoria, pois uma mesma canção apresenta uma diversidade de temas que, dependendo do tema, estabelece relações com os enunciados possibilitando olhar uma mesma canção a partir de várias perspectivas.

O tema trabalho foi identificado nas canções: *Sapo cururu, Pombinha branca e Borboletinha*. Nessas canções, o trabalho é realizado por sujeitos do gênero feminino e pode ser caracterizado como trabalho doméstico, tradicionalmente rotulado de trabalho de mulher. Na canção *Sapo cururu* a mulher do sapo, que está dentro de casa, trabalha *fazendo rendinha pro seu casamento*, enquanto o sapo fica do lado de fora. Na canção *Pombinha branca* ela está *lavando roupa ansiosamente pro seu casamento*, e na canção *Borboletinha* a pequena borboleta *tá na cozinha fazendo chocolates para a madrinha*.

Percebemos nessas canções que o trabalho, ligado à vida do sujeito feminino que o exerce, está confinado aos afazeres domésticos e estabelece forte ligação às heranças do patriarcado, em que, à mulher, estão reservados os papéis e seus lugares de atuação. Levando esse raciocínio em conta, podemos dizer que este tipo de pensamento confina a mulher a um lugar social alheio aos meios de produção, promoção e sustentação da vida, pois, nessa perspectiva, a sustentação da casa e dos meios de sobrevivência da família está nas mãos do sujeito masculino.

Há que se destacar também o trabalho doméstico como exercício dos sujeitos mais jovens, na perspectiva de ajudar ao adulto, no caso, ajudar à madrinha, objetivando a aprendizagem de funções que deverão exercer no futuro, ou seja, trabalhar para cuidar do marido, dos filhos e do lar.

Nesse sentido, as canções acima põem em movimento aprendizagens sobre o local social da mulher em relação ao trabalho ligado às estruturas patriarcais, em que, a esse sujeito, cabem os afazeres ligados ao cuidado doméstico, corroborando na centralização do trabalho do sujeito masculino como mantenedor dos meios de sobrevivência. Nessa perspectiva, podemos dizer que essa visão de mundo, além de negar a participação da mulher como primordial nos rumos e no desenvolvimento da vida humana como um todo, mostra-se obsoleta no tempo presente, dado os avanços e a participação crescente das mulheres no mundo do trabalho e no desenvolvimento das nações.

Outro tema que aparece nesta categoria de análise é a Violência. Esse tema foi identificado nas cinco seguintes canções: *O cravo brigou com a rosa; Boi da cara preta; Samba Lelê; Atirei o pau no gato e Cai, cai balão*. Na primeira dessas canções o tema é

identificado no episódio de violência em que *O cravo brigou com a rosa* e o resultado disso foi *O cravo* ter saído *ferido e a rosa despedaçada*.

Podemos inferir que houve um embate físico entre um homem e uma mulher, embate este provocado pelo primeiro sujeito, ambos saindo feridos. No entanto, percebemos que quem sofreu prejuízos maiores foi o sujeito feminino, dada a diferença física e injusta medição de força entre um homem e uma mulher. Nesse sentido, o sujeito masculino pode ser apontado como alguém violento, injusto e que representa uma ameaça às condições de sobrevivência e ao bem-estar do sujeito feminino. Logo, à mulher espera-se nunca se contrapor ao homem, ao contrário, sua melhor opção é se submeter para desviar-se de conflitos.

Essa canção torna-se contraditória quanto ao seu conteúdo pelo fato de, após ocorrer esse episódio violento, o sujeito feminino perdoa seu agressor e anuncia seu casamento com ele na terceira estrofe: *e as flores fizeram festa porque eles vão se casar*. Houve uma conformação do sujeito feminino, em que *o cravo brigou com a rosa*, a rosa saiu na pior, no entanto, o perdoa e casa-se com ele.

Esse fato pode ser relacionado à causa da naturalização da violência contra a mulher, bem como à possibilidade do feminicídio. Sendo assim, essa canção tem a potencialidade de envidar aprendizagens acerca da naturalização da violência contra a mulher abrindo caminhos ao feminicídio. Nesse sentido, cabe a problematização dessa canção no sentido de utilizar seu conteúdo como forma de combate à violência e ao assassinato de mulheres.

À canção *Boi da cara preta* a violência é praticada contra uma criança. Nessa cantiga de ninar, um Boi, com sua face caracterizada pelo estigma da cor preta causar medo, é ordenado a pegar a criança que possui medo de careta: *Boi, boi, boi... boi da cara preta! Pega essa criança que tem medo de careta*. A nosso ver, essa cantiga constitui-se, a partir de seu conteúdo, como um ato de violência emocional e psíquica contra a criança. Podemos elencar dois questionamentos acerca de sua finalidade e conteúdo: se essa canção é uma cantiga de ninar, como poderá a criança relaxar e adormecer sabendo que um boi está sendo ordenado a pegá-la? O medo pode fazer a criança adormecer? Pode até ser, no entanto,

Na verdade, o que pode ser identificado nessa cantiga de ninar é a disseminação do medo nos sujeitos desde muito cedo, o que poderá acarretar mais tarde em sujeitos ansiosos, medrosos e com fobias que não sabem explicar de onde vieram, pois foram introduzidas na infância mediante a disseminação de medos de diversas naturezas. Doutra forma, o que pode também ser identificado nessa canção é uma prática sádica do adulto para educar a criança, afinal o boi está sob as ordens de um adulto cuidador.

Nesse sentido, essa canção possui a possível capacidade de provocar e disseminar o medo nas crianças, configurando-se como um instrumento de violência emocional e psíquica que pode influenciar, de algum modo, futuramente, a vida dos sujeitos que passaram por tal experiência. Doutra modo, podemos refletir que nessa canção o sadismo do adulto configura-se como elemento pedagógico, sendo que há o cultivo de uma obediência a partir do medo.

Na canção *Samba Lelê* encontramos a violência sendo sugerida como solução à doença do sujeito: *Samba Lelê tá doente, tá com a cabeça quebrada / Samba Lelê precisava era de umas boas palmadas*. Primeiramente cabe o questionamento acerca dessa doença que Lelê sofre: como pode alguém estar com a cabeça quebrada? E uma possível resposta seria a que indica que Lelê já havia sido espancada/surrada antes por ter dado muito trabalho, traquinado, e agora se encontra no estado em que está, pois crianças caem e se machucam, mas comumente à criança peralta o castigo físico é justificado e utilizado como aparato educativo. Segundamente cabe outro questionamento, agora acerca da violência como resposta à doença de Lelê: como a alguém que está no estado que está lhe é sugerida uma surra?

Podemos perceber que essa canção está carregada de conteúdo violento e assim põe em movimento a compreensão da violência física, praticada através do castigo físico identificado como aparato educativo, como algo natural e necessária, pois esta é sugerida na canção como alternativa a quem está doente e sem condições de levantar-se. À criança, nesse caso, pode ser atribuído o status de sujeito sem direitos, indo na contramão às recentes conquistas referentes à criança como sujeito de direitos. Nesse sentido, a violência aparece nessa canção de forma assustadora quanto ao seu conteúdo e contexto, possibilitando aprendizagens acerca da violência física como sendo natural, necessária e educativa.

Na clássica canção *Atirei o pau no gato* a violência é praticada contra um bichano. Alguém confessa ter atirado o pau num gato e demonstra decepção, não em tê-lo feito, mas por não ter obtido sucesso em mata-lo: *Atirei o pau no ga-tô, tô, mas o ga-tô, tô não morreu, rêu, rêu*. Esse alguém que confessa ter atirado o pau no felino é assumido por quem canta essa canção, pois o verbo que a introduz pressupõe a primeira pessoa do singular, eu, que pratica a ação de atirar o pau no gato.

Nesse sentido, a canção viabiliza à criança a assunção da atitude de maltratar e aniquilar um animal doméstico, além de possibilitar isto de maneira divertida e natural. A canção discursa, nesse caso, contrário ao discurso de sobrevivência e cuidados com os animais.

Às canções *Samba Lelê* e *Atirei o pau no gato* podemos fazer uma relação a respeito do exercício do poder. Podemos apontar a partir dessa relação a ideia de que o mais forte pode dominar e maltratar o mais fraco: o adulto maltrata a criança; a criança maltrata o animal.

A canção *Cai, cai balão* traz o medo como forma de proteção à possível situação de violência que o sujeito poderia enfrentar. Essa canção indica a atividade de soltar balões, muito comum na época de São João, e em sua letra há a manifestação do desejo de que o balão caia na mão de quem solta ao invés de cair na rua do sabão, porque caindo nesse local quem o soltou não irá busca-lo, pois tem a possibilidade de apanhar: *Cai, cai balão [...] aqui na minha mão / não cai não [...] cai na rua do sabão / não vou lá [...] tenho medo de apanhar.*

Nessa canção a violência é identificada na certeza que o sujeito que solta balões possui de que irá apanhar se for à rua do sabão. A canção não deixa explícito quem poderá praticar o ato violento contra quem for à rua buscar o balão, pode ser a mãe do garoto ou mesmo outra pessoa, mas o fato de apanhar é uma realidade natural que é driblada pelo medo de ir a essa rua. Nesse sentido, a violência é identificada na canção como algo possível, uma realidade que pode ser vivenciada ou não, no entanto, o medo representa uma proteção que dribla a possibilidade de sofrer violência. Sendo assim, essa canção suscita que medo e violência são realidades naturalizadas, sendo que há educabilidade por meio do medo da violência.

As canções *A barata diz que tem* e *Dona aranha* abordam os temas, respectivamente, Mentira e Desobediência. Esses dois temas apresentam relações com aspectos ligados à sobrevivência dos sujeitos. Na canção *A barata diz que tem* o sujeito que a canta denuncia a barata de está mentindo acerca da quantidade de saias que esse inseto possui. Nesse sentido, a mentira pode ser utilizada pelo sujeito que mente como forma de vivenciar a posse de algo que não possui, evidenciando, dessa forma, seu desejo em ter esse algo. A mentira também pode ser apontada, pelo sujeito que a denuncia em alguém, como elemento de acusação e desestabilização da verdade do outro.

Nesses casos, na canção *A barata diz que tem* a mentira tanto pode ser vista na perspectiva de quem a pratica como na de quem a denuncia. Sendo assim, a canção possibilita aprendizagens acerca da mentira, vista tanto como forma de manipular a verdade para se vivenciar desejos distantes, quanto como elemento de acusação e desestabilização da verdade do outro. Nesse sentido, a mentira é vista como algo que deve ser castigado, portanto, evitado, ao passo que o ser verdadeiro deve ser ensinado.

O tema Desobediência, identificado na canção *Dona aranha*, está arraigado a consequências negativas. Na referida canção a aranha é descrita como *teimosa e desobediente e nunca está contente* em subir e descer a parede. O resultado da teimosia da aranha é ela sempre ser derrubada pela chuva forte, mas sempre tornar a repetir sua ação, pois nunca está contente.

Nesse sentido, a canção toma como assertiva que práticas como a desobediência e a teimosia acarretam em danos ao sujeito, o colocando em situações de vulnerabilidade e de perigo, constituindo-se como ameaça à sobrevivência do sujeito que a tem em seu perfil. Nessa perspectiva, essa canção encaminha possibilidades de aprendizagens acerca da desobediência, identificada como característica que oferece risco ao sujeito que a pratica, logo o objetivo é o ensino da obediência.

Esta categoria analisou as possibilidades de aprendizagens acerca de aspectos ligados à sobrevivência, perpassando os temas Trabalho, Violência, Mentira e Desobediência. Nesse sentido, nos foi possível identificar possibilidades de aprendizagens sobre: 1) o local social da mulher e seu trabalho ligado às estruturas patriarcais; 2) a naturalização da violência contra a mulher, os animais e necessidade da violência física; 3) a disseminação do medo e da violência emocional e psíquica contra a criança; 4) a mentira como forma de manipulação da verdade e elemento de acusação e de desestabilização da verdade do outro; 5) a desobediência como característica que impõe risco às condições de sobrevivência dos sujeitos.

De modo geral, podemos argumentar baseado nos pressupostos teóricos desta pesquisa que, todas essas aprendizagens empreendidas, apontadas a partir da análise do repertório musical da educação da infância, têm a possibilidade de se efetivarem, uma vez que estão inscritos em seu discurso uma diversidade de enunciados e temas, funcionando estrategicamente como peças desse discurso, que engendra o dispositivo de infantilidade, objetivando constituir os sujeitos que captura.

Nesse sentido, isso se torna possível no âmbito de um sistema educacional que ainda é marcado por práticas tradicionais de ensino, nas quais têm suas raízes fincadas numa concepção de educação caracterizada pela imposição e disciplinarização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de caráter exploratório e analítico consistiu em analisar o repertório musical da educação da infância mobilizando as técnicas de análise temática e de enunciação na perspectiva bardiniana, a fim de compreender as possibilidades de ensino desse repertório de canções. Assim, objetivou elencar essas canções, identificar seus textos e mensagens emitidas e apontar os ensinamentos possíveis empreendidos por esse repertório.

A utilização deste método de análise a partir da operacionalização das técnicas de análise temática e de enunciação na perspectiva de Laurence Bardin (1977) foi muito significativa e de grande relevância para esta pesquisa, pois nos possibilitou explorar todo o material quanto aos seus temas e seus enunciados.

Nesse sentido, seus objetivos foram alcançados, pois nos foi possível identificar uma diversidade de temas e enunciados capazes de mobilizar possíveis aprendizagens sobre papéis, comportamentos e atitudes masculinos e femininos; sobre a afetividade e cuidados de si; e também sobre aspectos ligados à sobrevivência. Essas aprendizagens foram observadas a partir do agrupamento de temas que as constituíram como categorias.

A primeira categoria que refletimos sobre as possibilidades de aprendizagens sobre papéis, comportamentos e atitudes masculinos e femininos nos trouxe discussões importantes, que, noutra ocasião, poderão ser aprofundadas em novos estudos constituídas em temáticas sobre: o sujeito feminino, casamento, submissão afetiva e violência; o lugar social dos gêneros feminino e masculino; padrões de beleza, higiene pessoal e a preparação para casar; o sujeito masculino, a falta de higiene e de cuidados consigo; naturalização da imputação de culpa ao sujeito feminino; a beleza como adereço principal das atenções do sujeito masculino.

A segunda categoria, que refletimos acerca das aprendizagens sobre afetividade e cuidados de si, nos trouxe também discussões que poderão ser aprofundadas em estudos posteriores como: a negatividade da solidão; padrões de beleza, visibilidade, destaque pessoal e a questão da negação do outro; higiene, cuidados de si e relações com os outros e com o ambiente.

E a terceira categoria, que nos debruçamos sobre as possibilidades de aprendizagens sobre os aspectos ligados à sobrevivência, nos trouxe discussões potenciais ao aprofundamento de estudos posteriores sobre: a mulher, lugar social, trabalho e estruturas patriarcais; violência contra a mulher; violência contra os animais; naturalização da violência física; maus-tratos infantis; castigo como elemento educativo/ de correção disciplinar; a mentira e a verdade; desobediência e risco à sobrevivência.

Baseamo-nos no pressuposto de que as canções infantis são discursos que participam da malha heterogênea que compõe o dispositivo de infantilidade, e, assim, podem atuar constituindo os sujeitos a quem se destinam, pelas suas linhas enunciativas e temáticas. Nessa perspectiva, percebemos que temos, no tempo presente, constituído sujeitos pelos diversos artefatos culturais-pedagógicos, a exemplo, as canções infantis. Por elas ensinamos e constituímos os sujeitos que estamos formando na educação da infância.

As reflexões que empreendemos neste estudo, a partir da análise dos temas e dos enunciados, encontraram sustentação teórica em diversos autores considerados importantes que orientaram as concepções basilares, a exemplo, os estudos de Agamben (2005), Corazza (2004), Moruzzi (2017), Durkheim (2007), Gallo (2004), Bona (2006), Bona e Cabral (2016), Godoi (2011), Pacheco (2008) e Niceias (2016).

As noções de dispositivo (AGAMBEN, 2005) e dispositivo de infantilidade (CORAZZA, 2004) tiveram destaque fundamental para compreendermos as canções infantis como prática discursiva do dispositivo de infantilidade que funciona estrategicamente para constituir os sujeitos a quem se destinam, neste caso, aos sujeitos infantis.

O conceito durkheimiano de educação como *imposição* das maneiras de ver, sentir e agir das gerações mais experientes às gerações menos experientes foi refletido e problematizado neste trabalho para sustentar a ideia de que, a nosso ver, nos parece ser campo ideal de efetivação da disciplinarização dos corpos e do espírito dos sujeitos (GALLO, 2004); (MORUZZI, 2017) por meio das práticas discursivas de constituição dos sujeitos infantis do dispositivo de infantilidade.

A pesquisa de Melita Bona (2006) sobre o repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais teve grande relevância neste trabalho, pois nos trouxe a ideia de que a grande maioria dos professores da educação da infância comumente não possui algum tipo de instrução ou formação específica na área musical, que acaba refletindo nas práticas desses professores que utilizam a música da maneira como intuem. Isso pode levar à má escolha e à má utilização do repertório de canções para a educação da infância, o que poderá consubstanciar ainda mais as possibilidades de efetivação do disciplinamento pelo dispositivo de infantilidade.

Consideramos salutar as preocupações de alguns autores, como por exemplo, Bona (2006), Bona e Cabral (2016), Godoi (2001) e Niceias (2016), no que se referem à escolha criteriosa do repertório musical da Educação Infantil, à reflexão e contextualização das canções trabalhadas com os sujeitos infantis e à formação continuada do docente da primeira Etapa da Educação Básica no campo da arte, e, de modo mais específico, no campo da

música, em busca do aprimoramento de seus conhecimentos acerca dessa linguagem que permeia a pauta pedagógica da educação da infância.

Cabe a consideração de que esta pesquisa se propôs à exploração, tendo resultado na concretização de seus objetivos. Sendo assim, a intenção é que este trabalho sirva como motor propulsor ao aprofundamento de posteriores pesquisas nessa perspectiva, a fim de que possibilite embasamento quanto às categorias aqui levantadas e analisadas, levando ao aumento da produção de conhecimentos acerca do tema proposto e à consubstanciação de pressupostos à formação de docentes da educação da infância, o que poderá contribuir de algum modo na qualidade dessa formação.

Este estudo consistiu numa primeira experiência pessoal concreta de pesquisa, levando em consideração a elaboração de um projeto de pesquisa, coleta de dados e aplicação de um método científico, o que acarretou em importantes resultados no que se refere à experiência pessoal como pesquisador da área da educação e da música.

Doutro modo, também resultou em importantes aprendizados referente à prática de pesquisa acadêmica de modo sistemático, uma vez que as orientações recebidas foram muito bem direcionadas para que esta pesquisa imprimisse total originalidade e fosse um escrutínio prazeroso sobre mim mesmo, resultando no sentimento de realização e constituindo-se como continuação do meu percurso ao lado da música e da educação agora como pesquisador.

6 REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, n. 5, Ilha de Santa Catarina, 2005.

AMORIM, A. L. N. Formação de professores de Educação Infantil no alto Sertão Paraibano. In: LOPES, W. J. F; MORAIS, S. M. **Formação de professores e identidades docentes em questão: o que nos ensina os 35 anos de pedagogia no alto Sertão Paraibano**. Fortaleza: Impreca, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLOCHIO, C. R. *et al.* Música e Unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr. 2017.

BONA, M. **Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais**. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

BONA, M.; CABRAL, R. M. W. O repertório musical e a ação pedagógica na Educação Infantil. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, set./dez. 2016.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUJES, M. I. E. Educação infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CATÃO, V. M. C. Musicalização na Educação Infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais. **Revista Uniabeu**, v. 5, n. 10, p. 96-114, mai./ago. 2012.

CAVALCANTE, *et al.* Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Tradução Paulo Neves. Revisão da tradução Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EISENBERG, Z; CARVALHO, C. As músicas que cantamos para nossas crianças: o que dizem? **Cadernos de Educação**, n. 40, p. 175-195, out./dez. 2011.

FERNANDES, D. G. **Ir-remediável campo de sonhos de futuro**: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no Sertão nordestino. 2003. 298f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GODOI, L. R. **A importância da música na Educação Infantil**. 2011. 35f. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

GOHN, M. G.; STAVRACAS, I. O Papel da Música na Educação Infantil. **EccoS Revista Científica**, v. 12, n. 2, p. 85-103, jul./dez., 2010.

GUEDES, O. S.; DAROS, M. A. O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético. **Serviço Social em Revista**, v. 12, n. 1, p. 122-134, jul./dez. 2009.

JURADO FILHO, L. C. **Cantigas de roda**: jogo, insinuação e escolha. 1985. 168f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

LEOPOLDINO, E. R.; CHAGAS, A. S. L. Relato de experiência Maculelê: vivências e saberes. **VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**, São Cristóvão, 2012.

LOPES, A. P. N. O uso da pesquisa qualitativa na escola: da técnica à criatividade. In: DAMASCENO, M. N. *et al.* (Orgs.). **Pesquisa qualitativa: formação e experiências**. Curitiba: CRV, 2016.

MANSUR, L, H, B. *Solitude*: virando a solidão pelo avesso. **Revista IDE**, v. 31, n. 46, p. 38-45, 2008

MEDEIROS, W. X. **A percussão na performance do grupo Capoeira Angola Comunidade**. 2012. 261f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MORUZZI, A. B. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 22, n. 2, p. 279-299, mai./ago. 2017.

NICEIAS, M. D. T. **Cancioneiro folclórico infantil e estigma**: uma análise a partir da educação em direitos humanos. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2016.

NUNES, H, M, S. A canção brasileira infantil na perspectiva da ficha CDG para Análise e Composição de Canções. **Revista Brasileira de Estudos da Canção**, v. 1, n. 1, p. 151-173, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PACHECO, J. O. Canções infantis: lazer e pedagogia heteronormativa na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 8: Corpo, violência e poder, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/st10.html>. Acesso em: 13 out. 2018.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi, *et al*; Revisão técnica de Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva, *et al*. 12. ed. [Dados eletrônicos]. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, K. S. A capoeira: formas e significados. **I Congresso Internacional do Curso de História da UFG/Jataí – GO Gênero Cultura e Poder e 7ª Semana de Letras**, Jataí, 2010.