

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS**

**CANCIONEIRO FOLCLÓRICO INFANTIL E ESTIGMA: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

MAYARA DIVINA TELES NICEIAS

Goiânia

2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo à Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

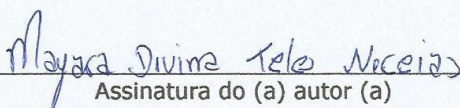
Nome completo do autor: **Mayara Divina Teles Niceias**

Título do trabalho: **Cancioneiro Folclórico Infantil e Estima: uma análise a partir da Educação em Direitos Humanos**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO¹**

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 08 / 12 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS**

**CANCIONEIRO FOLCLÓRICO INFANTIL E ESTIGMA: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

MAYARA DIVINA TELES NICEIAS

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, na linha de Alteridade, Estigma e Educação em Direitos Humanos, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, sob a Orientação da Prof.^a Dra. Cerise de Castro Campos e da Co-orientadora Prof.^a Dra. Gilka Martins de Castro Campos.

Goiânia

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Niceias, Mayara Divina Teles

Cancioneiro Folclórico Infantil e Estigma [manuscrito] : Uma análise a partir da Educação em Direitos Humanos / Mayara Divina Teles Niceias. - 2016. CXVIII, 118 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Cerise de Castro Campos; co-orientador Dr. Gilka Martins de Castro Campos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Direito (FD), Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Goiânia, 2016.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, símbolos, lista de figuras.

1. Estigma. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Cancioneiro Folclórico Infantil. 4. Educação Infantil. I. Campos, Cerise de Castro, orient. II. Título.

CDU 34



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA MAYARA DIVINA TELES NICEIAS

Aos vinte e três dias do mês de dezembro de dois mil e dezesseis, às oito horas e trinta minutos, na sala de webconferência do Centro de Cultura e Eventos da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi instalada a sessão pública para julgamento da dissertação final elaborada pela mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, Mayara Divina Teles Niceias, matriculada sob o número 2014.1452 intitulada: “Cancioneiro folclórico infantil e estigma: uma análise a partir da educação em direitos humanos”. Após a abertura da sessão, a profa. Dra. Cerise de Castro Campos (UFG), orientadora e presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando os demais examinadores, prof. Dr. César Augusto Baldi (ULBRA), Dra. Rosani Moreira Leitão (UFG) e a coorientadora profa. Dra. Gilka Martins de Castro Campos. Foi dada a palavra à mestranda, que expôs seu trabalho. Em seguida, procedeu-se a arguição da dissertação, iniciando pelo examinador externo da banca, seguida imediatamente pela resposta da mestranda. Ao final, a banca reuniu-se em separado para avaliação da mestranda. Discutido o trabalho e o desempenho da mestranda foram solicitadas as correções no texto que seguem em anexo a esta ata. A banca julgadora considerou a mestranda aprovada e foi, então, declarada mestre em Direitos Humanos pela presidente da banca examinadora. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por todos e entregue à Secretaria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, para os fins.

Cerise de Castro Campos

Profa. Dra. Cerise de Castro Campos /UFG
Presidente

César Augusto Baldi

Prof. Dr. César Augusto Baldi (ULBRA)
Examinador Externo

Rosani Moreira Leitão

Profa. Dra. Rosani Moreira Leitão/UFG
Examinadora Interna

Gilka Martins de Castro Campos

Profa. Dra. Gilka Martins de Castro Campos/UFG
Coorientadora

Dedico este trabalho à minha mãe Brasina Teles dos Santos, ao meu esposo Levi Mendes de Sousa e ao meu Filho João Levi Teles Mendes.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela força que me deu para continuar e chegar até o fim nesta jornada para alçar mais um degrau da minha caminhada.

Às professoras Dra. Cerise de Castro Campos e Dra. Gilka Martins de Castro Campos pelo apoio, atenção, carinho e dedicação nas orientações durante a realização do trabalho.

À professora Dra. Rosani Moreira pelos ensinamentos e atenção.

À minha irmã Mariely Divina Teles Niceias pela paciência e compreensão nesta jornada.

A todos os professores e funcionários do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos pela ajuda durante a realização de todo o curso de Mestrado.

RESUMO

Esta é uma pesquisa de caráter interdisciplinar que visa compreender o estigma no cancionero folclórico infantil a partir dos direitos humanos. O objetivo principal é analisar como o estigma pode ser reforçado negativamente na infância e dentro do contexto escolar, a partir da execução de músicas folclóricas neste ambiente. O estigma aqui é abordado como uma das possibilidades de sua manifestação por meio do cancionero folclórico infantil na educação infantil, pois é sabido que ele acontece por intermédio de diversas outras formas. A necessidade de investigar o tema em questão surgiu a partir da minha vivência em sala de aula como educadora musical. Estas experiências me fizeram perceber que as músicas que cantamos com as crianças exercem grande influência nas suas relações com o outro. E quando os conteúdos destas cantigas apresentam palavras, termos ou representações ligadas ao estigma, o comportamento de preconceito e discriminação pode ser reforçado. É muito fácil hoje, encontrar crianças inseridas num grupo etário entre dois e cinco anos que saiba pelo menos uma música do folclore brasileiro. Por este motivo foi feito um recorte para análise de crianças pertencentes a esta faixa etária e inseridas na educação infantil. A metodologia utilizada foi de análise de conteúdos a partir de livros desenvolvidos com repertório do cancionero folclórico infantil para serem trabalhados no contexto escolar. As músicas selecionadas permitiram estabelecer as seguintes categorias de estigmas: gênero, velhice, feiura, corporais, dificuldade de aprendizagem e profissional. A partir das análises realizadas nos conteúdos das cantigas foi possível concluir que o cancionero folclórico infantil, quando trabalhado em sala de aula sem um cuidado com a letra, pode sim ser uma ferramenta de reforço ao estigma. Por outro lado, discutir estes conteúdos a partir das experiências individuais de cada aluno/a pode promover um diálogo capaz de fazer com que os sujeitos envolvidos se mostrem abertos para a diferença num propósito da educação para a diversidade e preparação de uma sociedade mais justa e igualitária nas suas diferenças.

Palavras-Chave: Estigma, Direitos Humanos, Cancioneiro Folclórico, Educação Infantil.

ABSTRACT

This is an interdisciplinary research aiming to comprehend the stigma on the folkloric children's songbook from human rights. The main objective is to analyze how the stigma can be negatively reinforced at childhood and within scholar context from execution of folkloric songs in this environment. The stigma is addressed here as one of the possibilities of its manifestation through the folkloric children's songbook in child education, once it is known that the stigma can occur through various other forms. The need to investigate this matter emerged from my experience as a musical educator in the classroom. These experiences made me realize that the songs we sing with children exert significant influence in their relationship with others. When these songs' content present words, terms or representations linked to the stigma, preconception and discrimination behavior may be reinforced. It is easier today to find children aged between two and five years old who know at least one song from Brazilian's folklore. Therefore, a cutout to analyze children included in this age group in child education was made. The methodology of this study was the analysis of content from books based on the folkloric children's songbook, developed to be applied in the scholar context. The selected songs allowed establishing the following stigma categories: gender, old age, ugliness, corporal, learning difficulty, and professional. According to the analysis of the songs' content, it was possible to conclude that the folkloric children's songbook, when applied in the classroom without any concern regarding lyrics, can be a reinforcement tool towards stigma. On the other hand, discussing these contents from particular experiences of each student may promote a dialogue capable of making the subjects involved open to the difference in a purpose of education for diversity and preparation of a more just and egalitarian society in their differences.

Key-words: Stigma, Human Rights, Folk Songs, Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Componentes originais da canção.....	40
Figura 2 Triângulo Culinário de Lévi-Strauss.....	51
Figura 3: Sobreposição da Análise da Canção ao Triângulo Culinário de Lévi-Strauss.....	54
Figura 4 O ciclo vicioso do estigma, da discriminação e das violações de direitos humanos .	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Primeira versão da cantiga <i>A Canoa Virou</i>	87
Tabela 2 - Segunda versão da cantiga <i>A Canoa Virou</i>	87
Tabela 3 - Terceira versão da cantiga <i>A Canoa Virou</i>	87
Tabela 4 - Quarta versão da cantiga <i>A Canoa Virou</i>	87
Tabela 5 - Quinta versão da cantiga <i>A Canoa Virou</i>	87
Tabela 6 - Cantiga <i>Você me chamou de feio</i>	87
Tabela 7 - Primeira versão da cantiga <i>Pombinha Branca</i>	88
Tabela 8 - Segunda versão da cantiga <i>Pombinha Branca</i>	88
Tabela 9 - Terceira versão da cantiga <i>Pombinha Branca</i>	88
Tabela 10 - Primeira versão da cantiga <i>Lavadeira</i>	88
Tabela 11 - Segunda versão da cantiga <i>Lavadeira</i>	88
Tabela 12 - Cantiga <i>Mariquinha é Baixinha</i>	94
Tabela 13 - Cantiga <i>Có, có, có</i>	94
Tabela 14 - Cantiga <i>Da Bahia pra Maceió</i>	94
Tabela 15 - Cantiga <i>A Cor da Morena</i>	97
Tabela 16 - Cantiga <i>Cuá Fubá</i>	97
Tabela 17 - Primeira versão da cantiga <i>Marcha Soldado</i>	99
Tabela 18 - Segunda versão da cantiga <i>Marcha Soldado</i>	99
Tabela 19 - Cantiga <i>Não Sabe, Não Sabe</i>	99
Tabela 20 - Cantiga <i>Rei capitão</i>	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
HIV/SIDA	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organizações das Nações Unidas
ONUSIDA	Organização das Nações Unidas sobre Síndrome da Imunodeficiência Humana
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
RS	Representações Sociais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ESTIGMA E CANCIONEIRO FOLCLÓRICO INFANTIL: CONCEITOS A PARTIR DE UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR	23
1.1 O Campo de Estudos Interdisciplinares	23
1.2 Compreendendo o Estigma na Canção	25
1.3 Cancioneiro Folclórico Infantil	32
1.4 A importância da Música Folclórica na Infância	37
1.5 Música como uma importante ferramenta na escola	42
1.6 Estigma e Representações Sociais no Cancioneiro Folclórico Infantil	48
1.7 Estigma na Escola	56
2 DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA NA ESCOLA	62
2.1 Psicologia do Desenvolvimento Infantil: abordagem sócio-histórica do aprendizado na infância sob a perspectiva de Lev Vygotsky.	62
2.2 Criança enquanto Sujeito de Direitos	67
2.3 Educação em Direitos Humanos: pressupostos teóricos	71
2.4 Educação Em Direitos Humanos na Educação Infantil	77
3 CATEGORIAS DE ESTIGMA NA CANÇÃO	82
3.1 Estigmas do Gênero, da Feiura e da Velhice	86
3.2 Estigmas Corporais: estatura e deficiência física, a cor da pele	94
3.3 Estigma da Dificuldade de Aprendizagem	99
3.4 Estigma Profissional	102
CONSIDERAÇÕES	105
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata-se de um trabalho interdisciplinar que envolve a compreensão do estigma no cancioneiro folclórico infantil a partir da ótica dos direitos humanos. O objetivo principal é compreender como o estigma pode ser reforçado negativamente na infância e dentro do contexto escolar, a partir da execução de músicas folclóricas neste ambiente. O estigma aqui é abordado como uma das possibilidades de sua manifestação por meio do cancioneiro folclórico na educação infantil, pois é sabido que ele também acontece por intermédio de diversas outras formas.

A necessidade de investigar o tema em questão surgiu a partir da minha vivência em sala de aula como educadora musical. Minha formação inicial em música foi na área da educação por meio de um curso de formação técnica realizado na cidade de Anápolis, no interior do estado de Goiás. Após a conclusão deste curso é que resolvi cursar musicoterapia na Universidade Federal de Goiás, com o objetivo de dar continuidade aos estudos da música, mas agora com foco na saúde. Após terminar a graduação acabei trabalhando como educadora musical em uma escola particular na cidade de Goiânia, na qual obtive um aprendizado muito rico quanto às cantigas que se executam na escola e o que elas realmente dizem.

A primeira experiência que tive ao entrar em sala de aula com um planejamento pronto e esquematizado foi a de convidar os alunos/as de uma turma de educação infantil de quatro anos de idade para cantarmos a música *Marcha soldado*. A proposta inicial era que todos marchassem me seguindo e imitando meus movimentos. Na metade da música, momento em que todos me seguiam, um dos alunos/as saiu da fila, e não percebi o porquê, só me lembro de ouvir o seu colega dizendo: “vamos seu cabeça de papel, é para seguir a professora”.

Neste momento eu percebi que talvez a melhor proposta fosse pedir que os alunos/as marchassem da forma como desejassem, e disse para os mesmos que não precisavam me seguir sempre da mesma forma, e que poderiam se sentir a vontade para marchar como quisessem. O importante do movimento de marchar é o aprendizado do ritmo binário, que é sempre a contagem seguida: “1, 2, 1, 2, 1, 2...” e não a marcha em si, esta pode ser executada de forma livre e espontânea, respeitando as individualidades, expressão e criatividade de cada aluno/a.

Em outro momento tive uma experiência semelhante em sala de aula numa turma de educação infantil com a música *O sapo não lava o pé*. Nesta turma pedi que os alunos/as sentassem em roda para cantarmos a música, e ainda levei um sapo de borracha para que eles

visualizassem a figura e reforçassem o aprendizado por meio da música. No entanto, quando cantei a primeira vez os alunos/as logo apontaram para uma de suas coleguinhas dizendo: professora, você sabia que a fulaninha (nome da colega) têm chulé? A coleguinha ficou muito chateada e envergonhada, então, foi o momento em que conversamos sobre o chulé e as formas de eliminá-lo. Os próprios alunos/as responderam que é lavando o pé. Então, a partir deste momento começamos a cantar que o sapo lava o pé, que ele não tem chulé, sempre falando de forma positiva.

Estas experiências me fizeram perceber que as músicas que cantamos com as crianças exercem grande influência nas suas relações com o outro. E quando os conteúdos destas cantigas apresentam palavras, termos e representações ligadas ao estigma, o comportamento de preconceito e discriminação pode ser reforçado.

O contrário disto é a utilização destas mesmas cantigas para trabalhar a educação em direitos humanos em sala de aula com o foco no respeito à diferença e na convivência com a diversidade, pois na escola as primeiras relações e interações sociais, fora do ambiente familiar, são estabelecidas, e é lá também que a diferença, a diversidade e a pluralidade de culturas existem e onde a criança busca ocupar seu lugar de direito enquanto ser e também humano.

Estas vivências na área da educação mostram-me a forte relação entre a música folclórica e os gestos que a acompanham. A importância destes elementos que dão sentido a canção, é discutida no primeiro capítulo a partir do conceito de Vaz (2007), que faz a relação entre a canção, o gesto, o movimento e voz, que juntos dão sentido à mesma. No entanto, apesar de levar em consideração a importância destes elementos na execução e na transmissão de valores nestas cantigas, pois boa parte delas é ensinada com a conjunção de gestos e movimentos, como citado na minha experiência pessoal acima, a ênfase maior nesta pesquisa será no conteúdo de suas letras. A transmissão dos gestos, vinculadas aos conteúdos que reforçam o estigma, podem acentuar ainda mais as práticas discriminatórias no ambiente escolar. Porém este não é o foco de discussão deste trabalho, mas desejo continuar pesquisando estes elementos, pois acredito que eles são fundamentais neste processo.

No primeiro capítulo a conceituação de estigma e dos fatores que o envolvem são abordados a partir da visão de Gofman (1988) e Parker e Aggleton (2001). Os autores o compreendem como um atributo negativo lançado sobre as pessoas em virtude de sua diferença valorada pela sociedade.

Neste sentido, o estigma é entendido nesta pesquisa como uma marca, um atributo negativo que é dirigido de forma arbitrária pela sociedade a um indivíduo, pelas

representações estabelecidas por grupos que detêm o poder de determinar quem é incluído e quem é excluído na sociedade. Tais grupos atuam principalmente por meio de instituições como a escola. Este também é um lugar de reprodução de práticas exclusivas e discriminatórias, devido ao poder e função de dominação que exerce na sociedade por meio da coerção do grupo e sua violência simbólica.

Ainda no primeiro capítulo a definição de folclore é discutida. As características atribuídas ao folclore são bastante debatidas e a definição de um conceito fechado para o mesmo não é tarefa fácil, pois sua definição envolve a cultura e a cultura é altamente variável. De acordo com Florestan Fernandes (1978), a forma na qual estes conceitos - acerca do fato folclórico - são apresentados podem ser questionadas. Para o autor, tais conceitos foram abordados pelos europeus, e provêm de um período histórico cujo evolucionismo inglês de Darwin e Herbert Spencer e a filosofia positivista de Augusto Comte foram paradigmas adotados com o objetivo de manter a solidez burguesa e estes traços são encontrados nos ideais da sociedade até os dias atuais. Nota-se que a definição do termo folclore tem sido uma busca incessante entre os folcloristas e pesquisadores do assunto.

Atualmente com o avanço das comunicações virtuais que facilitaram o acesso rápido à informação, por meio de diversas plataformas, e da indústria cultural, as canções folclóricas retornaram com toda força para o repertório infantil por meio da difusão de grupos de músicas infantis que fizeram uma releitura destas cantigas e as difundiram por todo Brasil. São exemplos destes grupos: a Galinha Pintadinha, a Palavra Cantada, o Bob Zoom, a Turma do Seu Lobato, dentre outros.

Nesta pesquisa foi feito um recorte para análise de letras de músicas folclóricas, que podem influenciar crianças pertencentes a faixa etária entre dois e cinco anos. Durante minha experiência na área da educação tenho observado que há uma maior ocorrência deste tipo de música nesta idade. Logo após, as crianças parecem despertar o interesse por músicas consideradas do universo adulto como, por exemplo, o sertanejo, música pop, rap e funk.

É por volta dos dois anos de idade que se dá início a um novo esquema de funcionamento psicológico por intermédio do encontro do pensamento com a linguagem. De acordo com Bruscia (1999), é também nesta faixa etária que a criança inicia o ordenamento rítmico entre fala cantada e canto conectando “sons/palavras” e “sons/movimentos” (p. 7). Nesta etapa a criança apresenta a fala intelectual e o pensamento torna-se verbal e mediado por significados dados pela linguagem. O salto qualitativo para o pensamento verbal ocorre pela interação com os membros mais maduros da cultura em que a criança está inserida (OLIVEIRA, 1993).

Também é nesta fase que acontece a inserção da criança na escola por meio de creches e instituições especializadas para receber esta demanda. Esta primeira fase de inclusão escolar se denomina educação infantil, e ela acontece até os cinco anos de idade.

Quanto aos livros do repertório folclórico, existem diversos pesquisadores que os lançaram, cujo objetivo é de que as cantigas sejam trabalhadas na escola devido à importância que se tem dado à sua capacidade de incentivar a socialização e criatividade. Estes autores como: Teca de Alencar Brito, Maristela Loureiro e Ana Tatit, são alguns dos nomes de referência nacional, que também foram utilizados na pesquisa. Há também o reconhecimento da importância de manter-se a transmissão da cultura popular na nossa sociedade com a utilização destas músicas do repertório folclórico.

A industrialização destas músicas infantis e sua distribuição por todo o Brasil fez com que tais cantigas passassem a ser vistas por outro ângulo, sendo valorizadas dentro do ambiente escolar. Estas músicas têm uma história, narram fatos de um passado pleno de conteúdos que reforçam o estigma e a exclusão social. É preciso cuidado especial para se trabalhar conteúdos como deste naipe em sala de aula.

Quanto à música, a ênfase é na sua importância no desenvolvimento da criança, fazendo parte do desenvolvimento infantil até a idade adulta. Apesar de estarmos cercados por ritmos, sons e movimentos desde a nossa concepção, a recepção é individual e subjetiva considerando depois, no desenvolvimento do indivíduo os aspectos sociais e culturais. Cada pessoa vivencia a música a partir de sua cultura local, gerando assim uma diversidade de modos de experimentar e compreender o seu sentido.

De acordo com Priolli (2006), “música é arte dos sons combinados e ordenados, que são combinados segundo a sua duração e ordenados pela lei da estética” (p.6). Esta concepção fechada e inflexível a outros elementos, que também podem ser considerados como música, pode não considerar toda a complexidade que emana do potencial que ela carrega em si. Craveiro de Sá e Teixeira (s/d), ao falar sobre os elementos da música, os denomina de estruturas musicais e estas são: “som, tempo, ritmo, melodia, gesto, harmonia, silêncio, timbre, consonância, dissonância, etc...” (p.2), e mais do que isto, dela emanam movimentos, gestos e outras manifestações sonoras, como o ruído compreendido como música na atualidade. A música é entendida nesta pesquisa como algo amplo e “aconceitual” (ZAMPRONHA, 2007). As tentativas de definição de música baseadas na organização de seus elementos não consegue abarcar toda a riqueza de diversidade que ela impõe.

As transformações econômicas, sociais e culturais que a nossa sociedade vem sofrendo nos últimos anos por meio do desenvolvimento industrial, da globalização do capitalismo e da

indústria de massa são fatores responsáveis pela mudança na concepção do conceito de música. Para Carneiro (2012), esta reviravolta no modo de compreendê-la foi capaz de provocar uma significativa mudança na forma de percebê-la. Os sons que outrora se configuravam como pano de fundo, como ruídos ambientais, agora são música (p. 53).

Ainda no primeiro capítulo abordaremos a relação entre o estigma e as representações sociais no cancionário folclórico infantil. A análise da cantiga “neguinha de avental” é apresentada sob a perspectiva do triângulo culinário de Lévi-Strauss, visando compreender como os rótulos, classificações e representações são estabelecidos pela sociedade.

No triângulo culinário de Lévi-Strauss (1965), no qual o antropólogo se utiliza da cozinha e da forma na qual o alimento é preparado e modificado, tanto pela natureza quanto pela cultura, para estudar os mitos indígenas. Lévi-Strauss estabeleceu três classificações para o alimento colocadas em uma relação triangular, na qual o cru, considerado o alimento na sua forma natural, é colocado na ponta, enquanto que o cozido e apodrecido estão na base. A partir de então, o antropólogo fala das classificações para o alimento e da sua transformação cultural variável de acordo com cada cultura existente.

A forma pela qual o alimento é transformado também é considerada pelo autor de “O Cru e o Cozido”, pois para ele o alimento cozido sofre uma transformação cultural e o alimento apodrecido transformação natural. Subjacente ao triângulo primordial encontra-se a oposição entre elaborado/não elaborado de um lado, e natureza e cultura do outro. Lévi-Strauss (1965) afirma ainda em sua análise teórica que a cozinha representa a articulação entre a natureza e a cultura, no entanto, estes termos são colocados em opostos de uma relação binária.

Para Woodward (2012), a cozinha pode ser classificada como sistema de alimentação, pois está sujeita a um processo de ordenação simbólica bem como as distinções de gênero, idade e classe (2012). Como argumentou Bordieu (2007) sobre alimentos relacionados à homens e mulheres de acordo com sua classe social e forma de manipulação. Um exemplo disto é o peixe que era percebido com comida leve e, portanto, não apropriada para os homens da classe operária, pela sua incapacidade de sustentar o corpo, além de ser considerado delicado para manipulação da mão masculina.

Na sobreposição ao triângulo culinário dos elementos apresentados no conteúdo da canção “neguinha de avental” tem-se o ser humano cru da forma como nasce na ponta e neguinha, e neguinha de avental na base. O sujeito, disposto no topo da relação triangular, se refere ao ser humano universal e dotado de direitos. No entanto, este sujeito é rotulado e estigmatizado por palavras criadas na sociedade para estabelecer diferenças sociais, como é o

caso das palavras “neguinha” e “neguinha de avental”. Estas classificações estabelecidas pela sociedade geram diferenciações que são denominadas por Woodward (2000) de simbólica¹ e social. São construídas por meio de “sistemas classificatórios”, no qual se aplica um princípio de diferenciação “a uma população de tal forma, que seja capaz de dividi-la em dois grupos opostos – nós/eles; eu/outro” (p. 40).

O triângulo culinário remete também à questão de identidade. São marcados por uma relação binária que, de um lado sobrepõe o natural e o cultural, inerente ao triângulo culinário, e do outro o eu e ele (a), e, em ambos os casos, os conceitos são dados pela sociedade. Nesta relação binária está situado um jogo de poder determinado pela sociedade que o decreta por meio da marcação simbólica que exclui o diferente. Todo este processo envolve as questões histórica e social de cada sociedade. A música folclórica, por meio do conteúdo que está disposto no interior do seu discurso, mostra como estas relações binárias podem ser compreendidas, como é o caso da cantiga “neguinha de avental” que coloca em xeque as relações entre eu/outro, negro/branco, nascido do ventre/nascido da terra.

O estigma na escola também é outro tópico debatido no primeiro capítulo, visto a partir da influência que a violência simbólica exerce neste espaço. Ela parte da diferenciação do sujeito a partir do outro. Neste sentido, a violência simbólica pode ser pensada sob duas formas: pela coação, na qual a diferença entre o eu e o outro é enfatizada pela hierarquização; e pela cooperação a qual implica uma ligação construtiva em que a diferença é produzida no desenvolvimento infantil. (VASCONCELLOS, 2008).

Na escola esta violência possibilita o estabelecimento de rótulos e marcações simbólicas capazes de fazer com que o sujeito seja identificado por sua marca, ou seja, pelo estigma da diferença que o desiguala dos demais. Na visão de Silva (2006) esta violência está condicionada à visão reduzida da escola como uma instituição que visa unicamente transmitir conhecimentos acumulados na sociedade. A busca pelo resultado é a motivação final para o aprendizado que reduz o aluno/a a um avanço progressivo para “passar de ano” (p. 17).

O capítulo também aborda como esta redução do aprendizado na homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos os alunos/as, sem considerar a pluralidade que este espaço impõe, é uma forma de violação de direitos. É por meio do poder de classificar que a escola tem que esta situação ocorre, podendo ser observada numa relação binária onde estão marcados os polos aptidão/inaptidão, uma vez que os rótulos de

¹ A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é o excluído e quem é incluído (Woodward, 2000, p. 14).

dificuldades de aprendizagem e deficiências são instaurados em um corpo como uma marca, ou seja, um estigma que a pessoa leva consigo (PEDERIVA; TUNES, 2013).

No que se refere à música na escola, tais práticas institucionalizadas abafam o verdadeiro significado da atividade musical. Nas palavras de Pederiva e Tunes (2013), isto faz com que o ensino musical seja hierarquizado. Isto afasta as necessidades reais de cada aluno/a individualmente. O seu aprendizado na escola parte de um modelo de repetição e padronização de gestos na qual os alunos/as são submetidos, sem considerar o verdadeiro significado da canção e a individualidade dos alunos/as na instituição. A padronização é uma forma de unificar na aparência, mas o que acontece mesmo é o oposto, ela nos afasta um dos outros.

Esta forma de trabalhar a música na escola é um meio de reforçar o estigma, a violência e a discriminação por meio da exclusão social. Tal fato pode ter como consequência a prática de atos, ações ou omissões que negam os direitos humanos à uma educação plena e de qualidade a uma parcela populacional que apresenta características negadas socialmente.

O estigma e a discriminação social são consideradas como violação de direitos humanos (ONUSIDA, 2005, p. 11). Diante disto, a possibilidade de se trabalhar estas canções com foco na EDH (Educação em Direitos Humanos) para o aprendizado sobre o respeito às diferenças e à convivência com a diversidade é discutida.

O segundo capítulo mostra os aspectos legais voltados para os direitos da criança inserida na escola, e de que forma seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos foi acontecendo historicamente. No período medieval o conceito de infância sequer existia, sendo a criança considerada um adulto em miniatura. Nesta etapa, a sua inserção no universo adulto acontecia a partir de sua aquisição de independência (Ariès, 1986). Em seguida um panorama histórico dos instrumentos jurídicos de proteção à infância que começou a ser reconhecida após a modernidade.

A partir daí, é abordado de que forma o desenvolvimento da criança é compreendido pela psicologia sob a perspectiva da abordagem sócio-histórica de Vygotsky, que entende o desenvolvimento da criança por meio da interação social. A partir dos aspectos apresentados nesta teoria busca-se enfatizar o papel da escola e do discurso musical na construção do aprendizado da criança, por meio da interação social que a escola possibilita, e que é considerado pelo autor como fundamental para a solidificação da aprendizagem nesta etapa do desenvolvimento infantil. A compreensão da forma na qual estas relações acontecem na escola, mediadas pela música folclórica é fundamental quando se quer educar tendo em vista a promoção dos direitos fundamentais da pessoa.

Por isto, outro tópico inserido no segundo capítulo é a Educação em Direitos Humanos (EDH) pensada a partir da educação infantil. A Educação em Direitos Humanos busca a promoção de atitudes e comportamentos necessários para que os “direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados” (UNESCO, 2012, p. 3). Nesta busca está inclusa a transmissão dos direitos fundamentais como igualdade e não discriminação. É discutido de que forma a EDH pode atuar no âmbito da educação infantil com vistas à execução de ações que promovam a mudança baseada no respeito à diferença no ambiente escolar. Para isto, é necessário perceber-se que o papel do educador não pode ser exercício apenas pela padronização/repetição. A atuação do educador não pode ser reduzida a mera introdução de conceitos diferenciados em suas práticas educativas. Isto se dá a partir da realidade concreta dos sujeitos, sua vida cotidiana, além de ajudá-los a descobrir determinantes estruturais da realidade.

Por fim é abordado como a EDH pode ser aplicada na educação infantil por meio da música como ferramenta mediadora neste processo. É analisado também de que forma a música folclórica pode ser utilizada com o objetivo de mobilizar e trazer reflexões do cotidiano da criança a partir de seus conteúdos. Sua execução neste ambiente pode servir como objeto de introdução a assuntos voltados à violação de direitos e formas de superá-la com base no respeito as diferença. Mostra também que ela é uma ferramenta que pode ser trabalhada em “articulação com diferentes atividades e disciplinas que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade” (CANDAU, 2005, p.8).

O terceiro capítulo fala dos aspectos metodológicos que permitiram chegar ao resultado final desta pesquisa. O método utilizado foi o de análise de conteúdo por meio de livros que trazem cantigas folclóricas de todo Brasil para ser aplicado no âmbito da educação escolar.

A princípio foi realizada uma busca pelo material impresso nas bibliotecas da Universidade Federal de Goiás, Campus I e Campus II. Em seguida foi feita uma busca na Biblioteca no Colégio da Aplicação da Universidade Federal de Goiás. Também realizei busca na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, e na internet, onde foi encontrada grande quantidade de livros de autores renomados de referência nacional no âmbito da pesquisa científica de música folclórica na educação infantil.

Devido à grande quantidade de livros encontrados selecionei como unidade de análise um conjunto de publicações constituído de três coletâneas e duas publicações avulsas. O critério utilizado para inclusão ou não das obras foram os seguintes: 1) Formação dos autores na área da educação; 2) relevância no âmbito da pesquisa científica folclórica, 3) Livros

lançados nos últimos dez anos, já que muitos livros dos últimos trinta anos apresentavam músicas que são pouco conhecidas nos dias atuais e, portanto, não considerado de muita relevância nesta pesquisa e 4) Livros com indicação clara para seu uso nos processos formais da educação infantil, declarada pelos próprios autores.

Após a escolha dos livros foi iniciada a fase de pré-análise do material. Estão nesta etapa incluídas atividades não estruturadas que ajudam o pesquisador a organizar o material escolhido. A primeira atividade é a leitura flutuante que consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2010, p. 122). Esta fase permite que o pesquisador pouco a pouco tenha uma leitura mais precisa e formule hipóteses emergentes. Aqui as canções foram criteriosamente lidas, relidas e finalmente, após a exploração de todo material foi possível o reconhecimento das cantigas que mais se encaixam com o perfil da pesquisa. A escolha dos documentos levou em consideração o critério de serem músicas que apresentam em seu conteúdo estigma, preconceito e violência.

A escolha de livros lançados nos últimos dez anos também foi devido à grande quantidade de livros encontrados anteriormente a esta data fixada e também pela atualidade das músicas. Muitos livros pesquisados dos últimos trinta anos apresentavam canções que são pouco conhecidas nos dias atuais, e, portanto, não considerados de muita relevância nesta pesquisa. A ordem estabelecida para descrição dos livros é a alfabética com o objetivo de facilitar a catalogação.

Após a escolha e análise das canções foi possível separar as cantigas por categorias temáticas que se estabeleceram da seguinte forma: estigma de gênero, estigma da feiura e estigma da velhice para as músicas *A canoa virou* e suas versões, *Você me chamou de feio*, *Pombinha Branca* e suas versões, e *Lavadeira* e suas versões; estigmas corporais e estigma da deficiência para as músicas: *Mariquinha é baixinha*, *Có, có, có*” e *Da Bahia pra Maceió*; estigma de cor para as músicas *A cor morena* e *Cuá fubá*; estigma da dificuldade de aprendizagem nas músicas *Marcha soldado* e suas versões, e *Não sabe, não sabe*, e por fim o estigma profissional percebido na música *Rei capitão*.

As questões levantadas durante a análise de dados refletiram diversas formas de estigmas sociais lançados contra o ser humano que normalmente apresenta alguma característica considerada fora do padrão social. Existem diversas outras formas de reforçar o estigma e a exclusão social. No entanto, a discussão aqui enfatiza apenas uma das possibilidades de manifestação do estigma na infância, que é por meio das cantigas folclóricas usadas.

Por fim foi feita uma discussão dos dados analisados e concluiu-se sobre a importância de uma reflexão mais atenta para as cantigas apresentadas na sala de aula. Também atentamos sobre o fato de estas mesmas cantigas poderem ser utilizadas como ferramenta para EDH com o objetivo de abordar e estimular o respeito às diferenças na escola.

1 ESTIGMA E CANCIONEIRO FOLCLÓRICO INFANTIL: CONCEITOS A PARTIR DE UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR

1.1 O Campo de Estudos Interdisciplinares

A interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma ferramenta que busca em diferentes áreas o entendimento de questões levantadas durante o processo de construção do conhecimento. Na visão de Japiassu (1976), se configura na busca de suporte em outras disciplinas para compreender o objeto de estudos, pois ela é fruto da fusão dos saberes disciplinar. A imersão em outras áreas pode dar suporte na compreensão dos fenômenos observados na pesquisa, além de possibilitar que o pesquisador amplie os horizontes sobre o assunto estudado, a partir de outras abordagens. É por este motivo que esta pesquisa usa desta ferramenta para analisar os temas aqui proposto, devido á sua amplitude.

Nesta pesquisa o objetivo é compreender como o estigma pode estar presente nos conteúdos de músicas folclóricas e de que forma isto pode ser reforçado negativamente na infância e dentro do contexto escolar. A partir disto, o saber sobre a influência destas cantigas na infância e no contexto da educação com o foco na Educação em Direitos, necessitou de uma busca nas seguintes áreas do conhecimento: Música, Educação Musical, Direitos Humanos e Psicologia do Desenvolvimento Infantil.

A importância desta fusão no meio acadêmico científico é de notória relevância no tocante a superação da compartimentalização do saber (GUIMARÃES, 2002). No entanto, as discussões acerca da interdisciplinaridade vêm superando a visão de que ela se acentua apenas no trabalho em equipe. De acordo com Jantsch e Bianchetti (1995) ela não está apenas assentada na formação de um sujeito coletivo, pois não se pode excluir o pesquisador individual. Para os mesmos autores:

A ideia de que é somente possível ser interdisciplinar em grupo, corresponde a de que a sós também é possível. Um grupo pode ser mais homogêneo e superficial que o indivíduo que busca recursos de várias ciências para explicar determinados processos. São bons exemplos, as obras de Marx, Piaget, Gramsci, Weber, Florestan Fernandes e outros [...] (p.23).

Apesar de várias controvérsias na conceituação do tema e de suas formas de desenvolvimento o foco deste trabalho não é a discussão das questões que envolvam interdisciplinaridade em grupo, e sim do pesquisador individual, pois como afirma

Guimarães, este é um terreno movediço. O objetivo da pesquisa interdisciplinar para Heloisa Luck (1994) é:

estabelecer o sentido da unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto que permita ao homem fazer sentido dos conhecimentos e informações dissociados e até mesmo antagônicos que vem recebendo, de tal modo que possa reencontrar a identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos (p. 59).

É notório como o reencontro dos saberes se desvelam na multiplicidade favorecendo ao pesquisador a compreensão do objeto de pesquisa a partir da perspectiva de outras áreas do conhecimento. Isto faz nascerem novas questões e perspectivas jamais encontradas sem o olhar multifacetado que o campo interdisciplinar permite.

É necessário considerar também a importância da disciplina, pois não há como negá-la uma vez que interdisciplinaridade é uma etapa posterior à disciplina, e esta última é um ingrediente necessário da interdisciplinaridade (FOLLARI, 1995). Nas palavras de Ivani Fazenda (1991, p. 14) Interdisciplinaridade é uma:

Atitude que impele à troca e o diálogo – ao *diálogo* com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de *humildade* diante da limitação do próprio saber, atitude de *perplexidade* ante a possibilidade de desvendar novos saberes, *atitude de desafio* – desafio perante o novo desafio em redimensionar o velho – *atitude de envolvimento e comprometimento* com os projetos e com as pessoas neles envolvidos, atitude, pois, de *compromisso* em construir sempre da melhor forma possível atitude de *responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria de revelação, de encontro, enfim, de vida* (grifos da autora).

Para Noberto J. Etges (2008), a interdisciplinaridade é mediadora entre as diferentes disciplinas e seu uso jamais pode se reduzir a um denominador comum, e sim orientar para construção de elementos teórico-metodológicos da diferença e da criatividade. Reforça esta ideia ao afirmar que a interdisciplinaridade são ações entre disciplinas e consiste precisamente na transposição, deslocamento de um sistema para outro. A interdisciplinaridade permite a exploração do potencial de cada ciência. Ela não é vista como método, mas sim como meio de produção do conhecimento e da pesquisa.

Este mesmo autor mostra ainda duas formas de se fazer uma pesquisa interdisciplinar, a primeira é a partir do estranhamento que se apresenta como estratégia eficiente por meio do deslocamento do construto. Esta concepção de interdisciplinaridade permite o pesquisador verter seu campo de pesquisa para outra área do saber, e isto faz brotar inúmeras proposições antes não vistas. A posição fora do contexto de atuação do pesquisador o permite levantar questões que jamais lhe tinham surgido à mente. Esta forma de trabalho se define por uma busca de explicações para as hipóteses levantadas a partir da perspectiva de outras áreas do

conhecimento, e isto “faz ver claramente os pressupostos escondidos bem como o alcance do seu horizonte” (p.74).

A segunda proposição é feita a partir da explicação de um conteúdo sob a ótica de outra área do conhecimento. Estas duas concepções impõem a construção de uma terceira linguagem que vai ao encontro das duas formas apresentadas: “decodificação/recodificação que conduz às diversas partes ao conhecimento, tanto da estrutura do próprio construto como da do outro. Estes processos fazem emergir a universalidade, a liberdade e a democracia inerente à ciência” (p.76).

Nesta pesquisa a perspectiva interdisciplinar parte da busca da compreensão das hipóteses levantadas por meio do olhar de outras áreas do conhecimento. Entender o estigma a partir das canções folclóricas inseridas na educação exige a busca de aportes teóricos de várias áreas do conhecimento. Partindo destes conceitos de interdisciplinaridade esta pesquisa trabalha com as áreas citadas para compreender os fenômenos existentes na relação entre estigma, direitos humanos na infância e cancionário folclórico infantil.

1.2 Compreendendo o Estigma na Canção

Erving Goffman (1988), um dos pioneiros a tratar a questão do estigma, principalmente quando o trata sob a perspectiva social, afirma que o este consiste em um processo dinâmico de desvalorização que “desacredita significativamente” um indivíduo perante a sociedade. O trabalho de Goffman acerca da discussão sobre o estigma foi o que impulsionou para entrada nas análises sociológicas sobre o tema.

O termo “estigma” foi criado pelos gregos com objetivo de evidenciar algo “extraordinário” ou um mau, por meio de sinais corporais, que se referiam a status e a moral de quem os apresentava. Os sinais eram realizados com fogo ou cortes para avisar que o seu portador se tratava de um escravo, criminoso ou traidor. Na era cristã, duas metáforas de evidências foram acrescentadas: sinais corporais da graça divina, e os sinais corporais de distúrbio físico (GOFFMAN, 1988).

Ao julgamento social atribuído ao indivíduo, devido à presença de elementos que os diferenciam, sejam eles, físicos ou cognitivos, Goffman (1988) denominou de identidade social virtual, que se define pelo que imputamos ao sujeito. Esta forma de identidade imputada de forma arbitrária se relaciona com as Representações Sociais (RS), de acordo com Jodelet (2001) elas são utilizadas com o objetivo de “nomear e definir diferentes aspectos da

realidade diária, de modo a interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar frente a eles de forma defensiva” (p. 17).

Estas RS circulam por meio da linguagem. Elas resultam da criação linguística. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2012), isto significa dizer que não são elementos da natureza, mas sim produzidas pela cultura e pela sociedade. Somos nós quem as fabricamos no contexto das relações culturais e sociais.

Os grupos utilizam saberes anteriores, reavivados por uma situação social particular, para criar significações, criar rótulos e categorias para justificar atos de exclusão e discriminação social. Este processo de elaboração representativa é ligado a sistemas de pensamentos como: “aspectos ideológicos ou culturais” (JODELET, 2001, p.17).

Instituições, redes de comunicação, internet e a mídia são componentes que intervêm na elaboração de processos que influenciam na manipulação social. Criam realidades por trás de imagens condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações. Isto produz significações e representações que são partilhadas por membros de um grupo construindo uma visão consensual da realidade (JODELET, 2001).

Esta representação traz a marca do sujeito e de sua atividade, buscando por meio da interpretação a compreensão do objeto e de expressão do mesmo (JODELET, 2001). De acordo com Sandra Pesavento (2007), as Representações Sociais se colocam no mundo a tal ponto, que faz com que os homens percebam a realidade pautada na sua existência. Elas são capazes de gerar condutas e práticas sociais portadoras de força “integradora e coesiva”. Os sujeitos dão sentido ao mundo por intermédio das representações que são construídas sobre a realidade.

Para a mesma autora representar “é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois a da substituição que recoloca uma ausência e torna sensível à presença”. O conceito estabelecido entre a ausência e a presença deixa margem à ambiguidade para o termo representação, pois a sua construção não é da ordem do mimético ou da transparência, e sim a partir de uma construção feita do real (PESAVENTO, 2007, p.21).

As RS são fenômenos sociais complexos cujos elementos podem ser classificados em: “informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens.” São também informativos, pois parte da compreensão de que ela é uma forma de saber elaborado e partilhado por meio da sociedade cujo objetivo é a contribuição para construção de uma realidade comum a um grupo. Como fenômeno cognitivo ela configura-se por meio do envolvimento da pertença social dos indivíduos, implicado em efetividades

normativas, com interiorizações de “experiências, práticas, modelos de conduta e pensamento socialmente inculcados ou transmitidos” pela comunicação social a que elas estão vinculadas (JODELET, 2001, p. 21-22).

Ainda de acordo com Pesavento (2007), as representações são também portadoras do simbólico. Elas dizem mais do que aquilo que expressam, carregando sentidos ocultos, que são construídos social e historicamente e se internalizam no inconsciente coletivo se apresentando-se como naturais, dispensando reflexão.

As representações têm a capacidade substituir a realidade que representa, construindo o mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem. (...) A partir delas o mundo é construído de forma contraditória por diferentes grupos do social. Os que detêm o poder de dizer e fazer crer sobre o mundo é que têm o controle da vida social e expressa a sua maneira de dar e ver o mundo, de estabelecer classificações, divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais (p.83).

A fabricação dos fatos por meio da mídia e da comunicação é utilizada como “válvulas para liberar sentimentos distorcidos que foram suscitados por situações coletivas ansiógenas ou mal toleradas”. Estes sentimentos são lançados contra a diferença por meio do medo e a rejeição da alteridade, que dão ao sujeito atributos, realidades e acontecimento fictícios (JODELET, 2001, p.31).

Ainda para Jodelet (2001), é importante perceber a importância da comunicação nos fenômenos representativos. Em primeiro lugar, porque ela é a matriz de transmissão da linguagem e esta, por sua vez, é portadora em si mesma de representações. Posteriormente, já que ela exerce grande influência nas estruturas e formas do pensamento social à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. E finalmente, ela contribui para forjar representações pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Por meio do poder performático, da energética e pertinência sociais, as forças com a quais as Representações Sociais criam versões da realidade, comuns e partilhadas, são explicadas. No entanto, os elementos utilizados para representação da realidade estão sempre baseados em sua aparência e não no que é de fato o real. Identidade social real é como Goffman (1988) classifica o que se esconde por trás destas representações.

As RS negativas que a sociedade impõe à diferença colocam o indivíduo na situação de menos desejável – “num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca (...), reduzindo a uma pessoa estragada e diminuída” – isto é estigma – especialmente quando este descrédito é muito grande (GOFFMAN, 1988, p. 12). O indivíduo estigmatizado é percebido como alguém que possui uma diferença indesejável. Esta característica é atribuída

pela sociedade ao indivíduo por meio de regras e sanções que resulta na identidade deteriorada para o sujeito estigmatizado. Esta imposição social sobre a diferença serve apenas para justificar a discriminação, ainda destaca o autor. Partindo da análise de Goffman (1988) sobre o estigma, Parker e Aggleton (2001) afirmam que o estigma pode ser entendido como um atributo negativo mapeado sobre as pessoas em virtude de sua diferença valorada de forma negativa pela sociedade.

O manual da Organização das Nações Unidas desenvolveu uma pesquisa sobre a violação dos Direitos Humanos dos portadores do vírus HIV. Neste manual o estigma é analisado sob uma perspectiva social. Os atributos utilizados para justificar o estigma podem ser colocados de forma arbitrária, e suas categorizações são várias como: a cor da pele, sotaques na fala, preferências sexuais, entre outros. Inseridos em um contexto cultural particular, o estigma pode ser atribuído e intensificado pelos demais sujeitos pertencentes a um grupo, o que pode sugerir que os outros sejam desonrados e indignos (ONUSIDA, 2005, p.7).

O termo estigma esconde uma perspectiva dupla: o desacreditado, cuja característica distintiva já é conhecida, e o desacreditável em que a característica não é percebida em um primeiro momento. A partir destas características, citam-se três tipos de estigmas diferentes: abominações do corpo (deformidades físicas); culpas de caráter individual (vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, que são inferidas a partir de exemplos como distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical); estigmas tribais de “raça, nação, religião que podem ser transmitidos por meio da linhagem e contaminar por igual os membros de uma família” (GOFFMAN, 1988, p. 14).

Estas classificações e divisões são utilizadas para organizar o mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreensão do real (CHARTIER, 2002). São representações construídas socialmente e determinadas por meio do interesse grupal que as forjam. A imposição sobre o sujeito, realizada pela ideologia dominante ou pelas relações de poder que estão ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social, permite pensar o caráter social das RS. Plon desde (1972, in JODELET, 2001) já afirmava que elas estão ligadas ao lugar, à posição social e às funções que um indivíduo ocupa (p.32).

Estas representações estão em um campo de forças cuja concorrência e competições se enunciam em termos de poder e de dominação (CHARTIER, 2002). São reproduzidas por meio de “estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma

autoridade à custa de outros por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (p. 17).

As RS buscam representar alguma coisa (objeto) ou alguém (sujeito), e têm com este objeto uma relação de simbolização e interpretação que lhe confere significações (JODELET, 2001). Estas significações imputadas a um indivíduo pode se relacionar com estigmas sociais estabelecidos e fazer com que sua identificação social seja baseada em práticas de exclusão e discriminação.

Os grupos sociais tem a capacidade de influenciar o pensamento de seus membros. Existe uma aderência às formas de pensamento da classe, do meio ou do grupo a que se pertence. Partilhar uma ideia ou linguagem é também uma forma de afirmação de vínculo social e uma identidade. Esta partilha serve de “afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença” (JODELET, 2001, p. 34). Esta adesão contribui para o estabelecimento e o reforço do vínculo social, segundo a autora.

É importante considerar a dinâmica social, o lugar, a posição social que os indivíduos ocupam e as funções que eles assumem, pois estas determinam os conteúdos representacionais e sua organização (JODELET, 2001). A partilha social das RS envolve sempre os mecanismos de determinações ligados à estrutura e às relações sociais. Percebe-se então, que o estabelecimento de vínculos sociais pode ser resultado da necessidade do homem em conviver em sociedade, e, portanto, se sujeita as exigências de um grupo para se sentir acolhido, para se identificar com seus iguais e se sentir como um membro pertencente.

A isto Stuart Hall (2012), denominou de posições-de-sujeito que somos convocados a assumir. O sujeito é suturado na posição em que é investido, e isto exige que ele se envolva com esta posição para cumprir as exigências estabelecidas. A convocação do sujeito exige um padrão de normalidade. Esta normalidade se dá pela eleição arbitrária, que avaliam a diferença como negativa, enquanto o normal como a identidade positiva (SILVA, 2012). Ainda para o autor a identidade “normal é “natural”, desejável e única. Sua força é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade” (p.83).

Os normais na visão de Goffman (1988) são aqueles indivíduos que não se afastam negativamente das exigências particulares. Estes acreditam que um indivíduo estigmatizado não é totalmente humano, e, portanto, fazem discriminações que reduzem as chances de vida do sujeito. A força homogeneizadora da normalidade faz com que na operação de diferenciação, o anormal seja “inteiramente constitutivo do anormal” (SILVA, 2012). O normal é o “aceitável, desejável, natural e inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural” (p. 84), ou seja, o anormal. A definição do normal

depende da definição do anormal. É assim que a identidade é compreendida, como a afirmação daquilo que não se é. Ela sempre se contrapõe ao seu oposto, pois sem ele ela não faz sentido.

De acordo com Silva (2012), dizer o que se é implica também em dizer o que não se é, traduzindo assim declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence. Este processo de oposições binárias privilegia sempre uma posição que recebe atributos positivos, enquanto o outro negativo. Desse modo, a positividade de dizer “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem” implica naquilo que não se é. É a oposição da identidade da diferença que expressa o que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher” (p. 74).

Neste sentido, identidade e diferença são interligadas numa relação de interdependência uma da outra para se reafirmar enquanto elas mesmas. “Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2012). Por trás da afirmação “sou brasileiro” estão várias negações: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês”. Isto se configura em uma cadeia interminável de negações que permite estabelecer a diferença a partir daquilo que não se é, ou seja, a identidade (p. 75).

Está claro que a diferença traz um incômodo, um estranhamento que está intimamente ligado ao desconhecimento do sujeito ou da situação em que um indivíduo estigmatizado se encontra. A diferença é a novidade incontornável. “A ação de evitá-la segue um trabalho de ancoragem com o objetivo de torná-la familiar, transformá-la e integrá-la no universo de pensamento preexistente”. Esta é a função essencial da representação, ou seja, classificar o que é estranho e desconhecido no ambiente social ou ideal (JODELET, 2001, p. 35).

Na visão de Michael Foucault (2001) as práticas de exclusão, marginalização e rejeição mostram como o poder é exercido sobre os loucos, doentes, criminosos, desviantes, crianças e pobres. É por meio da exclusão, desqualificação, exílio, rejeição, privação, recusa e desconhecimento, ou seja, “todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão” (p. 54) que a relação de poder se estabelece. Vinculado ao estigma, esta relação reforça a desigualdade e faz com que certos grupos se sintam superiores e outros desvalorizados (ONUSIDA, 2005).

A discriminação é resultado do processo de estigmatização, e esta consiste em “ações e omissões derivadas do estigma e dirigidas contra os indivíduos estigmatizados”. Discriminação faz referência a qualquer forma de distinção, exclusão ou restrições arbitrárias que afetam uma pessoa.

As reflexões acerca do estigma mostram que ele é reflexo da cultura e não um atributo do ser humano. O “normal” e o “estigmatizado”, na visão de Goffman (1988), são perspectivas sociais e não um atributo inato do ser humano. Estas características são utilizadas dentro de um contexto e uma cultura particular, eventos históricos ou econômicos, políticos ou situações sociais.

Nota-se então que as RS ligadas a identidades estigmatizadas são baseadas no preconceito social que se relaciona à falta de conhecimento da real condição em que o sujeito se encontra. Estas representações podem se relacionar com a profissão, com o estado e condição do sujeito, com a aparência física, com o gênero, com a preferência sexual, entre outras categorias que estão relacionadas a estigmas sociais. São imagens criadas a partir do real para justificar a exclusão da diferença. Estigmas sociais que mantêm longe a alteridade e justifica o seu afastamento da sociedade.

Outro fator presente no estigma são as mudanças que a diferença provoca devido à sua presença. O que foi gerado na sociedade com relação à diferença não é fácil de mudar, no entanto, a compreensão da importância da diversidade e do respeito à alteridade é pressuposto para conviver em igualdade e se configura como um dos princípios dos direitos humanos. No entanto, direitos humanos são mais percebidos do que a própria diferença, sendo que é ela quem o pressupõe.

Quando um sujeito se coloca no lugar de outro, distante no tempo e no espaço, há uma exposição, uma representação. Aquilo/aquele que se expõe – o representante – guarda relação de semelhança, significado e atributos que remetem ao oculto – o representado. A representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão (PESAVENTO, 2007, p. 82). Exclusão e classificações que são configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de espaço (CHARTIER, 2002).

Neste sentido, o estigma é compreendido nesta pesquisa como uma marca, um atributo negativo que é dirigido de forma arbitrária pela sociedade a um indivíduo, por meio das Representações estabelecidas por grupos que detêm o poder de determinar quem é incluído e excluído. Estes grupos atuam principalmente por meio de instituições como a escola. Este também é um lugar de reprodução de práticas exclusivas e discriminatórias, devido ao poder e função de dominação que ela exerce na sociedade, por meio da violência simbólica.

A música folclórica se apresenta como uma ferramenta capaz de reforçar estas práticas na escola, pois seu conteúdo pode trazer para a realidade os signos de outro contexto social que pode reforçar o estigma e a discriminação social por meio da ancoragem de RS de um

passado sombrio. É por meio da ancoragem² que imagens e representações do passado são transferidas para a novidade/diferença no presente.

É a memória social que permite relacionar o pensamento à imagem. De acordo com Halbwachs (1925), a respeito da memória social:

Não há ideia sem imagens: mais precisamente, ideia e imagem não designam dois elementos – um social e outro individual – de nossos estados de consciência, mas dois pontos de vista de onde a sociedade pode examinar os objetos, ao mesmo tempo em que os situa no conjunto de suas noções, ou em sua vida e sua história (apud JODELET, 2001, p. 39).

Isto pode fazer com que as palavras utilizadas nas cantigas infantis tragam para o presente estigmas e práticas de exclusão e discriminação de tempos passado. Por outro lado, tais palavras podem ser utilizadas para Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar, com foco no respeito à diferença, pois é também neste espaço que a diversidade existe.

1.3 Cancioneiro Folclórico Infantil

No Brasil, o Cancioneiro Folclórico Infantil se configura como um conjunto de canções populares infantis (DOURADO, 2004). A palavra folclore é de origem inglesa e nasceu das pesquisas e bibliografia das antiguidades populares realizadas pelo arqueólogo inglês William John Thoms. A palavra folclore se constitui por dois vocábulos ingleses cujo significado do inglês designa “*folk*” como povo e “*lore*” como estudo, ciência, ou, o que melhor representa a tradução, o que faz o povo sentir, agir e reagir (FRADE, 1997).

As pesquisas realizadas por Thoms ajudaram a difundir a importância do estudo das tradições, cultura e costumes de um povo. O nascimento da palavra folclore fez também surgir a necessidade de um aprofundamento científico. Estudiosos como Edward Tylor, Andrew Lang, George e Thoms, com o objetivo de realizar pesquisas tendo o folclore como fontes de estudos fundaram a “Folklore Society” em Londres, no ano de 1878. Nesta associação foram realizados debates envolvendo as questões relacionadas ao folclore com o

² A ancoragem é o que intervém no processo de formação das RS. Ela se enraíza e seu objeto por meio de uma rede de significações, permitindo situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência (JODELET, 2001). Este processo se baseia na memória, como tentativa de enquadrar a novidade em esquemas antigos já conhecidos.

objetivo de buscar meios para conservação e publicações dos conteúdos folclóricos na sociedade (ALMEIDA, 1974).

Em 1884 novos debates em torno do conceito de folclore foram realizados, pois os estudiosos não estavam satisfeitos com sua definição, devido à enorme abrangência que o termo possui. Quatro anos após a realização destas discussões, os estudos sobre o folclore chegam à América e dão início a “American Folklore Society”, que realizou estudos cujo resultado foi a ampliação do termo (FRADE, 1997).

No Brasil os debates e discussões sobre o folclore originaram o I Congresso Brasileiro, que foi realizado no Rio de Janeiro, em 1951. Neste evento algumas características foram atribuídas ao folclore como: anonimato, a transmissão oral, a antiguidade ou tradicionalidade, a sobrevivência e civilidade dos povos (DELBEM, 2007).

Fontoura e Silva (2005a) afirmam que o fato folclórico é marcado pelo anonimato, tradicionalidade, transmissão informal, funcionalidade e aceitação coletiva. O anonimato é devido à ausência de registro ou autoria das obras folclóricas. Tradicionalidade designa aquilo que perpassa de geração a geração, garantindo a sobrevivência e permanência dos fatos da/cultura. A funcionalidade tem função e destino definidos, ou seja, não está solta no contexto cultural, tem propósito na sua criação e em sua difusão. A aceitação coletiva se dá quando o povo se apropria do fato, transformando-o em sua própria obra; recriação ou criação de novas variantes sobre um fato (p. 07-08).

No entanto, Florestan Fernandes (1978) salienta que a forma na qual estes conceitos - acerca do fato folclórico - são apresentados pode ser questionada. Tais conceitos foram abordados pelos europeus, e provêm de um período histórico cujo evolucionismo inglês de Darwin e Herbert Spencer e a filosofia positivista de Augusto Comte foram paradigmas adotados com o objetivo de manter a solidez burguesa, e estes traços são encontrados nos ideais da sociedade até os dias atuais (FERNANDES, 1978).

O anonimato é um dos termos a ser colocado em questão, pois de acordo com Renato Almeida “se recuarmos no tempo e conseguirmos chegar às origens, vamos encontrar sempre o indivíduo” (ALMEIDA, 1974, p.48). Este conceito pode se referir também à apropriação da criação folclórica pelo povo, no entanto, nem toda criação folclórica é anônima (DELBEM, 2007).

A tradicionalidade também deixa margem para questionamentos. Edison Carneiro apresenta o seguinte problema referente à tradicionalidade: como considerar tradicional a diversão coletiva que transmite a opinião popular sobre os fatos do dia, numa constante readaptação às novas formas assumidas pela sociedade? O objeto do folclore não está morto,

imóvel ou imutável (CARNEIRO, 1965). A oralidade também, outra característica atribuída ao fato folclórico, pode ser inadequada devido ao atual cenário de avanço tecnológico em que vivemos cuja transmissão pode ser feita por meio de outros meios de comunicação como a TV, internet, rádio e outros.

Nota-se que a definição do folclore tem sido uma busca incessante entre os folcloristas e pesquisadores do assunto. Esta busca não é uma tarefa fácil devido à tamanha abrangência que o termo carrega em si. Uma questão inegável é que o folclore está relacionado ao povo, e isto, é claro, está relacionado ao conceito de popular.

A referência ao termo popular apresenta duas questões: a compreensão do termo e o reconhecimento de níveis distintos existentes no interior da mesma cultura (FRADE, 1997). Florestan Fernandes (1978), abordando a questão do termo relacionado à diferentes níveis de poder aquisitivo na sociedade afirma que o estudo do folclore baseado nas classes sociais deixa nítida a tendência de distinção entre o “povo” e as outras camadas sociais, quando, no entanto, existe apenas uma distinção de grau. Frade (1997) corrobora esta opinião ao afirmar que situação social pode explicar apenas a frequência na sua utilização.

Para Lima (1978), a compreensão do termo deve englobar todos os membros de uma sociedade, pois a participação em uma camada social mais elevada, embora possa trazer alguns privilégios (ou não), supõe que pelo menos os elementos básicos para a sobrevivência em sociedade sejam partilhados por todos os seus membros. Portanto, todo homem que vive em sociedade é portador do folclore. Florestan Fernandes (1978) ao realizar uma pesquisa em São Paulo fez esta constatação ao verificar que os mesmos elementos folclóricos ocorrem da mesma forma em ambos os meios ou classes sociais.

O fato é que esta visão da frequência do folclore relacionada a classe social está ligada ao conceito de cultura popular, pois ela guarda uma relação estreita com o termo “classe.” Refere-se à cultura dos oprimidos, das classes excluídas. O oposto disto é o lado do poder cultural de decidir o que pertence e o que não pertence, o que é e o que não é “o povo”, ou as “classes populares”, a cultura do bloco de poder (HALL, 2003, p. 262).

Ainda para Hall (2003), a cultura popular se organiza com base na contradição: as forças populares versus o bloco do poder. Isto também problematiza o sujeito ao qual ela se refere: “o povo”. Não há um sujeito determinado em que a cultura possa ser conectada. “O “povo” nem sempre está lá onde sempre esteve, com sua cultura intocada, suas liberdades e instintos intactos, ainda lutando contra o jugo normando ou coisa assim, como se, caso pudessemos estar de prontidão no lugar certo a ser computado” (p. 263).

A cultura espontânea, entendida como uma cultura informal é o objeto do folclore e pode ser observada em todo ser humano por meio da transmissão, imitação e aceitação ou não (LIMA, 1978). Fontoura e Silva (2005a) denominam a cultura espontânea de cultura popular, e entendem que esta cultura se difunde por meio da vivência desprovida de preocupação metodológica e formal.

A industrialização destas músicas infantis com conotação folclórica e difusão pela mídia por todo o Brasil, fez com estas cantigas fossem valorizadas dentro do ambiente escolar. Entretanto, tais canções tem uma história. Narram fatos de um passado cujas raízes estão plenas de conteúdos que reforçam o estigma e a exclusão social. É preciso atenção e cuidado para se trabalhar com cantigas em sala de aula, sejam elas folclóricas ou não. Fazendo parte da cultura não são desprovidas de signos diversos, podendo estar carregados de conteúdos agressivos disfarçados em alegres e belas melodias.

Nas palavras de Frade (1997), a cultura popular é entendida como uma cultura transmitida de forma empírica e à margem dos sistemas formais de ensino. Ela se estabelece por meio de relações familiares entre, vizinhos e parentes dentre outros. A aprendizagem se dá por meio da participação contínua, rotineira e interativa. De acordo com Caldas (1986) é a cultura produzida pelo povo para o próprio povo (p. 69).

Para Sandra Jatahy Pesavento a cultura:

É ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portanto já há um significado e uma apreciação valorativa (2007, p. 8).

A cultura pensada sob esta perspectiva demonstra que há uma incorporação de valores culturais no folclore. Levando esta reflexão para as cantigas folclóricas infantis pode se concluir que estão carregadas de 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 alegres e belas melodias.

Nessas práticas de exclusão e estigma notadas nas canções folclóricas é perceptível que algumas cantigas advindas do período colonialista, e de outras décadas cuja discriminação era comumente reforçada, carregam conteúdos que podem intensificar o estigma. Isto pode ocorrer principalmente em ambientes que favorecem a socialização por meio da música, como é na escola, que a utiliza com crianças da Educação Infantil.

Por outro lado, estas cantigas se atualizam de acordo com cada época, e podem ser utilizadas para trabalhar os conteúdos com o foco no respeito às diferenças e valorização do ser humano enquanto sujeito de direito numa sociedade cidadã e democrática, numa visão vanguardista (no sentido tanto de combate, quanto de se adiantar ao tempo). O folclore permite a atualização de seu conteúdo. É concebido como um fenômeno social, o que faz entender que o mesmo se individualiza no processo de sua incorporação à cultura local. Este processo envolve a aceitação das particularidades culturais próprias permitindo a sua recomposição na medida em que perpassa às várias regiões, culturas e povos (CARNEIRO, 1965).

Salles (1968) reafirma esta ideia ao dizer que os fenômenos folclóricos não são coisas mortas, mas sim uma realidade concreta que está envolvida num processo dinâmico de readaptação às novas demandas sociais. As expressões folclóricas compreendidas como um fato vivo e dinâmico estão sujeitas ao nascimento, apogeu e fenecimento ou transformação, comenta Frade (1997). As mudanças que ocorrem no conteúdo folclórico acompanham as mudanças que a sociedade sofre. Esta afirmação já era enfocada por Lima desde 1978 quando disse: “O folclore evolui, exclusiva e livremente, por meio de sua própria dinâmica” e a expressão do folclore é resultado da aculturação, e isto, “não é simplesmente soma de tradições e complexos de culturas diversas: sua caracterização no tempo e no espaço é definida pela reinterpretação” (p.8).

O folclore continua vivo, e permanece no presente se adaptando constantemente à realidade social atual (NASCIMENTO, 1978). E é neste sentido que os elementos do fato folclórico podem se utilizar de sua dinamicidade para transmitir valores atuais referentes ao respeito à diferença e promoção dos direitos humanos da criança, pois esta é também um agente de transformação social, e, portanto, cidadão do hoje e não apenas do futuro.

A partir do que foi dito, consideramos o Cancioneiro Folclórico infantil como um conjunto de canções populares infantis, advindas de culturas de diversas partes do Brasil, de caráter plural e diverso, que são dinâmicas e vivas e que se atualizam na medida em que perpassam as gerações, permitindo que seu conteúdo possa se reajustar as demandas sociais vigentes. O seu conteúdo pode então ser reinterpretado com o foco na Educação em Direitos Humanos na infância com vista a ressignificar conteúdos estigmatizantes ou violentos.

1.4 A importância da Música Folclórica na Infância

Percebe-se que a música está presente na vida do ser humano desde sua concepção no útero materno, fazendo parte do desenvolvimento infantil até a idade adulta. Apesar de estarmos cercados por ritmos, sons e movimentos desde a nossa concepção, a recepção é individual e subjetiva considerando os aspectos sociais e culturais do indivíduo. Cada pessoa vivencia a partir de seu ambiente cultural, gerando assim uma diversidade de modos de vivenciar e compreender os seus sentidos.

As tentativas de definição de música baseada na organização dos seus elementos não consegue abarcar toda riqueza da diversidade que ela impõe. De acordo com Priolli (2006) “música é arte dos sons combinados e ordenados, que são combinados segundo a sua duração e ordenados pela lei da estética” (p.6). Esta concepção fechada e inflexível a outros elementos pode não considerar toda a complexidade que emana do potencial que ela carrega em si. Craveiro de Sá e Teixeira (s/d), ao falarem sobre seus elementos os denominam de estruturas musicais e estas são “som, tempo, ritmo, melodia, gesto, harmonia, silêncio, timbre, consonância, dissonância, etc.” (p.2), e mais do que isso, delas emanam movimentos, gestos e outras manifestações sonoras, como o ruído, compreendidas como música na atualidade.

O conceito de música repensado a partir de Pierre Schaeffer, compositor e pesquisador francês que na década de 1950 ampliou os seus estudos e pesquisas criando o termo “música concreta”, mais tarde “música experimental”³ que finalmente chegou a “música eletroacústica” (MARANHÃO, 2007, p. 22).

Este gênero musical busca romper com os padrões musicais formais estabelecidos a partir da extração de qualquer tipo de material sonoro, podendo ser utilizados tanto ruído ou som musical, por meio da captação de objetos sonoros – no qual são considerados sons da natureza ou produzidos pelo homem e suas máquinas, incluindo os sons de geração eletrônica – em sua forma íntegra, mesmo que fugisse aos padrões da teoria musical tradicional (Schaeffer, 1952).

³“Expressão cunhada por um grupo que fazia experiência com a MÚSICA ELETRÔNICA em Paris no final dos anos 40. A expressão queria significar as fontes sonoras naturais ou “concretas” utilizadas por esse grupo para compor “concretamente” em fitas magnéticas, em vez de abstratamente, por meio de notação e interpretação. Pierre Schaeffer e Pierre Henry foram membros importantes desse grupo” (DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA, 1994, p. 638).

Música Eletrônica: “produzida ou modificada por meios eletrônicos, de tal forma que sejam necessários equipamentos eletrônicos para poder ser ouvida” (DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA, 1994, p. 634).

As transformações econômicas, sociais e culturais que a nossa sociedade vêm sofrendo nos últimos anos, por meio do desenvolvimento industrial, da globalização do capitalismo e da indústria de massa são fatores responsáveis pela mudança na concepção do conceito. Para Carneiro (2002), esta reviravolta do modo de compreender a música foi capaz de provocar uma significativa mudança na forma de percebê-la. Os sons que outrora se configuravam como pano de fundo, como ruídos ambientais, agora são música (p. 53).

John Cage afirmou no livro “O Ouvido Pensante de Murray” Schafer (1991), que a escuta, intencional e geradora de sentidos e significados, dos sinais sonoros como buzina, motores de carro ou uma sinfonia de Beethoven se tornam música por meio da interação que se estabelece entre os modos subjetivos e objetivos que se colocam dentro e fora, silêncio interno e sons externo/ sons do interno e silêncio externo (1991, p. 120). Ainda para Cage, corroborando o pensamento de Schafer, “a música não é só uma técnica de compor sons (e silêncio), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo (...). Todos os sons, ruídos e não-sons incluídos, são música”. (CAMPOS, in J. Cage, 1985 – prefácio, p.5).

Baseado nesta nova forma de concepção percebe-se que a música tem diversas facetas e sua definição é “altamente variável nas diferentes culturas”, levando o pensar musical a considerar o aspecto cultural de cada região (MARANHÃO, 2007, p.22). De acordo com Silveira (2012), este novo estilo visa à criação de novas concepções e a ruptura com os discursos musicais estabelecidos, incentivando os músicos a criarem novas formas de fazer música de um modo pessoal e subjetivo.

A música folclórica brasileira utilizada na infância é também denominada de canção Popular Infantil. A canção é compreendida como a união, feita de uma forma simples, entre letra e música, no entanto, esta noção é generalizada e provém da importância que ambas detêm no processo de criação artística musicais, cujas forças são canalizadas uma em complemento do outro ou em ambos (VAZ, 2007).

Esta noção provém de alguns conceitos genéricos como:

Canção (...) no seu sentido específico – e verdadeiro – é um texto poético estruturado em estrofes, cada uma das quais apresenta o mesmo número de versos e a mesma métrica (ou igual ritmo e número de sílabas) de maneira que todas as estrofes possam ser cantadas segundo determinada melodia (STEPHAN, 1968, apud VAZ, 2007, p.11).

Vaz (2007) considera esta concepção de canção taxativa, no entanto prossegue com a definição de Stephan, afirmando que a “canção é todo texto poético cantado”. Para o mesmo autor citar tais conceitos não faz sentido pelo fato de nenhuma de terem sido refutadas. No

entanto, dada a grande quantidade de canções existentes, a sua definição se torna impossível devido a inviável coleta significativa dos fatos culturais aos quais se associa a esta palavra (p.11).

Para se chegar a uma compilação dos diversos conceitos que envolvem a palavra canção, foi necessária a utilização e pesquisa dos termos já abordados por musicólogos, músicos, poetas, críticos, literatos entre outros. Os nomes estudados pelo autor foram: Mário de Andrade (1967), Júlio Bas (1972), Aaron Copland (1974), James Galway (1987), Gilberto Gil (Werneck, 1972), André Hodeir (1986), Arthur Jacobs (1978), Robert Jourdain (1988), Carlos Lyra (Werneck, 1972), Vasco Mariz (1977), Massaud Moisés (1987), Kurt Pahlen (1966), Pedro Sinzig (1976), Rudolf Stephan (1968), Caetano Veloso (Werneck, 1972). Estudiosos como Mário de Andrade, Aaron Copland, Kurt Pahlen, Caetano Veloso e Vasco Mariz dentre outros foram pesquisados pelo autor.

A canção funciona com a articulação de um todo e este processo faz com que a ausência de alguns de seus elementos não seja notada quando é executada. Isto se deve ao fato de existir uma ação conjunta de vários elementos que continuam mantendo tal percepção (VAZ, 2007). Portanto, os seus elementos estão intrinsecamente ligados, sendo difícil separar a letra da melodia. Isto se observa quando uma melodia é cantarolada e imediatamente o cérebro traz à consciência a letra que pertence a tal melodia. É também muito frequente em músicas folclóricas cujas melodias são facilmente identificáveis. Luiz Tatit (1997), ao discutir a relação entre a canção e o seu conteúdo afirma que é preciso analisar ambos para construir o seu sentido.

Ainda sobre o conceito de canção, Vieira (1994) afirma que um campo de forças é um sistema. Partindo da afirmação de Vieira (1994), Vaz (2007) consegue chegar ao termo “campo de canção” como um modelo sistêmico para compreender os elementos que envolvem as forças que cercam a canção. É entendida como um “conjunto de sons que transcendem a existência físico-acústica” e, portanto, se torna mais adequado relacioná-la a um “campo de forças determinado pelas interações surgidas a partir dos sons” (VAZ, 2007, p. 14).

A junção entre canto, fala e movimento presente nas Canções é considerada nos estudos atuais como uma das mais importantes distinções na história da produção cultural. Mario de Andrade (1967) afirma que a expansividade impulsiva e instintiva do movimento sonoro não se preocupa em se organizar com as instâncias fisiológicas, quer de emissão do som, quer até mesmo das batidas do ritmo. “É o corpo que se bota a cantar e se expande em voz. Numa voz qualquer, puro movimento vital” (p. 20).

É a partir do movimento corporal, de sua pulsação como núcleo gerador da ação que a criança chora no momento do seu nascimento, voz que vem de uma necessidade visceral de expressão. Os gregos mostraram, desde a antiguidade, que o movimento tem como origem comum o canto e fala, e a conjugação destes três elementos parece conter a forma ancestral da Canção, que na forma triangular pode ser representada da seguinte forma:



Figura 1. Componentes originais da canção (VAZ, 2007, p. 20).

Nesta figura observa-se o movimento corporal na posição de vértice e o mesmo gera um “gesto sonoro”, que por sua vez, são sons que provêm do corpo humano por meio do atrito dos órgãos internos externos. O canto e a fala são desdobramentos do “gesto vocal”, que implicam em um “gesto musical” e em um “gesto verbal”. O gesto musical engloba “vários tipos de gestos que fazem parte do ato musical”: o gesto do compositor, do instrumentista, do regente, o gesto vocal e até mesmo o gesto produzido no computador (ZAGONEL, 1992, apud VAZ, 2007, p. 20). O gesto verbal deriva de uma “disposição mental” em que o “universo resulta de uma interrogação e da vontade de ser interrogado, do desejo de responder e do desejo de obter uma resposta” (JOLLES, 1976, apud VAZ, 2007, p. 21).

Baseado no triângulo dos elementos da canção nota-se que ela surgiu historicamente da “necessidade de conjugar toda a potencialidade expressiva do corpo humano (canto, fala e movimento), de modo mais autônomo possível, em um campo expressivo mínimo para cumprir uma função específica e um exemplo disto é o acalanto” (VAZ, 2007, p. 21).

Apesar de levar em consideração a importância do gesto, da dança e do movimento no desenvolvimento das cantigas folclóricas, pois boa parte delas é ensinada com a conjunção de

gestos e movimentos, a ênfase maior nesta pesquisa será no conteúdo de suas letras. Há que se considerar que a transmissão dos gestos vinculada a conteúdos que reforçam o estigma pode acentuar ainda mais as práticas discriminatórias no ambiente escolar. No entanto, este não é o foco de discussão deste trabalho, mas desejo continuar pesquisando estes elementos vinculados à canção e sua influência na intensificação do estigma na infância, no contexto da Educação Infantil, pois acredito que eles são fundamentais neste processo.

A música se mostra uma ferramenta importante no desenvolvimento do ser humano, pois som e ritmo estão presentes em nós desde a vida intrauterina. Parncutt (1993) mostra em seus estudos que os bebês começam a captar sons por volta dos cinco meses de gestação. A percepção de que a música é um elemento presente no ser humano desde a sua concepção mostra que ela está sempre marcando presença em diversos momentos da história da humanidade, narrando fatos memoráveis e se configurando por meio da cultura de cada povo.

A música folclórica também faz parte do sujeito desde seus primeiros momentos de vida, por meio dos acalantos e cantigas de ninar. Acalantos que de acordo com Melo (1981) são cantigas de ninar, embalar o sono, entre outros. As letras destas canções quase sempre estão ligadas às questões da vida social, do cotidiano ou dia a dia de nossos antepassados, temas da natureza, temas religiosos e temas do romanceiro (FONTOURA; SILVA, 2005a). Para Câmara Cascudo (2000) acalanto é uma palavra erudita utilizada para designar o ato de acalantar, de embalar (p.7).

Outra forma de manifestação da música folclórica na infância é por meio da brincadeira de roda. Esta exerce duas funções, tanto no passado quanto no presente. A primeira está relacionada à promoção do lazer e diversão em diferentes partes do mundo. Esta atividade, praticada atualmente, em sua maior parte por crianças, já foi utilizada com função amorosa numa época em que os namoros eram vigiados. Os jovens se utilizavam destas cantigas para “roubar beijinhos, abraços, aperto de mãos, ou declarar as preferências amorosas” (FONTOURA; SILVA, 2005a, p.18).

A segunda função se trata das relações de amizades, sentimentos de rejeição, lideranças, dotes artísticos, entre outros, expostos por meio da brincadeira. Estes papéis poderiam destacar tanto negativo quanto positivamente o indivíduo participante de acordo com seu desempenho ou contexto da roda. Esta brincadeira era transmitida para as crianças por meio dos adultos, e estas as incorporavam e imitavam por meio da encenação de papéis. Esta imitação do mundo adulto prepara a criança para mais tarde vivenciar a realidade (FONTOURA; SILVA, 2008a, p. 18). As cantigas de jogos, de acordo com Fernandes (1978), possuem um valor educativo por meio do qual a criança se prepara para a vida, amadurece,

aprende a importância da liderança, da cooperação, da competição com seus iguais, da submissão e valorização de regras sociais, e de conhecimentos e valores culturais com o objetivo de se tornar um adulto em seu ambiente social.

Nota-se então que o repertório do cancioneiro folclórico é importante para a manutenção dos valores culturais transmitidos às gerações e para o desenvolvimento pleno e saudável da criança. A compreensão da importância da música como ferramenta socializadora, construtiva e capaz de amadurecer a capacidade de atuação social da criança é inegável.

Por outro lado, na medida em que são trabalhados sem considerar os elementos abordados em seu conteúdo os signos podem reacender as chamas de um mundo moral desaparecido e trazer ao presente símbolos, interesses e valores que foram atuais, outrora, num passado remoto, afetando o ajustamento social do indivíduo que mantém o apego a estes conteúdos (FERNANDES, 1978). Para tanto, o que deve ser considerado é o conteúdo da canção, que pode servir tanto para educar para a diferença quanto para negá-la.

É importante reconhecer que nem todos os conteúdos das composições folclóricas correspondem às exigências da situação histórico-social atual. A antiga ordem social na qual o folclore se constituiu, se distancia do mundo que se formou sobre seus escombros (FERNANDES, 1978) e este fato justifica a importância do cuidado na execução deste repertório e do objetivo que se busca por meio de sua transmissão, para que o estigma não seja reforçado no ambiente escolar.

1.5 Música como uma importante ferramenta na escola

A importância da música no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo é uma afirmação inquestionável no âmbito da educação. A sua contribuição na formação do ser humano – juntamente com outras disciplinas do currículo incluídas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – é reconhecida como atributo indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 2013).

A presença da música na educação vem desde a antiguidade grega. Foi na Grécia que se originou a palavra música, termo que era utilizado para designar todas as artes, como a pintura, poesia e dança, e não apenas a música como a artes dos sons. Os gregos cultivavam

uma grande paixão por ela e isto a tornou não só uma arte, mas também uma forma de agir, pensar e de ser. Música na Grécia antiga era apreendida como algo capaz de educar e civilizar. Foi aí que surgiram as primeiras preocupações com a pedagogia do ensino por meio da música (LOUREIRO, 2001)

Em Esparta o exercício do canto era valorado como mecanismo capaz de transmitir valores, competência para tomar decisões, ordem, dignidade e obediência às leis. Na cidade de Atenas esperava-se que a partir da educação musical, a moral e a cidadania, compreendida como a base do bem comum, do poder e do Estado, seriam promovidos. De acordo com a educadora Dr. Marisa Fonterrada (2008), no seu livro “De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação”, a educação musical em Atenas tinha valor extramusical e objetivava contribuir para a formação dos cidadãos, estando, portanto, vedado o seu acesso aos escravos. A intenção da educação musical era desenvolver corpo, alma e mente: “a mente pela retórica, o corpo pela ginástica e a alma pelas artes” (p. 27).

Na Idade Média a música também teve bastante importância na Igreja Católica, pois a sociedade nesta época acreditava que ela era capaz de exercer uma influência muito forte sobre os homens. Por este motivo seu ensino era apoiado pelos representantes da Igreja (LOUREIRO, 2001).

No iluminismo renascentista os valores da cultura greco-romana são utilizados como inspiração para libertar o homem e fazer progredir o comércio e a ascensão da burguesia. Esta fase foi marcada pelo individualismo e antropocentrismo, no qual o homem é considerado como centro de tudo (LOUREIRO, 2001)

Com a reforma protestante realizada por Martinho Lutero, a música se torna uma das principais ferramentas para a educação na infância, quando as crianças aprendiam a cantar e a compreender a escrita musical. A igreja Católica visando angariar novos membros cria então a ordem dos jesuítas que passou a utilizá-la como um dos principais recursos na formação de um bom cristão. Sua difusão nas escolas praticada pelos protestantes e jesuítas fizeram com que a educação musical permanecesse até o final do séc. XVIII. No entanto esta educação estava voltada para o caráter da formação cristã dos indivíduos que a praticavam (LOUREIRO, 2001).

Rousseau foi o primeiro pensador que desenvolveu uma educação pedagógica voltada para a educação musical. Ele foi um dos mais importantes filósofos da modernidade que considerou o homem a partir da natureza. Para Rousseau os currículos escolares deveriam ser baseados na organização do desenvolvimento psicológico. O seu pensamento acerca da educação estava alicerçado nos princípios revolucionários de igualdade, liberdade e

fraternidade. De acordo com ele formação perfeita do indivíduo se deve à construção de indivíduos perfeitos na sociedade, ao invés de pensar a adaptação social do indivíduo (LOUREIRO, 2001).

Outros pensadores, acerca da prática da música na escola, vieram após Rousseau, como Pestalozzi (1756-1827), Friedrich Herbart (1776-1841) e Froebel (1782-1852) os quais também foram responsáveis pela difusão de sua importância no contexto escolar. Froebel e Pestalozzi eram herdeiros de Rousseau e defenderam a educação com base no respeito à natureza, com ênfase na harmonia entre todas as faculdades da criança. Pestalozzi propôs ainda uma educação contra a punição e costumes bárbaros difundidos na época. A experiência era vista como requisito fundamental no processo de aprendizagem no qual o aluno/a era colocado em contato com a realidade e isto lhe permitiria desenvolver a capacidade de expressão. A partir do pensamento sobre a educação musical difundido por Pestalozzi, a utilização de canções neste contexto foi reconhecida como potencial influência no caráter da criança. Para Fonterrada (2008), o pensamento de Pestalozzi teve grande referência na chamada educação moderna por meio de sua abordagem centrada na criança.

Pestalozzi e Froebel foram percussores do movimento opositor à tradição secular, cuja difusão se concretizou por meio dos trabalhos de Orff, Dalcroza, Kodály, Willems, Gainza, Martenot e Schafer no Século XX. O trabalho destes autores foi baseado no ensino musical capaz de ajudar o aluno/a formar os conceitos abstratos da música por meio do fazer pela exploração sonora e expressão corporal, escuta, percepção, improvisação, vivência e experiência adquirida na sociedade (LOUREIRO, 2001).

No Brasil durante o período de colonização a influência da educação baseada na cultura lusitana é inegável, principalmente no que se refere à educação musical. Os jesuítas se utilizavam de suas práticas culturais para substituir a cultura local além de transmitir uma metodologia educacional com base no militarismo. A utilização da música na educação pelos jesuítas ocorreu também devido à forte ligação dos índios com a mesma.

De acordo com Loureiro (2001) os índios brasileiros eram considerados músicos natos que recorriam à harmonia, canto e danças para oferecer louvores aos seus deuses durante a caça e a pesca, em comemoração ao nascimento, casamento, morte ou festejando vitórias alcançadas. No entanto, apesar da forte ligação dos índios com a música nativa a educação musical jesuítica estava vinculada ao repertório europeu, que promovia a educação e prática musical nas igrejas, conventos e colégios.

A restrição da música à prática religiosa foi expandida para os palcos dos teatros principalmente a partir de 1808 com a chegada da família real de Portugal ao Brasil. No

entanto, não há relatos de modificação do seu ensino nas escolas jesuítas. Ao mesmo tempo em que o ensino da música era repassado pelos portugueses, a sua prática popular informal teve seu início, e apesar de ter inspiração no ensino jesuítico, ela valorizava a habilidade instrumental e a improvisação (FONTEERRADA, 2008). Para Loureiro (2001) esta mudança se deve ao início da secularização em virtude da descoberta do ouro e pedras preciosas nas Capitanias das Minas Gerais, no século XVII, que começou a imprimir um novo conceito à cultura brasileira.

Apesar da forte presença da música na escola instituída pelos jesuítas, o seu ensino não era oficial nas escolas públicas brasileiras. De acordo com Fonterrada (2008) isto só aconteceu em 1854 por meio de um decreto que estabeleceu seu ensino em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”. Logo após a proclamação da república em 15 de novembro de 1889 foi dado um passo importante em relação ao ensino da música nas escolas públicas por meio do decreto federal n.981, de 28 de novembro de 1890, que exigia a “formação especializada do professor de música” (JANIBELLI, 1971, apud FONTEERRADA, 2008, p. 210).

Este novo avanço que a educação musical ganha recebe um impulso maior em 1920 com o movimento modernista. Este movimento, para Fonterrada (2008), trouxe consigo a importância da função social da música e o valor do folclore e da música popular. Mário de Andrade, Villa-Lobos, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e tantos outros foram nomes de grande relevância dentro deste movimento. Mas no campo da educação Villa-Lobos tem destaque especial devido à instituição da obrigatoriedade do canto orfeônico nas escolas brasileiras. Villa-Lobos teve destaque também por utilizar músicas de tradição folclórica e introduzir nelas as funções descritiva, folclórica e cívica.

Durante este período o Brasil vivenciava o nacionalismo, cujo objetivo era reafirmar a identidade e buscar o reconhecimento do país como uma nação autônoma intelectual e culturalmente (FONTEERRADA, 2008). João Gomes Júnior e Villa-Lobos introduziram nas escolas uma perspectiva musical baseada no ufanismo patriótico que teve início na 1ª república. A música então, se tornou “um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade, o que veio determinar sua difusão por todo o país” (LOUREIRO, 2001. p. 55). Em 1960 o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, no entanto esta substituição se deu de forma gradual, pois os professores eram os mesmos e pouco se distinguiram a nova metodologia do Canto Orfeônico proposto por Villa-Lobos (1940).

Apesar do reconhecimento da importância e de toda mudança que sua prevalência na educação das crianças sofre em 1971, com a promulgação da Lei nº 5692/71, o ensino da

educação musical no sistema educacional brasileiro foi extinto e substituído pela Educação Artística. De acordo com Fonterrada (2008), o discurso da educação artística baseava-se no movimento modernista que visava a “ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação”. Acreditava-se também que esta nova proposta visava valorizar o folclore e a música popular brasileira, além de a interpenetração das diferentes linguagens artísticas (p. 218).

Com a inserção da Educação Artística como disciplina nas escolas, a música foi perdendo seu lugar devido à falta de formação dos professores para atender às demandas da nova disciplina. Segundo Santos (1994, p. 9-10), “a Música passou a atuar como ‘pano de fundo’ para expressão cênica e plástica, esvaziando-se como linguagem autoexpressiva”.

Apesar de ter o seu espaço reduzido na educação, o reconhecimento do valor formativo da música fez com que a pedagogia se preocupasse com o papel que ela desempenha na formação do sujeito, fazendo com que ela se tornasse uma disciplina escolar. A partir de Lei Federal 11.769, promulgada em agosto de 2008, a música foi reincorporada obrigatoriamente na educação básica das escolas de todo Brasil. Isto se deu devido à compreensão de que ela está além dos valores estéticos, pois é capaz de proporcionar “a medida dos valores éticos, e torná-los uma “sabedoria”” (LOUREIRO, 2001, p. 36).

No entanto, os valores que a música é capaz de transmitir atualmente não são os mesmos de vinte anos atrás e isto se apresenta como desafio na contemporaneidade devido à mudança na forma de agir e pensar, atualizadas com base nos avanços tecnológicos que se abrem a partir de multifacetadas. De acordo com o Dr. Sérgio Molina (2012), Compositor e violonista, discorrendo sobre o contexto da sociedade atual no projeto “Música na escola”, afirma que há uma preocupação com a consolidação de um desenvolvimento sustentável e um maior comprometimento solidário nas relações, como temas urgentes. A transformação deste cenário passa pelo fortalecimento da formação de cada indivíduo e da educação como um todo. Adquirir a responsabilidade que a educação exige é colocar à disposição das crianças os saberes acumulados pela humanidade, e também, de acordo com Terahata (2012), é o mais importante, ouvir os sentidos atribuídos a tais experiências.

O conhecimento acerca do mundo deve ser baseado no que ele traz de novo consigo, para que o jovem que cresce vivenciando estas mudanças não seja desrespeitado. Assim percebe-se a importância da educação ser baseada no diálogo aberto. A reincorporação da música na Educação Básica no Brasil pode ser uma ferramenta importante para transmissão de valores e efetivação dos anseios que a sociedade atual necessita, além de ser uma forma de

garantir o direito que toda criança tem de acesso à cultura do nosso país, como por exemplo, o folclore.

O pensamento de Reis (1993) acerca do poder da música se mostra da seguinte forma:

A música poderia exercer sobre o homem poder maléfico ou benéfico, por imitar a harmonia das esferas celestes, da alma e das ações. Com seu encanto sedutor, poderia conduzir perniciosamente o homem, por meio de um complexo de emoções não recomendável, como também teria condições de realizar o inverso, contribuindo, de modo eficaz, para a educação da juventude (p.58).

A forma na qual a experiência musical é vivenciada no contexto escolar se apresenta como um “laboratório privilegiado para o exercício de determinadas qualidades transversais a toda educação, como a cooperação, paciência, gentileza, relativização da competição, e a escuta de si e do outro” (MOLINA, 2012, p. 7).

O reconhecimento do potencial da música inserida no contexto escolar é inegável e isto pode ser constatado nas pesquisas sobre a influência da música na educação infantil. No entanto, sua valorização de forma adequada dentro da escola ainda deixa a desejar, e isto acontece devido ao apego às antigas formas de manejo na pedagogia da música de algumas décadas atrás.

Nas palavras da Dra. Teca Alencar Brito (2003), pesquisadora na área da pedagogia musical, um acontecimento importante na educação em Artes é a redução na utilização de desenhos prontos oferecidos para as crianças colorirem e a cópia de letras de modo mecânico e desprovido de significado. Mas estas mudanças não se estenderam no que concerne à educação musical cuja continuidade na execução de canções da mesma forma e com os mesmos gestos com indicações prévias do professor ainda acontece.

Esta forma de compreensão ainda não atende ao potencial que a música pode exercer nas escolas. Os resquícios do ensino da música, ou como ainda afirma Brito (2003), da canção, como suporte na aquisição de hábitos disciplinares, condicionamento de rotina e datas comemorativas ainda se faz valer como sua função. Os gestos e movimentos eram sempre realizados durante a execução das “musiquinhas” e por meio da repetição eram internalizados e se tornavam mecanismos estereotipados e automatizados.

A transmissão musical a partir deste conceito é resquício das décadas de 1950 e 1960 quando a Nova Escola passou a ter influência no ensino musical brasileiro. Os valores pregados por ela estavam ligados à livre expressão e à formação integral do ser humano. Apesar de ter como objetivo a valorização da expressão e criatividade, isto não se estendeu para a música devido ao receio que os educadores tinham de integrar diversos modos de

realização musical. Brito (2003) afirma que por este motivo a reprodução musical continuou seguindo o mesmo modelo, estratégia, técnicas e procedimentos, que no geral não se utilizavam na criação.

A utilização da criatividade exacerbada teve seu lado negativo durante este período também. Nas palavras de Brito (2003), o respeito ao processo criativo acabou caindo no mal-entendido do vale-tudo, sem orientação, sistematização e ampliação do repertório da criança. Uma possível mudança nesta forma de educação musical ainda vigente é por meio da interação com a linguagem musical por meio da

“pesquisa, exploração e criação, pela integração de subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto, pela elaboração de hipótese e comparação de possibilidades, pela ampliação de recursos, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura do aluno/a, seus interesses e sua motivação interna e externa” (BRITO, 2003, p. 52).

Esta forma de pedagogia na educação musical vai ao encontro dos direitos humanos da criança pois esta estratégia visa o fazer musical baseado na “experiência, criação, imitação e reflexão” (AKOSCHKY, in BRITO, 2003 – prefácio). É na reflexão que o aprendizado sobre o respeito às diferenças pode ser discutido, durante o processo de socialização que a música propicia no ambiente escolar, e neste procedimento é que se reconhece o direito humano da criança de ser ouvida e respeitada em suas particularidades sociais e culturais.

A forma pela qual a música é transmitida é que exerce influência na maneira pela qual o sujeito recebe e interpreta os símbolos com os quais ela pode comunicar. Este processo envolve um todo que articula movimento, canto e fala para dar vida à canção infantil. Por meio desta articulação é que a canção ganha vida e que sua transmissão pode servir para educar para a diferença. É a forma na qual este todo é articulado que neste trabalho a música folclórica é compreendida, e isto pode fazer a diferença na transmissão cultural de valores que a criança recebe, pois além de ajudar a manter viva a memória cultural de um povo, ela pode servir de educação para a vida e para os direitos humanos.

1.6 Estigma e Representações Sociais no Cancioneiro Folclórico Infantil

A música é compreendida como uma linguagem por se tratar de um sistema de signos. Hans-Joachim Koellreutter afirma que as estruturas da linguagem musical permitem vivenciar

e conscientizar fenômenos e conceitos diversos. No que concerne à leitura mais aprofundada dos conteúdos das músicas folclóricas, Fontoura e Silva (2005a), afirmam que as abordagens psicológicas, antropológicas e sociológicas podem fazê-las, pois existem inferências apresentadas nas letras que demonstram aspectos passíveis de leitura intra e subtextuais. No entanto, a música folclórica não deve ser banida da infância por ser considerada uma importante ferramenta utilizada para o desenvolvimento infantil (NOGUEIRA, 2002), pois trabalha a socialização, “amizade, solidariedade, e desenvolve a capacidade de liderança, iniciativa, raciocínio rápido e esperteza, reforçando também sua autoestima” (EISENBERG: CARVALHO, 2011, p. 129).

Duarte e Mazzotii (2006) ao tratar das Representações Sociais suscitadas pela música na prática pedagógica as comparam às ocorrências⁴ musicais que se apresentam como objetos para os grupos sociais, que os percebem como tal dando-lhes “significados e realidade, elaborando e compartilhando regras, justificativas e razões para suas percepções e comportamentos em suas práticas diárias relevantes”, por serem representações socialmente construídas. Há representação social toda vez em que os membros de um determinado grupo social têm uma concepção das condutas “normais” ou das respostas “corretas” de seus pares (p.3).

Para Gainza (1982) a música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta e mobiliza contribuindo para a transformação e o desenvolvimento do ser humano. Ela apresenta aspectos favoráveis à formação facilitando a construção da personalidade da criança. Por este motivo, Melo e Almeida (2013) afirmam que é necessário maior atenção às funções educativas da música utilizada com crianças, pois ao serem ouvidas são internalizadas e o diálogo acontece de forma simples e natural, agregando “valores, crenças, representações simbólicas e saberes de determinados momentos históricos e culturais, que nos levam a refletir, sentir e perceber a cultura de um povo” (p. 24158).

Ainda para Gainza (1982) a pedagogia contemporânea tem mostrado uma maior preocupação com os aspectos psicológicos que envolvem a educação. Há um amadurecimento neste sentido por parte dos educadores e a música não escapa desta realidade. Por este motivo, cada vez mais a atenção esta sendo focada no aluno, nas suas condutas e processos de desenvolvimento.

⁴ Ocorrência: “é a efetivação material de qualquer padrão sonoro entendido como musical” (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p.3).

A música folclórica reproduzida na infância muitas vezes carrega em si letras que reforçam negativamente a diferença. Quando é reproduzida na infância sem um cuidado na forma em que seu conteúdo é aplicado, pode trazer consequências para formação no desenvolvimento social da criança, pois o seu mundo se constitui a partir de sua relação com o outro, e este mundo é articulado em torno das diferenças, valorizações e representações que serão construídas, e a música faz parte deste constructo. Isso é ilustrado por Gainza (1982) quando afirma que todo processo de recepção musical se converte em um emissor, ou seja, o que é recebido musicalmente é transmitido. A conduta de recepção e emissão contribui para “o processo de educação, reeducação e terapia” (p. 28).

A música folclórica pode conter substantivos pejorativos que escondem por trás da melodia o estigma cantado que, quando cantado pode ser internalizado e reproduzido de forma inconsciente pela criança. Neste sentido cabe o seguinte questionamento: o que poderá ser compreendido, internalizado e reproduzido quando uma criança canta?

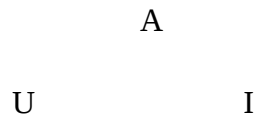
Plantei uma sementinha no meu quintal,
 Nasceu uma neguinha de avental;
 Dança neguinha! – eu não sei dançar!
 - pega o chicote que ela dança já!
 (Canção popular) (MELO: ALMEIDA, 2013, p. 24159).

Em uma análise generalizada e superficial da canção Melo e Almeida (2013) mostram que nos versos se identifica a representação social negativa do negro que contribui para construção da violência com modelos de comportamentos preconceituosos e que incentivam a violência. Nesta canção, o negro não nasce de um processo natural de gestação humana e sim brota da terra. Há também nas entrelinhas a representação social da mulher negra, cuja função era doméstica, que na canção se representa pelo avental.

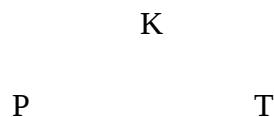
Visto pela ótica da teoria de Lévi-Strauss (1965) o estigma na canção infantil pode ser compreendido como um meio de rotular a diferença por parte da sociedade, pois estes rótulos nada mais são do que apetrechos utilizados para reforçar a diferença e a desigualdade. Esta teoria mostra como a sociedade constrói conceitos e os utilizam de forma diferente em cada cultura e região. A escolha deste ambiente se deve ao fato de que o ato de cozer algo é realizado por qualquer cultura existente no planeta. Lévi-Strauss visa compreender como os alimentos podem ser classificados próprios ou não para o consumo humano a partir do costume de um povo

O pensamento de Lévi-Strauss é apresentado em forma triangular, no entanto, para se chegar a esta forma de análise Strauss coloca em seu texto uma análise linguística dos

fonemas (vogais e consoantes), que também é usada em todas as partes do mundo. Vocalismo e consonantismo são oposições que aparecem em todas as línguas do planeta. A linguagem é estabelecida por meio da elaboração em várias direções de um sistema simples e comum a todos, ou seja, o contraste entre consoante e vogal, por meio de um jogo de oposições entre: agudo, grave que engendra o que Strauss nomeou de triângulo vocálico:



E triângulo consonantal em sentido oposto:



Lévi-Strauss considera que o fonema é existente em qualquer linguagem e esta explanação é uma prévia do real objeto de discussão na teoria triangular que é a cozinha. Assim como a linguagem, a cozinha também constitui uma atividade humana universal: “assim como não há sociedade sem linguagem, não existe nenhuma que, de um modo ou de outro não cozinhe pelo menos alguns de seus alimentos” (LÉVI-STRAUSS, 1965, p. 25).

Apesar de Strauss considerar universais os conceitos utilizados no triângulo culinário as modalidades situadas nesta relação triangular buscam levar em consideração as particularidades culturais de cada povo em um campo semântico particular. No entanto, estas formas nada ensinam sobre a cozinha de nenhuma sociedade em particular pois apenas a observação de determinada cultura poderá dizer o que a mesma entende por cru, cozido ou apodrecido, supondo que cada cultura terá uma compreensão diferente acerca destes conceitos.

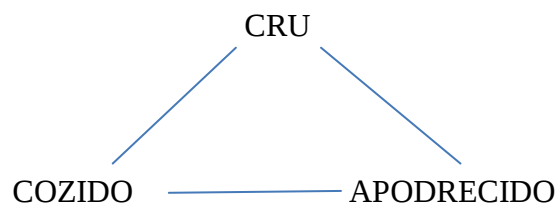


Figura 2 Triângulo Culinário de Lévi-Strauss (1965, p.35).

O cru no contexto triangular é o polo não marcado que, no entanto, não existe puramente, uma vez que nem todo alimento pode ser assim consumido, e mesmo que fosse,

existe a condição prévia de serem lavados, descascados, cortados e, muitas vezes, temperados (LÉVI-STRAUSS, 1965). O alimento cru se encontra em oposição ao cozido e apodrecido que são acentuadamente marcados em direções contrárias. O alimento cozido tem a sua transformação mediatizada pela água e o recipiente no qual é imerso, dentro de um objeto simbolicamente marcado pela cultura. Este objeto media a relação entre o homem e o mundo. Já o alimento assado, por estar diretamente em exposição ao fogo, se coloca ao lado da natureza, por não ter em seu processo de transformação objeto algum culturalmente construído.

A forma pela qual o alimento é transformado também é considerada por Lévi-Strauss, pois para ele o alimento cozido sofre uma transformação cultural, e o alimento apodrecido transformação natural. Subjacente ao triângulo primordial encontra-se a oposição entre elaborado/não elaborado de um lado e natureza e cultura do outro. Lévi-Strauss afirma ainda em sua análise teórica que a cozinha representa a articulação entre a natureza e a cultura, no entanto, estes termos são colocados em opostos de uma relação binária. Para Woodward (2012), a cozinha pode ser classificada como sistema de alimentação, pois está sujeita a um processo de ordenação simbólica bem como as distinções de gênero, idade e classe.

Woodward (2012), analisando as atribuições ao alimento existente no triângulo culinário afirma que as mesmas chamam a atenção para a importância cultural do alimento. O mesmo autor, citando Leach (1974, p. 32), salienta que o alimento é considerado comestível ou não por meio de decreto construído pela sociedade. Estas classificações socialmente criadas é que fazem surgir discriminações que mantêm a ordem social conforme Mary Douglas:

Separar, purificar, demarcar e punir transgressões têm como suas principais funções impor algum tipo de sistema a uma experiência inerentemente desordenada. É apenas exagerando a diferença entre o que está dentro e o que está fora, acima e abaixo, homem e mulher, a favor e contra, que se cria a aparência de alguma ordem (DOUGLAS, 1966, apud WOODWARD, 2012, p. 46).

Os argumentos de Woodward (2012) abordam a questão da identidade pois ela é fabricada por meio da marcação da diferença. No entanto, ela não é o oposto da diferença uma vez que ela depende da mesma. A identidade é estabelecida por meio da diferença, e não fora dela. Nesta relação entre identidade e diferença relações de poder são estabelecidas, poder este o qual é exercido por meio de um jogo de forças que determina quem é incluído e quem é excluído. A identidade é construída por meio da relação com o outro, ou seja, é aquilo que lhe falta, mesmo que este outro seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2012).

A questão da identidade se relaciona ainda com história, cultura e linguagem para produzir o que não somos, mas o que poderemos ser. Para Hall (2012) a identidade: “têm a ver com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essas representações afetam a forma como nós podemos representar a nós próprios”” (p.109). A tradição também envolve a formação da identidade, pois ela inclui tanto a invenção da tradição como a sua transformação (GILROY, 1994, apud HALL, 2012, p. 109). As identidades são produzidas no interior do discurso e isto compreende locais históricos e institucionais específicos (HALL, 2012).

A partir da compreensão da identidade de Woodward (2012), é possível observar que a identidade pode ser classificada em simbólica e social. A identidade social é construída a partir de um ato de poder, pois a identidade só consegue se afirmar por meio da repressão daquilo que a ameaça (HALL, 2012). A identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes – homem/mulher, negro/branco, entre outras oposições. Nota-se então, que a identidade pode ser compreendida como aquilo que permite que nós nos identifiquemos na sociedade por meio do que não somos, ou seja, por meio da diferença.

Na convivência em sociedade as diferenças – simbólica e social – se estabelecem por meio de sistemas classificatórios. São estes sistemas que deixam claro como são organizadas e divididas as relações sociais, por meio do princípio de diferença, que tem, pelo menos, dois grupos em oposição – “nós/eles”, “eu/outro” (WOODWARD, 2012, p.14, 40). Esta diferenciação na visão de Silva (2012) além de dividir e classificar também gera uma hierarquização do poder de quem detém o privilégio de atribuir valores aos grupos sociais. Isto leva a entender que os grupos considerados excluídos sejam vistos de forma negativa na sociedade, enquanto que os incluídos são aqueles que possuem os atributos considerados aceitáveis. Esta marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e às relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído.

A partir dos conceitos de identidade e diferença é possível compreender a relação entre os conceitos de Lévi-Strauss e a música folclórica. Cada cultura recebe e transforma e compreende o alimento à sua maneira. Assim como o triângulo culinário, a música folclórica pode trazer no interior do seu discurso marcações simbólicas determinadas pelo contexto sócio histórico na qual foi produzida. Para Swanwick (2003), ela é uma forma de discurso que pode conduzir por caminhos diversos a maneira como pensamos e refletimos sobre a vida (p. 78). A música realiza uma intersecção com a língua, e nesta “tarefa os versos a usam para fornecer veracidade aos discursos” (MARKMAN, 2007, p. 178).

A música folclórica faz parte de acervo cultural, que é socialmente marcado e produz efeitos no sujeito receptor. Ela está vinculada a um repertório cultural e individual e sua escuta revela sem dizer e cala pelo que mostra (ZAMPRONHA, 2007, p. 5). Ela é capaz de, por meio da escuta sonora e mensagens orais, transmitir sentidos e mensagens ideológicas. Para tanto, a compreensão destes simbolismos que podem estar escondidos nas canções populares infantis é necessário o desafio de buscar os aspectos textuais em que foram produzidas, ou seja, é necessário investigar o que está por trás do texto: conteúdos discursivos (MARKNAM, 2007) e contexto social no qual foram criados.

Assim como no triângulo culinário de Lévi-Strauss, nas canções infantis podem existir palavras/rótulos criados socialmente para definir o que é ou não incluído, para criar pares opostos, como é o caso desta canção. Temos na canção a negra como sujeito alvo do estigma designada como “neguinha”. Nota-se então que os elementos encontrados na letra da canção podem ser compreendidos por meio da sobreposição dos a partir do triângulo culinário de Lévi-Strauss que se observa da seguinte forma:

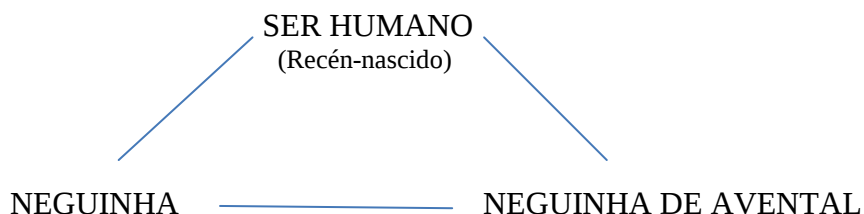


Figura 3: NICEIAS, CAMPOS, 2015.

O ser humano disposto no topo da relação triangular se refere ao ser humano universal e dotado de direitos. No entanto, este ser a partir do momento em que nasce é rotulado e estigmatizado por palavras criadas na sociedade para estabelecer diferenças sociais, como é o caso das palavras “neguinha” e “neguinha de avental”. O triângulo culinário e a questão de identidade são marcados por uma relação binária que, de um lado sobrepõe o natural e o cultural, inerente ao triângulo culinário, e do outro o eu e ele/a, e, em ambos os casos os conceitos são dados pela sociedade. Nesta relação binária está situado um jogo de poder determinado pela sociedade que o decreta por meio da marcação simbólica que exclui o diferente. Todo este processo envolve as questões histórica e social de cada sociedade. A música folclórica, por meio do conteúdo que está disposto no interior do seu discurso, mostra como estas relações binárias podem ser compreendidas, como é o caso da música “neguinha

de avental” que coloca em xeque as relações entre eu/outro, negro/branco, nascido do ventre/nascido da terra.

A identidade, assim como o fato folclórico está em constante processo de mudança e transformação (HALL, 2012). A tradição, característica do fato folclórico, assim como a questão da identidade, envolve o discurso. Neste sentido, o fato folclórico traz consigo o discurso, o simbolismo e a identidade de um povo em um determinado período no qual foi produzido. Szamozí (1994) recorre à compreensão do simbolismo para discutir a relação entre tempo e espaço. Para a autora o símbolo tem o poder de provocar grande impacto no mundo. Os símbolos são criados pelas diferentes civilizações e construídos no âmbito de diferentes culturas e é esta questão cultural dos símbolos que mostra como cada cultura compreende a diferença e lida com ela no interior do seu campo. Estes símbolos podem esconder um discurso marcado pelos valores da exclusão e do estigma.

Melo e Almeida (2013), em seu trabalho intitulado *Canções Infantis, Representações Sociais e Violência*, afirmam que as músicas são “instrumentos educativos valiosos para a infância, mas não existem canções com palavras vazias, estão irrigadas de sentidos que podem favorecer a banalização da violência realçada por uma tendência cultural de naturalizar esse fenômeno” (p. 1).

O acesso à cultura pelo contato com músicas folclóricas é comumente encontrado nas escolas. Esta prática é histórica e não se configura como instrumento educacional do século atual, como já dito anteriormente. No entanto, a utilização da riqueza cultural que elas possuem apenas com a reprodução enrijecida de gestos, palavras e movimento não oferece ao aluno/a um espaço de trocas e diálogo, apenas viola a pluralidade e diversidade institucional. As cantigas infantis utilizadas como “musiquinha” dentro das salas de aula sem considerar o conteúdo de suas letras e seu contexto histórico podem criar um ambiente favorável à criação de identidades baseadas na exclusão e no estigma.

A criação, imitação e reflexão podem ser utilizadas para este fim por meio da escuta docente das individualidades que os alunos/as têm. A imitação dos gestos que normalmente acompanham as cantigas infantis é importante para a compreensão dos valores culturais e manutenção do folclore na memória da sociedade. Mas a oportunidade de criação pode permitir ao aluno/a ressignificar os conteúdos a partir da reflexão sobre o que foi vivenciado abordando temas como a diversidade, igualdade e inclusão social. Esta participação ativa do aluno/a é que pode ser instrumento para preparar uma sociedade alicerçada no princípio da igualdade e no reconhecimento das diferenças constituintes de cada ser humano. Cidadãos

estes, que precisam ser compreendidos como detentores de direito no presente e que podem ajudar a construir uma sociedade melhor.

Neste sentido, o folclore pode ser utilizado, tanto positiva quanto negativamente, dependendo da forma pela qual o seu discurso é transmitido para produção de identidade na infância. Considerando aqui que estes sujeitos são cidadãos do presente e do futuro que precisam ter consciência da importância do seu papel na sociedade por meio da convivência social com todos, e este todo inclui a diferença. É estabelecer desde cedo que o que nos diferencia fisicamente nos iguala enquanto seres humanos.

1.7 Estigma na Escola

Atualmente, a escola tem sido reconhecida como um espaço de trocas na qual relações sociais são estabelecidas, e de fundamental importância para o desenvolvimento social e cognitivo da criança. Ao discutir o papel da escola neste desenvolvimento Vygotsky (2004) destaca que na sociedade letrada o papel central no desenvolvimento é atribuído a esta instituição. No entanto, esta interferência só se torna adequada quando o educador conhece o nível de desenvolvimento dos alunos/as.

É partindo da importância social atribuída à escola no desenvolvimento psicológico e social da criança, que este local precisa ser compreendido como um espaço aberto para o reconhecimento das individualidades de cada aluno/a e da pluralidade de culturas inseridas neste ambiente. O contrário disto reforça a violência simbólica institucional recorrente neste espaço.

A violência simbólica exercida pela escola pode influenciar na constituição da identidade quando esta é compreendida como uma luta pelo reconhecimento que implica a construção da alteridade. Neste sentido, ela parte da diferenciação do sujeito a partir do outro. Sob a perspectiva da relação da criança com o outro, a violência simbólica pode ser pensada sob duas formas: pela coação, na qual a diferença entre o eu e o outro é enfatizada pela hierarquização; e pela cooperação a qual implica uma ligação construtiva em que a diferença é produzida no desenvolvimento infantil. (VASCONCELLOS, 2008). Na escola a violência simbólica possibilita o estabelecimento de rótulos e marcações simbólicas capazes de fazer com que o sujeito seja identificado pela sua marca, ou seja, pelo estigma da diferença que o

desigualdade dos demais. É importante reconhecer a diferença neste espaço, mas não com uma tentativa de estigmatizá-la como algo negativo.

O reconhecimento da pluralidade que o ambiente escolar apresenta não é o suficiente para barrar as violações de direitos dentro deste ambiente. Na visão de Silva (2006), esta violência está condicionada à visão reduzida da escola como uma instituição única que visa transmitir conhecimentos acumulados na sociedade. A busca pelo resultado é a motivação final para o aprendizado que reduz o aluno/a a um avanço progressivo para “passar de ano” (p. 17).

Paulo Freire (1983) discutindo a pedagogia implantada sob esta perspectiva afirma que há uma *cultura do silêncio* configurada pela internalização dos papéis passivos diante das situações de vida, ou até mesmo uma tolerância à dominação que também se estabelece de forma passiva.

A redução do aprendizado na homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos os alunos/as sem considerar a pluralidade que este espaço impõe é outra forma de violação de direitos. De acordo com Silva (2006) “a diversidade dos alunos/as é reduzida à capacidade de assimilar conteúdos ou à forma de se comportar na escola” (p.18). Neste ambiente não se encontram pessoas iguais pois eles possuem “história, cultura, meio familiar, sexo, etnia, cor, religião, língua, condição econômica e identidades diferentes, e, portanto, devem ser respeitados como tal” (id, p.19).

As relações de dominação que são estabelecidas dentro da escola são compreendidas por Enguita (1989) como atitudes que infantilizam os jovens e os deixam em situação de dependência crônica, quase infantil.

O discurso de igualdade de oportunidades proferido pelas escolas busca atender a todos por igual sem levar em conta a diversidade de culturas diferentes que convivem nela. Esta forma de tratamento designa os alunos/as a grupos homogêneos no qual características individuais únicas são desconsideradas, e esta atitude serve apenas para reforçar a diferença. A igualdade de tratamento dos alunos/as ignora as diferenças extraescolares, transformando o “igual em desigual, tanto na circulação como nas oportunidades escolares” (ENGUITA, 1989).

No âmbito escolar o estigma pode ser compreendido por meio do envolvimento que esta instituição tem quando o assunto é a exclusão social e a desigualdade. Na visão de Pederiva e Tunes (2013), o processo de escolarização que as instituições de educação impõem, convoca o ser humano a sentir-se incompetente para viver, pois desde a sua origem a escola “é uma condição de desenraizamento social e de exclusão” (p.133).

De acordo com Tunes e Batholo (2006), a escola é responsável pela criação de um estado de naturalidade aparente, uma espécie de pré-formismo. No entanto, ela ainda é o carcereiro, pois o exercício da vida social e profissional é inviável sem passar por esta instituição. Ainda para os autores:

A escola cria realidades. Ao instituir a ideia de aluno como preparação para a vida e criar o currículo padronizado, baseado em pré-requisitos e linearmente organizado forja e oficializa uma estrutura padrão do desenvolvimento intelectual. Na sua missão de qualificar competências, elabora mecanismos e procedimentos de avaliação que legitimam sua ação – daí, sua obstinação por métodos quantitativos, presumidamente detentores de objetividade – e acaba por criar condições que favorecem a emergência da ideia de patologias do desenvolvimento intelectual como um desvio da norma que ela própria impôs. Na ocultação dessa imposição, que, certamente, limitaria o seu escopo de ação, afirma ideologicamente, o caráter natural da estrutura de desenvolvimento que inventou. E nesse círculo vicioso, ainda se apresenta como solução para o desvio que pontifica. A escola que exclui somente pode incluir fazendo-nos dela reféns (TUNES; BARTHOLO, 2006, p.143-144).

No que se refere à música na escola, tais práticas institucionalizadas abafam o verdadeiro significado da atividade musical. Nas palavras de Pederiva e Tunes (2013), isto faz com que seu ensino seja hierarquizado. Esta forma de ensino afasta as necessidades reais de cada aluno/a individualmente. O ensino da música na escola parte de um modelo de repetição e padronização de gestos na qual os alunos/as são submetidos, sem considerar seu possível significado e a individualidade na instituição. A padronização é uma forma de unificar na aparência, pois o que acontece mesmo é o oposto, ela faz desligar-nos uns dos outros (PEDERIVA; TUNES, 2013).

O poder de classificar que a escola obtém pode ser observado numa relação binária em que estão marcados os polos aptidão/inaptidão, uma vez que os rótulos de dificuldades de aprendizagem e deficiências são instaurados em um corpo como uma marca, ou seja, um estigma que a pessoa leva consigo (PEDERIVA; TUNES, 2013).

Esta forma de trabalhar a música na escola é uma forma de reforçar o estigma a violência e a discriminação por meio da exclusão social. Tais atos levam pessoas a praticar atos, ações ou omissões que negam os direitos humanos a uma parcela populacional que apresenta características negadas socialmente.

O estigma e a discriminação social “é uma violação de direitos humanos” (ONUSIDA, 2005, p. 11). Por outro lado, elas podem ser utilizadas como possibilidade de compreender a igualdade pensada pela individualidade a partir da diversidade múltipla, por meio do diálogo e da escuta da real necessidade de cada aluno/a considerando suas peculiaridades enquanto

sujeito plural. Esta atuação verdadeiramente seria válida para formar uma sociedade onde os direitos à igualdade, à liberdade e o respeito às diferenças são válidos.

O princípio da igualdade está previsto no preâmbulo Declaração Universal de Direitos Humanos que diz: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948). O estigma e os processos de exclusão, discriminação e rejeição se relacionam diretamente com a violação dos direitos humanos da criança em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, principalmente no que concerne ao princípio de reconhecimento da igualdade entre os povos, previsto na Declaração universal dos Direitos Humanos e outros instrumentos legais. Igualdade esta que prevê a multiplicidade de sujeitos que estão inseridos no universo.

Os não reconhecimentos dos direitos humanos que se dão por meio da rejeição, estigmatização e discriminação do diferente se caracterizam como atos de “barbárie que revoltam a consciência da Humanidade” (ONU, 1948, p.2). Esta violação vai de encontro ao texto previsto no artigo sétimo da mesma declaração no qual afirma: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção, têm direitos a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (ONU, 1948).

A violação dos direitos humanos relacionadas aos atos de exclusão e discriminação resulta em um ciclo que reforça ainda mais o estigma, conforme mostra a figura abaixo:



Figura 4 O ciclo vicioso do estigma, da discriminação e das violações de direitos humanos (AGGLETON; PARKER, MALUWA, 2004, p. 8).

Nota-se que o estigma se torna um ciclo vicioso cujo resultado legitima a discriminação, a exclusão e a violação dos direitos da pessoa humana de conviver em sociedade e de ser respeitado enquanto sujeito e cidadão.

Vasconcellos (2008), na sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa em uma escola com o objetivo de identificar como atuam as representações sociais por meio de ações compartilhadas por professores/as e alunos/a sobre o sujeito com deficiência no contexto da escola com proposta inclusiva. A conclusão de Vasconcellos (2008) foi que o aluno/a com deficiência, apesar de ter sido aceito no grupo, distingue-se dele por “suas diferenças que, por serem ameaçadoras, são elaboradas com vistas à proteção identitária” (p. 9).

A lei nº. 9.394 estabelece que a educação deva ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. A sua finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Ainda de acordo com esta lei o ensino nas escolas deve ser baseado nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Apesar de os pilares da educação estarem ligados à garantia do pluralismo, igualdade, tolerância e diversidade, a realidade enfrentada no cotidiano escolar não corresponde a tais princípios. De acordo com Pierre Bourdieu (1998), a escola é um ambiente marcado pelas desigualdades sociais devido “ao apego a uma definição formal de equidade nas oportunidades de escolarização”. É necessário apenas ignorar as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais que estão neste ambiente. Isto faz com que os sujeitos favorecidos sejam sempre privilegiados e os desfavorecidos sejam os mais desprestigiados.

Ou seja, o tratamento igual em direitos e deveres para todos os educandos em suas desigualdades enseja na sanção “às desigualdades iniciais diante da cultura” (p. 10).

Estas desigualdades são caracterizadas por Bourdieu e Passeron (2009), como violência da educação que se estabelece como uma violência simbólica de reprodução da cultura dominante, que impõe um modelo de socialização que favorece a reprodução das relações de poder. Esta violência se consolida por meio de forças simbólicas de dominação que agem sem que os sujeitos percebam que estão submetidos a ela.

A ação pedagógica é o que caracteriza a violência simbólica, pois é por seu intermédio que as relações de poder se estabelecem. O ensino estruturado nesta ação tende a “monopolizar a violência simbólica legítima [...], pois ela impõe e inculca arbítrios culturais de um modo, também ele, arbitrário” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 5). A inculcação e a imposição são conceitos que definem a ação pedagógica e não consideram a comunicação, uma vez que esta pressupõe uma relação de igualdade entre os interlocutores. Ainda para os autores, as diferentes instâncias da violência simbólica são: “a família, a escola e a comunicação social” (p. 10).

O trabalho desenvolvido na escola é reconhecido então, pelo seu caráter institucionalizado e homogêneo que detém instrumentos de controle visando garantir a ortodoxia, contra a individualidade (BOURDIEU; PASSERON, 2009). Vygotsky (2004) também denunciou a alienação que a escola exerce na sociedade apartando o homem da vida real.

É preciso pensar que a diferença é o pressuposto para a igualdade e o seu reconhecimento é suporte para a construção da alteridade. A música folclórica pode ser utilizada para este reconhecimento por meio de ações compartilhadas entre o aluno/a e o educador. O discurso musical presente nestas canções evidenciam marcas de um tempo representado pelas desigualdades acentuadas na nossa sociedade.

O reconhecimento da individualidade de cada aluno/a, inerente à sua identidade familiar particular que destaca qualidades e propriedades específicas, singulares e únicas é condição obrigatória para pedagogia de acordo com Vygotsky (2004). Para o mesmo autor nivelar todas as crianças a um padrão é o maior erro da pedagogia. Compreender a individualidade específica de cada educando e “ajustar os procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas” (p. 431), é o dever do educador que exerce influência na formação social da criança.

2 DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA NA ESCOLA

2.1 Psicologia do Desenvolvimento Infantil: abordagem sócio-histórica do aprendizado na infância sob a perspectiva de Lev Vygotsky.

Nesta parte da pesquisa abordaremos o desenvolvimento da criança a partir da psicologia sócio-histórica de Lev Vygotsky. Esta abordagem busca mostrar como ocorre o processo de desenvolvimento da aprendizagem na criança a partir da interação social. Nesta pesquisa serão enfatizados os conceitos que retratam a maneira na pela o aprendizado acontece. O assunto será tratado de forma breve e sintetizado, pois não é o objetivo desta pesquisa aprofundar na teoria de Vygotsky, que por sinal, é muito vasta e complexa. A partir dos aspectos apresentados nesta teoria busca-se enfatizar o papel da escola e do discurso musical na construção do aprendizado da criança por meio da interação social na escola, que é considerado por Vygotsky como fundamental para a solidificação da aprendizagem nesta etapa.

Lev Vygotsky foi um psicólogo judeu que nasceu em 1896 na Rússia e desenvolveu a teoria do desenvolvimento sócio-histórico, com base na teoria do materialismo dialético de Marx e Engels. Seus escritos tem adquirido popularidade recentemente e tem ganhado muitos seguidores devido ao caráter contemporâneo de suas ideias em relação ao desenvolvimento do ser humano. No Brasil a chegada de suas obras é recente e tem adquirido espaço entre educadores, estudantes, cientistas sociais, entre outros interessados em suas obras.

Um material importante para difusão da obra de Lev Vygotsky no Brasil é o livro *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico de análise de suas obras*, escrito por Marta Kohl de Oliveira (1993), que expôs de forma clara e cuidadosa os conceitos fundamentais para compreensão dos postulados de Vygotsky, e este material foi de grande importância para dar clareza aos seus principais conceitos.

Os estudos de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano tem o objetivo de compreender as ações de pensar objetos ausentes, imaginar eventos que não foram vividos e planejar ações futuras. Esta capacidade, inerente apenas ao ser humano, foi denominada de “Funções Psicológicas Superiores” e têm como atributo primordial a intenção volitiva (OLIVEIRA, 1993, p.26).

A compreensão da teoria de Vygotsky passa pela explicação do conceito de mediação que é considerado de fundamental importância para o entendimento dos conceitos seguintes. Mediação é a intervenção de um objeto em uma relação. Por meio dela, a relação deixa de ser

direta para ser mediatizada. Um exemplo que a é o da vela acesa. Quando uma mão humana é colocada sobre sua chama a lembrança da dor ou a intervenção de outra pessoa podem ser mediadoras da relação entre o homem e o fogo, e logo, elas não permitem que esta mão se queime.

Para tanto Vygotsky compreende que a relação do ser humano com o mundo é sempre mediada de forma direta. As “Funções Psicológicas Superiores” são estruturas capazes de mediar estas relações por meio de ferramentas auxiliares da atividade humana. Estas ferramentas mediadoras são classificadas em dois grupos: os instrumentos e os signos.

O instrumento está ligado ao materialismo dialético de Marx, e visa entender as características do desenvolvimento do homem por meio do trabalho e nas formas de organização da sociedade humana. É o trabalho que diferencia o homem dos demais seres. Ele é responsável por transformar o homem e a natureza, além de os unirem, e criar a cultura e a história da humanidade. O trabalho também desenvolve a atividade coletiva, as relações sociais e as formas de criação e utilização dos instrumentos (OLIVEIRA, 1993).

Os signos são “elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos e situações”, São instrumentos psicológicos que auxiliam no controle da atividade humana (OLIVEIRA, 1993, p. 36). Ainda para a autora os signos se mantêm como marca externa isolada referente a objetos avulsos, bem como símbolos usados por indivíduos particulares. Os signos são compartilhados pelos membros de um grupo social, visando à comunicação entre eles e o aprimoramento da interação social.

O aprendizado por meio dos signos acontece por intermédio de um conceito que é internalizado e compartilhado entre indivíduos que sempre recorrem a ele para compreender e representar o mundo. Estes sistemas são socialmente dados. É o grupo cultural ao qual o indivíduo pertence que lhe desenvolve formas de perceber e organizar a realidade (OLIVEIRA, 1993). Os esquemas culturalmente estabelecidos são internalizados por meio da relação interpessoal. No entanto, Vygotsky afirma que o comportamento dos indivíduos não acontece de forma passiva, pelo contrário, ele é dinâmico e está em constante transformação.

O processo de aprendizagem na criança ocorre de dentro para fora, ou seja, as reiteradas experiências permitem à criança incorporar o significado atribuído às suas ações pelos adultos. Estas ações são mediadoras da relação do homem com o mundo e são carregadas de significado cultural. Estes significados são dados pelo sistema simbólico que exerce papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e o mundo real (OLIVEIRA, 1993). Portanto, o funcionamento psicológico do homem é social e histórico. O sistema

simbólico discutido por Vygotsky de grande relevância para o desenvolvimento humano, é a linguagem. Ela é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos (p. 34).

Assim como Vygotsky, que compreende a linguagem como um instrumento simbólico importante para o desenvolvimento do ser humano, Pierre Bourdieu (1989) corrobora esta afirmação quando diz que na tradição neo-kantiana os sistemas simbólicos são instrumentos de conhecimento e de construção do mundo dos objetos, como “formas simbólicas” (p. 8). No entanto, Bourdieu entende que os sistemas simbólicos são reconhecidos como uma forma de poder invisível cujo exercício tem a cumplicidade dos que não querem enxergá-lo e nem querem saber que o exerce.

Na visão de Bourdieu (1989) a partir de Durkheim os sistemas de classificações deixam de ser universais (transcendentais) e se tornam formas sociais, ou seja, arbitrárias e socialmente determinadas. Estes sistemas são estruturados e é esta característica inerente que lhe permite exercer poder como instrumento de conhecimento e comunicação. Para Vygotsky (2009) não há outra função que os símbolos exercem senão a comunicação, mesmo quando realizada por meio de outros signos que não a linguagem.

A linguagem de acordo com Vygotsky tem duas funções que lhe são características principais: a comunicação, ou seja, a interação social e o pensamento generalizante. Ela serve para a comunicação do ser humano com seu semelhante. Um exemplo desta função é o recém-nascido que apesar de não utilizar a linguagem formalmente e não compreender o seu significado preciso, recorre aos sons, gestos e expressões para comunicar desejos e emoções. Isto mostra que a linguagem parte da necessidade de comunicação que o ser humano tem.

A segunda função da linguagem é o pensamento generalizante, que tem o atributo de tornar a língua um instrumento do pensamento. De acordo com Oliveira (1993), a linguagem oferece os conceitos e as formas orgânicas do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Compreender a relação entre linguagem e pensamento significa entender o funcionamento psicológico do ser humano.

O desenvolvimento da linguagem é precedido de uma fase pré-verbal e uma pré-intelectual, pois, antes de dominar a linguagem os problemas enfrentados pelas crianças são resolvidos por meio de instrumentos e meios indiretos para conseguir objetivos determinados. O ato de subir numa cadeira para alcançar determinado objeto é exemplo desta resolução indireta. Nesta fase pré-verbal a comunicação da criança é feita por intermédio de manifestações verbais como o choro, o riso, o balbúcio, dentre outras (OLIVEIRA, 1993).

É por volta dos dois anos de idade que se dá início a um novo esquema de funcionamento psicológico por meio do encontro do pensamento com a linguagem. Nesta

etapa a criança apresenta a fala intelectual e o pensamento torna-se verbal e mediado por significados dados pela linguagem. O salto qualitativo para o pensamento verbal ocorre por meio da interação com os membros mais maduros da cultura em que a criança está inserida.

A inserção da criança na escola acontece desde o seu nascimento, por meio de creches e instituições especializadas para receber esta demanda. Esta primeira fase de inclusão escolar se denomina educação infantil, e ela acontece até os cinco anos de idade. A lei nº. 9,394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que a educação infantil se configura como a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29).

Apesar de esta lei incluir a criança de zero a cinco anos no ambiente escolar, nesta pesquisa será considerada para fins de análise a criança a partir dos dois anos, devido ao desenvolvimento significativo do pensamento e da linguagem que acontece nesta fase. Esta etapa é de fundamental importância para compreensão do aprendizado dos símbolos a partir da convivência e aprendizado social que acontecem na escola.

Para Vygotsky (2004), o desenvolvimento social da criança não acontece apenas com a sua inserção no ambiente escolar e não se pode fechar os olhos para o fato de que o aprendizado escolar deve ser uma continuação direta do caminho percorrido pela criança antes do seu ingresso na mesma. No entanto, é preciso considerar que a escola é um espaço no qual o processo de aprendizagem envolve diretamente a interação entre os sujeitos, portanto, ela influencia na forma como as relações sociais são estabelecidas durante a fase de aprendizado da criança e por toda sua vida.

A relação de ensino aprendizado exerce grande influência na formação social do indivíduo. Para Vygotsky o desenvolvimento da criança está relacionado em parte com a maturação do organismo. No entanto, é o aprendizado a partir do contato do indivíduo com o ambiente cultural que possibilita o despertar do desenvolvimento interno. Este processo inclui o educador, o educando e a relação entre essas pessoas (OLIVEIRA, 1993).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal descrito por Vygotsky ilustra como esta relação acontece. Para tanto é necessário fazer algumas definições. A capacidade que a criança tem de exercer tarefas de forma independente é denominada de nível de desenvolvimento real. Isto acontece por meio de etapas que se concretizam pela habilidade de alcançar o resultado de desenvolvimento completo e consolidado.

O nível de desenvolvimento potencial é a fase em que a criança ainda necessita da ajuda de um adulto para realizar ações desejadas. Existem tarefas que as crianças não são capazes de desempenhar sozinhas, mas se tornam hábeis com a ajuda de um adulto.

Para Vygotsky, entender como a criança desenvolve habilidades no processo de aprendizagem sozinha ou com a interferência de uma pessoa é fundamental, pois isto mostra o momento do desenvolvimento em que a criança se encontra. Esta interferência mostra a importância que Vygotsky atribui à construção do aprendizado por meio da interação social. Para ele o desenvolvimento individual acontece num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, essencial para o processo de construção psicológico individual (OLIVEIRA, 1993, p.60).

É a partir dos conceitos dos níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta se caracteriza pela distância entre o nível real (capacidade de solução de problemas de forma independente) e o nível potencial (solução de problemas por intermédio de um adulto). Portanto, a definição se refere ao caminho percorrido pelo indivíduo para que as funções em processo de amadurecimento se desenvolvam e se tornem sólidas, ou seja, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Os adultos e as crianças mais maduras que convivem com o indivíduo interferem constantemente no processo de desenvolvimento dos “membros imaturos da cultura” (OLIVEIRA, 1993, p. 60).

A partir dos pressupostos teóricos de Vygotsky acerca do desenvolvimento social da criança de Vygotsky é possível perceber que a interação social é fundamental neste processo, principalmente na escola, lugar no qual as relações sociais são estabelecidas e o aprendizado é compartilhado. Uma forma de mediar a socialização entre os alunos/as e professores/as é por meio da música, pois esta além de facilitá-la, ajuda a desenvolver outras habilidades como memória, criatividade, expressão entre outras.

No entanto, quando a música trabalhada com este fim tem conteúdo ligado ao estigma e à discriminação pode reforçar práticas de exclusão neste ambiente. A música é necessária, mas o cuidado na forma em que é trabalhada é o diferencial para o aprendizado da criança quanto ao respeito ao outro e valorização do ser humano enquanto seres iguais em suas diferenças.

2.2 Criança enquanto Sujeito de Direitos

A conceituação do sujeito de direito percorre um longo caminho histórico antropológico. O homem como pessoa começou a ter destaque desde a antiguidade grega, onde pessoa eram as máscaras utilizadas nos palcos dos teatros durante as apresentações na Grécia antiga. Mais tarde, o termo pessoa foi dando lugar ao homem real (REIS, 2014).

Na idade média, a pessoa não era pensada de forma singular e sua existência e condição humana só tinha sentido quando inserido na comunidade. A compreensão do homem estava ligada à figura do divino e sua excelência. No entanto, desde este período a dignidade não era universal, havia uma hierarquização e a diferenciação estava ligada aos pecados do homem. As pessoas que fossem consideradas “diferentes” da perfeição divina, por sofrerem de alguma deficiência ou algo não considerado “normal” dentro dos padrões estabelecidos naquela época, não eram consideradas dignas (REIS, 2014).

Mais à frente, na modernidade, a figura do homem deixou de ser pensada a partir da coletividade, sendo agora vista de forma singular e individual. A noção de sujeito surge por meio da filosofia moderna que se trata de uma das noções responsáveis pela fundação do humanismo e de alguns dos princípios e valores do ocidente (PEQUENO, 2016).

O homem agora é voltado para o eu e os direitos humanos entram em cena como direitos do sujeito, o tornando o centro da verdade moderna. Outra forma de pensamento foi o jusnaturalismo cujas relações se estabeleciam a partir do interesse individual. A norma era levar vantagem e fazer com que o interesse próprio sobressaísse ao do outro. Esta condição origina o estado de guerra “todos-contra-todos” (RUIZ, 2010, p.197).

Ainda para Ruiz (2010) na modernidade a antropologia filosófica ajudou a construir a ideia de um fundamento natural de sociedade. A igualdade era pensada como parte da natureza, mas esta concepção estava contaminada pelo individualismo, cujo elemento regulador do estado de natureza é o interesse próprio de cada indivíduo.

A partir da constituição do sujeito na modernidade o homem começou a ser compreendido com um ser que, além da capacidade de pensar, também estava acometido por sentimentos e emoções (PEQUENO, 2016). Para o mesmo autor, esta concepção faz com que:

Cada um seja então definido pelo modo como sente, pensa, decide, escolhe, imagina e percebe as coisas e situações que fazem parte da sua vida. Mas esta consciência não se define apenas a partir de sua relação com o mundo. Ela também está situada em um espaço onde existem outras consciências (p. 2).

A convivência do sujeito está relacionada ao outro e esta relação define parte do que o ser humano é, pois valores, regras e respeito são o que definem a convivência de forma justa, livre e solidária em sociedade.

A convivência social estava delimitada por obrigações que regulavam a existência de outros indivíduos que dividiam o mesmo espaço. Isto se tratava da capacidade de conviver com os demais a partir de regras e valores estabelecidos para regular ao próprio sujeito e a comunidade (PEQUENO, 2016). Foi a partir de então que o sujeito começou a ser pensado como sujeito portador de direitos e deveres no âmbito social e jurídico.

A concepção de sujeito portador de direitos na infância também teve início na modernidade. O sentimento da infância e a compreensão de que esta fase requer cuidados, por se tratar de uma etapa peculiar de desenvolvimento de ser humano, até então não existia. Este sentimento de infância não está relacionado à afeição e sim à consciência da particularidade que distingue a criança do adulto.

Na idade média, a infância, fase reduzida ao período de fragilidade e dependência da criança, se encerrava a partir do momento em que a criança conseguia se cuidar e bastar-se. Este era o momento no qual a mesma era inserida entre os adultos (ARIÈS, 1986).

Exatamente por não existir o sentimento da infância é que o ser em miniatura, assim que adquiria condições de viver sem a constante solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se diferenciava mais dos mesmos. As etapas entre infância e juventude não eram consideradas, o que levava a criança de pequeno para a fase adulta em apenas um salto. De “criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em um jovem, sem passar pelas etapas da adolescência e juventude” (ARIÈS, 1986, p. 11). A partir da inserção do pequeno ao universo adulto os jogos e trabalhos realizados eram partilhados por todos em igualdade.

Explica também que as funções familiares estavam voltadas para atividades consideradas de maior importância dentro do contexto familiar, como as econômicas e reprodutivas. O fato é que o interesse familiar não estava centrado na afetividade. Os valores transmitidos aos pequenos eram repassados por meio da convivência com os adultos na vida diária. A passagem da criança pela família e pela sociedade era tão curta que não havia tempo para reflexão sobre a importância desta etapa (ARIÈS, 1986).

Apesar de a infância não ser olhada com atenção peculiar, havia um “sentimento superficial” – o qual Ariès (1986) denominou paparicação – que era direcionado às crianças nos seus primeiros anos de vida, enquanto ainda eram consideradas engraçadinhas. A criança

servia apenas como diversão e se por acaso morresse, como ocorria com frequência, podiam até causar alguma comoção, mas era substituída por outro pequeno e não chegava a sair do anonimato. A partir do século XVII a escola substituiu o aprendizado como meio de convivência. A escola começou a ser utilizada para a transmissão do conhecimento e a criança deixou de ser misturada aos adultos (ARIÈS, 1986, p. 10).

Ainda na idade média a criança que era considerada portadora de algum talento era retirada de seu seio familiar para se dedicar aos estudos da música. A família recebia em sua troca mantimentos que a ajudavam sobreviver. Como o conceito de criança ainda era ausente ela era apenas considerada como um instrumento de louvor a Deus. Na instituição onde os estudos sobre a música eram aprendidos a criança não era separada dos adultos e participava dos mesmos agrupamentos de canto coral (ARIÈS, 1986).

A preocupação com a infância, com a educação moral e pedagógica e o comportamento no meio social começou a ter importância na modernidade. De acordo com Fonterrada (2008), foi a partir desta época que a criança passou a ser considerada como um ser que precisa de cuidados especiais como saúde, educação e lazer, afastando a ideia medieval da criança como um tipo de animal de estimação.

Toda essa preocupação e cuidado com o comportamento de crianças e adolescentes estava ligada ao modelo de civilidade da época e isso significava ter boas maneiras e regras de etiqueta. Porém, no início do século XVII surgia um novo conceito sobre comportamento, além de uma literatura pedagógica destinada não somente às crianças e adolescentes, mas principalmente aos pais e educadores. É importante mencionar que até o final do século XVIII, as escolas não eram particularmente frequentadas por crianças de acordo com a faixa etária. Os centros (como eram chamados) acomodavam pessoas de qualquer faixa etária devido seu objetivo ser de caráter mais técnico que pedagógico. Desta forma somente os jovens é que começaram a frequentar a escola.

A ideia de que o ensino se estende a todos não era defendida por alguns pensadores do século XVIII, pois estes se propuseram a fazer uma educação diferenciada de acordo com as classes sociais, a que chamaram de primárias e secundárias. A política adotada pelas escolas de certa forma discriminava as crianças muito pequenas, as quais eram consideradas incapazes e fracas, principalmente aquelas pertencentes às classes baixas, justificando a entrada para a escola de forma tardia. O avanço do capitalismo financeiro e o uso de mão de obra infantil foi outro fator que contribuiu para acentuar as desigualdades (ARIÈS, 1986).

No entanto, para se chegar à compreensão de infância dada nos dias de hoje, muitas coisas ocorreram. Para Ariès (1986), ainda nos dias atuais, mesmo com todo este

reconhecimento, algumas crianças ficam aquém de gozar plenamente da infância devido às condições sociais e culturais nas quais elas estão inseridas.

A desigualdade social, o capitalismo, o pensamento vigente até a modernidade, entre outros, são fatores desencadeantes da diferença, exclusão e discriminação na infância. Nossos antepassados já conviviam com as mais diversas formas de preconceito e uma das parcelas populacionais atingidas foram as crianças.

No âmbito jurídico o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos se deu por meio da mais recente convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que foi adotada em 1989 e teve vigência a partir de 1990. Neste tratado os Estados-Partes se comprometem a proteger a criança de todas as formas de discriminação e lhe assegurar toda assistência necessária para seu desenvolvimento saudável. Esta convenção compreende a criança como “todo ser humano com menos de 18 anos de idade, a não ser que, pela legislação aplicável, a maioria seja atingida mais cedo” (ONU, 1990).

O Brasil, antes mesmo da adoção da Convenção dos Direitos da Criança pela ONU já dava os primeiros passos com a preparação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que é considerado modelo pela UNICEF. Este instrumento legal visa a proteção integral e plena para o desenvolvimento saudável da criança e adolescente, que são considerados pessoa peculiar em desenvolvimento. De acordo com Oliva e Kauchakje (2009), esta mudança na forma de compreender a infância se deve ao programa de proteção integral construído para o século XXI. Este sistema visa a multiparticipação no sistema aberto da cidadania social de crianças e adolescentes.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos (BRASIL, 1990). O ECA em seu artigo quarto, e a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227 asseguram os mesmos direitos à criança como: à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e convivência familiar e comunitária. Preconiza ainda que a criança e o adolescente devem ser tratados em condição especial, observando-se as etapas de transformações que estes sujeitos vivenciam.

Apesar das várias ações de extensão para garantia de direitos e das várias declarações de Direitos promulgadas em favor de sua efetivação, a implementação eficaz ainda se apresenta como um desafio na sociedade atual. A existência de diversas leis, constituições e declarações universais/internacionais acerca dos direitos humanos, não são suficientes para barrar as várias formas de violações existentes.

A Constituição Federal de 1988 afirma que um dos princípios fundamentais do nosso Estado Democrático de Direito é a Dignidade da Pessoa Humana (BRASIL, 1988, Inciso III). A dignidade é considerada a âncora dos Direitos Humanos, pois ela é responsável por representar o que define a essência da pessoa humana, e ainda conferir o valor de humanidade ao sujeito. O sujeito portador de dignidade é um termo que se refere a “uma qualidade diretamente ligada à essência do homem e à sua natureza fundamental” (PEQUENO, 2003, p. 4).

Para Ricoeur (1985) citado por Pequeno (2003) afirma que o termo sujeito de direitos está ligado ao ser humano pelo simples fato de ele ser humano. A criança não nasce um ser para depois se tornar humano, ela é o ser humano em ascensão, e, assim, precisa que condições de subsistência lhe sejam concedidas para que todo o seu potencial de cidadão seja desenvolvido em sua plenitude. É preciso lhe fornecer um tratamento digno de sujeito de direitos, pois o direito a ela conferido já está nos instrumentos legais, o que falta é a sua efetiva garantia.

Esta concepção é reafirmada por Maria Lígia de Farias (2014), que diz que o sujeito de direito é aquele considerado “a partir de suas capacidades individuais (pensar, agir) e suas práticas sociais (interação social), reconhecidas em um ordenamento jurídico-normativo” (p.277). No Brasil o ordenamento jurídico que reconhece os direitos da criança é o ECA, portanto está mais do que reconhecido na legislação. Este reconhecimento permite a definição do caráter, a compreensão de sua natureza e “o alcance de sua autonomia no mundo moral” (PEQUENO, 2003, p.4).

2.3 Educação em Direitos Humanos: pressupostos teóricos

O reconhecimento dos direitos humanos é um grande avanço no que concerne à oportunidade de mudança no cenário brasileiro atual. Tais direitos receberam destaque nas décadas de 1960 e 1970 como resposta às formas de violência social e políticas que o país enfrentou.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH – o debate envolvendo as questões relacionadas aos direitos humanos e formação para a cidadania alcançou destaque a partir dos anos de 1980 e 1990. As ações governamentais no campo das

políticas públicas que visam o fortalecimento da democracia foram os meios utilizados para esta ascensão. Estas ações foram alavancadas pela promulgação da Constituição Federal de 1988 que consagrou o Estado Democrático de Direito e teve como alguns de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana, a cidadania e os direitos civis, sociais, culturais, econômicos e ambientais (BRASIL, 2007). Neste contexto, o Brasil passou a ser o palco de um dos mais importantes tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. Alguns de seus marcos de atenção à criança e ao adolescente baseados numa cultura dos Direitos Humanos foram o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e no âmbito da Educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2001).

Estas conquistas foram importantes para emergência de novos atores políticos consolidados com vistas a fortalecer órgãos específicos de promoção e atuação na garantia dos direitos humanos. Apesar da implementação de órgãos instituídos em várias instâncias governamentais, ainda há muito a ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana e do respeito às diferenças sem distinção de “raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, religião, cultura, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência” (BRASIL, 2007, p. 23). A Educação Em direitos Humanos pode ser uma ferramenta para fortalecer a garantia efetiva de tais direitos.

Esta Educação visa por meio de planos e ações de mobilização a prática de atitudes voltadas para uma cultura democrática, da tolerância, solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão e pluralidade. Sua atuação está imbricada no compromisso de superar formas de violações de direitos a partir da compreensão entre os sujeitos acerca de sua responsabilidade para com a diferença e a instituição de um mundo melhor para todos.

No Brasil o PNEDH lançado em 2003 com o apoio em instrumentos internacionais e nacionais de garantia de direitos demarcou a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, previstas no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) (UNESCO, 2012). De acordo com o PNEDH a educação em direitos humanos “é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos”, e que articula na afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade, e na formação de uma consciência cidadã (BRASIL, 2007). O foco principal deste processo é a difusão de informação, orientação e criação de uma cultura universal por meio de mecanismos que atuem na proteção, defesa e aplicação dos direitos humanos na vida cotidiana das pessoas (UNESCO, 2012).

A Educação em Direitos Humanos busca a promoção de atitudes e comportamentos necessários para que os “direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados” (UNESCO, 2012). Nesta busca estão inclusas a transmissão dos direitos fundamentais como igualdade e a não discriminação. São também dirigidas a estabelecimentos de ensino, tendo em vista a relação entre os direitos humanos existentes no seu próprio contexto cultural (p. 3).

O êxito para a garantia efetiva da educação em direitos humanos nos estabelecimento de ensino é assinalado por cinco componentes de acordo com o PMEDH (UNESCO, 2012). O primeiro são políticas educacionais que incluem leis, planos de ação, planos de estudo, políticas de capacitação entre outros, que tenham enfoque no gozo de direitos. As políticas devem ser elaboradas de forma participativa por meio da cooperação de todas as partes interessadas e que tenham o compromisso de oferecer e promover uma educação de qualidade. O segundo passo é a implementação de políticas adequadas para os direitos sejam efetivados.

O terceiro elemento é a criação de um ambiente de aprendizagem em educação em direitos humanos que trabalhe com respeito às atividades diárias da escola, e cujo aprendizado abranja os níveis cognitivos, social e emocional de todos que participam do processo ensino-aprendizagem. Este ambiente deve proporcionar à criança a “liberdade de expressão, opinião e possibilidade de participação na vida escolar” (UNESCO, 2012, p. 6).

O quarto passo envolve um processo de ensino e aprendizagem com enfoque nos valores dos direitos humanos. Por fim, e de grande relevância para que todos os demais passos sejam possibilitados, o quinto componente envolve a formação e aperfeiçoamento profissional do docente inserido em ambientes educacionais. Os mesmos devem fomentar seus conhecimentos acerca dos direitos humanos, além de aderir e atuar em favor da sua promoção (UNESCO, 2012).

A Educação em direitos humanos pensada a partir de sua inserção em ambientes de ensino compreende a Educação Básica, Educação Superior e Educação Não-Formal. Na Educação Básica as questões referentes ao campo da educação formal devem considerar as ações pedagógicas conscientizadoras que se voltem para o respeito e valorização da diversidade, sustentabilidade e formação da cidadania ativa (BRASIL, 2007). Esta conscientização é de suma importância, considerando a diversidade de culturas e identidades que podem ser encontradas no ambiente escolar.

A escola é um espaço no qual concepções, valores e opiniões são formados. A atuação da educação em direitos humanos é uma ferramenta importante para difusão e consolidação

de valores voltados para cidadania e constituição de sujeitos sociais. O processo de formação do sujeito inserido no ambiente escolar a partir desta educação pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, cujas características são condições básicas da liberdade, criatividade, respeito e valorização da diversidade. Para que este processo de aprendizado e reconhecimento aconteça é necessário que a escola contribua para a educação em direitos humanos, além de oferecer um espaço que garanta dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (BRASIL, 2007).

No nível da Educação Superior as ações devem ser voltadas para pesquisa e extensão, produção do conhecimento científico e tecnológico que envolva o compromisso com o futuro da sociedade, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia da cidadania, da paz e do acesso ao conhecimento produzido neste contexto a todos os membros da sociedade (BRASIL, 2007). Para o PMEDH (2012), esta educação contribui para o exercício do respeito, tolerância, a promoção e a valorização das diversidades, solidariedade entre os povos e nações.

Na Educação Não-Formal a Educação em Direitos Humanos se orienta por meio de atividades de educação não formal, distribuídas em vários ambientes localizados fora do contexto da educação escolar. Estes espaços incluem comunidades, organizações sociais, políticas, não governamentais e setores da educação e cultura (BRASIL, 2007), bem como locais inseridos numa comunidade como igrejas e associações entre outros. Há educação não formal quando movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos estimulam grupos sociais a refletirem sobre suas próprias condições de vida, sobre o processo histórico no qual estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade atual, bem como a importância de sua participação nas principais reivindicações e na formulação de propostas para políticas públicas (BRASIL, 2007).

Apesar de as ações voltadas para a educação em direitos humanos terem a possibilidade de serem executadas em diversas esferas nas quais a sociedade participa e atua como sujeito de direitos e deveres, o foco desta pesquisa é na educação formal cujo processo de aprendizagem se dá no nível básico, no qual abrange crianças que estão vivenciando a primeira infância.

Na sociedade atual estão presentes diversas manifestações de “preconceito, discriminação, várias formas de violência – física, simbólica, *bullying* – homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes” (CANDAU, 2012, p.1), e tais atitudes se encontram também no ambiente escolar. Para Vera Maria Candau

(2012), para potencializar os processos de aprendizagem na escola com foco na garantia do direito à educação a todos/as, questões urgentes como o reconhecimento e valorização das diferenças culturais presentes neste ambiente devam ser trabalhadas. Ao realizar uma pesquisa em quinhentas escolas por meio de um survey, que incluiu todos os envolvidos como alunos/as, diretores/as, profissionais de educação que atuam em escolas, pais, mães e responsáveis pelos alunos/as, membros do conselho escolar ou da Associação de Pais e Mestres, Candau (2012), obteve como resultado altos índices de discriminação e preconceito nas escolas investigadas entre todos os atores. Um fator interessante descrito pela autora é o fato de as escolas que apresentaram maior índice nos escores de práticas discriminatórias são também as que apresentam médias mais baixas na Prova Brasil⁵.

Nota-se, portanto, que práticas discriminatórias servem não somente para criar espaços em que atos de exclusão são praticados, como também interferem no processo de ensino-aprendizagem entre os atores envolvidos no mesmo. Neste sentido é que a educação em direitos pode atuar com vistas à execução de ações que promovam a mudança baseada no respeito à diferença no ambiente escolar.

Com base nisto, compreende-se que o papel do educador não pode ser exercido apenas pela padronização/repetição. De acordo com Candau (1999):

O educador não pode conceber o seu papel como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente de ensinar diferentes conteúdos. Os educadores são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de cunho cultural e sociopolítico. Somente a partir desta ótica é que poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos (p. 3).

⁵ A prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores/as e diretores/as das turmas e escolas avaliadas também respondem à questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país (BRASIL, 2011).

A atuação do educador não pode ser reduzida a mera introdução de conceitos diferenciados em suas práticas educativas. É necessário que as ações sejam realizadas de forma integrada e conjunta. São elas: ver, saber, celebrar, comprometer-se, sistematizar e socializar (CANDAU, 1999). Ainda para a autora o trabalho voltado para educação em direitos humanos aborda o ver de forma permanente buscando a sensibilização e conscientização sobre a realidade. Isto se dá a partir da realidade concreta dos sujeitos, sua vida cotidiana, além de ajudá-los a “descobrir determinantes estruturais da realidade” (p.4).

Sendo assim, a música folclórica pode ser utilizada com o objetivo de mobilizar e trazer reflexões do cotidiano da criança a partir de seus conteúdos. Sua execução neste ambiente pode servir como objeto de introdução à assuntos voltados para violação de direitos e formas de superá-la com base no respeito às diferença.

A música é uma ferramenta que proporciona prazer e para Candau (1999) a educação em direitos humanos deve ser uma prática que também o faz, além de trazer alegria e emoção. A atuação de práticas para educação em direitos humanos no contexto escolar visa “acolher a vida, protegê-la contra tantas ameaças, denunciar as violações que se cometem, promover a autoestima das pessoas, meninos/as, jovens e adultos” (CANDAU, 1999, p. 4).

As práticas realizadas nos primeiros níveis de escolarização, como é a proposta desta pesquisa, devem ser incentivadas e se constituem como um componente imprescindível na educação infantil (CANDAU, 1999). Estas práticas devem ser realizadas de diversas formas e uma delas pode ser por meio da música.

Uma proposta de educação em direitos humanos não se pode reduzir em técnicas ou dinâmicas de grupo e /ou conhecimentos e atividades isoladas, pois nela está implicada toda uma postura pedagógica. Não se pode desvincular tal pedagogia das práticas sociais, pelo contrário, é necessário que atitudes, saberes, comportamentos e compromissos no exercício da cidadania e no cotidiano dos sujeitos estejam em diferentes âmbitos. Esta postura de:

Afirmção de direitos humanos - civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, etc. - realizadas no nível de práticas sociais e culturais constituem um elemento fundamental para criar condições de desenvolvimento dos processos de humanização e democratização da nossa sociedade, no dia a dia da sociedade e da escola, desde a infância e nos primeiros anos da escolarização, favorecendo-se assim a construção de uma cultura dos direitos humanos (CANDAU, 2005, p. 8).

Esta é proposta fundamental desta pesquisa. A execução de músicas folclóricas no ambiente escolar com vistas a trabalhar os elementos culturais dos sujeitos envolvidos no processo de educação, pois estas trazem em seus conteúdos realidade, que podem ser distantes e ao mesmo tempo atuais, considerando que práticas discriminatórias e de violações de

direitos são eminentes em nossa sociedade. A música pode atuar em “articulação com diferentes atividades e disciplinas que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade” (CANDAU, 2005, p.8). Tais músicas podem fazer surgir temas voltados para a violação de direitos que podem ser trazidos para reflexão por meio de gestos, vozes e movimentos que, quando executados em grupo formam um ambiente favorável à criatividade, ao diálogo, improvisação e aprendizado.

2.4 Educação Em Direitos Humanos na Educação Infantil

A educação infantil da maneira como é compreendida hoje no Brasil é recente e as pesquisas nesta área também. Isto se deve à atual percepção da importância de se investir na infância, e das peculiaridades que esta fase exige. Uma das formas de garantir o acesso a direitos nesta etapa é por meio da educação, que se inicia na educação infantil.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº9.394/96, a educação infantil é um direito da criança e dever do Estado. Ela é oferecida gratuitamente às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996). O foco da educação está no desenvolvimento integral da criança, compreendendo os aspectos “físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família” (BRASIL, 1996, art. 29). É também oferecida em creches e pré-escolas.

Este modelo de educação tem poucas pesquisas e publicações que a aborde diretamente (BARBOSA, 2009). A mesma autora afirma que a reflexão neste campo de atuação leva a repensar as concepções que se busca defender neste espaço. Considera também as funções e formas de sua organização, assim como sua proposta pedagógica, tendo em vista a perspectiva de um longo processo de escolarização. O trabalho com crianças na educação infantil exige dos educadores uma pedagogia baseada nas “relações, interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo” (p. 8).

Nesta perspectiva, a autora propõe três funções que são indissociáveis para as creches e pré-escola. Primeiro, que é função social, incluindo o acolher, educar e cuidar. Estas práticas são compartilhadas com a família, pois se trata do processo de formação integral e constituição da criança. A segunda função é política, que visa contribuir para que as crianças

exerçam seus direitos usufruindo-os tendo em vista a cidadania neste processo de formação. A terceira e última função é a pedagógica por se tratar de um espaço de “convivência e ampliação do saber e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos”. É a integração destas três funções que promovem o bem-estar na escola (BARBOSA, 2009, p.9).

A função da educação infantil é a de favorecer a convivência em comunidade, com o aprendizado sobre respeito e acolhimento à diversidade de seus demais membros. Isto implica em práticas compromissadas e sólidas que possibilitam que a criança internalize “formas cognitivas de pensar, agir e operar” em sua comunidade (BARBOSA, 2009, p. 12).

São práticas sociais que se desvelam por meio de outras culturas e narrativas tradicionais e atuais que dizem sobre a vida humana por intermédio da literatura, música, pintura, dança, entre outras formas de expressão. As histórias compartilhadas, ao serem ouvidas “se encontram com as histórias pessoais, alargando os horizontes cognitivos e emocionais por meio do diálogo, das conversas, da participação e da vida democrática”. A diversidade se insere neste ambiente devido à pluralidade de contextos culturais que estão lá. São “meninos ou meninas; negros, amarelos, brancos; surdas ou ouvintes; alegres ou quietas. Podem viver na cidade ou no campo, no litoral, na floresta, ou na região ribeirinha” (BARBOSA, 2009, p. 13 e 23). Para Rosa Maria Silveira (2014), esta diversidade inclui não só as crianças, mas também os “pais e mães: brancos/as e negros/as, os professores/as, funcionários/as, e jovens de ambos os sexos” (SILVEIRA, 2014, p. 203). Ainda para a autora, isto implica em compreender que as pessoas não são iguais. Cada sujeito tem a sua forma de vestir, se portar, se enfeitar, falar e de ser. São *diversidades*. Está é a denominação coerente para tantas diferenças.

Barbosa afirma que na sua diversidade as crianças são completas:

Pois têm um corpo capaz de sentir, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar; um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais (p. 23-24).

Quando inseridas na educação infantil, as crianças têm a sua formação por meio da interação com outras culturas. Elas se constituem pelo sentimento de pertencimento a uma classe social, a um gênero, uma etnia, religião, e outras inscrições sociais que afetam suas vidas e dos adultos que as cercam. Isto se compreende por meio da brincadeira, as crianças são capazes de agir incorporando elementos do mundo no qual vivem, ou seja, do ambiente no qual estão inseridas (BARBOSA, 2009). A educação brasileira exige que o/a professor/a

aprenda a colocar em prática uma educação que garanta a diversidade das diferentes regiões brasileiras e suas comunidades, “como os quilombolas, ribeirinhas, urbanas, rurais camponesas, operárias, indígenas, favelas, suburbanas, etc.” (BARBOSA, 2009, p. 35).

Partindo da compreensão da escola como um espaço marcado pela diversidade, é importante pensar que educação seja um processo de conscientização e do respeito às diferenças. Sob esta perspectiva está a Educação em Direitos Humanos, cujo objetivo no ambiente escolar é a reafirmação e usufruto de direitos.

A educação para a diversidade é uma das propostas, pois por meio dela se percebe o outro na sua diferença com respeito por meio da alteridade (FARIAS, 2014). Ainda para a autora, esta última “significa “*colocar-se no lugar do outro*”, entender, valorizar, identificar e dialogar como o próximo. Pode resultar de uma relação interpessoal, ou então, entre grupos étnicos, culturais, religiosos, dentre outros”. A educação em direitos humanos na escola se afirma na emergência do aprendizado baseado no ser humano, com suas representações valorativas e culturais. É por meio de uma educação focada na afirmação de valores contidos nos direitos humanos que ela acontece. Os direitos humanos busca atender a todos sem distinção de qualquer natureza, reconhecendo a todos como seres humanos e cidadãos (p.281).

Assim sendo, é importante considerar a bagagem cultural que o sujeito traz consigo para o ambiente escolar. De acordo com Luciana Calisse (2012), o aluno/a não pode ser considerado como um sujeito desprovido de conhecimento, pois ele, o seu aprendizado começa muito antes. Para a mesma autora é aí que está a beleza da Educação em Direitos Humanos, pois ela tem a capacidade de ensinar a ver, ou seja de mostrar ao aluno/a outras formas de enxergar a realidade, além das formas de ver o mundo que o aluno/a possui. Isto exige o aprendizado diário que gera alguns princípios como “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. A partir destes princípios o aluno/a é levado à capacidade de “pesquisar, compreender, elaborar suas ideias de forma autônoma e comportar-se de forma coerente com seu aprendizado” (CALISSE, 2012, p. 111).

Para Calisse, isto exige uma forma de agir do professor/a que se adeque com o objetivo da Educação em Direitos Humanos e uma das formas é por meio da competência. Esta por sua vez é tida como “uma capacitação para aquisição do conhecimento de forma crítica e criativa” (CALISSI, 2012, p. 114). Esta ação significa a utilização de vários recursos cognitivos para enfrentar as demandas surgidas no ambiente escolar.

O professor/a é o mediador no processo de aprendizagem. Por meio dele/a o aluno/a se torna capaz de compreender e se aprofundar em um assunto, além de desenvolver a “representação e comunicação”. Ainda para a autora, isto “consiste basicamente na

capacidade de analisar diversas formas de expressões/representações, elaboradas em diferentes linguagens como texto, vídeo ou música que discutam o assunto em questão” (CALISSI, 2012, p. 115). Isto também implica na oportunidade de “desenvolver a capacidade de crítica e questionamentos dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (SILVA, 2012, p.92).

A música folclórica, por se tratar que uma forma de expressão artística que apresenta valores às práticas culturais, muitas vezes podem trazer em seus conteúdos temas ligados ao estigma e discriminação social. Sendo assim, ela pode ser esse canal de introdução de assuntos ligados aos direitos humanos, que os discutam sob a perspectiva do respeito à diferença no ambiente escolar. A música trabalhada sob esta perspectiva permite que o aluno/a elabore suas próprias representações, e expressem suas conclusões sobre o tema estudado (CALISSI, 2012).

Todo este processo só é possível se o aprendizado for pautado no diálogo e na oportunidade de expressão do aluno/a. É por meio do diálogo que as representações que os alunos/as trazem aparecem, e é também por meio dele que se os temas são trabalhados. Sem isso, é impossível ressignificar algo que não se sabe o que é. É impossível reelaborar o preconceito sem que ele seja expresso.

Este é o propósito da Educação em Direitos Humanos no ambiente trabalhado a partir de músicas folclóricas infantis. Assim, ela contribui para construção da cidadania, “a qual é construída e compreendida a partir do conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e às diversidade” sendo estas duas últimas o foco desta pesquisa. O conteúdo trabalhado se internaliza, não por meio da memória e sim da vivência e da contextualização do que esta sendo trabalhado a partir da realidade dos educandos/as (CALISSE, 2012, p. 117).

Estas ações preparam a criança para reconhecer e exercer seus direitos com autonomia, também a educa para a diferença sem nenhuma forma de estigma e discriminação. Esta é uma atitude de abertura para a alteridade, além de ser uma forma de garantir direitos nesta etapa, pois é a diferença que pressupõe os direitos humanos.

Este ato de abertura para o outro é uma atitude de acolhida. Neste ato é que se vislumbra a alteridade como uma atitude de escuta e acolhimento das demandas do outro, partindo para uma atitude ética (ROSA, 2010). A “ética evidencia que é na experiência existencial do encontro inter-humano, em que o sujeito se abre hospitaleiramente ao outro” (p. 50), e que é nesta ética que surgem atitudes propositivas de igualdade, respeito e compreensão (ANDRADE, 2010).

Para Castor Bartolomé Ruiz (2010) os direitos humanos surgem a partir da relação com o outro e esta relação deve ser baseada nos princípios da liberdade, igualdade e a justiça que se dá a partir da resposta ao apelo do outro. Esta abertura provém da prática e não um estado do sujeito, e é neste sentido que o respeito à diferença, discutido por meio da execução de canções populares infantis no ambiente escolar, pode ser uma porta para o reconhecimento da diversidade e pluralidade de culturas, crenças e valores que estão inseridos neste meio. Além disto, este pode ser um meio pelo qual o ideal de garantia efetiva de direitos à criança, enquanto sujeito de direitos, possa ser reforçado.

3 CATEGORIAS DE ESTIGMA NA CANÇÃO

Neste capítulo tomo como objeto de estudo letras de músicas do cancioneiro folclórico e sua influência no reforço ao estigma em crianças, entre dois e cinco anos de idade, incluídas na educação infantil. Este recorte se deve ao início de um novo esquema de funcionamento psicológico por meio do encontro do pensamento com a linguagem que ocorre nesta idade. Nesta etapa a criança apresenta a fala intelectual e o pensamento torna-se verbal e mediado por significados dados pela linguagem. O salto qualitativo para o pensamento verbal ocorre através da interação com os membros mais maduros da cultura em que a criança está inserida. Também é nesta fase que acontece a inserção da criança na escola por meio de creches e instituições especializadas para receber esta demanda (OLIVEIRA, 1993). Esta primeira fase de inclusão escolar se denomina educação infantil, e ela acontece até os cinco anos de idade.

Para tanto, analiso conteúdo de livros de músicas folclóricas que estão presentes no imaginário infantil no Brasil. O método consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2010, p.33) e isto se aplica nesta pesquisa, pois a música é uma forma de discurso que está sempre comunicando algo aos seus ouvintes, como afirma Sekeff (2007), quando diz que a escuta musical nos permite ouvir também o seu discurso. Lavy (2001) já havia dito que na escuta musical há uma narrativa e ouvi-la faz com que sua atuação seja comparada a uma meta-metáfora dentro da qual tudo pode ser compreensível (p. 99).

A princípio foi realizada uma busca pelo material impresso nas bibliotecas da Universidade Federal de Goiás, Campus I e Campus II. Em seguida foi feita uma busca na Biblioteca no Colégio da Aplicação da Universidade Federal de Goiás. Também realizei busca na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, e na internet, onde foi encontrada grande quantidade de livros de autores renomados de referência nacional no âmbito da pesquisa científica de música folclórica na educação infantil.

Devido à grande quantidade de livros encontrados selecionei como unidade de análise um conjunto de publicações constituído de três coletâneas e duas publicações avulsas. O critério utilizado para inclusão ou não das obras foram os seguintes: 1) Formação dos autores na área da educação; 2) relevância no âmbito da pesquisa científica folclórica, 3) Livros lançados nos últimos dez anos, já que muitos livros dos últimos trinta anos apresentavam músicas que são pouco conhecidas nos dias atuais e, portanto, não considerado de muita

relevância nesta pesquisa e 3) Livros com indicação clara para seu uso nos processos formais da educação infantil, declarada pelos próprios autores.

Após a escolha dos livros foi iniciada a fase de préanálise do material. Estão nesta etapa incluídas atividades não estruturadas que ajudam o pesquisador a organizar o material escolhido. A primeira atividade é a leitura flutuante que consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2010, p. 122). Esta fase permite que o pesquisador pouco a pouco tenha uma leitura mais precisa e formule hipóteses emergentes. Aqui as canções foram criteriosamente lidas, relidas e finalmente, após a exploração de todo material foi possível o reconhecimento das cantigas que mais se encaixam com o perfil da pesquisa. A escolha dos documentos levou em consideração o critério de serem músicas que apresentam em seu conteúdo estigma, preconceito e violência.

A segunda etapa da análise de conteúdo consiste na exploração do material escolhido. Esta é a etapa mais longa, pois se trata da fase de análise propriamente dita. Durante esta etapa foi observado que o conteúdo das cantigas selecionadas apresenta características semelhantes possibilitando levantar categorias de temas relacionados a estigmas sociais. As cantigas foram separadas por temas categóricos com o objetivo de facilitar a continuidade da pesquisa. Este tipo de análise é denominado por Bardin (2010) de categorial, na qual o pesquisador se utiliza de um “conjunto de técnicas (...) que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, categorias, segundos reagrupamentos analógicos” (p.200).

A ordem estabelecida para descrição dos livros é a alfabética com o objetivo de facilitar a catalogação.

A seguir faço a descrição das obras, que apresentam cantigas folclóricas, escolhidas para análise.

As coletâneas submetidas à análise

A primeira coletânea submetida à análise é de autoria de Ana Tatit e Maristela Loureiro e é composta por 3 livros publicados nos anos de 2013, 2014 e 2015, com os seguintes títulos: 1) *Brincadeiras Cantadas de Cá e de Lá*; 2) *Desafios Musicais* e 3) *Para os Pequenos*.⁶

Ana Tatit e Maristela Loureiro são educadoras musicais de referência nacional no âmbito da educação infantil. As músicas apresentadas na coletânea são fruto da vivência das autoras no que se refere à memória da infância. A coletânea surgiu a partir do encontro em sala de aula, que fizeram desta união um desejo de transmitir o vasto repertório do folclore brasileiro à crianças, pais, educadores e professores/as. A sugestão é de que as brincadeiras sejam realizadas entre crianças e seus pares adultos. Elas também acreditam que estas cantigas influenciam na formação do caráter cultural e na identidade dos pequenos. Reconhecem também que as cantigas são repletas de simbolismos que expressam a história advinda de expressões espontâneas da oralidade

No primeiro volume desta coleção de livros são apresentadas brincadeiras de roda de diversos países do mundo. O segundo é composto de canções de ninar, brincadeiras de roda, jogos, versos, mímicas, desafios. Todos enraizados na cultura brasileira. Possibilitam a interação das crianças com seus pares adultos, de forma lúdica, afetuosa, e repleta de significado. O terceiro volume contém brincadeiras musicais que estimulam a atividade em grupo das crianças em ambiente familiar, círculo de amigos e sala de aula.

A segunda coletânea submetida à análise é composta de dois volumes intitulados *Cantigas, Advinhas e Outros Versos, volumes 1 e 2*, publicados em 2010 e tendo como organizadores Helo Magri, Ivana Angeli, Ana Paula Rizek e Ana Cláudia Rocha⁷.

Estes livros tem como objetivo apresentar um vasto repertório de cantigas de roda, advinhas e versos que compõem o cancionário folclórico brasileiro.

A terceira coletânea intitulada *Cancioneiro Folclórico Infantil*, também é composta por três volumes e foi publicada em 2005, tendo como organizadores Mara Fontoura e Lydio Roberto Silva⁸.

⁶TATIT, Ana; LOUREIRO, Maristela. *Brincadeiras Cantadas de Cá e de Lá*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013; TATIT, Ana; LOUREIRO, Maristela. *Desafios Musicais*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014 e TATIT, Ana; LOUREIRO, Maristela. *Para os Pequenos*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

⁷MAGRI, Helo; ANGELI, Ivana; RIZEK, Ana Paula Ferreira; ROCHA, Ana Cláudia (Orgs). *Cantigas, Advinhas e Outros Versos*. Vol. 1. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010a e AGRI, Helo; ANGELI, Ivana; RIZEK, Ana Paula Ferreira; ROCHA, Ana Cláudia (Orgs). *Cantigas, Advinhas e Outros Versos*. Vol. 2. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010b.

Esta coletânea de livros é resultado de um projeto de coleta das músicas folclóricas que se iniciou como curiosidade. Após dezesseis anos de coleta o acervo tornou-se documento de pesquisa e referência no concerne à matéria do folclore. O objetivo da coleção é preservar o patrimônio imaterial e levar o seu conhecimento às novas gerações. Por um lado, os autores reconhecem que algumas músicas do folclore são inadequadas para serem trabalhadas na educação, pois as letras incitam a violência, pornografia, uso de drogas e outras questões. Mas também, entendem que elas importante para o desenvolvimento do ser humano, principalmente no contexto escolar.

O primeiro volume é composto de cantigas folclóricas e da análise de suas origens históricas com o olhar para influência no presente. No segundo é apresentada uma análise das cantigas folclóricas englobando os elementos técnicos, históricos e funcionais. Já no terceiro é dada ênfase na importância da música para o ser humano e papel que ela desempenha no contexto escolar.

As obras avulsas analisadas

Foram analisadas duas obras avulsas. A primeira, *Palavra Cantada. Vamos Brincar de roda* apresenta músicas colhidas a partir do repertório dos fundadores do grupo palavra cantada, Sandra Peres e Paulo Tatit, que também são os autores organizadores do livro⁹.

O segundo livro, intitulado *De roda em roda: brincando e cantando o Brasil* é de autoria de Teca Alencar Brito apresenta brincadeiras de rodas a partir da coleta de músicas realizada em todo o Brasil, por meio do projeto Mapa do Brincar¹⁰.

Após a análise das letras das cantigas dos livros selecionados foram separadas aquelas que apresentaram em seu conteúdo palavras, frases ou mensagens que remetem a alguma forma de estigma, violência ou preconceito. Em seguida foi realizada uma análise das cantigas selecionadas, e todas as que tinham versões diferentes no mesmo livro ou em outros livros,

⁸FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. *Cancioneiro Folclórico Infantil*. Vol. 1. Curitiba: Gramafone, 2005^a; FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. *Cancioneiro Folclórico Infantil*. Vol. 2. Curitiba: Gramafone, 2005b; FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. *Cancioneiro Folclórico Infantil*. Vol. 3. Curitiba: Gramafone, 2005c.

⁹PERES, Sandra; TATIT, Paulo. *Palavra Cantada. Vamos Brincar de roda*. São Paulo: Caramelo, 2009.

¹⁰BRITO, Teca Alencar. *De roda em roda: brincando e cantando o Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

foram incluídas no trabalho para efeito de comparação das diversas formas na qual a mesma música pode ser apresentada.

Foi possível observar que algumas cantigas apresentavam conteúdos diferentes, mas com interpretações semelhantes que levaram à categorização de temas relacionados aos estigmas sociais.

Foi possível separar as cantigas por categorias temáticas que se estabeleceram da seguinte forma: estigma de gênero, estigma da feiura e estigma da velhice para as músicas: *A canoa virou* e suas versões, *Você me chamou de feio*, *Pombinha Branca* e suas versões, e *Lavadeira* e suas versões; estigmas corporais e estigma da deficiência para as músicas: *Mariquinha é baixinha*, *Có, có, có*” e *Da Bahia pra Maceió*; estigma de cor para as músicas: *A cor morena* e *Cuá fubá*; estigma da dificuldade de aprendizagem nas músicas *Marcha soldado* e suas versões, e *Não sabe, não sabe*, e por fim o estigma profissional percebido na música *Rei capitão*.

Na análise que segue são evidenciadas várias categorias de estigmas que remetem ao gênero, à idade e às características físicas, tais como estatura, deficiências e à cor da pele. Também aparecem marcadas de forma negativa personagens supostamente com dificuldade de aprendizagem ou que exercem determinadas profissões.

3.1 Estigmas do Gênero, da Feiura e da Velhice

Neste item analiso as letras das cantigas *A canoa virou* e suas versões, *Você me chamou de feio*, *Pombinha branca* e suas versões, e *Lavadeira* e suas versões, destacando e discutindo as categorias de estigma presentes nas mesmas. A análise dessas letras evidenciou estigmas relacionados ao gênero, à feiura e à velhice, sendo que, em muitos casos existe uma relação entre eles no que se refere a alguns personagens. Não é raro aparecer referências a mulheres qualificadas como velhas e feias, por exemplo;

Tabela 1 - Primeira versão

A Canoa Virou

A canoa virou,
Foi pro fundo do mar,
Foi por causa da **Maria**,
Que não soube remar.

Se eu fosse um peixinho,
E soubesse nadar,
Eu tirava a **Maria**,
Lá do fundo do mar.

Tiririm pra cá, tiririm pra lá,
A Maria é velha e quer casar.

Tiririm pra cá, tiririm pra lá,
O João é velho e quer casar
(FONTOURA; SILVA, 2005^a),
p.93).

Tabela 2 - Terceira versão

A Barca Virou

A barca virou
No fundo do mar,
Porque **a** (Nome da Pessoa)
Não soube Remar.

Adeus, (Nome da **Fulana**)!
Adeus, Maranhão!
Adeus, (**Fulana**),
Do meu Coração!
(FONTOURA; SILVA,
2005b, p. 29).

Tabela 3 - Segunda Versão

Se Fosse um Peixinho

Se fosse um Peixinho
Soubesse Nadar
Tirava **Fulana**
Do fundo do mar.
É a **funala** que vai embarcar
Chindará, chindará, chindara rá.

Fulana, não chores
Nem queiras chorar
Que o Barco Navega
Nas ondas do mar.
É a **fulana** que vai embarcar
Chindará, chindará, chindara rá.
(FONTOURA; SILVA, 2005b, p.
31).

Tabela 6 - Quinta versão

A Canoa Virou

A canoa virou,
Pois deixaram ela virar.
Foi por causa de (**Fulana**),
Que não soube remar.

Siriri pra cá
Siriri pra lá
(**Fulana**) é bela
E já quer casar.

Se eu fosse um peixinho
E soubesse nadar,
Eu tirava (**fulana**)
Do fundo do mar.

Siriri pra cá
Siriri pra lá
(Fulana) é bela
E já quer casar.
(MAGRI, et al, 2010, p. 8).

Tabela 4 - Versão única

A Canoa Virou

A canoa virou,
Por deixar ela virar.
Foi por causa da **fulana**
Que não soube remar.

Se eu fosse um peixinho
E soubesse nadar
Eu tirava a **fulana**
Do fundo do mar.

Siriri pra lá,
Siriri pra cá,
A **fulana** é feia e quer casar
(PALAVRA CANTADA,
2009, p. 10).

Tabela 5 - Quarta Versão

Você me chamou de Feio

Você me chamou de feio
Eu não sou tão feio assim.
Lá em casa tem um feio
Que pegou feio em mim.

Você me chamou de feia
Me chamou de coisa má,
Agora quer um agradinho,
Acabou-se, já não há.

(FONTOURA; SILVA, 2005^b,
p. 84).

Tabela 7 - Primeira versão

Pombinha Branca Pombinha branca, o que estás fazendo? Tô lavando roupa pro casamento. Vou me lavar, vou me secar Vou pra janela pra namorar. Passou um homem De terno branco Chapéu listrado, meu namorado. Mandei entrar, mandei sentar Cuspiu no chão! Limpa aí, seu porcalhão, isto é falta de educação! (FONTOURA; SILVA, 2005c, p. 103).
--

Tabela 8 - Segunda versão

Pombinha Branca Pombinha branca, o que estás fazendo? Lavando roupa pro casamento. Vou me lavar, vou me secar Vou na 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, Tenha mais educação! (MAGRI, et al, 2010, p. 32).
--

Tabela 9 - Terceira versão

Pombinha Branca Pombinha branca, Que está fazendo? Lavando louça pro casamento. A louça é muita, Eu sou vagarosa; Minha natureza É de preguiçosa. Passou um homem De terno branco, Chapéu de lado, Meu namorado. Mandei entrar, mandei sentar Cuspiu no chão, Limpa aí, seu porcalhão! (PALAVRA CANTADA, 2009, p. 14-15).

Tabela 10 - Primeira versão

Lavadeira O sol por ali, assim Chegou uma menina assim A trouxa era desse tamanho Tanguinha de sabão assim Lava, lava, lavadeira Quanto mais lava mais cheira Torce, torce, lavadeira Quanto mais torce mais cheira Passa, passa lavadeira Quanto mais passa mais cheira Guarda, guarda lavadeira Quanto mais guarda mais cheira (BRITO, 2013, p. 24).

Tabela 11 - Segunda versão

Lavadeira Estrofe O sol vem nascendo ali Apareceu uma velhinha assim Com a trouxa deste tamanho E a água pequenininha Lava, lava, lavadeira Quanto mais lava, mais cheira (bis) Estrofe Bate, bate, lavadeira Quanto mais bate, mais cheira (bis) Estrofe Torce, torce, lavadeira Quanto mais torce, mais cheira (bis) Estrofe Seca... Dobra... Guarda... (TATIT; LOUREIRO, 2013, p. 24)

A primeira categoria de estigma percebida nas cantigas supracitadas foi o de gênero. A cantiga *A Canoa Virou* fala de uma pessoa que por não conseguir remar deixou a canoa afundar. É interessante notar na ênfase ao pronome feminino, cujo sujeito, denominado de Maria, leva a culpa de o barco afundar devido à sua falta de habilidades para remá-lo.

Na segunda versão da música há também uma ênfase ao gênero feminino, falando ainda sobre a responsabilidade pelo barco virar. Ainda há uma visão reducionista do papel da mulher como um sujeito voltado para os afazeres domésticos. Quando a mulher desempenha tarefas diferentes da vida doméstica, o olhar social lançado sobre a mesma é de incapacidade, e ameaça no trânsito quando o assunto é a mulher ao volante. Esta violência contra as mulheres,

está velada no mascaramento e na subordinação da nossa linguagem cotidiana, no uso de expressões e de diversos *jogos de linguagem*, nas palavras de duplo sentido, na criação de referenciais para dar conta de uma realidade que não é a mais condizente com o seu papel na sociedade, também na criação de estereótipos que moldam formas singulares de preconceito e discriminação através de personagens da vida cotidiana, tais como *a doméstica, a dona de casa, a professorinha, a mãe e a garota de programa estilo exportação* (SILVA, 2010, p. 3).

Isto está em evidência também na terceira versão da música *A Canoa Virou*, que se chama *Se eu Fosse um Peixinho*. Nesta versão a música diz para que fulana não chore, nem queiras chorar, pois o barco navega nas ondas do mar. Pode se inferir que a música fala da incapacidade da fulana de pilotar o barco e, portanto, ele será conduzido pelas ondas do mar. Há também a interpretação de que a fulana não precisa chorar, pois ela mesma tem medo do que pode acontecer caso ela pilote. Então, neste caso, é melhor que o barco seja conduzido pelas ondas do mar.

Isso leva à reflexão sobre o lugar de menor destaque sempre dirigido à mulher. Seus direitos e deveres sempre foram voltados para a criação dos filhos e os cuidados do lar, portanto, para a vida privada (SILVA, 2010). Estes estereótipos podem ser observados na canção *Pombinha Branca e Lavadeira*. Estas duas cantigas ressaltam a função da mulher criada para se casar, servir o marido e cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos.

A primeira e segunda versão da música *Pombinha Branca* mostram esta realidade fazendo uma analogia à pombinha branca que se apronta e vai para janela esperar por um bom partido para namorar.

De acordo com Fontoura & Silva (2005^a) o tempo em que a mulher era obrigada a saber cozinhar, lavar, passar e coser é tempos não muitos remotos. Trata-se de um quadro de

sociedade machista, na qual era dever da mulher servir ao marido e os filhos sem direito à reclamações, sujeitando as opções que lhe eram impostas.

A terceira versão da música *Pombinha Branca* fala da pombinha preguiçosa que lava a louça devagar. A interpretação desta cantiga pode levar à compreensão do estereótipo da mulher, que as vezes por não levar muito jeito com os afazeres domésticos é chamada de preguiçosa. A mulher que não é considerada boa cozinheira, boa arrumadeira, boa passadeira e lenta nos afazeres domésticos tem seu comportamento taxado de preguiça, ao invés de se considerar que cada um tem um jeito, um tempo e uma forma diferente de desenvolver as mesmas tarefas. Isto também pode ser notado nas duas versões da música lavadeira em que há uma ênfase a qualidade do feito doméstico, que quanto mais, lava, bate, torce, seca, dobra, passa, guarda mais cheira.

A segunda categoria de estigma foi o da feiura, também associada ao gênero. Na cantiga *A Canoa Virou* é atribuída uma qualidade de feia à Maria, ressaltando que está condição lhe coloca em uma posição não merecedora de adquirir o matrimônio. A sociedade é quem impõe algumas regras para que o casamento ocorra, e dentre elas estão à beleza e o corpo bonito e perfeito (que se encaixe dentro dos padrões de sensualidade criados pela mídia). A menção ao casamento para os “feios” na música é percebido de forma absurda e inadequada.

Na visão de Fontoura e Silva (2005a) a música *A Canoa Virou* tem na letra a supervalorização do casamento e da beleza. Na versão em que a fulana é velha, percebe-se nas entrelinhas uma associação feiura e velhice, em que se valoriza a idade e o matrimônio jovem; já na versão “feia” (contemporânea), a ênfase do casamento não está na idade, mas sim na beleza, refletindo assim um novo valor aparentemente de maior importância na sociedade contemporânea — a menina pode ser velha, mas, tendo mantido sua beleza, pode casar (FONTOURA; SILVA, 2005a, p. 93).

No entanto, nas duas versões a categoria de gênero sendo relacionada, às vezes à beleza e, às vezes à feiura, está subentendida, pois se observa a imposição social sobre a mulher numa dualidade que contrapõe as oposições beleza/feiura, juventude/velhice, estereotipando padrões e valores sobre o casamento. Nas canções fica claro que a autorização para o casamento está relacionada à beleza. Quem é desprovido da mesma não pode contrair matrimônio.

A imposição da mídia sobre a beleza transforma o corpo em “um reduto sombrio que carrega o “peso” das carnes indesejáveis, as marcas de uma mortalidade que nossa época recusa por meio do da eterna juventude e da saúde absoluta” (CONTRERA, 2007, p. 65).

Para a mesma autora, isso é um exemplo da violência simbólica que exclui a diferença por meio da padronização de gostos e padrões estéticos praticados pela mídia de massa.

Na quarta versão o conteúdo da canção apresenta o outro lado da moeda, quando o assunto é casamento. O lado da beleza. A fulana nesta versão é bela, e, portanto é autorizada a se casar. Neste sentido, pode se compreender que a beleza é uma qualidade positiva que permite que o sujeito escolha quando e com quem deseja adquirir o matrimônio. Quem é belo pode casar cedo, já quem não o é, nem se quer pode se casar. Ao feio não é dado este direito. É a sociedade quem escolhe quem tem ou não direitos. Ela impõe os padrões e define quem é incluído e quem é excluído, por meio de regras impostas de forma arbitrária.

A quinta versão da música *A Canoa Virou* é semelhante à primeira versão. Há também a ênfase no feminino e ao casamento favorecido pela beleza. Nesta versão em mídia, de cinco nomes citados apenas um está no masculino se referindo a Pedro. A canção segue dizendo que Luísa, Juliana e Pedro são feios e ainda querem se casar, sugerindo que o casamento se torna mais difícil de ocorrer no caso de pessoas consideradas feias.

A música seguinte é chamada de *Você me Chamou de Feio*. Trata-se de um costume social inconsciente verbalizado na canção. Talvez, por ligar ao dito popular que diz: “me diga com quem andas que eu direi quem tu és”. Isso mostra que o ser humano cresce cercado por diversas práticas e costumes que levam a reprodução do estigma e da exclusão.

Há então, uma evidência de que a aparência do corpo exerce influência as relações sociais. É a partir desta aparência que as relações são estabelecidas. O corpo é capaz de falar pelo sujeito e da sociedade. Em nome da estética, escolhas são feitas, laços de admiração e amizade são construídos, e a partir dela também que o antagonismo se expõe por meio da discriminação e da exclusão social (VILHENA, 2006). Ainda de acordo com Joana Vilhena (2006) o binómio beleza/feiura, quando atribuídos ao corpo de um sujeito é vivenciado como “uma sentença que decide sobre o direito de ter ou não uma identidade humana plenamente reconhecida” (p.16). No que se refere ao casamento, esta sentença tem o poder de decidir sobre o direito de amar e de ser ou não amado.

Atualmente ainda há um fator negativo a ser considerado que é a indústria da estética que faz promessas e cria a ilusão de que a feiura é superável por meio de procedimentos cirúrgicos. De acordo com Vilhena (2006) isto se caracteriza pelo o controle sobre o próprio corpo, no qual são utilizados instrumentos dos quais “lançar mão para intervir na melhoria da própria imagem; o prazer de investir na melhoria da própria autoestima” (p.20).

Nota-se então, uma tentativa de padronizar a beleza e excluir a feiura, e o que tranquiliza as mulheres que se consideram fora do padrão social, é o poder de intervir no próprio corpo. É

o desejo de participar da vida social que é negado que se resgata por meio da intervenção cirúrgica. A consequência da busca desenfreada pela beleza resulta na “escravização do corpo feminino a padrões de beleza intangíveis e na condenação da exclusão das mulheres estigmatizadas pela “acusação” da feiura” (VILHENA, 2006, p. 19).

Neste sentido, é questionável a tentativa de homogeneização da aparência a partir de padrões inalcançáveis de beleza. Para Joana Vilhena (2006) o belo ser sempre o mesmo belo e o feio sempre o mesmo feio na sociedade é passível de questionamentos.

Hoje, a mídia, a internet, os outdoors nas ruas, as propagandas são todas voltadas para a aparência desejada. Isto vai criando no ser humano um desejo pela busca de se igualar ao que é considerado belo. Parece que fica cada vez mais difícil regredir neste processo de busca pela beleza, tamanho é o poder de influencia e promessa de beleza que a indústria da estética tem exercido na sociedade. Uma forma, talvez, de superar esta concepção é investir nesta nova geração conscientizando-a a respeito da importância de valorizar cada um na sua individualidade e na sua diferença, seja ela física, cognitiva, social ou cultural. Conscientizar da importância de valorizar e respeitar o outro na sua diferença, e na escola pode ser um espaço para que isto aconteça.

A escola é o lugar onde as primeiras relações fora dos vínculos afetivos são estabelecidas. Quando a criança aprende práticas discriminatórias, isto será reproduzido na escola, como se a diferença fosse uma doença pegajosa contraída apenas por meio da convivência. Este fato está reproduzido na canção *Você me chamou de feio*, quando diz “você pegou feio em mim”. Músicas com estas conotações podem reforçar o estigma e a discriminação no ambiente escolar. Por outro lado, elas podem ser utilizadas para trabalhar temas voltados para o respeito às diferenças na educação infantil.

Voltando a música *Pombinha Branca* narra a passagem de um homem de terno branco, chapéu de lado e, pelo que parece, de boa aparência. Outra vez na música folclórica vê-se o apego à aparência. O homem é convidado a entrar pela boa aparência que apresenta. No entanto, logo a pombinha se decepciona ao perceber que o homem de boa aparência cospe no chão. Ela o chama a atenção e ainda relaciona seu comportamento ao porcalhão, e à falta de educação.

Sendo assim, é perceptível que a boa aparência não diz nada sobre o sujeito, ao contrário do que o apego social à aparência faz parecer. Somos todos levados a relacionar à boa aparência ao caráter do sujeito, sem mesmo antes de conhecê-lo, como se roupa de grife e bons costumes fosse um rótulo marcado na testa com atestado de boa qualidade. Já o sujeito

de aparência simples muitas vezes pode ser comparado a uma má pessoa e até mesmo um bandido.

Joana Novaes (2006) cita em seu livro uma pesquisa realizada por Berscheid e Walster, citados por Maisonneuve (1981) que verificou a tendência dos sujeitos relacionarem estereótipos favoráveis à pessoas/coisas belas, e desfavoráveis e depreciativos aos feios esteticamente. Características positivas nesta pesquisa foram associadas aos mais belos, considerando tanto o sexo feminino quanto masculino. Os atributos foram: “mais amáveis, sensíveis, flexíveis e mais confiantes em si mesmos”. Os aspectos também como “força, equilíbrio, modéstia, sociabilidade, profissão de prestígio, modo de vida bem sucedido e casamento feliz” (p. 28), também foram citados com associação ao belo e subestimados nos apreciados como feios.

Nota-se então, que existe uma associação do belo a tudo que seja considerado predicativos positivos na sociedade. Todas as qualidades positivas relacionadas à beleza revelam a dualidade de oposições entre o belo/feio, jovem/velho, felicidade/infelicidade, inclusão/exclusão. Todo este processo tem como consequência a discriminação social baseada nos rótulos e ou marcas sociais que o sujeito carrega e que são consideradas inaptas para convivência em sociedade. Decorre então, nos estigmas criados para definir quem é incluído e quem é excluído.

O culto exacerbado à beleza transforma padrões corporais inaceitáveis, tais como peso, altura, juventude. Tais qualidades são contrárias à marcas negativas relacionadas à obesidade, e a velhice (VILHENA, 2006).

À velhice, por exemplo, é atribuída uma valoração negativa ao contrário da beleza e da juventude. Há certa dificuldade em lidar com esta etapa da vida por parte da sociedade. É o estigma, ou seja, a marca que a velhice carrega que são ligadas a elementos estigmatizadores como: “feiura, doença, desesperança, solidão, fim da vida, morte, tristeza, inatividade, pobreza, falta de consciência de si e do mundo” (BARROS, 2007, p.139).

Ainda para a autora, acima citada, o estigma da velhice não está ligado necessariamente apenas à idade cronológica, e sim a estes traços estigmatizadores que podem ser evidenciados nesta fase da vida.

3.2 Estigmas Corporais: estatura e deficiência física, a cor da pele

Aqui, serão discutidas as categorias de estigmas corporais percebidos a partir da análise das cantigas “Mariquinha é baixinha”, “có, có, có” e “da Bahia pra Maceió”.

Tabela 12 - Primeira versão

Mariquinha é baixinha

Mariquinha é baixinha! Ah!
Ah! Ah! Arrasta a saia pelo
chão! Ah! Ah! Ah! Ah! Ela é
baixinha,
Ela é meu bem!
Se ela morrer,
Eu morrerei também!
(FONTOURA; SILVA, 2005^b,
p. 88).

Tabela 13 - Segunda versão

Có, Có, Có!

A fulana é baixinha, có có có!
Arrasta a saia pela lama, có có
có!
Ela é meu bem, ela é meu bem!
Se ela morrer fico sem
ninguém!
(FONTOURA; SILVA, 2005^b,
p. 88).

Tabela 14 - Terceira versão

Da Bahia pra Maceió

Da Bahia para Maceió (bis)
Encontrei dona Maria
Com uma perna só. (bis)
De Dona Maria Ninguém
tenha dó, (bis) Ela anda pela
rua
Com uma perna só. (bis).
(FONTOURA; SILVA,
2005^b, p. 88).

Estigmas relacionados à estatura e à deficiência física

Nos casos em análise, ambas as músicas apresentam estigmas relacionadas ao corpo, seja referentes à estatura dos personagens, consideradas fora do padrão, ou a alguma deficiência física dos mesmos. A primeira ocorrência de estigma corporal notado nas músicas *Mariquinha é baixinha* e *Có, Có, Có*, se refere à estatura de uma mulher que pelo fato de ser tão pequena a sua saia arrasta pelo chão. A música leva a pensar que a mulher citada nas duas canções pode ser considerada fora dos padrões de alturas estabelecidos, e por isso a saia não a servia, sendo, portanto, arrastada pelo chão.

Na canção a mulher é chamada de baixinha, diminutivo da palavra baixa que quando utilizada para qualificar pessoas, normalmente se refere de maneira pejorativa para designar alguém fora dos padrões de altura considerados normais em nossa sociedade.

Nestas duas canções também pode se perceber os rótulos socialmente estabelecidos. Tanto Goffman (1988) quanto Filho (2005) mostram como o corpo pode evidenciar algo que o diferencia socialmente, e isto está explícito principalmente no trabalho de Filho. Isto se deve a função sociocultural que o corpo exerce de revelar quem é o sujeito, antes mesmo de conhecê-lo, apenas pelo julgamento do que é aparentemente revelado pelo corpo. No entanto, quando a evidência corporal é muito explícita o estigma também está presente.

O corpo é marcado por meio de padrões sociais. A sociedade é quem estabelece quem é incluído e excluído por meio da aparência do corpo. Nesta qualificação estão relacionados padrões de altura, beleza, cor dos olhos, e outros elementos físicos que buscam padronizar o sujeito perante as exigências sociais. Fazendo uma metáfora do triângulo culinário de Levi-Strauss pode se afirmar que o ser humano nasce cru. É a sociedade quem rótula, cria padrões e exclui a diferença. O corpo natural se desnaturaliza para entrar em cena na sociedade (NOVAES, 2006).

A segunda ocorrência de estigma corporal remete à uma deficiência física de um personagem da cantiga *Da Bahia pra Maceió*. Fala de Maria, uma mulher que chama a atenção por ter uma perna só. Enfatiza também que de Dona Maria ninguém tenha dó, só por que ela tem uma perna só. Isto retrata uma realidade das pessoas com deficiência na nossa sociedade. Existem dois modos de enxergá-las, que o olhar piedoso devido à deficiência ou o olhar de desprezo, da diferença, da rechaça e da discriminação.

No que se refere a esse assunto, voltando um pouco na história da existência de pessoas com limitações, nota-se que na Idade Média estas foram tratadas com rejeição e eliminação sumária, por um lado, e proteção assistencialista e piedosa por outro. Já na antiga Roma os pais recebiam permissão para sacrificar os filhos com algum tipo de limitação. Em Esparta,

Os bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios. Já em Atenas, influenciados por Aristóteles – que definiu a premissa jurídica até hoje aceita de que “tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça” – os deficientes eram amparados e protegidos pela sociedade (GARCIA & MAIA, 2012, p. 4).

A Reforma Protestante contestou a uniformidade da Igreja Católica, dando importância à interpretação pessoal das Sagradas Escrituras, através da razão (LALAGUNA, 1993, p. 15). Isto implicou em mudanças do olhar para o deficiente pautando-se na caridade, humildade, amor ao próximo para o perdão as ofensas e compreensão da pobreza e da simplicidade da vida (GARCIA & MAIA, 2012, p. 4). Nota-se uma nítida contribuição cristã

para criação de hospitais voltados para o atendimento aos pobres marginalizados, incluindo os deficientes.

Apesar destas mudanças relacionadas ao modo de ver as pessoas com limitações, ainda na Idade Média persistiu o predomínio de concepções místicas, mágicas e misteriosas em relação aos deficientes, considerando que estes sujeitos eram nascidos com limitações devido a ira divina, considerando a deficiência como “castigo de Deus (GARCIA & MAIA, 2012). Mesmo a igreja católica, apesar de ter contribuído positivamente com esta parcela populacional adotou comportamento discriminatórios e de perseguição substituindo a caridade pela “rejeição àqueles que fugiam de um “padrão de normalidade”, seja pelo aspecto físico ou por defenderem crenças alternativas, em particular no período da Inquisição nos séculos XI e XII” (GARCIA & MAIA, 2012).

Apesar dos pequenos avanços alcançados pelos deficientes, ainda hoje é possível visualizar exemplos de discriminação com relação à pessoa com deficiência. No entanto, “o amadurecimento das civilizações e o avanço dos temas ligados à cidadania e aos direitos humanos provocaram, sem dúvida, um novo olhar em relação às pessoas com deficiência” (GARCIA & MAIA, 2012, p. 6). É notável então, que a sociedade atual esta cada vez mais exigente e apresentando dificuldades em aceitar quem não produz padrões estabelecidos socialmente, rejeitando os indivíduos que diferem deste padrão, que por sua vez são os mais sofrem com as discriminações (SÁ, 2003).

Para Joana Novaes (2006, p. 17) o “corpo pertence indissociavelmente ao indivíduo e à sociedade”. É a partir do corpo que os relacionamentos são estabelecidos e que o sujeito se relaciona com o mundo à sua volta. Quando se fala do corpo, se fala também do sujeito. Quando se fala da estética deste corpo também se fala da estética do sujeito e da sociedade. À pretexto da estética alianças são construídas, admirações, amizades, afetos. Estes laços são utilizados como pretexto para atos de discriminação e exclusão (NOVAES, 2006, p. 17). O corpo “responderá a uma soma de solicitações da vida social por meio de gestos, sensações ou sentimentos que o inserem em uma lógica de significações”. É essa subordinação à ordem social que dá ao corpo a possibilidade de ser o suporte essencial à vida do sujeito, sem que a vontade deste seja, convocada para todas as manifestações da vida cotidiana (NOVAES, 2006, p. 45).

Nota se, portanto, que a vontade, o desejo, criatividade, subjetividade e anseios do sujeito enquanto ser individual e dotado de capacidade para fazer livres escolhas não é considerado (NOVAES, 2006).

Estigma de Cor

Esta categorização de estigma, que também pode ser considerada estigma corporal, foi tratada separadamente devido à ênfase que é dada a cor da pele quando o assunto é preconceito e discriminação. Neste sentido, foram analisadas duas cantigas; “a cor da morena” e “cuá fubá”, cuja análise evidencia como este estigma pode se apresentar de forma sutil na sociedade por meio da cantiga infantil.

Tabela 15 - "Cantiga a cor morena"

A Cor Morena A cor morena É cor de ouro, A cor morena É meu tesouro, É de meu gosto É de minha opinião Hei de amar a cor morena, Quer papai queira ou não. (FONTOURA; SILVA, 2005b, p. 82).
--

Tabela 16 - Cantiga "Cuá fubá"

Cuá Fubá Cuá fubá, cuá fubá Essa moça morena Não sabe cuá Cuá fubá, cuá fubá Dá peneira pra outra Que sabe cuá. (LOUREIRO; TATIT, 2013, p. 40).

As músicas selecionadas nesta sessão remetem ao estigma de cor devido às evidências encontradas nas entrelinhas destas cantigas. A primeira música selecionada é *A Cor Morena*. Nela se pode observar a busca pela sobrevivência de um amor proibido pelos pais de um rapaz, devido a cor da pele morena que a moça amada possui. Esta foi uma realidade muito comum no Brasil nos tempos de escravidão e ainda acontece em muitas famílias atualmente. Casos assim podem ocorrer muito próximos a cada um de nós, como aconteceu na minha família com a minha mãe e minha tia que se casaram com homens negros. Meu pai e meu tio sempre foram alvos de piadas, chacotas e humilhação lançadas pelo meu avô que era muito preconceituoso.

O negro era (e em muitos casos ainda é) considerado inferior e não podia fazer parte de uma família considerada branca, pois sua cor poderia manchar a sua honra. Esta inferioridade lançada ao negro também pode ser observada, não só na sociedade por meio dos costumes, mas também nos livros didáticos. De acordo com Solange Rocha (2014) a

população negra nos livros didáticos é apresentada em situação inferior, e em muitos casos como “escravizados passivos desenvolvendo funções subalternizadas” (p.154). Para a mesma autora o branco já é destacado pela sua beleza, inteligência, que exercem cargos de autoridade e vivem em família.

Esta visão distorcida - que relaciona a figura do negro a seres “submissos, apáticos, ociosos, improdutivos, “bons selvagens” e pessoas do passado que não estão presentes no Brasil” - acaba por gerar nas crianças uma visão estereotipada à população negra comprometendo seu aprendizado (ROCHA, 2014, p. 154).

Sabe-se que muitas pessoas brancas estabeleceram como indicativo de beleza os seus próprios padrões físicos, induzindo até algumas pessoas de outras raças, principalmente os negros, a acharem-se feios por não corresponderem ao padrão imposto.

Por outro lado, havia gente branca, negra, indígena que se atraía mutuamente e não se importava com padrões preestabelecidos. A miscigenação foi inevitável e, em curto período de tempo, uma nova geração de gente morena, de olhos mais claros, de louros de pele mais escura, de combinações das mais variadas surgiu, dando origem ao que viria a ser o nosso povo, ou seja, esta diversificada composição de cores e jeitos que caracteriza o brasileiro, como mostra Darcy Ribeiro em seu livro *O povo brasileiro* (Ribeiro, 1995)

No Brasil, ainda que existam muitos problemas de preconceito e discriminação, pode ser visto, pela mistura dos povos que aqui chegaram como somos diversos. É preciso considerar que para cada lugar e para cada tempo é possível existir muitos e variados padrões de beleza. A beleza negra é uma realidade e tem sido valorizada cada vez mais na mídia e na sociedade. Não se pode utilizar de estereótipos relacionados ao negro no passado para continuar propagando o preconceito no presente.

A segunda música apresentada *Cuá Fubá* retrata as qualidades negativas relacionadas ao negro. As representações sociais lançadas ao negro são da falta de habilidade, inteligência inferior, ausência de beleza, e serviço mal realizado. Existem diversas piadas que tratam de reforçar estes estereótipos do negro na sociedade.

Na cantiga fica explícita esta relação devido a ênfase a cor da pele da moça que não sabe cuá o fubá, como se esta fosse fator determinante quando o assunto é a falta de habilidade para desenvolver tal trabalho. Não somos todos iguais e, portanto, não fazemos todas as coisas com a mesma agilidade. Não somos todos capazes de desenvolver as mesmas funções, a mesma profissão, o mesmo ofício. Cada um desenvolve melhor aquilo que tem mais facilidade. A cor da pele, a origem, o sotaque, a aparência do sujeito não pode ser usada como pretexto para legitimar o preconceito contra o negro.

3.3 Estigma da Dificuldade de Aprendizagem

O estigma relacionado à dificuldade de aprendizagem aparece nas músicas *Marcha soldado*, *Não sabe, não sabe*, que mostram diversas formas de preconceitos vivenciadas pelo aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem no contexto escolar.

Tabela 17 - Primeira versão

Marcha Soldado Marcha soldado, Cabeça de papel, Se não marchar direito, Vai preso pro quartel. O quartel pegou fogo, A polícia deu sinal, Acuda, acuda, acuda, A bandeira nacional (FONTOURA; SILVA, 2005^a, p. 100).
--

Tabela 18 - Segunda versão

Marcha, soldado Marcha, soldado, Cabeça de papel! Quem não marchar direito Vai preso no quartel. O quartel pegou fogo, O bombeiro deu sinal, Acode, acode, acode, A bandeira nacional. (MAGRI, et al, 2010, p.

Tabela 19 - Música "Não sabe"

Não sabe, não sabe Não sabe, não sabe, vai ter que aprender, Orelha de burro já vai aparecer Parece, fácil, mas é difícil Um belo dia, um belo dia aprenderá Burro! (FONTOURA; SILVA, 2005c, p. 60).

A primeira música apresentada é a cantiga *Marcha soldado*. A segunda versão só muda da polícia para o bombeiro que dão o sinal. O restante é apresentado de forma muito parecida mudando apenas a conjugação dos verbos acudir. O que chama a atenção é a ênfase dada ao soldado que pelo fato de não marchar direito foi preso no quartel. E como se não bastasse, o quartel ainda pega fogo, sugerindo que toda tragédia é consequência de sua falta de habilidade para marchar de forma igual aos outros soldados como é exigido no quartel.

Sabe-se que durante muito tempo o regime do autoritarismo dentro dos quartéis existiu, e ainda existe. De acordo com Fontoura e Silva (2005^a), a disciplina rígida sempre foi uma característica do exército, tanto que em alguns países alguns pais faziam questão de terem seus filhos no exército com o objetivo de aprender disciplina. Para os autores a disciplina na dose certa é necessária para convivência de forma pacífica em sociedade. Por outro lado, sua forma exacerbada resulta no despotismo. Isto fere os direitos do cidadão, pois qualquer regime que obrigue todos a se compararem de maneira igual ultrapassa a

individualidade de cada um. Ainda para os mesmos, “a diferença e os limites individuais devem ser respeitados, tanto na escola, quando no trabalho ou no lar” (p.100).

É preciso compreender que estas músicas estão sendo cantadas na escola e não no quartel, e por isso é necessário questionar qual a consequência disto para uma criança que apresenta dificuldade de aprendizagem, não consegue acompanhar a turma e necessita de maior atenção do/a professor/a. Ela pode simplesmente ser rotulada de cabeça de papel pelo fato de não conseguir acompanhar os outros como aconteceu comigo em minha experiência enquanto educadora¹¹.

Na escola a consequência disto é devastadora, pois resultam em bullying, preconceito, discriminação, estigma e violência contra a criança com dificuldade de aprendizagem. Estas práticas ficam explícitas na terceira música apresentada, na qual o sujeito que não aprende é chamado de burro.

A dificuldade de aprendizagem é um tema bastante debatido na atualidade e não era para ser diferente, pois a dificuldade em lidar com estes alunos/as apresentada pelos/as professores/as é grande e tem preocupado os estudiosos desta área.

De acordo com Vera Lúcia da Silva (2008), o aprendizado envolve “pressupostos políticos, ideológicos” nos quais estão inseridos o ser humano, a sociedade e o conhecimento (p. 15). Sendo assim, a autora considera que falar do aprendizado é também falar do sujeito, de sua referência pessoal, social e afetiva.

Roberta Machado de Sousa (2008), ao discutir a produção do estigma na escola, afirma que neste espaço é associado ao “fracasso da aprendizagem do aluno/a” (p. 49). Ainda para a autora, isto é mais comum de ocorrer com alunos/as oriundos de classes populares ou/e com algum comprometimento físico ou neurológico. A consequência do estigma sofrido é a falta de vontade de frequentar a escola e a dificuldade de aprendizagem, que ocorre devido à falta de credibilidade no potencial deste aluno/a (SOUSA, 2008).

O fracasso escolar é internalizado pela criança dita normal e o resultado é a rotulação pelo/a professor/a, e muitas vezes a intervenção médica que acaba por medicar a criança em muitos casos sem observar a real raiz do problema. É importante considerar que nem toda criança com dificuldade de aprendizagem é resultado de estigma, mas é considerável o número cada vez maior de crianças que sofrem estigma na escola.

Outra forma de propagação do estigma é por meio dos/as professores/as que, em alguns casos, rotulam uma turma e disseminam nos corredores da escola, entre os colegas e na

¹¹ Experiência relatada na introdução.

sala dos professores/as (SOUSA, 2008) a dificuldade apresentada pela “turma problema”. De acordo com Sousa (2008), a maior parte dos professores/as que se deparam com a turma não busca meios de dissolver o problema e quebrar o estigma estabelecido, pelo contrário o legitima.

O/A professor/a previamente informado do “fracasso” da turma além de internalizar a informação passa a enxergar os alunos/as como fracassados. Esta rotulação serve apenas para limitar o seu desenvolvimento cognitivo, inibindo sua autonomia de pensamento (SOUSA, 2008). Em sua pesquisa para trabalho de conclusão de curso, Roberta de Sousa (2008) observou a rotina, o comportamento dos alunos/as e professores/as para compreender de que forma o estigma acontece na escola. A autora constatou que a preocupação da escola é com o cumprimento das normas estabelecidas durante a semana de planejamento, pelos alunos/as. Na educação infantil as normas são levadas prontas para os alunos/as. Para Sousa (2008), estas normas resultam na definição da conduta como “corretas” e “incorretas”. Estas formas de julgamento acabam por fechar todas as possibilidades do diferente, pois “tudo que escapa ao modelo cristalizado é tido como errado” (p.52).

Tal cristalização pode ser percebida na canção *Marcha soldado* cuja conduta considerada “incorreta” é passível de grave punição, ou seja, a prisão, o encarceramento, a exclusão do aluno/a problema, o seu afastamento da convivência com os outros considerados normais. Para Fontoura e Silva (2005^a), a própria letra da canção indica rigor militar e punição para quem se comporta fora do padrão estabelecido.

É a partir do momento em que a escola estabelece um modelo padrão de aluno/a exemplar que o estigma acontece inibindo a chance do fora do padrão ser considerado aluno/a (SOUSA, 2008). Ainda para a autora, uma forma de superar isto é buscar meios de desconstruir no/a professor/a o apego ao modelo de aluno/a exemplar mostrando a ele que a valorização do aluno/a e do conhecimento prévio que ele traz é fundamental no processo de aprendizagem. É preciso que o/a professor/a, ao invés de rotular, questione a metodologia e busque novas alternativas para o aprendizado. Esta postura pode ser substituída pela rotulação, pelo julgamento e encaminhamento para outros profissionais como psicólogos e especialistas que, muitas vezes, legitimam a verdade do/a professor/a caracterizando no aluno/a uma “disfunção no que diz respeito à hiperatividade, concentração, etc.” (p. 55).

3.4 Estigma Profissional

Neste último item será discutido o estigma relacionado à profissão, percebido na letra da música *Rei Capitão*, apresentada a seguir.

Tabela 20 - Cantiga "Rei capitão"

REI CAPITÃO
Rei
Capitão
Soldado
Ladrão
Moça
Bonita
Do meu
Coração
(PALAVRA CANTADA, 2009, p. 36).

Na música *Rei Capitão* publicada no livro de *Cantigas Infantis* de autoria do grupo *Palavra cantada* aparecem várias categorias que remetem às ocupação e às posições sociais a elas relacionadas. Narra uma brincadeira entre meninas em que de forma lúdica a garota deve descobrir descubra a profissão de seu futuro marido.

Nota-se como é realizada a formação social da criança para o casamento. A escolha de “um bom partido” é o discurso utilizado pelos pais, e tudo isto envolve profissão, caráter, origem familiar, bons modos e costumes, etc.. Enfim, uma infinidade de argumentos que são postos para que se realize o postulado sonho do casamento perfeito. Como se tais predicativos fossem premissas de um casamento feliz.

Normalmente, a oportunidade de escolhas próprias não é permitida, pois o que os outros pensarão pode ser mais importante que a escolha pessoal do indivíduo.

Existe uma relação da beleza com uma profissão considerada socialmente bem sucedida, beleza e capacidade de contrair matrimônio felicidade, beleza e inteligência, beleza e capacidade de constituir relacionamentos sociais.

Laura Senna Ferreira (2014), em seu artigo publicado na Revista de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, afirma que Saunders

(1981) foi um dos autores mais importantes que estabeleceu a conexão entre estigma e trabalho. Para este autor o sucesso profissional de um indivíduo está intimamente ligado à sua ocupação, cuja avaliação social inerente ao seu ofício pode ter avaliações negativas, umas mais que outras.

O autor cita também algumas características relativas aos trabalhos estigmatizados como: “baixos salários, ausência de projeção de carreira, pouca escolaridade, carência de representação coletiva, indignidade e vergonha” (SAUNDERS, 1981, apud FERREIRA, 2014, p. 157). As ocupações que sofrem representações negativas frente à sociedade normalmente estão ligadas à imagem do fracasso. De acordo com Ferreira (2014), esta depreciação é altamente considerável numa sociedade na qual a importância atribuída ao trabalho remete a identidade e composição dos sujeitos que o exercem. A relação estabelecida entre o ser humano e o trabalho acaba por gerar avaliações negativas e que rebaixam o indivíduo a uma posição social inferior (FERREIRA, 2014).

A ligação entre o trabalho e a posição social é histórica e pode ser notada desde a constituição dos primeiros ofícios. As classes populares costumam sempre ocupar os trabalhos subalternos, que normalmente são manuais e mais estigmatizados, e são considerados degradantes pelas classes superiores (FERREIRA, 2014). Ainda para autora as classes consideradas superiores ficam o trabalho intelectual. Esta divisão do trabalho por classe e ofício vai além da mera divisão técnica para a desigualdade no acesso à direitos, status sociais e benefícios.

Os estigmas sociais relacionados à profissão servem não apenas para mostrar os ofícios valorados na sociedade, mas também identificar o indivíduo que o exerce. Por meio do trabalho um indivíduo pode ser incluído ou não socialmente, rotulado e menosprezado, e ter ainda o seu caráter valorizado de acordo com sua profissão. Esta é a principal característica do estigma, o preconceito social atribuído ao sujeito sem mesmo antes conhecê-lo verdadeiramente.

Por meio do trabalho o sujeito é rotulado como aceitável/não aceitável, bom/mau partido para o casamento, bom/mau marido para uma mulher. A profissão é um dos principais fatores determinantes na escolha do bom partido, e desde pequenas as meninas são assim ensinadas por suas famílias, para ao crescerem saibam escolher um bom partido para adquirir matrimônio.

No Brasil as profissões consideradas da elite por muito tempo foram a medicina, engenharia e advocacia. E ainda são consideradas profissões de sucesso na sociedade atual. O

que foge do padrão de boa profissão é deixado de lado, é excluído e categorizado como mau partido, mau sujeito e descartável para o casamento.

CONSIDERAÇÕES

São muitas as formas pelas quais os estigmas sociais podem se manifestar. As questões levantadas durante a análise evidenciaram diversas formas de estigmas, que podem ser atribuídos às pessoas que apresentam algum elemento considerado fora do padrão social tomando como referência estigmas: cantigas folclóricas infantis. Entretanto, existem diversas outras formas de reforçar o estigma e a exclusão social.

A abordagem interdisciplinar interdisciplinaridade, compreendida como a busca de contribuições de outras áreas do conhecimento foi de fundamental importância para ajudar abrir novos caminhos e novas perspectivas para a compreensão dos fenômenos abordados.

A análise aqui realizada não tem a pretensão de ser exata e nem o único caminho para interpretação das cantigas a ela submetidas. Sabe-se que a interpretação destas canções pode ser feita a partir de óticas diferentes.

É possível observar que estas cantigas podem sim reforçar o estigma no contexto escolar como forma de legitimar violações de direitos humanos neste ambiente.

A partir da releitura e reflexão sobre esta pesquisa nota-se o quão rico é o repertório do cancionário folclórico infantil brasileiro. Sua inserção na infância acontece desde a concepção da criança no útero materno, quando embalada pela mãe. É importante que esta riqueza de cultura, crenças e costumes de um passado seja mantida viva na memória das gerações por meio de sua transmissão, para que estas cantigas não fiquem apenas no já se foi.

No entanto, é necessário reconhecer que existem canções com conteúdos inadequados para o uso na infância, e outras que podem ser ressignificadas por meio da reflexão e do diálogo em sala de aula. A ressignificação aqui defendida não é a do conteúdo da canção, pois assim o caráter folclórico da canção seria modificado e sim dos valores e comportamentos que podem ser influenciados pela mesma.

O seu uso para educação em direitos humanos pode ser um importante recurso pedagógico que, para além de manter viva a memória do folclore, pode contribuir para educar para o respeito à diferença. É necessário ressaltar também nesta memória os avanços na história em que a participação dos indígenas, negros, idosos, crianças entre outros, foram fundamentais para mudanças e conquistas na luta por direitos. É importante entender que os estereótipos do passado precisam ser superados. Esse pode ser um importante passo para desnaturalizar as representações sociais sobre os grupos das minorias na sociedade, isto

acontece por meio do diálogo, do debate e da capacidade crítica que o/a professor/a deve estimular no/a aluno/a.

É importante considerar que a criança já é reconhecida como sujeito de direitos nos instrumentos de proteção legais, e que um dos direitos garantidos na lei é educação, dignidade e cidadania. Dignidade está ligada ao respeito, o direito de ser respeitado enquanto sujeito de direitos e enquanto ser humano. Uma forma de garantir este respeito é por meio da abertura para o diálogo, de se mostrar aberto para ensinar e também aprender sobre os alunos/as, pois cada um tem uma história, um contexto cultural diferenciado e pode contribuir para o enriquecimento do saber compartilhado na sala de aula.

É necessário pensar práticas pedagógicas voltadas para a necessidade da criança, e para tal é necessário o conhecimento de sua realidade e isto só é possível a partir de uma postura de abertura para o diálogo e para uma escuta ativa do aluno/a, por parte do professor. É preciso que o/a professor/a valorize o que é dito e crie formas de trabalhar dentro da realidade de seus alunos/as. Esta forma de trabalho é a que valoriza o sujeito e lhe garante o direito de ser ouvido, de se expressar e de ser formado enquanto cidadão. Isto pode ser trabalhado por meio da EDH com vistas a garantir que este aluno/a tenha seu desenvolvimento – físico, cognitivo, social, psicológico - pleno e saudável estimulado dentro da escola.

É preciso que o educador busque meios para garantir que sua metodologia seja baseada nos princípios do respeito e da dignidade, além de reconhecer que é um formador de opiniões e que a escola contribui na formação dos cidadãos, não apenas do futuro, mas também do hoje. É no presente que se constrói o futuro. Não há cidadão do futuro sem que se eduque no hoje.

A escola é um espaço de trocas marcado pela diversidade de experiências vivenciadas em diversos lugares, que por meio da convivência no mesmo espaço formam uma cultura própria do grupo, uma forma de “viver, sentir, atribuir sentido e significado ao mundo e à realidade onde se inserem”. A interação entre os alunos/as propicia a construção de um universo simbólico que possibilita a construção de identidades (SILVA, 2003, p.21).

Esta capacidade de favorecer a construção de identidade dentro do ambiente escolar pode ser positiva quando utilizada para o reconhecimento da individualidade de cada aluno/a como um direito humano alicerçado no pressuposto da igualdade. No entanto, o contrário pode favorecer o crescimento das desigualdades existentes e inegável na contemporaneidade.

A transmissão do conhecimento enrijecida sem a atuação do aluno/a como sujeito receptor ativo no processo educacional não garante a sua participação nesta experiência. Para

Silva (2003), uma forma de superar esta atuação homogeneizante e estereotipada das escolas é por meio da compreensão da pluralidade e diversidade que este espaço requer, além de reconhecer cada aluno/a em sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma história de vida culturalmente marcada pelas suas particularidades inerentes que o diferencia dos demais.

A imposição de um comportamento socialmente aceitável fragiliza a convivência entre sujeitos diversos, fazendo produzir desequilíbrios sociais, de acordo com Fontoura e Silva (2005b), o julgamento de tais comportamentos além de comprometer a convivência, reproduz violência, discriminação e reforça estigmas. Ainda para os autores isto é uma doença social que precisa ser tratada.

A ocorrência do estigma na escola gera insegurança e medo, por meio de degradação depreciativa do diferente (NICEIAS, et al, 2014). Neste sentido, as crianças que são estigmatizadas se deparam com situações de exclusão social. Esta cristalização da diferença causa sofrimento ao sujeito que se expõe por meio de baixa-estima, insegurança, falta de iniciativa e timidez. (NICEIAS et al, 2011).

A participação é um direito efetivo do sujeito que vivencia o presente na instituição, rompendo com ideia de preparação para o exercício de direitos no futuro (SILVA, 2003). O reconhecimento da criança como sujeito de direito é o que fundamenta esta concepção de ensino compartilhada.

Compreender que a criança tem o direito à educação implica também em reconhecer, nas palavras de Silva (2003), o direito à cultura que se efetiva na oferta de um espaço de vivência e criação musical e de respeito às diferenças.

É preciso deixar de enxergar a criança como sujeito passivo no processo de aprendizagem para vê-la como sujeito da sua própria história. É necessário deixar de lado a cultura de mera reprodução do conhecimento e partir para a valorização da criatividade que a criança possui. Na visão de Vygotsky (2004), o aprendizado verdadeiro acontece por meio das vivências individuais de cada aluno/a, quando estas são consideradas neste processo. É assim que o aprendizado adquire seu verdadeiro sentido. A redução do processo de aprendizagem à percepção passiva das prescrições e ensinamentos do mestre ao aluno/a constituiu uma incongruência psicológica.

Quanto às músicas folclóricas, apesar de sua reconhecida importância, é preciso reconhecer que não existem músicas com palavras vazias. Elas sempre se relacionam a um contexto, a uma vivência e a uma história de quem a criou. Não há arte que não fale de seu autor, e nem autor que se desvincule de sua arte. Portanto, elas têm uma história, narram fatos, reproduzem discursos, ideologias e crenças. Quando reproduzidas sem um olhar cuidadoso

para o que está sendo cantado pode influenciar na reprodução de comportamentos negativos em relação à alteridade e à diferença no ambiente escolar. Podem atuar na valorização da diferença de forma pejorativa, estimulando práticas discriminatórias, violência, bullying e estigmas sociais na escola.

A partir de ações compartilhadas em sala de aula é possível trazer a tona temática voltada para estas práticas e discuti-las. Isso proporciona sensibilização, conscientização e transformação sobre a realidade. O diálogo permite que o educador mergulhe a fundo na realidade dos seus alunos/as atuando como agente transformador. A música na educação, pensada a partir da perspectiva do diálogo, só acontece se ela for percebida como direito fundamental de todas as crianças (TERAHATA, 2012).

A música é capaz de mobilizar e isto pode ser aproveitado para educar para os direitos humanos no contexto escolar. Discutir estes conteúdos a partir das experiências individuais de cada aluno/a pode vir a ser um diálogo capaz de fazer com que os sujeitos envolvidos se mostrem abertos para a diferença num propósito da educação para a diversidade e preparação de uma sociedade mais justa e igualitária nas suas diferenças.

Muitas pesquisas têm mostrado que durante a execução de cantigas folclóricas as crianças dão mais importância a sua ludicidade, a melodia e harmonia, e não à letra ou ao seu conteúdo. No entanto, é importante ressaltar que a consciência sobre o que está sendo cantado não vem à tona no momento da execução da cantiga, mas sim quando a criança se depara com uma situação de reconhecimento da diferença, no qual ela busca na memória as representações que a identificam. Neste momento é que os jargões, piadas, palavras e práticas que rechaçam a diferença são utilizados para criar representações ao seu respeito. É quando a criança pode recorrer a uma cantiga, a uma palavra proveniente de uma cantiga para identificar o outro. Cujos conteúdos podem estar ligados às representações de características estigmatizadas perante a sociedade.

Estas representações trazem consigo também, a atribuição de características de forma arbitrária que a sociedade impõe à diferença. Isto recai sobre as rotulações sem que antes se conheça o sujeito.

Quando é dada a oportunidade para a criança de enxergar e compreender a diferença, sem antes rotular é que se inicia o processo de respeito na convivência com o outro. No ambiente escolar o/a professor/a é sempre quem orienta, mas ele/a não está sozinho/a no processo educacional. A educação é um movimento compartilhado na qual todos devem participar. O conhecimento deve ser construído de forma partilhada e conjunta para que os elementos culturais sejam trabalhados em sala. Este é o verdadeiro aprendizado.

Isto é o que expande a compreensão da diversidade. É a partir do compartilhar de experiências e de expressão de vivências culturais particulares que o conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo se desvela abrindo a possibilidade para o respeito à diferença.

A criança por natureza tem a necessidade de falar. É preciso que se abra o espaço para que sua fala seja ouvida de maneira aberta e respeitosa. É por meio da escuta que se conhece, e por meio do conhecer que os muros da rotulação são ultrapassados para compreensão do sujeito.

Aprender a escutar e compartilhar são um ato de abertura para o outro. É neste ato que o respeito à diferença vai sendo alicerçado. Ser ouvido também é um direito que a criança possui, e sua garantia faz parte do seu desenvolvimento pleno e saudável. É preciso superar o formato pedagógico institucionalizado que visa padronizar os alunos/as sem considerar as individualidades existentes.

Por fim, conclui-se que a música folclórica, trabalhada sob a perspectiva apresentada nesta pesquisa, é uma ferramenta que pode ser utilizada em todas as disciplinas de forma interdisciplinar dialogando com todas as áreas do conhecimento como método para Educação em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

AGGLETON, Peter.; PARKER, Richard.; MALUWA, Mirima. Estigma, discriminação e HIV/AIDS na América Latina. In: BUVINIC, M.; MAZZA, J; DEUTSCH, R. (Org.). Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina. Rio de Janeiro: Elsevier: Washington [Estados Unidos]: BID, 2004. (p. 297- 316).

ALMEIDA, Renato. A inteligência do folclore. 2. ed. Brasília: INL, 1974.

ANDRADE, Marcelo. Direitos Humanos, Diferença e Tolerância. In: FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra; ZENEIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Orgs.). Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 231-265.

ANDRADE, Mário de. Pequena História da Música. 6ª. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1967.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares - Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em 13/09/2016.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Myriam Moraes Lins. Testemunho de vida: um estudo antropológico de mulheres na velhice. In: _____. (Org.). Velhice ou Terceira Idade? Estudos Antropológicos sobre Identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

BENENZON, Rolando O. Manual de Musicoterapia. Trad. Clementina Nastari, Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.

_____. Teoria da Musicoterapia, Rio de Janeiro, ed. Enelivros, 1988.

BOURDIEU, Pierre. Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Difusão Editorial Ltda., 1989.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern: Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: Edusp: Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Recensão de C. Ana Paula Rosendo, Universidade de Beira Rio: Covilhã, 2009. (Coleção Recensões LusoSofia).

BRASIL. Lei No. 8069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. In: Vade Mecum Saraiva. 11^a. Ed. São Paulo, 2011.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. In: Vade Mecum Saraiva. 11^a. Ed. São Paulo, 2011.

_____. Lei No. 9.394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18/02/2016.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SER, DICEI, 2013. 542p.

_____. Prova Brasil: Apresentação. Portal do Ministério da Educação, MEC, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 16/05/2016.

BRITO, Teca Alencar. Música na Educação Infantil: Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRUSCIA, Kenneth. E. O desenvolvimento musical como fundamentação para a terapia. In: _____. Proceedings of the 18th Annual Conference of the Canadian Association for Music Therapy. 1991, 2-10. Trad. Lia Rejane Mendes Barcellos. Rio de Janeiro, 1999.

CAGE, John. De segunda a um ano. Trad. Rogério Duprat. São Paulo: Hecitec, 1985.

CALDAS, Waldenyr. O que todo Cidadão precisa Saber sobre Cultura. São Paulo: Global, 1986.

CÂMARA CASCUDO, Luís. Dicionário do Folclore Brasileiro. 9^aed. Revista, atualizada e ilustrada. São Paulo: Global, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1999. Disponível em<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf>. Acesso em 26/06/2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: principais desafios. Rio de Janeiro: 2005. (mimeo).

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Ver. Educação e sociedade. Vol. 33, Campinas: Unicamp, 2012.

CALISSI, Luciana. A. Escola como espaço de formação/transformação: estratégias metodológicas para educação em/para os Direitos Humanos. In: FLORES, Elio Chaves.; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa (orgs.). Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 203-234.

- CARNEIRO, Edison. *Dinâmica do Folclore*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1965.
- CARNEIRO, Fátima Carneiro dos Santos. *Por uma escuta nômade: A música dos sons e da rua*. São Paulo: Educ, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- CONTRERA, Malena Segura. *A Crise do Sentido*. In: BASTOS, Ruth; ANGELO, Darlene Vianna Gaudio; COLNAGO, Vera Lucia Saleme. (orgs.). *Adolescência, violência e a lei*. Rio de Janeiro: Cia de Freud. Vitória – ES, 2007. p. 25-38.
- CRAVEIRO DE SÁ, Leomara; TEIXEIRA, Célia Maria Ferreira, S. *De sons e sentidos: a Psicologia da Música sob o olhar da complexidade*. Goiânia: UFG, s/d.
- CRAVEIRO DE SÁ, Leomara. *A Teia do Tempo e o Autista: música e musicoterapia*. Goiânia: Ed. UFG, 2003. 178 p.: il.
- DELBEM, Danielle Conte. *Folclore, Identidade Cultura*. Nº 1, Vol. 1, São Paulo: UNAR, 2007, p. 19-25. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol1_n1_2007/5_folclore_identidade_cultura.pdf>. Acesso em 13/11/2015.
- DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA (1994). In: STANLEY, Sadie; LATHAN, Alison. Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.. 1994.
- DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. 34ª ed. São Paulo, 2004. 384p.
- DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das Práticas pedagógicas em música?* *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006. Acesso em 03/04/2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola; educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- EISENBERG, Zena; CARVALHO, Cristina. *As Músicas Que Cantamos Para Nossas Crianças: O Que Dizem?* *Cadernos de Educação*, Nº 40 | FaE/PPGE/UFPel., outubro/novembro/dezembro 2011. P. 175 – 195. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2113>>. Acesso em 15/04/2014.
- ETGES, Norberto J. *Ciência, interdisciplinaridade e educação*. In: JANTSCH, Ari Paulo.; BIANCHETTI, Lucídio. (orgs.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FARIAS, Maria Lígia Malta. *Escola e Relações Interpessoais: Mediação de conflitos e sujeitos de dignidade*. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra;

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa (orgs.). Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 265-287.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar, v.3.

FERNANDES, Florestan. O folclore em questão. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1978.

FERREIRA, Laura Senna. Trabalho, estigmas e trapças: a profissão do mecânico automotivo. Rev. Pós Grad. Ciencias Sociais. Natal: UFRN, 2014. P.155-171.

FOCAULT, Michael. Os anormais: curso Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOLLARI, Roberto. Interdisciplina e dialética: sobre um mal entendido. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 204p.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação musical. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FONTOURA, Mara.; SILVA, Lydio Roberto. Cancioneiro Folclórico Infantil. Vol. 1, Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2005a.

FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. Cancioneiro Folclórico Infantil: um pouco mais do que já foi dito. Vol. 2, Curitiba : Gramofone Produtora Cultural, 2005b.

FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. Cancioneiro Folclórico Infantil: um pouco mais do que já foi dito. Vol. 3, Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2005c.

FRADE, Maria de Cascia Nascimento. Folclore. São Paulo: Global, 2ª Ed., 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3ªed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

GARCIA, Vinicius Gaspar; GORI, Alexandre. A inclusão das pessoas com deficiência e/ou limitação funcional no mercado de trabalho brasileiro em 2000 e 2010 – Panorama e mudanças em uma década. XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Águas de Lindóia/SP –Brasil, novembro de 2012. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/ST15\[89\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/ST15[89]ABEP2012.pdf). Acesso: 27/Ago/12.

GUIMARÃES, Flávio Romero. Um novo olhar sobre o objeto de pesquisa em face da abordagem interdisciplinar. In: FERNANDES, Aliana.; GUIMARÃES, Flávio Romero; BRASILEIRO; Maria do Carmo Eulalio. (Orgs.). O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação. São Paulo: Biruta, 2002, p. 13-25.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte, Editora: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 247-264.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 11ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 204p.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JODELET, Denise. Representações Sociais: Um Domínio em Expansão. In: _____ As Representações Sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LAVY, Mathew Montague. Emotion and the Experience of Listening to Music: A Framework for Empirical Research. Unpublished PhD thesis, Jesus College, Cambridge, April, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. (1965). "le triangle culinaire". L' Arc, n. 26, p. 19-29. (tradução inglesa: New Society, 22 dez, p. 937-940).

LIMA, Rossini Tavares. A ciência do folclore. Segundo diretrizes da Escola de Folclore. 1. ed. São Paulo: Riocordi, 1978. 104 p.

LOUREIRO, Maristela. O Ensino da Música na Escola Fundamental: um estudo exploratório. Belo Horizonte Mestrado em Educação da PUC/Minas 2001. Disponível em <http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf>. Acesso em: 23/01/2016.

LUCK, Heloísa. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAGRI, Helo. (et al). Cantigas adivinhas e outros versos. Editora melhoramentos, Vol. 1, São Paulo, 2010a.

MAGRI, Helo. (et al). Cantigas adivinhas e outros versos. Editora melhoramentos, Vol. 2, São Paulo, 2010b.

MARANHÃO, Ana Lea. Acontecimentos sonoros em musicoterapia: a ambiência terapêutica. São Paulo: Apontamentos editora, 2007.

MARKMAN, Rejane. Música e simbolização. Maguebeat: contracultura em versão cabloca. São Paulo: Annablume, 2007.

MED, Bohumil. Temoria da Música. 4. ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MELO, Rita Cássia Braz Conceição.; ALMEIDA, Suzzana Alice. Canções infantis, representações sociais e violência: retratos do passado e seus (des)dobramentos no presente. Acesso em 02/04/2014. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIIS2013/pdf/8271_5686.pdf

MELO, Veríssimo de. Folclore Infantil. Catedral, Brasília: INL, 1981.

MOLINA, Sergio. Vozes e Ouvidos para a música na escola. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. Música na Escola. Ministério da Cultura e Vale. ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES SÃO PAULO - 2012 ISBN: 978-85-61020-01-9.

NICEIAS, Mayara Divina Teles; NETO, Wilibaldo; ROCHA, Sandra. Uma reflexão sobre o uso da música e da mídia no contexto da musicoterapia na educação especial. In: Fórum de Musicoterapia do Rio Grande do Sul, Faculdades EST, 2011.

NICEIAS, Mayara Divina Teles; KARST, Lara Teixeira.; CUNHA, Elizena; FLEURY, Eliamar Aparecida. A promoção dos direitos humanos do outro sob a perspectiva da ética e da alteridade: uma escuta musicoterapêutica à criança com câncer. Revista Brasileira de Musicoterapia Ano XVI nº 16, ANO 2014. p. 48-61.

NICEIAS, Mayara Divina Teles; CAMPOS, Cerise de Castro. Estigma no Cancioneiro Folclórico Infantil. Anais Seminário Pensar os Direitos Humanos. Goiânia: UFG, 2015.

NOGUEIRA, José Henrique. Voz falada, voz cantada - o canto na Educação Infantil. In: SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi. (Ed.). *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOGUEIRA, Norberto R. Interdisciplinaridade aplicada. 2. ed. São Paulo: ÉRICA, 1998.

NOVAES, Joana de Vilhena. O Intolerável peso da Feiura: sobre as mulheres e seus corpos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Garamond, 2006.

OLIVA, Jimena Cristina Gomes. Aranda; KAUCHAKJE, Samira. As políticas sociais públicas e os novos sujeitos de direitos: crianças e adolescentes. Revista Katál, vol. 12 n. 1. Florianópolis, 2009. p. 22-31.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. Aprendizagem e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 02/11/2015.

ONUSIDA. Violaciones de los derechos humanos, estigma y discriminación relacionados con el VIH: estudios de casos de intervenciones exitosas. Ginebra; ONUSIDA, 2005. 75p.

PACHECO, Joice Oliveira. Identidade Cultural e Alteridade: Problematizações Necessárias. Spartacus. In: REVISTA ELETRÔNICA DOS DISCENTES DE HISTÓRIA. Santa Cruz do Sul, UNISC, 2010. ´

PARKER, Richard; AGGLETTON, Peter. Estigma, Discriminação e AIDS. Cadernos de Direitos, N.1. Coleção ABIA. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS, 2001.

PARKER, R.; AGGLETTON, P.; MALUWA, M. Stigma, Discrimination and HIV/AIDS in Latin America and the Caribbean. Inter-American Development Bank. Washington D.C., 2003.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins.; TUNES, Elizabeth. Da atividade musical e sua expressão psicológica. Curitiba: Prismas, 2012.

PEQUENO, Marconi. O Sujeito dos Direitos Humanos. In: Rede de Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos DHnet Fundamentos históricos e ético-filosóficos da Educação em Direitos humanos. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh13_marconi_pequeno_sujeito_dos_dh.pdf>. Acesso em: 21/01/2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultura. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PRIOLLI, Maria Luiza. Princípios Básicos da Música para a Juventude, vol. 1, Rio de Janeiro, 2006.

PARNCUTT, Richard. Prenatal experience and the origins of music. In: T. Blum (Ed). Prenatal Perception, Berlin: Leonardo PUBLI, 1993.

REIGADO, João Pedro; ROCHA, Antônio; RODRIGUES, Helena. Reflexões sobre a aprendizagem musical na primeira infância. In: Conferência Nacional do Ensino Artístico, Casa de Música, Outubro 29-31, Porto, 2007.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro. A Formação e o sentido do Brasil. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

REIS, Helena Esser. Alteridade, Ética e Direitos Humanos. Goiânia: UFG, 2014. 4p. Notas de Aula.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. Educação artística. 2. ed. rev. aum. Belo Horizonte: UFMG, 1993.

ROCHA, Solange Pereira. Imagens (DES) cobertas sobre população negra, povos indígenas e mulheres nos livros didáticos. In: FLORES, Elio Chaves.; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa (orgs.). Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 153-169.

ROSA, Luis Carlos Dallas. Educar para a sabedoria do amor: a epifania do rosto do outro como uma pedagogia do êxodo. 2010. 344f. Tese (Doutorado em Teologia). Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2010.

RUIZ, Castor, M. M. Bartolomé. Os Direitos Humanos Como Direitos do Outro. In: Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia/ Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Marconi Pequeno (Organizadores). – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p.189-227.

SALLES, Vicente. Questionamento Teórico do Folclore. Petrópolis: Ed. Vozes, 1969.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares. Fundamentos da Educação Musical. Série Fundamentos, Porto Alegre, v. 1, 1994.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SCHAEFFER, Pierre. A la recherche d'une musique concrète. Paris: Éditions du Seuil, 1952. 232 p.

SILVA, Dezir Garcia da. Violência e Estigma: Bullying na Escola. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2123/violencia%20e%20estigma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 29/01/2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 11ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 79-102.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. Tecendo Tramas na Aprendizagem: um estudo sobre crianças excluídas na escola. Dissertação (mestrado). São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2008. 150f.

SILVA, Sérgio Gomes. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. Psicol. cienc. prof. vol. 30 no. 3 Brasília, 2010. Acesso em 26/06/2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932010000300009>.

SILVEIRA, Henrique Iwao Jardim. Colagem Musical na Música eletrônica experimental. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Ambiente Escolar e Direitos Humanos. In: FLORES, Elio Chaves.; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa (orgs.). Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 77-91.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SZAMOSI, Géza. **Tempo e Espaço:** as dimensões Gêmeas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SOUSA, Roberta Machado de. O estigma na escola: a produção do “aluno problema”. Monografia (graduação). São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008. 67f.

TATIT, Luiz. Musicando a Semiótica: ensaios. São Paulo: Annablume, 1997.

TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. Do estigma à exclusão: história de corpos (des) acreditados. São Paulo: Casa do psicólogo: FAPESP, 2005.

TERAHATA, Adriana Miritello. Música na Escola: uma experiência de (con) fiar. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata. R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana. Miritelli. Música na Escola. Ministério da Cultura e Vale. ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES SÃO PAULO - 2012 ISBN: 978-85-61020-01-9. p.11-13.

TUNES, Elizabeth.; BARTHOLO, Roberto. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, Carmen. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, 2006, pp. 129-148.

UNESCO. Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. Brasília: UNESCO, 2012.

UNICEF BRASIL. Convenção Sobre os Direitos da Criança. Organização das Nações Unidas. 20 de Novembro de 1989. Acesso em 21/04/2014. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm

VASCONCELLOS, Karina de Mendonça. Convivendo com a alteridade: Representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva. Dissertação (mestrado). Recife: UFPE, 2008.

VAZ, Gil Nuno. campo da Canção: um modelo sistêmico para escanções semióticas. In: VALENTE, Heloisa de A. Duarte. (Org.). Música e Mídia: novas abordagens sobre a canção. São Paulo: Via Lettera/Fapesp, 2007.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. Semiótica, Sistemas e Sinais. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC/SP, 1994. Disponível em < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/5034>>. Acesso em 17/11/2016.

VILLA-LOBOS, Heitor. Canto Orfeônico. São Paulo/Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1940, v.1.

VYGOTSKY, Lev. A Construção do Pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. – 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. Psicologia Pedagógica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 11ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 7-73.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. Da música, seus usos e recursos. 2. ed. ver. E ampliada. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.