

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

**O SAGRADO NAS CANÇÕES FOLCLÓRICAS
INFANTIS BRASILEIRAS**

LAURA FRANCH SCHMIDT DA SILVA

DOUTORADO EM TEOLOGIA
Área de Concentração: Teologia Prática

São Leopoldo, maio de 1999

**O SAGRADO NAS CANÇÕES FOLCLÓRICAS
INFANTIS BRASILEIRAS**

TESE DE DOUTORADO

por

Laura Franch Schmidt da Silva

em cumprimento parcial das exigências
do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia
para obtenção do grau de
Doutora em Teologia

Escola Superior de Teologia
São Leopoldo, RS, Brasil
Maio de 1990

SILVA, Laura Franch Schmidt. O Sagrado nas Canções Folclóricas Infantis Brasileiras. São Leopoldo : Escola Superior de Teologia, 1999.

SINOPSE

Este trabalho é uma análise das Canções Folclóricas Infantis Brasileiras, com vistas a constatar, em seus textos, a presença do sagrado. Na primeira parte, são examinados os elementos dos conjuntos-conceitos Experiência Religiosa da Criança, Potencial Religioso da Criança, Fé Infantil, Sagrado, Profano, Símbolos Religiosos Infantis e Imagem de Deus. Na segunda parte, está a análise dos textos do repertório folclórico infantil, com base numa associação entre os elementos dos conjuntos-conceitos acima referidos e as palavras / expressões empregadas nas 60 canções selecionadas. Na terceira e última parte, propõe-se uma Taxionomia Triádica extraída da própria análise realizada e, com ela, retorna-se às canções, buscando responder em que medida o sagrado se faz presente no texto das Canções Folclóricas Infantis Brasileiras.

SILVA, Laura Franch Schmidt. **O Sagrado nas Canções Folclóricas Infantis Brasileiras.** São Leopoldo : Escola Superior de Teologia, 1999.

ABSTRACT

This work is an analysis of Brazilian Nursery Folk Songs aiming to discover the presence of the sacred in their texts. In the first part the elements of the following conjunctive concepts are examined: the Religious Experience of the Child, the Religious Potential of the Child, Infant faith, the Sacred, the Profane, Infant Religious Symbols and the Image of God. The second part is an analysis of the texts of the repertory of Nursery Folk Songs on the basis of an association between the above mentioned conjunctive concepts and the words / expressions employed in the 60 folk songs selected. In the third and last part a tripartite taxonomy is proposed, taken from the analysis itself, and with it, the author returns to the songs, seeking to answer to what measure the sacred is present in the text of the Brazilian Nursery Folk Songs.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. Roberto Antonio Daunis

- 1ª. Examinador: Prof. Dr. Roberto Antonio Daunis
- 2ª. Examinadora: Profª. Drª. Wanda Deifelt
- 3ª. Examinador: Prof. Dr. Oneide Bobsin
- 4ª. Examinadora: Profª. Drª. Rose Marie Reis Garcia
- 5ª. Examinadora: Profª. Drª. Edla Eggert

Data da defesa: 12 de maio de 1999

Local da defesa: Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
Rua Amadeo Rossi, 467
Morro do Espelho
São Leopoldo – RS – Brasil

AGRADECIMENTOS

A autora é grata a inúmeras pessoas que, de alguma forma, mesmo incógnitas, estiveram de mãos dadas formando uma grande roda. Assim, como acontece em toda e qualquer canção folclórica infantil, estes amigos e amigas deram as mãos e entoando em uníssono, construíram a *ciranda* mais bela e mais significativa da vida da autora. A estes cirandeiros e cirandeiras a autora dirige seu carinho e sua gratidão:

À sua querida família, Elvira, Mario, Lourdes, Jorge Luiz, Lucas e Julia, de quem a neta, filha, esposa e mãe sempre obteve apoio e dedicação. A ausência física, o recorte nos diálogos e a privação do convívio familiar foram episódios necessários para efetivar o recolhimento pessoal e para a elaboração desta tese.

À "irmã de coração", Helena Wöhl Coelho, por manter acesa na autora, desde os tempos do Curso Fundamental em Música da UFRGS, a chama pela pesquisa científica e pela busca da dignidade humana através

da Música.

Ao seu orientador, Dr. Roberto Daunis, que além da proficiência e sabedoria esteve sempre atento ao caminho que liga e re-liga a Música com a Teologia.

Ao eficiente e fiel amigo Geraldo Wehmhoff, pelo incansável entusiasmo e disponibilidade para viajar inúmeras vezes de Curitiba à Novo Hamburgo auxiliando tanto na musicografia como na formatação final desta tese. À sua dinda Ivone Sarli, pelas carinhosas palavras ouvidas à distância.

Ao criterioso e persistente amigo Rodrigo Schramm, pela musicografia das partituras e pelas idas às bibliotecas em busca de literatura e de dados referenciais que completavam a bibliografia.

À querida família de Jaira Paiva Perin, pelo suporte afetivo e pelas infindáveis orações em favor do encaminhamento e êxito desta pesquisa.

À Direção do Instituto de Música da EST, Prof. André Daniel Lichtler, Prof^ª. Ruth Kratochvil e Prof^ª. Maria Luiza Coelho, e aos demais colegas desta escola, que permitiram seu afastamento das suas atividades profissionais para a redação deste trabalho. Aos alunos e alunas do Instituto de Música da EST, pela flexibilidade de recuperar em tempo hábil as aulas referentes a este breve período de licença docente.

À prestimosa e competente chefe do Departamento de Música da UFRGS, Rose Marie Reis Garcia, pelas informações acerca da literatura sobre Folclore e repertório musical folclórico brasileiro.

À competente Prof^ª. Juliana Alles de Camargo de Souza, por orientações na língua portuguesa.

À dedicada amiga, Prof^ª. Laci Todeschini, por orientações bibliográficas referentes às combinações de cores integrantes dos Conjuntos-conceitos.

À presidenta da Associação Cultural Cante e Dance com a Gente, Prof^ª. Lydia de Souza Nunes, por compreender a dimensão e relevância do trabalho autorizando a “hibernação” da autora durante o primeiro semestre de 1999 para a realização da tese.

À direção da Associação de Musicoterapia do Rio Grande do Sul, pela escuta das conclusões parciais da pesquisa e pelas constantes palavras de motivação.

À amiga Gladis Sarquiz, por confiar à autora durante duas décadas os anos mais importantes da vida das crianças de sua escola.

A todos estes queridos amigos, meus sinceros agradecimentos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relações Triádicas entre Conjuntos-Conceituais.....	23
Figura 2 – Diagrama do Conjunto-conceito $ERI = \{ A \}$	37
Figura 3 – Diagrama do Conjunto-conceito $PR! = \{ B \}$	52
Figura 4 – Diagrama do Conjunto-conceito $FI = \{ C \}$	62
Figura 5 – Elementos Ordinários dos Conjuntos-conceitos	65
Figura 6 – Diagrama do Conjunto-conceito Sagrado = $\{ D \}$	65
Figura 7 – Elementos ordinários dos Conjuntos-conceitos.....	77
Figura 8 – Diagrama do Conjunto-conceito Profano = $\{ E \}$	77
Figura 9 – $\{ A \} \cap \{ B \}$	82
Figura 10 – $\{ A \} \cap \{ C \}$	82
Figura 11 – $\{ D \} \cap \{ E \}$	83
Figura 12 – Elementos dos Conjuntos-conceitos $\{ B \}$, $\{ F \}$, $\{ C \}$	88
Figura 13 – Conjunto-conceito $\{ F \}$	88
Figura 14 – Classificação da Função Sígnica de Pierce.....	90
Figura 15 – $\{ A \} \cap \{ B \} \cap \{ C \}$	102
Figura 16 – $\{ D \} \cap \{ E \} \cap \{ F \}$	102
Figura 17 – Conjunto-conceito Imagem de Deus.....	102
Figura 18 – Processo de Comunicação	123
Figura 19 – Termo Referente Direto.....	193
Figura 20 – Termo Referente Indireto.....	198

SUMÁRIO

SINOPSE	03
ABSTRACTS	04
BANCA EXAMINADORA	05
AGRADECIMENTOS	06
LISTA DE FIGURAS	09
SUMÁRIO	10
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – CONCEITOS PERTINENTES AO PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DA IMAGEM DO DIVINO PELA CRIANÇA	19
1.0 - Introdução	19
2.0 - Relações Entre Experiência Religiosa Infantil, Potencial Religioso Infantil e Fé Infantil	21
2.1– Experiência Religiosa Infantil	23
2.1.1 – Concepções de Experiência.....	24
2.1.2 – Religioso.....	28
2.1.3 – Desenvolvimento da Religiosidade da Criança.....	33
2.2 – Potencial Religioso da Criança	38
2.2.1 – Potencial.....	38
2.2.2 – Potencial da Criança Segundo Piaget.....	39
2.2.3 – Potencial Religioso Infantil.....	48
2.3 – Fé Infantil	53
2.3.1 – Desenvolvimento da Linguagem Infantil.....	53
2.3.2 – A Fé na Concepção de Paul Tillich.....	58
2.3.3 – Os Estágios da Fé Propostos por James Fowler.....	59

3.0 - Sagrado na Intersecção entre a Experiência Religiosa Infantil e o Potencial Religioso Infantil.....	63
3.1 – Sagrado	66
3.1.1 – Concepções de Sagrado.....	67
3.1.2 – Elementos Constitutivos do Sagrado.....	70
3.2 – Encontro da Experiência Religiosa com o Potencial Religioso	71
3.2.1 – Conhecimento e a Estruturação do Sagrado	72
3.2.2 – O Devenir do Religioso numa Aproximação com o Sagrado.....	74
4.0 - O Profano na Intersecção entre Experiência Religiosa Infantil e Fé Infantil.....	75
4.1 – Profano	77
4.1.1 – Concepções de Profano	78
4.1.2 – Elementos do Profano.....	80
4.2 – Encontro da Experiência Religiosa da Criança com Fé Infantil.....	82
4.2.1 – Experiências da Criança a partir do Profano	83
4.2.2 – O Devenir da Fé numa Aproximação com o Profano	85
5.0 - Símbolos Religiosos na Intersecção entre Potencial Religioso da Criança e a Fé Infantil.....	87
5.1 – Símbolo	88
5.1.1 – Concepções de Símbolos Religiosos	92
5.1.2 – Formação do Símbolo na Criança	93
5.2 – Encontro do Potencial Religioso Infantil com a Fé Infantil.....	94
5.2.1 – Possibilidades da Criança Frente ao Sagrado.....	96
5.2.2 – A Criança e os Símbolos Religiosos.....	98
6.0 - Imagem de Deus como Intersecção entre Experiência Religiosa Infantil, Potencial Religioso Infantil, Fé Infantil Através das Noções de Sagrado, Profano e dos Símbolos Religiosos.....	100
6.1 – Imagem de Deus	103
6.1.1 – Elementos da Imagem de Deus	105
6.1.2 – Construção de Imagens na Mente Infantil	106
6.2 – Correlação entre os Conceitos de Experiência Religiosa Infantil, Potencial Religioso Infantil e a Fé Infantil.....	107
6.2.1 – A Construção da Imagem de Deus.....	108
6.2.2 – Noções Infantis da Imagem de Deus	110
7.0 - Conclusão	111
CAPÍTULO II – ANÁLISE DE TEXTO DAS CANÇÕES FOLCLÓRICAS INFANTIS BRASILEIRAS	112
1.0 - Introdução	112
2.0 - A Canção Folclórica Infantil Brasileira no Universo da Canção Infantil	113
2.1 – A Canção	121
2.1.1 – Elementos da Canção.....	126

2.1.2 – Elementos da Canção Infantil	129
2.2 – Percepção Infantil da Topografia da Canção	131
2.2.1 – Linguagem Musical e a Criança	134
2.2.2 – Contraponto entre a Linguagem Musical e a Linguagem da Canção Folclórica Infantil	137
3.0 - Análise de Texto das Canções Folclóricas Infantis Brasileiras.....	141
3.1 – Texto	142
3.1.1 – Concepção de Texto das CFIB.....	145
3.1.2 – O Processo de Interpretação Segundo a Hermenêutica de Gadamer	148
3.2 – Quadro Referencial de Análise do Texto das CFIB	153
3.2.1 – Critérios para a Elaboração do Quadro Referencial.....	155
3.2.2 – Análise do Repertório de CFIB.....	156
4.0 - Conclusão	182
CAPÍTULO III – CONTRIBUIÇÃO DAS CANÇÕES FOLCLÓRICAS INFANTIS BRASILEIRAS AO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SAGRADO.....	186
1.0 - Introdução	186
2.0 - Configuração de uma Taxionomia Triádica como Critério Avaliativo	189
2.1 – Primeira Categoria da Taxionomia Triádica - Termo Referente.....	191
2.1.1 – Termo Referente Direto.....	192
2.1.2 – Termo Referente Indireto.....	196
2.2 – Segunda Categoria da Taxionomia Triádica – Idéia Aludida.....	198
2.3 – Terceira Categoria da Taxionomia Triádica – Estrutura de Lalação.....	203
3.0 - Idéias Fundamentais do Sagrado Detectadas pela Taxionomia Triádica.....	207
3.1 – Termos Referentes Diretos e Indiretos e o Sagrado	207
3.2 – Idéia Aludida e o Sagrado.....	210
3.3 – Estrutura de Lalação e o Sagrado.....	217
CONCLUSÃO	220
ANEXOS I.....	225
ANEXOS II.....	230
BIBLIOGRAFIA	398

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente tese é investigar se os elementos pertinentes ao sagrado podem ser encontrados no repertório das canções folclóricas infantis brasileiras. A segunda questão que se instala refere-se ao influxo dos resultados colhidos para a construção da imagem de Deus na criança dos estágios Sensório-motor e Pré-operacional. Trata-se de um estudo de caráter analítico de textos verbais do referido repertório musical, apresentados num confronto com os elementos pressupostos do campo do sagrado.

Toda a estrutura epistêmica da criança desenvolve-se, concomitantemente, com a aquisição da linguagem, sendo esta expressa por uma fala. A difusão de termos próprios ao sagrado, bem como sua contínua infiltração através da canção folclórica, constroem na mente infantil, estruturas que irão promover o desenvolvimento do potencial de fé subjacente. As noções de sagrado, vinculadas com as primeiras experiências infantis de fé, podem ser vivenciadas pela presença estrutural das canções infantis do repertório folclórico brasileiro.

A música, uma vez concebida como linguagem, é portadora de uma estrutura sintática, na qual outros conteúdos semânticos são veiculados, seja através da verbalização do texto da canção ou pela apresentação e vivência de seus parâmetros – ritmo, melodia, contraponto e harmonia. Tratando-se de um estudo no âmbito da Teologia Prática, cujo recurso básico é a palavra derivada de escrituras sagradas, este trabalho não se ocupa das estruturas musicais nem coreográficas. Outrossim, concentra-se na hermenêutica de textos das canções folclóricas infantis brasileiras, posto que no escopo da Teologia Prática, os elementos artísticos são contemplados.

Embora a mídia se empenhe em omitir as canções folclóricas dos meios de comunicação, elas são conhecidas pelas crianças. Perpassando gerações a gerações continuam sendo representativas de valor e de cultura. A utilização, funções e relevância do referido repertório têm sido discutidas na Literatura, na Poesia, na Psicopedagogia, na Educação Musical, na Educação Física, na Recreação, na Musicoterapia, na Etnomusicologia e em outras áreas compromissadas com a pesquisa e preservação da cultura nacional. Mesmo quando produzida no âmbito da Educação Geral e da Educação Cristã em específico, a inclusão desse repertório limita-se a três funções: sociocultural, recreativa e pedagógica, descuidando-se do horizonte do sagrado.

Da mesma forma que os mitos, as lendas, as histórias infantis e os contos de fada tiveram seus textos analisados à luz de outras áreas de conhecimento, as canções folclóricas infantis brasileiras necessitam de um estudo mais aprofundado no campo teológico-prático. Neste sentido, um estudo que busca nas canções folclóricas infantis discutir a presença ou não de elementos – explícitos ou

subjacentes – que possam contribuir na estruturação do sagrado na criança é uma abordagem não só inovadora, mas eminentemente necessária.

De posse do conhecimento da existência de uma inflexão para o sagrado nas canções folclóricas infantis brasileiras, tanto os pedagogos que trabalham com a Educação Infantil, como os compositores de canções para crianças pequenas poderão obter um referencial teórico para alicerçar e refletir suas práticas profissionais. Em nível pessoal, este estudo contribuirá de forma direta no trabalho da referida pesquisadora, uma vez que sua produção artístico-educacional tem contemplado, há mais de vinte anos, a composição e a produção de repertório musical infanto-juvenil, bem como o assessoramento músico-pedagógico dirigido a educadores e terapeutas que atuam com a criança.

O presente estudo é uma pesquisa bibliográfica que encontra no referencial teórico, o ponto de partida para lidar com o universo polissêmico dos conceitos pertinentes à construção da imagem de Deus pela criança – no horizonte do sagrado. Metodologicamente, prevê três etapas para a sua elaboração, a saber: 1º.) estabelecer os conceitos relacionados com experiência religiosa infantil, potencial religioso da criança e a fé infantil, detectando os elementos formativos desses conceitos; 2º.) extrair do repertório folclórico, elementos – palavras e ou expressões – correspondentes aos conceitos listados na etapa anterior; 3º) propor e testar uma taxionomia, a partir da qual poderão ser detectados elementos constitutivos da imagem de Deus em textos de canções folclóricas do repertório brasileiro.

O diálogo entre as áreas teológico-prática, epistêmica e folclórica precisa ser reativado, visto que na interface de suas superfícies instalou-se um hiato. Hiato

este que tende a ser minimizado pela natureza e realização do presente estudo. O marco teórico que formará o pano-de-fundo conceptual será articulado entre os três campos do saber supra referendados. No campo teológico, inicialmente, serão discutidos conceitos sobre a experiência e o potencial religioso da criança em relação à sua fé. As noções de sagrado, de profano e de símbolos religiosos serão abordadas com vistas a se estabelecer elementos formativos da imagem de Deus pela criança. Serão estudados com base nos achados de Mircea Eliade, Paul Tillich e James Fowler. Para alicerçar as etapas evolutivas do desenvolvimento infantil, serão apresentados a teoria epistemológica de Piaget e o princípio epigenético da identidade proposto por Erikson. Por fim, o terceiro campo demanda um olhar sobre o folclore musical nacional, de onde serão inventariadas o elenco das canções infantis, para configurar um objeto de análise à luz da hermenêutica proposta por Gadamer.

As canções folclóricas infantis brasileiras serão coletadas a partir de antologias, literatura folclórica e musical editadas a partir da década de 30. O critério de seleção das canções folclóricas será de natureza quantitativo, com base na orientação de Propp. Este autor pesquisou as funções das personagens nos contos maravilhosos e concluiu que cem contos analisados formam um elenco suficiente para constituir um objeto de análise. Soma-se a esta idéia a orientação da musicóloga e folclorista Rose Marie Garcia. A partir de seus estudos analíticos de funções significativas de conceitos contidos em rodas infantis, determinou que para uma pesquisa desta natureza, sejam analisadas no mínimo trinta e cinco e no máximo sessenta canções folclóricas infantis. Para a elaboração da tese foi selecionada uma amostra de sessenta canções extraídas de um universo formado por duas mil canções citadas na literatura. Esta ordem de grandeza numérica

não se refere à variedade de canções, mas sim, à quantidade total de partituras impressas e/ou citadas na literatura pesquisada. Assim sendo, as sessenta canções infantis do folclore brasileiro mais citadas na literatura pesquisada servirão de amostra para o presente estudo e suas partituras estarão em Anexos.

As fontes bibliográficas utilizadas podem ser divididas em três grupos. O primeiro refere-se à área teológico-prática, constituído pelas obras de Paul Tillich, onde buscou-se consultar conceitos fundamentais para a compreensão mínima que revelasse a discussão da sua concepção de fé, da experiência religiosa e da imagem de Deus; Mircea Eliade foi abordado em contraponto à Rudolff Otto em busca das concepções de sagrado e profano; e James Fowler, numa angulação teórica com Tillich propôs estágios desenvolvimentais para o crescimento na fé. O segundo grupo da literatura consultada diz respeito ao desenvolvimento da identidade e da cognição infantil, apresentadas por Erik Erikson e Jean Piaget de onde retirou-se os conceitos pertinentes ao desenvolvimento de identidade, bem como de potencial, aquisição da linguagem, processo perceptivo, formação de imagens, representações mentais e símbolos. O terceiro e último grupo refere-se tanto ao campo folclórico como ao musical. É importante registrar, aqui, a dificuldade de se encontrar antologias de canções infantis folclóricas à disposição no mercado. Mesmo em bibliotecas ou editoras de música a quantidade disponível é reduzida em comparação a outras áreas de conhecimento, e, quando disponível, os documentos não raro contêm erros de musicografia e encontram-se em péssimo estado de conservação, dificultando às vezes, sua consulta. Suspeita-se que, nos últimos três anos, tem havido

uma preferência pela impressão fonográfica das canções folclóricas infantis, em relação à edição de antologias.

A metodologia de análise dos textos das canções será inicialmente sustentada pela hermenêutica de Gadamer. Posteriormente, será elaborado um quadro referencial organizado em dois planos: no horizontal, estarão dispostos os elementos constitutivos da estruturação do sagrado e, no vertical, estarão listadas as canções folclóricas infantis brasileiras. As palavras e expressões contidas nos textos serão recortadas e dispostas em congruência aos elementos referentes ao sagrado. Num último momento de análise, busca-se uma lógica interna entre as palavras e as expressões recortadas dos textos. Formando novos agrupamentos, emerge uma taxionomia de natureza triádica, formada por três categorias distintas entre si: a) Termos Referentes; b) Idéia Aludida; c) Estrutura de Lalação.

Por fim, de posse de uma taxionomia triádica que se constitui num referencial de análise, retornar-se-á à pergunta inicial a fim de verificar se, as canções folclóricas infantis brasileiras têm alguma contribuição a dar para a estruturação da idéia de Deus pela criança. É importante notar aqui que, embora o foco analítico esteja centrado na hermenêutica dos textos das canções folclóricas infantis brasileiras, no âmbito da Teologia Prática, por ser a área da Teologia que fica mais próxima das Ciências Humanas, o contexto musical será levado em conta, na medida em que, ele for determinante para sustentar as reflexões teológicas. Em Anexos estão as partituras das sessenta canções infantis e a tabulação das canções eleitas para constituírem um objeto de análise.

I – CONCEITOS PERTINENTES AO PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DA IMAGEM DO DIVINO PELA CRIANÇA

1.0 – Introdução

Este capítulo tem por objetivos: a) estudar as relações entre a experiência religiosa infantil, o potencial religioso da criança e a fé infantil, colocando em destaque o processo de construção da imagem de Deus; b) extrair a contribuição dada pela Epistemologia sobre a construção de imagens pela criança – como parte de um processo de aquisição do conhecimento; c) verificar o que da canção folclórica infantil brasileira possa colaborar para a construção da imagem de Deus.

O presente estudo se deterá menos longamente nas discussões epistemológicas. Suas premissas fundamentais se baseiam numa associação das idéias inerentes às teorias propostas pelo psicanalista Eric

Erikson,¹ pelo pedagogo da religião James Fowler,² pelo biólogo e psicólogo Jean Piaget³ discutido num contraponto com às concepções sobre linguagem e pensamento apresentadas pelo psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky.⁴

Na presente tese aceita-se que todo o conhecimento inicia-se pela experiência, originando assim o processo de construção interna do objeto a ser conhecido – imagens – uma vez que este objeto encontra-se, num primeiro momento, fora do *eu*. O cerne deste estudo estará localizado no campo teológico, mais especificamente, na área da Teologia Prática

¹ O processo de aquisição de qualquer conhecimento coincide com o desenvolvimento do ego e com a posse do sentimento de confiança. A este respeito, Erikson apresentou o desenvolvimento das etapas psicossociais, estabeleceu um diagrama epigenético analisando a origem do processo do sentimento de confiança no ser humano. O diagrama por ele proposto é descrito em oito etapas, a saber: 1) confiança básica versus desconfiança básica; 2) autonomia versus vergonha e dúvida; 3) iniciativa versus culpa; 4) indústria versus inferioridade; 5) identidade versus confusão de papel; 6) intimidade versus isolamento; 7) generatividade versus estagnação; 8) integridade versus desesperança. Eric ERIKSON, **Infância e Sociedade**, p. 227 – 253.

² Na teoria do crescimento na fé, Fowler associou princípios psicossociais descritos por Erikson descrevendo uma seqüência de sete estilos de fé e suas inter-relações em termos de um movimento em espiral, semelhantes aos estágios desenvolvimentistas propostos por Piaget. Os seis estágios seqüenciais são assim identificados: 1) Fé Intuitivo-Projetiva; 2) Fé Mítico-Literal; 3) Fé Sintético-Convencional; 4) Fé Individuativo-Reflexiva; 5) Fé Conjuntiva; 6) Fé Universalizante. Nessa concepção, a sucessão de estágios vivenciados pelo ser humano, desde o nascimento até a morte, prossegue com modulações no conteúdo de suas imagens, nos valores e nos compromissos. James FOWLER, **Estágios da Fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido**, p. 108 – 248.

³ Conforme a teoria de Piaget, o conhecimento da criança acontece a partir das suas interações com o mundo, bem como das ações do mundo sobre ela. As questões relacionadas ao conhecimento são discutidas num contexto biológico. Os dois pólos de interação são constituídos pelos processos de assimilação e acomodação. Juntos à organização orientam o conjunto das várias estruturas que a inteligência constrói. O conjunto dessas estruturas é o desenvolvimento do conhecimento onde a assimilação é um processo funcional de integração de elementos novos a esquemas já construídos. A acomodação é a fonte de mudanças e sujeita o organismo às coações sucessivas do meio. Jean PIAGET, **A Construção do Real na Criança**, p. 357 – 392.

⁴ Na teoria proposta por Lev Semenovitch Vygotsky, as transmissões sociais se impõem, provendo padrões de comportamento que são incorporados durante o processo de desenvolvimento. Para este autor, o desenvolvimento intelectual e lingüístico das crianças está relacionado à interiorização do diálogo em fala interior e pensamento. Introduziu uma perspectiva histórica na compreensão de como o pensamento e a cognição se desenvolvem e do que eles são constituídos. Lev VYGOTSKY, **Pensamento e Linguagem**, p. 71 – 101.

relacionada com a Educação Cristã. Num primeiro momento, com base nas leituras do pedagogo da religião Hans-Jürgen Frass, do antropólogo e historiador Mircea Eliade, do teólogo Paul Tillich, do fenomenólogo da religião Rudolf Otto e do pedagogo da religião Thomas Groome, faz-se um levantamento de concepções teóricas relacionadas ao tema da origem da imagem de Deus e conclui-se ser necessário deter-se em conceitos que abarcam a experiência religiosa de crianças, o potencial religioso e a fé infantil.

2.0 - Relações entre Experiência Religiosa Infantil, Potencial Religioso Infantil e a Fé Infantil

Para se estabelecer as relações entre a experiência religiosa da criança, o potencial religioso e a fé infantil se faz necessário descrever primeiramente, os elementos integrantes de cada conceito e, posteriormente, determinar a correlação existente entre a experiência da criança e as possibilidades cognitivas piagetianas nos níveis das operações *Sensório-motoras* e das *Operações Concretas* de pensamento. Para que se esclareça o vínculo encontrado entre a fé e o potencial religioso da criança, serão investigadas as possibilidades subjacentes que a criança tem de entender a si, o outro e o mundo, e, a partir de então, confrontar esses dados com os primeiros estágios estrutural-desenvolvimentais da fé propostos por Fowler.

Para se visualizar as relações estabelecidas entre a experiência religiosa da criança, o potencial religioso e a fé infantil propõe-se, primeiramente,

a colocação lado a lado de cada uma das concepções acima referidas formando-se assim um diagrama de conjuntos conceituais, que por sua vez, baseia-se na Teoria dos Conjuntos da Matemática Moderna ⁵. A partir de um estudo sobre o simbolismo das cores, foram selecionadas as cores primárias de tinta para representar cada Conjunto-conceito. Para representar a Experiência Religiosa Infantil a cor azul ⁶ foi escolhida, enquanto que a cor amarela ⁷ foi selecionada para tomar presente o Potencial Religioso Infantil; para expor a Fé Infantil foi eleita a cor vermelha ⁸. Conforme o exposto na Figura 1:

⁵ A Teoria dos Conjuntos é uma forma de se resolver problemas matemáticos e de lógica. Os matemáticos usam diagramas para mostrar as relações e para resolver problemas. No século XVIII, o matemático suíço Leonhard Euler foi o primeiro a usar círculos para representar conjuntos e suas correlações. John Venn, em 1894 incluiu retângulos nesses diagramas. Os diagramas para representar conjuntos são denominados Diagramas de Venn ou Círculos de Euler. A Teoria dos Conjuntos, como hoje é conhecida, desenvolveu-se a partir de duas descobertas matemáticas do século XIX – a lógica simbólica e a teoria dos conjuntos. Em 1840, George Boole estabeleceu as bases dessa técnica para a resolução de problemas de lógica. Na década de 1870, Georg Cantor aplicou algumas das idéias da lógica simbólica a conjuntos de números, dando origem à Teoria dos Conjuntos. Cf. **ENCICLOPÉDIA DELTA UNIVERSAL IV**, v. IV, p. 2235 - 2241.

⁶ A cor azul representa a cor do céu, da imensidão, da fidelidade, da pureza; simboliza a cor do divino, no que diz respeito ao apego à verdade e ao compacto firmamento celeste. Neste sentido, por ser a cor que veicula o símbolo religioso da vida divina, o encontro experiencial da criança com Deus pode ser representado pela cor azul. Herder LEXIKON, **Dicionário de Símbolos**, p. 30.

⁷ A cor amarela está associada ao significado simbólico do ouro, da luz, do sol; como o ouro é símbolo da eternidade e da transfiguração. *Id.*, p.16.

⁸ O vermelho é a cor do fogo e do sangue, no sentido positivo representa a cor da vida, do amor, do calor, da paixão. Na Antiguidade acreditava-se que esta cor protegia contra os perigos e das influências malignas. Por ser uma cor vistosa anuncia a partida, a nova vida e a ternura. Esta cor foi aqui escolhida para representar a fé infantil visto que dentre tantos significados ela simboliza o poder e o amor. *Ibid.*, p.203 – 204.

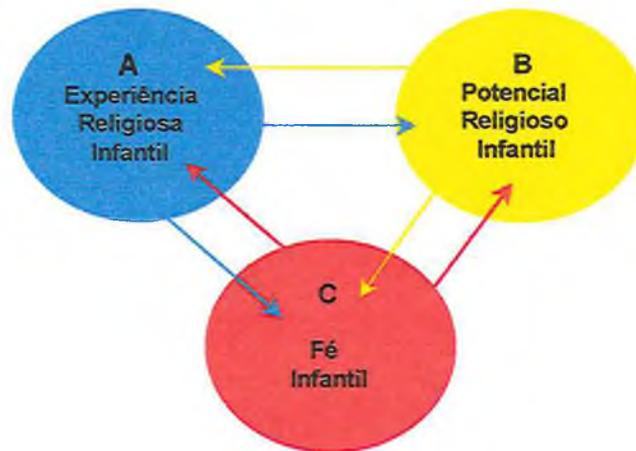


Figura 1 – Relações Triádicas entre Conjuntos-Conceituais

A = {Experiência Religiosa Infantil}
 B = {Potencial Religioso Infantil}
 C = {Fé Infantil}

2.1 – Experiência Religiosa Infantil

O Conjunto-conceito { A } é constituído por elementos formados a partir das noções de experiência, de religioso, de criança e do seu desenvolvimento epigenético⁹. Estes elementos constituintes do { A } serão representados simbolicamente por letras minúsculas do alfabeto da língua portuguesa ao final de 2.1. Da fusão destes quatro termos emerge a noção do conhecimento que é inicialmente captada pelos órgãos dos sentidos da criança e é adquirida com o exercício.

⁹ A epigenenesia é uma teoria segundo a qual a constituição do indivíduo se inicia a partir da célula sem estrutura e se faz mediante sucessiva formação e adição de novas partes que, previamente, não existem no genótipo. Portanto, as mudanças que ocorrem no processo de desenvolvimento do indivíduo influenciam o fenótipo sem alterar a composição genética total do indivíduo. Cf. Aurélio FERREIRA, *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 672.

2.1.1 - Concepções de Experiência

Na forma dicionarizada ¹⁰ o termo *experiência* significa ato ou efeito de experimentar, ou seja, o conhecimento adquirido pela prática. A cada ação ou reação que a criança efetua com seu meio circundante ocorre um intercâmbio de informações, brindando à ela um acréscimo de noções acerca de determinadas idéias ou fatos concretos. Do somatório e da diversidade qualitativa de cada experiência pessoal ou em grupo é construído na mente infantil um elenco de conhecimentos, individuais ou específicos, constituindo aquisições proveitosas que são, paulatinamente, acumuladas historicamente pela humanidade.

Desde o nascimento o indivíduo relaciona-se com o *sagrado* através de experiências. ¹¹ Esse encontro experiencial que aproxima a criança com o transcendente se dá num espaço e num tempo profano ¹² recortados e extraídos de um contínuo temporal; de um tempo que pulsa, modifica-se e assim, através de um movimento organizado e constante segue impulsionando a vida. Esse movimento é desenvolvido num espaço profano que contempla a variedade das vivências infantis, onde a duração de um evento emoldura-se no decorrer do cotidiano colocando nele seu aporte.

¹⁰ Francisco FERNANDES *et al.*, **Dicionário Brasileiro Globo**, s.p.

¹¹ De acordo com os fenomenólogos da Religião, o ser humano apela ao sagrado e expressa-se religiosamente desde os primórdios da humanidade. Stefano MARTELLI, **A Religião na Sociedade Pós-moderna**, p. 135 – 140.

¹² Cf. Mircea Eliade o homem religioso conhece duas sortes de tempo, o profano e o sagrado. O tempo sagrado refere-se ao tempo vinculado às festas, enquanto o tempo profano refere-se à duração temporal ordinária na qual se inscrevem os atos privados de significação religiosa. A ele é atribuída a terminologia “do eterno retorno” que significa a eterna repetição do ritmo fundamental do cosmos – a sua destruição e a sua recriação periódicas. Mircea ELIADE, **O Sagrado e o Profano: a essência das religiões**, p. 81 – 116.

No que concerne ao conceito de *experiência*, cabe salientar que este termo tem sido muito discutido no mundo ocidental nos campos da Filosofia,¹³ da Teologia¹⁴ e da Psicologia.¹⁵ No âmbito da Psicologia, o termo *experiência* é usado em três sentidos, a saber: 1°..) como resultado de um processo cognitivo; 2°..) como metodologia empregada para adquirir o conhecimento; 3°..) como conhecimento imediato, entendido como um *a priori* inato que antecede toda e qualquer experiência.¹⁶

Na perspectiva apresentada pelo teólogo Schoenborn, *experiência* é um processo que pressupõe um sair, uma separação, posto que o conhecimento só é incorporado à mente do indivíduo quando há um corte imediato com o “eu”, uma abertura e entrega ao mundo externo.¹⁷ Ir. Sérgio Junqueira, professor Marista, descreve a sua concepção de *experiência* como sendo um acontecimento que provoca mudanças, com ou sem radicalidade, a partir do momento que passa a integrar a maneira do indivíduo ser e de ver o mundo. Essa experiência é marcada pela prática, pelo pôr à prova, pelo tentar e ensaiar, pela avaliação da prática, pelo sentir, sofrer e suportar. A experiência

¹³ Kant inicia discutindo a função da experiência no processo de aquisição do conhecimento puro e empírico. Immanuel KANT, *Crítica da Razão Pura*, p. 25.

¹⁴ Leonardo BOFF, *Experimentar Deus Hoje*, p. 134.

¹⁵ A concepção pluralista da religião e das variedades da experiência religiosa, posiciona no início do século XX, o psicólogo e filósofo William James. Afirma que as experiências religiosas individuais constituem o fio condutor da vida religiosa. Aceita por *religião* “os sentimentos, atos e experiências de indivíduos em sua solidão, na medida em que se sintam relacionados – moral, físico ou ritualmente – com o que quer possam considerar o divino”. William JAMES, *As Variedades da Experiência Religiosa*, p. 31 – 32.

¹⁶ A significação psicológica da experiência religiosa foi descrita por Antal Benkő sob três aspectos. A experiência religiosa é um contato vivencial imediato entre o indivíduo e o divino. Antal BENKŐ, *Psicologia da Religião*, p. 69 – 71.

¹⁷ Ulrich SCHOENBORN, *Fé Entre História e Experiência*, p. 8.

é mapeada ao longo de toda a existência do indivíduo, fazendo-se presente nas orações, nos ritos, nas instituições, nas canções, nos objetos, nos textos e pelas relações humanas.¹⁸

A posição interacionista defendida pela teoria de Piaget acentua que a experiência é a base que sustenta o processo de aquisição do conhecimento, sendo este construído durante as constantes intervenções da criança com o mundo. O conhecimento compreende uma relação de reciprocidade com seu significado – ação da criança sobre o mundo e ação do mundo sobre a criança. Portanto, o que Piaget chama de conhecimento não se reduz àquilo que o meio pode fornecer à criança através das experiências. O conhecimento adquirido é mais fecundo devido à possibilidade das ações da criança acrescentarem aos objetos elementos novos extraídos das ligações entre elas. Consta-se então que o conhecimento emerge da noção das relações.¹⁹

Fundamental aqui é salientar a noção de experiência como sendo a gênese do processo de aquisição de conhecimento. Para ilustrar essa concepção, a psicóloga e fonoaudióloga Seber emparelha sua posição com a de Piaget, considerando o conhecimento como sinônimo de inteligência, onde o agir sobre os

¹⁸ Sérgio JUNQUEIRA, *O Desenvolvimento da Experiência Religiosa*, p.15.

¹⁹ A intenção fundamental de Piaget foi a de chegar a uma teoria do conhecimento, na qual o conhecimento não se origina na percepção, mas sim a partir da ação. Segundo Piaget, as experiências individuais da criança constatarem que a capacidade de operar e a própria ação transformaram a percepção, demonstrando que esta é cada vez mais, no decorrer do desenvolvimento da criança, estruturada pelo esquematismo operatório. Zélia RAMOZZI-CHIAROTTINO, *Em Busca do Sentido da Obra de Piaget*, p. 102.

objetos pressupõe uma transformação.²⁰ Essa constatação sublinha que Piaget admite dois tipos de experiência intervindo no desenvolvimento do conhecimento da criança. Por um lado está a experiência física, que corresponde à concepção clássica de *experiência*: consiste em agir sobre os objetos, propiciando assim as abstrações empíricas. De outro ponto encontra-se a experiência lógico-matemática, que ao contrário da primeira, consiste na ação sobre os objetos fazendo-se, entretanto, abstração dos conhecimentos adquiridos através dela. Nesse sentido, o conhecimento é abstraído da ação como tal e não das propriedades físicas do objeto. Essa última experiência, alcançada após os nove anos de idade, é identificada com a essência do conhecimento, visto que favorece a abstração de dados das próprias ações e suas coordenações, conduzindo essas ações a se transformarem, gradualmente, em operações reversíveis.²¹

Portanto, o conceito de *experiência* tomado no presente estudo, encarcera as idéias defendidas por Piaget, as quais apontam para uma ação da criança sobre seu meio, contemplando ainda uma ação do meio com a criança, articuladas por uma lógica interna de pensamento que tem por fim provocar uma mudança de comportamento e uma nova aquisição de conhecimento.

²⁰ A inteligência é "assimilação porque incorpora à sua estrutura os dados da experiência; é acomodação porque se modifica incessantemente para poder ajustar esta estrutura à diversidade das coisas; e é organização porque as ações se coordenam de acordo com determinadas leis de *equilibração*." Cf. Nota 3. Maria da Glória SEBER, **Construção da Inteligência pela Criança**, p. 40.

²¹ *Ibid.*, p. 41 – 42.

2.1.2 – Religioso

Num conceito mais abrangente, *religioso* é um adjetivo qualificativo atribuído ao indivíduo que se relaciona com o *sagrado* professando uma religião. Neste contexto, o termo *religioso* é dirigido ao indivíduo que está ligado ao divino através de uma religião.²² Na visão do educador religioso salesiano Gruen, o religioso “há de ser procurado naquilo que é comum a todo o ser humano empenhado em realizar o sentido último de sua existência”.²³

Visto que a religião está presente em todas as sociedades, o fenômeno da vida social instala uma conexão entre o indivíduo e o transcendente.²⁴ Este fenômeno deve ser investigado tomando-se como ponto de partida as teorias do surgimento da religiosidade,²⁵ a saber: a) a existência ou não de uma predisposição religiosa no indivíduo; b) o desenvolvimento do processo epigenético; c) a presença da atividade cognitiva na formação da imagem do divino;

²² Segundo José Carlos Meihy o tema religião tem apresentado novas interpretações colocando a explicação do religioso como “fenômeno da vida social em conjunto”. MEIHY, **Conceito de Religiosidade Popular**, p. 9.

²³ Esta é uma concepção ontológica onde o indivíduo realiza uma busca pelo religioso, fazendo um contraponto à noção de suposta *posse*. Wolfgang GRUEN, **O Ensino Religioso da Escola**, p. 23 – 25.

²⁴ “O sentido do sagrado, entendido como reconhecimento e apelo a seres superiores e transcendentes, é uma atitude constitutiva do homem desde as primeiras formas culturais em que se reconhece a hominização”. Aqui o autor refere-se ao termo *religioso* como parte constitutiva das atividades simbólicas. Id., **A Religião na Sociedade Pós-moderna**, p. 138.

²⁵ Sob esse enfoque encontra-se a possibilidade de que as teorias do surgimento da religiosidade estudadas por Frass elucidem o ponto de partida da gênese de toda religiosidade. A origem da religiosidade é averiguada enfocando a estrutura, as causas, o momento de sua origem, bem como a gênese das necessidades religiosas. As abordagens teóricas que integram as referidas teorias sobre a origem da religiosidade são: a) conversão; b) predisposição religiosa; c) teorias desenvolvimentistas; d) predisposição e o ambiente; d) teoria das fases de Erikson; e) teorias cognitivas; f) religiosidade por imitação; g) teorias da socialização religiosa, Hans-Jürgen FRASS, **A Religiosidade Humana**. p. 34 – 73.

d) a diversidade de condições ambientais dadas associada aos conteúdos transmitidos pela cultura que se prende a este grupo.

Interpelar a todas estas questões passa primeiramente pelo pressuposto da necessidade ou não do indivíduo estar ligado ao divino. A idéia do *sagrado* foi apresentada no livro intitulado *O Sagrado* pelo fenomenólogo das religiões Rudolf Otto.²⁶ No seu enfoque, defende a idéia da existência de uma predisposição religiosa no sentido psicológico de uma aptidão. Acredita na existência de uma sintonia entre o conhecimento anterior à experiência com o *sagrado*, permitindo assim a existência de predeterminações para a religião.

Otto percebe a religião como uma atitude que contém resposta frente à experiência do *numinoso*,²⁷ onde o fundamento do religioso é inapreensível para a razão, embora experimentado pelo sentimento. Para ele a experiência religiosa é uma percepção de um encontro vivido entre uma pessoa que é confrontada pelo *outro*, percebido como *tu*.

No que concerne à idéia da religiosidade vinculada a um processo de crescimento biológico encontra-se a proposta de Erikson. Este psicanalista apresenta o desenvolvimento do ciclo da vida seccionado em oito níveis intitulados

²⁶ Para Otto, o termo *sagrado* tem uma conotação eminentemente religiosa, que passa pela interpretação e avaliação do que existe no domínio exclusivamente religioso. O *sagrado* se refere a algo objetivo e externo ao eu, acrescentando o elemento não-racional. Rudolf OTTO, *O Sagrado*, p. 11.

²⁷ Para designar as características do *sagrado* evidenciou a designação “*numinoso*”, *Id.*, p. 12 - 15.

as “oito idades do homem”.²⁸ Frass questiona o fato de Erikson defender a visão de que o desenvolvimento da identidade acontece somente através da presença de crises e de suas superações. Questionando este posicionamento que contempla a adaptação de forma unilateral, Frass salienta a ausência de flexibilidade e da capacidade de desenvolvimento, habilidades que julga serem necessárias para o aceite e para o desenvolvimento de papéis. Por outro lado, adverte que a proposta de Erikson é útil posto que “inaugura para a questão da religiosidade partindo do contexto da problemática da personalidade”.²⁹

Chegar ao conceito de religiosidade e em específico, à imagem do divino, tem sido um desafio constante para diversas áreas do conhecimento, e em especial para a Epistemologia Genética. Se a hipótese de que a estruturação da imagem do divino na mente infantil é determinada por um processo de cognição permeado pela aprendizagem,³⁰ cabe aqui ressaltar os achados das teorias cognitivistas. Piaget apresentou o problema biológico da inteligência concluindo que a criança passa por processos de atividades mentais que estão vinculados ao amadurecimento biopsíquico. Estes processos são comandados geneticamente, sublinhando a idéia

²⁸ A identidade descrita por Erikson é apresentada numa seriação de oito períodos, descrevendo o ciclo da vida a partir de um diagrama epigenético que inclui um sistema de etapas dependentes reciprocamente. Dois são os pressupostos básicos do seu diagrama, a saber: a) que a personalidade humana se desenvolve a partir de etapas predeterminadas na disposição do indivíduo em crescimento para se deixar dirigir no sentido de um raio social cada vez mais amplo, para se tornar ciente dele e para interagir com ele; b) que a sociedade tende a se constituir de tal modo que satisfaça e provoque esta sucessão de potencialidades para a integração e de tentativas para salvar e ativar a proporção adequada e a seqüência apropriada de sua abrangência. Id., **Infância e Sociedade**, p. 249.

²⁹ Id., **A Religiosidade Humana**, p. 53.

³⁰ No seu artigo, Frass coloca em destaque o processo do aprendizado no sentido do indivíduo envolver-se com o novo. Do aprendizado emerge o sentimento de confiança, que representa a resposta frente à experiência de ser apoiado socialmente. Envolve três elementos fundamentais: a) a ação comum; b) os sentimentos; c) o cognitivo. Hans-Jürgen FRASS, **Crer e Aprender**, p. 176 – 183.

de que a interação da criança com a estrutura do mundo circundante é fundamental e decisiva para o seu desenvolvimento.³¹

Em todos os níveis, a experiência é necessária ao desenvolvimento da inteligência. Os processos que explicam o funcionamento da inteligência são tão biológicos quanto cognitivos, formados por dois processos antagônicos e complementares de toda adaptação - assimilação e acomodação. Primeiro ocorre o processo funcional de integrar novos elementos a esquemas já estruturados – a novidade incorporada ao já conhecido; posteriormente, acontece o processo de diferenciação, onde os esquemas se modificam para poder assimilar as situações que se apresentam – o novo é integrado e passa a ser um elemento conhecido.³²

O enfoque epistemológico apresentado em estágios por Piaget foi aplicado ao desenvolvimento religioso de James Fowler. Tomando como base os achados das teorias cognitivistas de Piaget e de Kohlberg,³³ Fowler associa princípios psicossociais descritos por Erikson, propondo uma seqüência de seis

³¹ PIAGET, *O Nascimento da Inteligência na Criança*, p. 13 – 29.

³² Complementando as notas 3 e 18, o conceito de *assimilação* refere-se ao processo incorporador de uma ação operativa, tal como uma coleta de dados do meio, tendo como função de uma estrutura interna a busca pela atividade da assimilação do material potencial existente no meio. Por outro lado, a *acomodação* abarca o processo exteriorizante de uma ação operativa orientada no sentido de alguma realidade particular. A *acomodação* aplica uma estrutura geral a uma situação particular; como tal, contém sempre algum elemento de novidade. Num sentido restrito, a *acomodação* a uma nova situação conduz à diferenciação de uma estrutura anterior e, portanto, ao surgimento de novas estruturas. Hans FURTH, *Piaget e o Conhecimento*, p. 170 - 292.

³³ Kohlberg inicia suas pesquisas a partir dos achados de Piaget. Partindo da primeira infância e atingindo a maturidade do juízo moral, identificou o detalhamento do processo cognitivo em seis estágios que – dois a dois – constituem três níveis de julgamento moral, a saber: pré-convencional, convencional e pós-convencional. "*Level I: Preconventional – Stage 1 – Heteronomous Morality and Stage 2 – Individualism, Instrumental Purpose, and Exchange; Level II: Conventional – Stage 3 – Mutual Interpersonal Expectations, Relationships, and Interpersonal Conformity and Stage 4 – Social System and Conscience; Level III: Postconventional, or Principled – Stage 5 – Social Contract or Utility and Individual Rights and Stage 6 – Universal Ethical Principles*". Lawrence KOHLBERG, *Child Psychology and Childhood Education*, p. 284 – 391.

estágios desenvolvimentais da fé, que são precedidos por um período de transição ao Estágio 1, intitulado *Lactância e Fé Indiferenciada*.³⁴

Numa concepção de “fé vivencial”, Fowler toma emprestado de Tillich seu conceito de fé. A par desta concepção, a religião é entendida como um estar apreendido por aquilo que diz respeito incondicionalmente. Em cada cultura existe o elemento religioso que é a substância ou o fundamento do qual vive a cultura.³⁵

A partir da teoria cognitiva de Piaget, o ambiente sociocultural da criança vinha sendo percebido nas entrelinhas do processo de desenvolvimento, colocado par a par com a necessidade da experiência. Embora já conferido em 2.1.1, é importante notar que a interação do mundo exterior estruturado com a criança é determinante para o seu desenvolvimento.³⁶ Neste caso, a noção de religiosidade infantil aparece vinculada à possibilidade cognitiva que a criança dispõe para apreender o mundo. Nos primeiros dezoito meses de vida a criança está livre de qualquer avaliação moral, e, o problema em relação à religiosidade reside no fato de ocorrer elaborações e internalizações de referenciais falsos entre o pensamento científico e o pensamento religioso - refere-se aqui à formação de pré-conceitos religiosos.

³⁴ Id., p. 103 – 177.

³⁵ Tillich apresenta uma discussão de religião em sua relação básica com moralidade e cultura onde elas constituem a unidade do espírito, em que os elementos são distinguíveis embora não separados. A cultura fornece os conteúdos da moralidade, a religião confere à moralidade o caráter incondicional do imperativo moral. Paul TILLICH, *Teologia Sistemática*. p. 457.

³⁶ A respeito da teoria de Piaget, Frass salienta que os seis estágios evolutivos constituem uma seqüência inevitável e irreversível de solucionar problemas. O andamento do processo de aquisição do conhecimento pode ser lento ou rápido, dependendo do estímulo da experiência, da aprendizagem e das influências da cultura. Crítica a idéia de fases retomando o conceito de Rolf Oerter, a partir do qual a religiosidade da criança da primeira infância estaria restrita a sua estrutura egocêntrica. Id., *Crer e Aprender*, p. 56 – 58.

Na perspectiva da representação do mundo da criança pequena proposta por Piaget verifica-se que a criança apresenta uma incapacidade em dissociar o mundo exterior de suas atividades, uma vez que os quadros perceptivos lhe parecem ser comandados por seus desejos sem que estes sejam, atribuídos a um *eu* distinto desse universo. A inteligência *Sensório-motora* dos primeiros anos de vida do bebê progride concomitante com o desenvolvimento das noções de objetos e do espaço. Gradualmente, a criança concebe a existência de relações causais independentes dela e de seu próprio meio. Devido à presença dos “porquês”, a representação do mundo externo pode ser apreendida embora a noção de universo, devido ao egocentrismo infantil, ainda encontra-se centrado no eu.³⁷

Ao analisarmos as condições sobre as quais surge a religiosidade na criança, podemos concluir que ela se acha vinculada a cinco concepções: a) à ação, no sentido da experiência com o *sagrado*; b) à construção da identidade; c) à capacidade reflexiva, no sentido epistêmico; d) à influência do meio externo, que serve de moldura para trocas experienciais; e) à presença do divino.

2.1.3 – Desenvolvimento da Religiosidade da Criança

Piaget outorga que a criança pequena é incapaz de se colocar no lugar do outro. Mesmo que receba do exterior o pensamento do adulto, ela desqualifica essa influência e vive este pensamento como se fosse o seu próprio. A criança acredita no resultado imediato colhido de suas experiências, da mesma forma que

³⁷ Id., *A Construção do Real na Criança*, p. 382 – 383.

passa a imitar o comportamento dos adultos. Nessa perspectiva, desde já é lícito inventariar a questão de se saber em que medida os fatores necessários ao amadurecimento das formas de pensamento infantil influenciam na maturação do pensamento religioso, e aqui em particular, do desenvolvimento religioso da criança.

Na compreensão do que seja uma *criança* se concentram concepções diversificadas que reproduzem as práticas pedagógicas da sociedade contemporânea. No bojo da conceituação de *criança*, acrescenta-se à idéia de um dado etário, os fatores da ideologia vigente. Na visão adultocêntrica, a criança é vista como um “vir-a-ser” um futuro adulto, uma vez que este representa, na perspectiva evolucionista, o ápice dos estágios biológicos.³⁸ Numa visão antropológica, a criança aparece como alguém datada num tempo e num espaço, herdeira de uma cultura inscrita numa história. Existem diversas abordagens teóricas sobre as crianças, iniciando pela concepção da teoria behaviorista do psicólogo John Watson,³⁹ culminando em Piaget, onde a criança é sujeito e objeto do mundo.

A criança por sua fragilidade e pequenez estrutural, em comparação ao adulto, não pode ser vista e tratada como alguém portadora de algo menos valioso e de menor importância. Ela é dotada de características diferenciadas

³⁸ Em relação à noção de criança numa visão de *adulto em miniatura*, Edmir Perrotti acusa e critica a concepção ideológica circulante, abandonando a visão evolucionista que a vê como um ser incompleto. Afirma que *criança* não pode ser definida como sendo um indivíduo que apenas guarda consigo uma quantidade limitada de anos vividos. Cf. Tatiana BELINKY, *A Criança e a Produção Cultural*. In: *A Produção Cultural para a Criança*, p. 9 – 27.

³⁹ Watson assumiu a autoria da afirmação de que, se lhe fossem dadas crianças saudáveis, ele as transformaria, através do treinamento, em médicos, artistas ou até mendigos, se assim o desejasse. De acordo com essa teoria, o indivíduo é adaptável e condicionado pelo meio em que vive. Aqui, a criança é encarada como um ser amorfo sujeito a um treinamento que pode ser adequado ou não. Nessa ótica, os atos e pensamentos humanos são reflexos, ordenados ou não, aos estímulos recebidos do meio. Reynaldo DAMAZIO, *O Que é Criança*, p. 15 – 16.

para agir, falar, pensar, ser e estar no mundo. Debruçando um olhar sobre a Bíblia, o termo *criança* aparece em muitas passagens referido por seus sinônimos ou derivados, a saber: filhos de Israel, filhos de Abraão, filhas de Sião, filhos de Deus, filhinhos.⁴⁰ No Antigo Testamento a criança era abençoada por Deus.⁴¹ Com relação ao Novo Testamento, em diversas passagens Jesus se encontra com as crianças concedendo-lhes a bênção.⁴²

Para os fins a que se propõe a presente pesquisa, pretende-se dar uma especificidade para o termo *criança*. Usa-se aqui o conceito piagetiano de *criança* como um sujeito em seu processo de crescimento com suas possibilidades orgânicas, mentais e emocionais, portadora de seus próprios meios de viver e conhecer a realidade, passando por etapas de maturação intermitentes contemplando ainda a sua esfera histórica.

A família é o primeiro núcleo referencial oferecido à criança, é o primeiro modelo que lhe será apresentado para ser contemplado, vivenciado e imitado. É com a família que os comportamentos, idéias, hábitos, gostos, valores e padrões da criança vão se construindo.⁴³ A noção, os valores e a prática religiosa da família serão levados à criança sem a presença de filtros. Neste contexto, a criança passa então a ser depositária dos conceitos e preconceitos, desejos,

⁴⁰ Hans-Ruedi WEBER, *Jesus e as Crianças*, p, 51 – 52. Aqui o autor apresenta a relação das treze palavras gregas e seus significados designando o conceito para o termo *criança*.

⁴¹ “ Os filhos são um presente do Deus Eterno; eles são uma verdadeira bênção” , Salmo 127.3 .

⁴² Cf. Mt 11.16-19; Marcos 10.13-16 ; Lc 7.31-35 ; Mt 21.15 ; Mt 11.25-30; Lc 10.21-22.

⁴³ Segundo o psicomotricista e psicanalista Steban Levin, através da relação da mãe com o/a filho/a, ou quem exerce a função de mãe, que acontece a primeira unificação corporal necessária à estruturação da dispersão fisiológica e corporal inicial da criança. Steban LEVIN, *A Infância em Cena*, p.31.

sucessos e insucessos construídos e transmitidos por seus familiares. A família repassa a seus/suas filhos/filhas a educação religiosa previamente recebida. Reiterando esta afirmação, Groome acrescenta à noção de *social* para o espaço destinado ao ensino e desenvolvimento da religiosidade. O social é incorporado pelo ambiente escolar e pela comunidade na qual a criança compartilha suas experiências com o outro.⁴⁴

Com relação ao desenvolvimento da religiosidade e a função que os educadores assumem frente aos infantes, Groome declara que há uma tendência da criança imitar modelos adultos. Embora ainda não tenha capacidade para formar juízo e operar o pensamento reflexivo, ela acaba introjetando referências educacionais concebidas pela mente adulta.

Por ter como características o egocentrismo, a indiferenciação, o pensamento mágico, o animismo, o artificialismo, o finalismo, a imitação e o pensamento por transdução/justaposição, o pensamento infantil aponta para a insuficiência da noção de conceitos abstratos, e aqui em particular, conceitos relacionados com a idéia de divino. O desenvolvimento religioso depende dos desenvolvimentos cognitivo e sócio-afetivo, oportunizando que criança experimente a religiosidade como sendo uma atividade promotora do auto-conhecimento e auto-estima, na qual ela constrói e interpreta suas experiências com o divino.

⁴⁴ “ Embora a nossa obra educacional comece “em casa”, ela jamais deveria servir de incentivo à noção de que lar é o único lugar onde se possa encontrar o transcendente. Uma verdadeira fundamentação no particular criaria abertura para o universal. A expressão *educação religiosa*, ainda que a façamos seguir do adjetivo *cristã*, evoca-nos a nossa busca e laço comuns com todos os educadores religiosos, independentemente de suas comunidades religiosas. “ Thomas GROOME, *Educação Religiosa Cristã*, p. 51.

A partir da revisão da literatura foi concebido o campo conceptual para clarear os termos: experiência, religioso, experiência religiosa, criança e o seu desenvolvimento a partir da experiência religiosa. No decorrer da conceituação dos referidos termos foi constatada a presença de elementos fundamentais para a constituição do Conjunto-conceito Experiência Religiosa Infantil, cf. Figura 2. Esses elementos foram sendo reunidos e serão organizados numa listagem única apresentada abaixo da Fig. 2.



Figura 2 - Diagrama do Conjunto-conceito ERI = {A}

$A = \{ \text{elementos da Experiência Religiosa Infantil} \} \Leftrightarrow \{ \text{Conjunto-conceito ERI} \}$
 $A = \{ a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n \} \Leftrightarrow \{ \text{Conjunto-conceito ERI} \}$

- a = ação: (criança X mundo) + (mundo X criança)
- b = contexto sociocultural
- c = construção da identidade: (Eu + Outro + Nós)
- d = divino presente na vida infantil
- e = etapas evolutivas de maturação
- f = formação de pseudoconceitos da imagem de Deus
- g = egocentrismo, pensamento mágico, animismo
- h = hábitos religiosos do adulto
- i = imitação e internalização de modelos
- j = junção dos processos de ensino e de aprendizagem
- l = linguagem em desenvolvimento
- m = manifestação dos sentimentos de confiança e dúvida
- n = nascimento do símbolo

2. 2 – Potencial Religioso da Criança

O Conjunto-conceito { B } contém elementos formados a partir das noções do desenvolvimento epigenético da criança e da formação da religiosidade. Para a compreensão do potencial da criança de zero a seis anos de idade, e mais específico, do seu potencial religioso, urge a necessidade de se retomar as noções teóricas acerca do desenvolvimento cognitivo infantil proposto por Piaget. Revisa-se aqui a natureza das reações e das capacidades das crianças frente à experiência religiosa, baseadas nas experiências de viver a contemplação a Deus .⁴⁵

2.2.1 – Potencial

Por *potencial* entende-se a presença de uma possibilidade suscetível para uma execução ou para um entendimento. Refere-se ao conjunto de aptidões ou elementos próprios para a produção de um ato, onde coexiste uma prontidão subjacente para a ação imediata, preservando o estado de inércia para a efetivação do ato.⁴⁶ Numa outra concepção, o conceito de potencial é descrito como “a existência de uma possibilidade prevista no habitat ou organograma geral do ambiente.”⁴⁷

⁴⁵ O pressuposto iluminista que muitos psicólogos construtivistas assumem e, aqui em especial, Piaget e Kohlberg, é que o ser humano tem uma predisposição para pensar, para julgar, com bases racionais. Eles defendem que a faculdade de julgar, pensar e argumentar que o indivíduo tem é uma potencialidade que necessita ser desenvolvida no decorrer da vida. Portanto, o ser humano é dotado de razão, ou seja, ele tem um potencial cognitivo para pensar o mundo, de reconstruir no pensamento, nos conceitos, o mundo da natureza e de ordenar o mundo com o auxílio de critérios racionais. Cf. Barbara FREITAG, *Aspectos Filosóficos e Sócio-antropológicos do Construtivismo Pós-piagetiano*. In: GROSSI, *Construtivismo Pós-piagetiano*, p. 26 – 42.

⁴⁶ Aurélio FERREIRA, *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 1374.

⁴⁷ Cf. Antonio MENEGHETTI, *O Nascimento do Eu*, p. 63.

2.2.2 – Potencial da Criança Segundo Piaget

No espectro da epistemologia genética proposta por Piaget, o foco volta-se à idéia de que o comportamento infantil, em todos os níveis, demonstra aspectos de construção decorrentes da estrutura intrínseca do organismo e que estes são os mesmos que comportamentos cognitivos. Assim sendo, quando o epistêmico investiga o aspecto cognitivo do comportamento da criança, dirige seu estudo à capacidade de estruturação do organismo perguntando pela estrutura interna subjacente à resposta cognitiva em determinado nível de desenvolvimento.⁴⁸

Piaget esboça o desenvolvimento cognitivo da criança em termos de *estágios* que compreendem períodos de formação e de aquisição. A ordem dos estágios é seqüencial, integrativa e constante. A transição de um nível para outro não é determinada pela idade cronológica da criança, podendo variar em função da cultura, das transmissões sociais, dos fatores de motivação, de privações sensoriais, do treinamento recebido, entre outras possíveis variáveis. A passagem de um estágio ao outro se dá quando estruturas antecedentes se tornam parte de estruturas posteriores, formando estruturas de conjunto.⁴⁹

⁴⁸ Ibid., *Piaget e o Conhecimento*, p. 32.

⁴⁹ No ano de 1937, Piaget apresentou pela primeira vez em Paris a teoria a respeito das características das estruturas operatórias. Observando o comportamento infantil afirmava que existiam estruturas específicas para o ato de conhecer que produziriam o conhecimento necessário e universal. Supondo que essas estruturas teriam uma gênese estudou inicialmente as manifestações da construção dessas estruturas no discurso da criança. Suas primeiras obras sistemáticas foram: *A linguagem e o pensamento da criança, 1924*; *A representação do mundo da criança, 1932*; *O julgamento moral na criança, 1932*. Partindo das observações de seus próprios filhos durante os primeiros dois anos de vida, publicou em 1936: *O nascimento da inteligência*. Observando que subjacente às ações existia uma lógica que escapava à consciência da criança, passou a investigar a ação do sujeito. Na última obra referida descreve a seqüência dos estágios do desenvolvimento infantil. Esta obra tem sua continuidade em outras duas, a saber: *A construção do real na criança, 1937* e *A Formação do Símbolo na Criança, 1945*. Cf. Amélia CASTRO, *Piaget e a Pré-escola*, p. 9 – 16.

A seqüência dos estágios de desenvolvimento intelectual proposta por Piaget é dividida em quatro períodos. Cada fase foi denominada conforme sua gênese e sua estrutura, a saber: a) os primeiros dezoito meses de vida da criança integram as *Operações Sensório-motoras*, compreendendo seis fases; b) da metade do segundo ano de vida até os sete anos marcam as *Operações Pré-operatórias*; c) dos sete até o décimo primeiro ou décimo segundo anos de vida se estende o estágio das *Operações Concretas*; d) o último estágio se inicia por volta dos onze aos doze anos de idade e se intitula *Operações Formais*.⁵⁰

Para esclarecer as potencialidades da criança de zero a seis anos de idade, somente os dois primeiros estágios do desenvolvimento infantil serão investigados. O primeiro estágio - *Operações Sensório-motoras* - caracteriza-se pela formação progressiva do esquema⁵¹ de objeto permanente e pela estruturação do ambiente espacial imediato. A criança estabelece relações entre objetos similares e entre esses objetos e seu corpo. O desenvolvimento da atividade intelectual intervém na construção das noções de objeto, espaço, tempo e causalidade. Durante esse período, os esquemas se orientam em três direções: atividade adaptada, imitação na presença do modelo e brincadeira sensório-motora.

Para a construção de um esquema necessita um esforço de repetição, a fim de que haja um ajuste nos movimentos conforme as características do objeto que vai

⁵⁰ INHELDER, Id., *Piaget e o Conhecimento*, In: **Alguns aspectos da abordagem genética de Piaget à cognição**, p. 47 – 87.

⁵¹ A definição piagetiana de *esquema* refere-se à estrutura comum a todos os atos que, do ponto de vista da criança, são equivalentes. Nas palavras do autor: “ (...) o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação”. Cf. Jean PIAGET, **Biologia e Conhecimento**, p. 16.

ser assimilado a esse esquema. No decurso da brincadeira sensório-motora, pela repetição, a criança domina os movimentos envolvidos nas ações. Durante esse estágio as imitações vão sendo cada vez mais precisas à medida que ocorre uma congruência entre os movimentos da criança e os do modelo.⁵²

O segundo estágio - *Operações Pré-operatórias* - caracteriza-se pela socialização gradativa, compreendendo o processo de elaboração de operações mentais evidenciado pelo aparecimento da atividade representativa. Neste período a capacidade de reproduzir situações ausentes manifesta-se através da brincadeira simbólica e da imitação, passando a operar na ausência do modelo. Na passagem da ação à representação dois mecanismos intervêm ao mesmo tempo: *abstração* e *generalização*. A assimilação representativa permite o estabelecimento de relações entre os objetos, conduzindo à construção dos conceitos. Os conceitos ao se constituírem, tornar-se-ão novos instrumentos de troca com o meio. O termo *representação* pode expressar dois significados, um tomado no sentido lato e outro no estrito.⁵³

⁵² No sentido lato "(...) a representação confunde-se com o pensamento, isto é, com toda a inteligência que já não se apóia simplesmente nas percepções e movimentos (inteligência sensório-motora), e sim num sistema de conceitos ou esquemas mentais. No sentido estrito, a representação reduz-se à imagem mental ou à recordação-imagem, isto é, à evocação simbólica de realidades ausentes. Além disto, é evidente que estes dois tipos de representação, lato e estrita, se relacionam uma à outra, na medida que o conceito é um esquema abstrato, e a imagem um símbolo concreto; muito embora não se reduza mais o pensamento a um sistema de imagens, é concebível que todo pensamento seja acompanhado de imagens. Isto porque, se o pensamento consiste em relacionar significações, a imagem seria um *significante*, e o conceito, um *significado*. (...)". Ibid., *O Nascimento da Inteligência na Criança*, p. 335 – 389.

⁵³ Jean PIAGET, *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, p. 68.

Enquanto para Piaget as aquisições da linguagem e do pensamento da criança não dependiam do processo de aprendizagem, para Vygotsky ⁵⁴ esta concepção deveria ser revisada. Afirma que a *aprendizagem* tem sua primazia no desenvolvimento da criança e que é através dela que as crianças podem chegar além de seu potencial pessoal. Os processos de aprendizagem e o de desenvolvimento infantil são inscritos na criança desde o seu nascimento e, portanto, estão vinculados e são anteriores ao período da escolaridade, contemplando circunstâncias histórico-sociais. ⁵⁵

A contribuição que Vygotsky acrescenta à teoria de Piaget é a noção ontogênica do pensamento verbal. ⁵⁶ Sua teoria apresenta uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem da criança. Entende que existem dois níveis de desenvolvimento de uma criança: a) nível do *desenvolvimento efetivo* da criança – estabelecido pela idade mental da criança com auxílio de testes; b) *área de desenvolvimento potencial* – o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos, posteriormente, poderá fazê-lo de forma autônoma. Relacionando os processos de aprendizagem com os do desenvolvimento, sublinha que o processo de desenvolvimento não coincide

⁵⁴ A teoria histórico-cultural de Vygotsky forma um contraponto às idéias piagetianas de desenvolvimento. Embora concordando que a evolução do ser humano era um processo contínuo, postulava que o conhecimento da genética era insuficiente e que os traços herdados em sociedades capitalistas não refletiam de fato uma base genética. O indivíduo se torna humano não apenas pelo desenvolvimento biológico, mas sim pela influência da cultura e por meio da interação social com o outro. René VEER e Jaan VALSINER, *Vygotsky : uma síntese*, p. 207 – 265.

⁵⁵ Lev VYGOTSKY *et al.*, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, p. 103 – 117.

⁵⁶ Vygotsky tem especial interesse em descobrir a gênese ontogênica do pensamento verbal e como este é alcançado com o desenvolvimento. Cf. BURGESS, In: Harry DANIELS, *Vygotsky em Foco*, p. 57.

com o da aprendizagem, mas segue o da aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial.”⁵⁷

Uma vez apresentada a posição sócio-interacionista de Vygotsky, salientando o papel da cultura no processo de aquisição do conhecimento, retomam-se as idéias piagetianas, que embora em menor proporção, também colocam a questão do social no sentido da interação da criança com o meio circundante. Somente por volta dos sete anos de vida - no decurso do período das *Operações Concretas* - pode-se acompanhar a gênese dos processos de pensamento lógico-matemáticas elementares. A partir da construção do real, entendida como sendo a capacidade do indivíduo situar-se no universo, ocorre a tomada de consciência de si enquanto indivíduo.

A inteligência “não começa pelo conhecimento do *eu* nem pelo das coisas enquanto tais, mas pelo conhecimento de sua interação”.⁵⁸ Na medida em que se amplia a distância entre a noção da existência de um universo cada vez mais externo ao *eu* e uma atividade intelectual que progride em interioridade é que se explica a evolução das noções de espaço, de objeto, de causalidade e de tempo. Conclui Piaget que ao estruturar a noção do real o indivíduo se estrutura e a cada progresso em direção ao conhecimento do mundo exterior corresponde um progresso na direção do auto-conhecimento.⁵⁹

⁵⁷ Ibid., p. 116.

⁵⁸ Id., **A Construção do Real na Criança**, p. 10 – 11 ; 361.

⁵⁹ “(...) a assimilação ao eu e a acomodação aos outros começam com um ajuste sem tese profunda e o indivíduo, de início, oscila entre essas duas tendências, sem poder dominá-las nem organizá-las (...)”. Em outros termos, egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, ao passo que a construção do objeto enquanto tal caminha junto à tomada de consciência de si. Ibid., p. 369 – 370.

Concomitante com o desenvolvimento inicial da linguagem até o ponto em que a criança aprende a manipular os símbolos para representar o mundo exterior estrutura-se a identidade e a personalidade humana, constrói-se assim a noção do *eu*. O *eu* da criança aflora na relação entre o *eu* da mãe e o *si mesmo*, originando assim a auto-consciência. Esta é mediada através das relações da criança com o mundo exterior.

A respeito do desenvolvimento do *eu*, Erikson alarga a concepção piagetiana, e, por sua vez, afirma que a personalidade humana se desenvolve socialmente em etapas predeterminadas, visando uma tomada de consciência de si associada a uma interação sujeito com seu meio - a sociedade na qual ele pertence e encontra-se inserido desde seu nascimento.⁶⁰

No primeiro degrau da base do epigrama proposto por Erikson está a *confiança básica versus desconfiança básica*. Neste período, que coincide com a etapa das *Operações Sensório-motoras*, o bebê relaciona-se com sua mãe ou com a pessoa de referência. É importante notar a qualidade dessa relação social materna, visto que é através da condição qualitativa do relacionamento que se inscreve na mente infantil a noção de certeza ou não. A mãe é o *outro*, o mundo externo que o bebê experimenta e com ela aprende a se alimentar, olhar, escutar, sentir, falar, andar e a dizer *eu*. A pessoa que lhe proporciona cuidados – a mãe – encarrega-se de separar o *eu* da criança

⁶⁰ Erikson formulou um diagrama epigenético afirmando que o desenvolvimento psicossocial " é uma sucessão de fases críticas, entendendo-se por "crítico" uma característica de momentos decisivos, de momentos de opção entre progresso regressão, a integração e a sujeição". Id., *Infância e Sociedade*, p. 249.

do caos inicial - *nós* - introduzindo gradativamente a noção do *tu* - segunda pessoa do singular.⁶¹

A criança ouvindo a mãe pronunciar repetitivamente a relação filial – *tu és o/a meu/minha filho/a* - aprende e incorpora a noção de *eu sou*.⁶² A criança necessita efetuar essas relações para ser ele/ela mesmo/a. Através desses laços familiares desponta a condição daquele/a ou daquilo em que se pode confiar. No que diz respeito à noção de fé dos pais, que sustenta a confiança individual do bebê, esta acha-se alicerçada na “forma Institucionalizada de veneração que deriva vitalidade de sua imagem do mundo, da predestinação à indeterminação.”⁶³

A partir dos dois anos de vida a criança apoia-se e firma-se sobre seus pés, até os seis anos adquire maior habilidade motora e velocidade nos seus passos. Neste período a identidade da criança emoldura-se na etapa denominada *autonomia versus vergonha e dúvida*. Os comportamentos de agarrar e soltar vinculam-se às noções de ter e conservar. No que diz respeito à fé, o meio social oferece situações diversificadas de escolhas, nas quais a criança ao se expor aos

⁶¹ Quando a criança acede à bipedestação também começa a controlar e dominar seu corpo. Essa cena é acompanhado pelo olhar do Outro (pai - mãe) e ela dedica aos Outros sua produção/conquista psicomotora. Por mediação do Outro é que se estrutura e se institui a imagem do corpo da criança, com o qual ela se identifica e se conforma o *eu*. *Id.*, **A Infância em Cena**, p. 113.

⁶² “(...) a assimilação ao eu e a acomodação aos outros começam com um ajuste sem tese profunda e o indivíduo, de início, oscila entre essas duas tendências, sem poder dominá-las nem organizá-las (...)”. Em outros termos, egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, ao passo que a construção do objeto enquanto tal caminha junto à tomada de consciência de si. *Ibid.*, p. 231.

⁶³ “(...) As mães criam em seus filhos um sentimento de confiança por meio daquele tipo de tratamento que em sua qualidade combina o cuidado sensível das necessidades individuais da criança e um firme sentimento de fidedignidade pessoal dentro do arcabouço do estilo de vida de sua cultura. Isso cria na criança a base para um sentimento de identidade que mais tarde combinará um sentimento de ser “aceitável”, de ser ela mesma, e de se converter no que os demais confiam que chegará a ser. (...)”. *Ibid.*, p. 229.

olhos dos outros, experimenta sentimentos de vergonha e de dúvida. Essa etapa é decisiva para a criança posto que coincide com o momento de experimentar as regras ditadas pela autoridade promovendo assim uma noção referencial de ordem. É o período que coincide com a aquisição dos direitos e deveres, privilégios e limitações da criança. Pelo processo de desenvolvimento e formação da identidade e da personalidade estão as noções corpóreo-espaciais de frente e atrás – *o que está na frente* e é visível, *o que está atrás* e é invisível. A dúvida da criança integra o campo das coisas que ela não consegue visualizar, a dúvida infantil localiza-se nas coisas ocultas, nas ameaças do invisível.⁶⁴

A partir dos sentimentos de dúvida e temor emergem os sentimentos de “amor e ódio, cooperação e voluntariedade, liberdade de auto-expressão e sua supressão”.⁶⁵ Além disso, também é importante tecer algumas considerações a respeito do uso da concepção de Erikson no nível das idéias do amor incondicional. Quando a criança percebe-se a *si* como pessoa diferente e externa ao *outro*, afirma a noção do *eu sou* a partir do que me é dado. E neste caso específico, a pessoa que lhe promove ou não o conforto e a segurança é sua mãe ou uma pessoa de referência.

A arbitrariedade das escolhas infantis constrói na mente infantil o sentimento de *eu sou o que eu quero*. Erikson entende que o termo *sentimento de* denota

⁶⁴ Em alusão à idéia da imagem que a criança forma de si, o psicanalista egípcio Sami-ali sublinha que a identificação primária do bebê se efetua através do rosto e do olhar da mãe. Com a introdução do terceiro termo, o pai, “a experiência do espelho diversifica-se ao extremo. O que o sujeito percebe doravante é um rosto que é o seu em relação ao um outro. Um outro diferente da mãe e da criança ao mesmo tempo”. Cf., SAMI-ALI, *Corpo Real, Corpo Imaginário*, p.110; 114; 133.

três dimensões, a saber: “a) meios de experimentar acessíveis à introspecção; b) modos de proceder observáveis por outros; c) estados interiores inconscientes, determináveis por teste e análise.”⁶⁶

As crises e os estágios epigenéticos são acumulativos. Há um residual que segue na bagagem da vida da criança para o nível seguinte, não sendo superado apenas pelo acréscimo quantitativo de tempo vivido. A parte disso, se viu também como se relaciona o processo da formação da identidade com o processo epistêmico. Os conceitos de experiência, conhecimento, educação⁶⁷, linguagem e de relacionamento entre o *eu* da criança e o mundo externo se mostraram particularmente importantes no sentido de identificar as potencialidades da criança dos períodos *Sensório-motor* e *Pré-operacional*.

⁶⁵ *Ibid.*, **Infância e Sociedade**, p. 232 – 234.

⁶⁶ Conforme as palavras de Sami-ali: “ (...) Dentre todos os componentes da imagem do corpo, o rosto – tanto quanto o sexo – constitui uma problemática privilegiada. Lugar onde se afirma a dupla identidade sexual e simbólica do sujeito, o rosto somente é percebido no plano da visão por um outro, o qual um artifício, como o espelho, pode substituir. Acessível ao tato e não ao olhar, o rosto se define como sendo o invisível através do qual se revela o visível. Visível de que ele próprio faz parte, graças à mediatização, sem deixar de se subtrair à absoluta transparência do percebido. O certo é que o sujeito reconhece em si mesmo um rosto mais além da série fragmentária de suas manifestações. Disso resulta uma ambigüidade que não é a do ser que transcende o parecer, mas a ambigüidade radical que consiste em se apropriar de um rosto, que começa a ter existência do ponto de vista dos outros (...).” *Id.*, **Corpo Real, Corpo Imaginário**, p. 231.

⁶⁷ O psicólogo e professor de teologia católica Achylles Chiappin considera que a educação deve-se fundamentar nas necessidades básicas do ser humano, e estas formam correspondência com as áreas da educação e com a hierarquia de valores, dando sentido à existência. Os valores espirituais, morais e religiosos ocupam o primeiro plano para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Cf. Achylles CHIAPPIN, **Formação da Personalidade**, p. 81 – 89.

2.2.3 – Potencial Religioso Infantil

A partir das concepções apresentadas por Piaget e Erickson é importante lembrar que a criança desenvolve seu potencial inato, inferindo a noção de religioso pela apresentação de concepções do mundo adulto. A concepção infantil acerca da imagem do divino fica, momentaneamente, limitada ao nível de compreensão intelectual de que dispõe durante os períodos *Sensório-motor* e das *Operações Pré-operacionais*. Embora o bebê e a criança pequena tenham limitações sócio-afetivas e físico-intelectuais para assimilar e refletir conceitos adultos, é através das experiências concretas que se inicia o processo de formação de imagens.

Pela escuta de histórias que inserem Deus no cotidiano das crianças, pela audição de narrativas bíblicas, pela oração realizada com os adultos, pelo ouvir e entoar cantigas, pelas atividades lúdicas, pela observação do gestual que acompanha ritos, orações e canções dando significado às palavras, pelo colocar-se diante de Deus em oração, é que o religioso ingressa e fica amalgamado na vida da criança tornando-a capaz de internalizar o resultado de suas ações.⁶⁸ O nível dos estágios desenvolvimentais anteriormente descritos, indica possibilidades de condições que ela possui para vencer desafios e alcançar determinados objetivos.

Assim como a cognição e a formação da identidade desenvolvem-se através de uma sucessão de estados, a fé da criança acompanha estes

⁶⁸ Cf., Remi KLEIN *et al.*, *Deus Mora no Céu?*, p. 19 – 36.

processos. A fé não é algo herdado ou simplesmente construído na mente infantil pela cognição ou pela incorporação de conceitos adultos. Mesmo sendo uma dádiva de Deus à criança, ela necessita da intervenção do adulto para dar continuidade ao processo de crescimento na fé.

A partir dessas considerações, é necessário matizar a noção de potencial e inserir aqui a idéia de prontidão descrita por Groome alicerçada nos achados de Piaget, Kohlberg e Fowler. Nesse contexto ele considera a prontidão ⁶⁹ como uma condição necessária para uma abordagem de práxis compartilhada à educação religiosa cristã. Sublinha que ela depende da capacidade de articular o pensamento sobre a reflexão crítica ⁷⁰, ainda inexistente na criança pré-operacional. ⁷¹ Acredita na existência de implicações cognitivas no processo educacional, “o nível de conteúdo dum programa deve ser tal que os alunos tenham as necessárias estruturas cognitivas para assimilá-lo”. ⁷²

Colidindo com a concepção de prontidão defendida por Groome está a concepção da catequista católica Cavalletti. ⁷³ Contrariamente à noção de um *estar pronto para*, a autora relata como as condições do anúncio cristão

⁶⁹ Prontidão no sentido de “estar pronto para” algum tipo de aprendizagem. Id., **Educação Religiosa Cristã**, p. 372.

⁷⁰ A expressão *reflexão crítica* é tomada no sentido duma dimensão dialética e criativa do ato de conhecer, abarcando aqui a dimensão da realidade social, ignorada por Piaget. Ibid. p. 370 – 371.

⁷¹ Ibid., p. 347 – 352.

⁷² Ibid., p. 368 – 369.

⁷³ Sofia Cavalletti avalia sua experiência de vinte e cinco anos de formação religiosa com crianças entre três a seis anos de idade. Levando em conta as reações infantis frente à experiência religiosa constatou que a criança encontra a satisfação de exigências vitais profundas no encontro com o transcendente. Deus incognoscível e transcendente é manifestado através dos sinais religiosos. Sofia CAVALLETTI, **O Potencial Religioso da Criança: descrição de uma experiência com crianças de 3 a 6 anos**, p. 141 – 172.

correspondentes à estrutura da criança pré-operacional satisfazem suas exigências de espontaneidade, naturalidade e partilha. Conclui que a criança estando aberta à escuta das palavras do Pai é dotada do “dom de insuspeitas capacidades de viver como cristãos”.⁷⁴ O determinante aqui é uma disposição para um *querer* ouvir. Observou que a partir dos três anos de idade existem manifestações de oração que exprimem a proximidade e a transcendência de Deus, que não se originam do nada e que devem ser estimuladas, ao mesmo tempo afirma que as crianças têm um conhecimento *a priori*, sabem das coisas que que ninguém nunca lhes ensinou.⁷⁵

Cavalletti ao assumir uma abordagem montessoriana, contrária a de Piaget, coloca a criança numa condição de receptora dos ensinamentos do mundo adulto.⁷⁶ Nesta proposta, o potencial religioso da criança se desenvolve pela ação do adulto intervindo no seu ambiente. A criança escutando as palavras do adulto acompanha a liturgia, observa os sinais e recebe assim a palavra de Deus, ao alegrar-se com essa vivência, ama e sente-se amada. É interessante notar aqui que os conceitos – ou pré-conceitos piagetianos – são desenvolvidos justamente no contexto onde se nota a ausência da interação da criança com o meio.⁷⁷ Dessa forma, o entendimento infantil de uma experiência com o

⁷⁴ Viver em koinonia. Id., **O Potencial Religioso da Criança**, p. 8 – 9.

⁷⁵ Ibid., p. 17 ; 35.

⁷⁶ Para Maria Montessori a criança até a idade de cinco anos está inserida num período muito sensível que torna-a capaz de tomar posse das imagens do ambiente. Afirma que “ a criança é, portanto, um observador que assume ativamente as imagens por meio dos sentidos, o que é muito diferente de dizê-la capaz de recebê-las como um espelho. Quem observa o faz por um impulso interior, por um sentimento, por um gosto especial: portanto, escolhe as imagens.” **Maria MONTESSORI, A Criança**, p. 74 –75.

⁷⁷ O rabino Gellman constata que crianças cristãs e judias questionam-se sobre Deus quase exatamente da mesma maneira. Como Deus não poder ser visto, sua existência é comumente perguntada pela criança pequena e deve ser respondida pelos adultos. Marc GELLMAN e Thomas HARTMAN, **Onde é Que Mora Deus?** p. 11 – 15.

sagrado, vivenciando o divino apenas num nível de transmissão conceitual do mundo adulto, fica empobrecido e distante da necessidade da criança elaborar perguntas.⁷⁸ Posto que a criança neste período é dotada de pensamento mágico, a discussão da questão do desenvolvimento do potencial religioso infantil fica atrelado à incapacidade que ela tem para refletir sobre conceitos abstratos, e neste caso, há o perigo de cristalizar e levar adiante pseudoconceitos sobre a imagem de Deus.⁷⁹

Uma pesquisa semelhante a de Cavalletti foi realizada no Brasil pela Irmã Terezinha Batista. Suas conclusões versam sobre a construção de conceitos religiosos, entre eles o de Deus, o da oração, o de Jesus, a partir de uma abordagem piagetiana. Observa que nas representações lúdicas e nas entrevistas realizadas com crianças até os sete anos de idade - *Períodos Sensório-motor e Pré-operacional* - o meio circundante desempenha um papel fundamental para acelerar o desenvolvimento infantil na fé.⁸⁰

Resumindo, ficou evidente que a maturação e o meio concorrem no despertar das potencialidades religiosas da criança. Embora o foco das pesquisas de Piaget não tenha se dedicado para esclarecer o desenvolvimento do potencial religioso infantil, as etapas de desenvolvimento intelectual por ele descritas auxiliam

⁷⁸ Hughes informa que a criança de 3 a 4 anos de idade tem a necessidade de perguntar para saciar sua curiosidade e faz perguntas sobre Deus e o mundo. Recomenda que na hora dar respostas a estas perguntas o adulto deve estar atento à idade, à capacidade de compreensão e à experiência que a criança tem. Jeremie HUGHES, *Por que o Céu Não Cai?* p. 9 – 14.

⁷⁹ Com relação a este assunto cabe destacar a importância que Piaget denominou por *conservação da matéria e do peso – permanências das qualidades do objeto independente da percepção imediata*, que no caso das crianças de 3 a 6 anos de idade ainda não aparece como uma necessidade. Acreditam sim que os objetos entram no nada quando não são mais vistos, formando assim *pseudoconceitos*. Cf. Id., *A Construção do Real na Criança*, p. 357 – 392.

a descortinar a disposição que a criança tem para desenvolver suas capacidades, representar suas experiências religiosas e construir o campo conceitual.

Revisando as concepções sobre o desenvolvimento epigenético, potencial da criança e o crescimento infantil na experiência religiosa, a título de elucidação apresentam-se a seguir os elementos constitutivos que integram o Conjunto-conceito { B } referente ao Potencial Religioso Infantil, conforme Figura 3:



Figura 3 - Diagrama do Conjunto-conceito PRI = {B}

B = { elementos do Potencial Religioso Infantil } \leftrightarrow { Conjunto-conceito PRI }
 B = { a, b, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o } \leftrightarrow { Conjunto-conceito PRI }

- a = ação: (criança X mundo) + (mundo X criança)
- b = contexto sociocultural
- d = divino presente na vida infantil
- e = etapas evolutivas de maturação
- f = formação de pseudoconceitos da imagem de Deus
- g = egocentrismo, pensamento mágico, animismo
- h = hábitos religiosos do adulto
- i = imitação e internalização de modelos
- j = junção dos processos de ensino e de aprendizagem
- l = linguagem em desenvolvimento
- m = manifestação dos sentimentos de confiança e dúvida
- n = nascimento do símbolo
- o = ontogênese da religiosidade infantil
- p = predisposição para a religiosidade

⁶⁰ Cf. Irmã Terezinha BATISTA, *Evolução da Fé na Criança*, p. 83 – 89.

2.3 – Fé Infantil

O Conjunto-conceito { C } reúne elementos formados a partir das noções já discutidas sobre o desenvolvimento e o potencial epigenético da criança, contemplando ainda: a) a questão da aquisição da linguagem infantil numa abordagem piagetiana; b) a concepção de fé defendida por Paul Tillich; c) o crescimento na fé apresentado através de estágios desenvolvimentais pelo pedagogo da religião James Fowler. Evitando reapresentar as características da criança de zero a seis anos de idade, inicialmente será enunciado o processo de aquisição da linguagem da criança no escopo proposto por Piaget.

2.3.1 – Desenvolvimento da Linguagem Infantil

Algumas vertentes da ciência da Linguagem descrevem-na como a “capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais,” dependente de uma técnica corporal complexa, supondo a existência de uma função simbólica e de centros nervosos geneticamente especializados.⁸¹ A linguagem envolve relações entre o sujeito e a linguagem, entre a linguagem e a sociedade, entre a língua⁸² e suas partes constitutivas, entre a função simbólica e o sistema constituinte da língua⁸³.

⁸¹ Cf. Jean DUBOIS *et al.*, *Dicionário de Lingüística*, p. 387 – 389.

⁸² A língua é conceituada como “um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade”. *Id.*, p. 378.

⁸³ Enquanto *fala* corresponde a um ato individual de vontade e de inteligência, *língua* relaciona-se a um produto social da linguagem, formada a partir de um conjunto de convenções de uma sociedade, a fim de permitir o exercício entre seus membros. *Ibid.*, p. 261.

Na década de 1920, Piaget verificou que a linguagem egocêntrica da criança podia ser subdividida em três categorias: a) *repetição* – durante os primeiros anos de vida a criança emite palavras ou sílabas sem destiná-las a alguém; b) *monólogo* – até os seis ou sete anos a criança agindo fala consigo mesma; c) *monólogo a dois ou coletivo* – a partir dos sete anos a criança associa à outra suas ações, sem a preocupação de ser ouvida, não se dirigindo a ninguém, fala alto para si mesma, diante dos outros.⁸⁴ Depois dos sete anos de idade é que surge na criança um estágio lógico, durante o qual se generaliza o fenômeno da reflexão – tendência a unificar as crenças e as opiniões e a sistematizá-las para evitar contradições entre elas. Até então elas não formam uma única opinião sobre determinado assunto, mas modulam sucessivamente suas crenças, sem se preocuparem com possíveis contradições.⁸⁵ Até os sete anos de idade a criança compreende os fenômenos sincreticamente, ou seja, a compreensão do todo precede a análise do detalhe e a compreensão do detalhe – certa ou errônea – acontece em função do esquema e do todo.⁸⁶

Em relação à função biológica da fala,⁸⁷ a criança começa a construir os primeiros esquemas vocais a partir da segunda fase do *Período Sensório-motor*. Neste estágio, a fonação e a audição se coordenam, permitindo que a criança

⁸⁴ Id., *Pensamento e Linguagem*, p. 7 – 14.

⁸⁵ Ibid., p. 87.

⁸⁶ Ibid., p. 144 – 146.

⁸⁷ *Fala é "a produção, a articulação dos fonemas, dos sons da fala."* Pedro BLOCH, *Voz e Fala da Criança*, p. 24.

emita e reconheça sons familiares, enquanto esses vão se constituindo num sistema de articulações interdependentes. O esquema da audição se coordena com o visual a partir do momento que a criança deseja visualizar o que acabou de ouvir. Posteriormente, os três esquemas – da fonação, auditivo e visual – se coordenam. Das primeiras palavras, que se relacionam com situações, ações, gestos e pessoas, existe uma fusão em que se interpenetram modelos ouvidos e a produção espontânea.

As primeiras palavras com significação surgem por volta dos doze meses de vida. Dos dezoito aos trinta e seis meses inicia o processo de interiorização da fala; dos três aos seis anos ocorre a linguagem⁸⁸ interior. A esse respeito, Piaget estudou o pensamento da criança pequena por meio de perguntas e respostas verbais, aceitando como axioma a adequação do conhecimento lingüístico da criança. Percebeu que a linguagem tem duas funções, subdivididas em oito categorias fundamentais, a saber: 1º.) *linguagem egocêntrica* – quando a criança fala a si mesma, sem se preocupar a quem dirige sua fala; 2º.) *linguagem socializada* – quando surge o interlocutor e ela inicia a fazer trocas de pensamentos com o outro. A *linguagem egocêntrica* é demarcada por três categorias subdivididas.⁸⁹ No que diz respeito à *linguagem socializada*, cinco subdivisões imediatas e posteriores à *linguagem egocêntrica* participam do processo de aquisição da linguagem.⁹⁰

⁸⁸ Linguagem se refere ao “código estabelecido, sendo a atividade simbólica essencial”. Id., p. 24.

⁸⁹ “(...) 1º. A *repetição*: Trata-se apenas da repetição de sílabas ou de palavras. (...) 2º. O *monólogo*: A criança fala para si mesma, como se pensasse em voz alta. (...) 3º. O *monólogo a dois ou coletivo*: O ponto de vista do interlocutor nunca intervém – o interlocutor é apenas um excitante.(...)” Jean PIAGET, *A Linguagem e o Pensamento da Criança*, p. 7 - 14.

As discussões de Piaget sobre a interface entre a linguagem e o conhecimento sublinham que a criança constrói sua compreensão do modo como o mundo funciona através de suas próprias ações. Foi visto que a inteligência da criança é o resultado da sua interação com o seu ambiente como também de certas estruturas mentais que interagem entre si. Os estágios pelos quais a criança debruça seus experimentos pessoais caracterizam-se por certas propriedades do pensamento. A aquisição da linguagem infantil foi percebida por Piaget como um subproduto da gênese do conhecimento.⁹¹

Enquanto a inteligência *sensório-motora* é pré-lingüística e pré-simbólica, a etapa das *Operações Pré-operatórias* é iniciada pela união da linguagem com o pensamento até o surgimento das primeiras operações lógicas, por volta dos seis ou sete anos de idade. A posse da linguagem oportuniza que a criança dê nomes aos fenômenos, lembre-se e discuta-os com o outro. Embora ainda incapaz de diferenciar a *sua* perspectiva da do *outro* e de coordenar dois pontos de vista distintos, ela pensa por meio de imagens mentais que são imitações do mundo externo percebido.

⁹⁰ "(...) 4°. A *informação adaptada*: A criança troca realmente pensamentos com os outros, seja informando o interlocutor de qualquer coisa que possa interessar a ele e influir sobre sua conduta, seja havendo troca verdadeira, discussão, ou mesmo colaboração em busca de um objetivo comum. (...) 5°. A *crítica*: Este grupo compreende todas as observações sobre o trabalho ou a conduta de alguém, tendo o mesmo caráter da informação adaptada, isto é, são específicas em relação a determinado interlocutor. (...) 6°. As *ordens, súplicas e ameaças*: Há aqui, a ação de uma criança sobre a outra. (...) 7°. As *perguntas*: A maioria das perguntas de criança para criança exige uma resposta, (...) 8°. As *respostas*: São as respostas dadas às perguntas propriamente ditas (com ponto de interrogação) e às ordens, e não as respostas dadas no decorrer dos diálogos às proposições que não são perguntas mas que dependem da *informação*(...)" Id., p. 15 – 28.

⁹¹ A psicóloga Elliot verifica que Piaget escreve sua teoria referente à linguagem contra um fundo de positivismo lógico e filosofia lingüística. Tece uma crítica no sentido de ele limitar a concepção de que a criança só consegue entender por completo os enunciados cujas interpretações semânticas se enquadrem em sua capacidade cognitiva. Complementa que tal visão pode ser modificada se for admitido que a criança possui um sistema semântico em desenvolvimento atribuindo interpretações parciais aos enunciados. Alison ELLIOT, *A Linguagem da Criança*, p. 48 – 49.

Segundo o psicanalista e teólogo Rubem Alves, a linguagem do homem e da mulher é o ponto de encontro dos seus sonhos de amor, constituindo um espelho de suas historicidades. Na sua ótica não há comunidade sem primeiro se pensar na existência de uma linguagem. Esta é formada por um senso de experiências tomadas em comum, por uma mesma compreensão do mundo e por uma meta compartilhada. A linguagem acerca de Deus refere-se a uma linguagem a despeito do amor, do poder divino e da promessa dos eventos históricos.⁹²

O psicólogo J.-M. Pohier faz uma leitura de Piaget no âmbito da teologia. Usando conceitos do pensamento pré-formal confronta-os com o pensamento religioso característico deste estágio epigenético. Acredita que a fé pode passar por uma evolução assim como a experiência cristã. Progredir na fé não consiste em racionalizá-la, mas sim aumentar o extrinsecismo⁹³ de seu critério de verdade. Aproximar o pensamento religioso com o pensamento infantil, revelado através de linguagens, torna-os mais compreensíveis e contribui para um melhor conhecimento da fé.⁹⁴

Com essas constatações se pretende aludir ao fundamento da teoria desenvolvimental de Piaget que constantemente refere-se à noção de transformações contínuas e de possíveis mudanças no campo cognitivo da criança. A respeito do uso da proposta de uma dinâmica de transformação situa-se o enfoque da dinâmica desenvolvimental da fé enunciada em 1981 por James Fowler. Antes de abordar os estágios desenvolvimentais da fé, cabe aqui apresentar

⁹² Rubem ALVES, *Da Esperança*, p. 39 – 144.

⁹³ O neologismo *extrinsecismo* foi introduzido por POHIER, *Psicologia da Inteligência e Psicologia da Fé*, p. 121.

as concepções de fé, e em específico, o entendimento de fé defendido por Paul Tillich.

2.3.2 – Fé na Concepção de Paul Tillich

Além da questão da cognição e da aquisição da linguagem, a fé é o elemento que emerge da experiência religiosa e do potencial religioso infantil, encarcerando a idéia do desenvolvimento da identidade numa proposta de aproximação da criança com o divino. A palavra *fé*, num domínio laico, carrega consigo idéias de crença, confiança, esperança, fidelidade, virtude, firmeza, certeza, adesão e anuência a Deus. Tillich reveste o termo *fé* de um sentimento de posse por aquilo que toca o ser humano incondicionalmente, excluindo as conotações distorcidas e enganadoras.⁹⁵

Durante sua reflexão teológica Tillich procura relacionar uma visão ontológica da realidade com a mensagem cristã. O esquema de sua formulação ontológica integra quatro níveis, a saber: 1°.) *estrutura ontológica básica* – pressupondo a relação entre sujeito e objeto como estrutura do ser e entre o *eu* e o mundo como sustentação à essa estrutura;⁹⁶ 2°.) *elementos ontológicos* - que integram Individualidade e Participação, Dinâmica e Forma, Liberdade e Destino;⁹⁷ 3°.) *características do Ser* - relações entre o Ser e o Não-Ser, entre o

⁹⁴ Idem, p. 121 – 131.

⁹⁵ “Fé é estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente”. Considera que o entendimento de fé como um ato de conhecimento, ou como ato de vontade ou como sentimento são conotações distorcidas. Extraído de Paul TILLICH, *Dinâmica da Fé*, p. 5 – 30.

⁹⁶ Id. *Teologia Sistemática*, p. 141 – 150.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 150 – 156.

finito e o infinito, entre a liberdade e o destino, entre a essência e existência;⁹⁸
 4°.) *categorias do Ser* e do conhecimento – englobando o pensamento de finitude que povoa a consciência humana.⁹⁹

Tillich entende que o ser humano tem preocupações espirituais. Essas aflições que perturbam o espírito abarcam a estética, o social, o político e o cognitivo. As necessidades humanas encaminham-se na direção de uma perspectiva última – *preocupação última* – que promove sentido à vida. Fé é uma ação humana íntima e global do espírito realizada na vida pessoal, onde ocorre a transcendência dos elementos racionais e não-racionais.¹⁰⁰ É fundamental observar na sua visão ontológica que é a linguagem simbólica que oportuniza a expressão do incondicional e da linguagem da fé. Deus é o símbolo¹⁰¹ de uma imagem divina presente em todo o ato de crer.¹⁰²

2.3.3 – Estágios da Fé Propostos por James Fowler

Na elaboração de sua proposta para o desenvolvimento da fé da criança, Fowler apóia-se na concepção de Paull Tillich, partindo dos domínios de

⁹⁸ Ibid., p. 159 – 174.

⁹⁹ Ibid., p. 174 – 179.

¹⁰⁰ Id., *Dinâmica da Fé*, p. 7 – 9.

¹⁰¹ Tillich faz uma distinção entre os termos *símbolo* e *signo*. *Signos* são estabelecidos por convenção para representar algo que lhes é extrínseco. *Símbolos* são unidades representativas carregadas de sentido, possuindo um caráter existencial e não meramente convencional. Ibid., p. 30 – 32.

¹⁰² “(...) Outro grupo de símbolos são manifestações do divino em coisas e eventos, em indivíduos ou grupos, palavras ou escritos. Todo esse campo de objetos sagrados é um tesouro repleto de símbolos. Mas objetos santos não são em si santos, mas mostram além de si para a fonte de toda santidade, para aquilo que é o próprio incondicional (...)”. Ibid., p. 35.

conhecimento dos estágios cognitivos de Piaget, toma como base as teorias psicológicas de Erik Erikson e Lawrence Kohlberg. Quando expõe sua proposta estrutural-desenvolvimental ele se refere à estruturação do ato de conhecer na medida em que dá forma aos conteúdos do conhecimento.¹⁰³ Apesar dos estágios da fé não serem idênticos aos estágios cognitivos e morais, Fowler formula uma seqüência em espiral para os estágios¹⁰⁴ contemplando o crescimento e o desenvolvimento na fé.¹⁰⁵ O desenvolvimento na fé é alcançado não por um acréscimo de conteúdos, mas sim por pressupor uma estrutura, tomada na mesma concepção de Piaget.

Fowler formula sua proposta desenvolvimental da fé a partir da explanação dos estágios epigenéticos da identidade enunciados por Erikson.¹⁰⁶ No primeiro nível está o primeiro componente que se desenvolve no bebê, o sentimento de *confiança* seguido pelo de *vontade autônoma*. Cada degrau ascendente alcançado pela superação de uma crise potencial provoca uma mudança de perspectiva.¹⁰⁷

¹⁰³ Através da abordagem estrutural foi possível focar alguns aspectos universais da fé, apesar da "variedade de conteúdos simbólicos, temáticos e imaginativos específicos." Id., *Estágios da Fé*, p. 88.

¹⁰⁴ A noção de *espiral* aplicada ao processo de ensino e aprendizagem foi introduzida por Jerome Bruner denominada *currículo em espiral*. Jerome BRUNER, *O Processo da Educação*, p. 48 - 50.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 91.

¹⁰⁶ Sobre as descrições dos estágios epigenéticos cf. nota 1.

¹⁰⁷ Para que a autonomia seja desenvolvida é necessário a aquisição de uma confiança promovida pela qualidade da relação entre mãe e seu bebê. Ao enunciar a primeira crise da vida infantil apresenta os sentimentos relacionados com os fundamentos da fé. "(...) O bebê deve ganhar a certeza de que a sua fé em si mesmo e no mundo não será comprometida pelo desejo violento de fazer sua escolha, de apropriar-se exigentemente e de eliminar obstinadamente. Somente a firmeza parental pode protegê-lo contra as conseqüências de sua discriminação e circunspeção ainda não educadas. (...)". Eric ERIKSON, *Identidade, Juventude e Crise*, p. 110.

O primeiro nível da espiral que integra o desenvolvimento é denominado *Lactância e Fé Indiferenciada*, compreendendo o período que vai do nascimento do bebê até o primeiro ano de vida. Neste pré-estágio, o bebê relacionando-se com a mãe, ou com a pessoa de referência, recebe e incorpora o que lhe é dado. A relação do *eu* do bebê com a pessoa de referência converte-se em certeza interior, originando sentimentos de confiança, coragem, esperança, amor, prazer, noções de sim e não; pelo jogo o bebê adquire noções de perto e longe, de conhecido e desconhecido. Essa certeza interior veiculada pelo sentimento de *é bom contar com* é alcançada pela experiência vivencial transformando-se, posteriormente, em símbolo de Deus.¹⁰⁸

Pelo uso de símbolos na fala e pelo desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a criança pequena avança de nível e ingressa no Estágio 1, denominado *Fé intuitivo-Projetiva*. Do segundo ano de vida até os seis ou sete anos, a experiência sensorial transforma-se e através da fala e da representação simbólica a criança organiza sua experiência em unidades de sentido. Neste primeiro estágio, a criança ensaia o comportamento social relacionando-se com os pais e com a família, tornando-se capaz de segurar, de eliminar, de introduzir e de encerrar.

A relação da criança com os seus converte-se em autonomia, e, posteriormente em iniciativas, originando sentimentos de posse, vergonha, dúvida, culpa, noções de bem e mal, cooperação, auto-controle; pela

¹⁰⁸ A este respeito Fowler fala da formação de pré-imagens, ao que Piaget denomina como pré-conceitos. Ibid., *Estágios da Fé*, p. 105 – 107.

formulação de perguntas, ¹⁰⁹ pelo jogo simbólico, onde percebe a presença das regras e *do como se faz*, adquire noções de lei e ordem, de herói e vilão. As primeiras imagens “religiosas” surgem dos “sentimentos, da vivência de proteção segura e fidedigna, as quais, ficam entrelaçadas porém, com o grande medo de ser abandonado”. ¹¹⁰

Por fim, a partir da elucidação do desenvolvimento da linguagem infantil, à luz da teoria epistemológica piagetiana, unida às concepções de fé segundo Paul Tillich e dos dois primeiros níveis dos estágios referentes ao desenvolvimento na fé de Fowler, destacam-se a seguir os elementos constitutivos que integram o Conjunto-conceito { C } referente à Fé Infantil, conforme Figura 4:



Figura 4 - Diagrama do Conjunto-conceito FI = {C}

C = { elementos da Fé Infantil } ↔ { Conjunto-conceito Fé }
C = { a,c,d,e,f,g,h,i,l,m,n,o,p,q,r,s,t } ↔ { Conjunto-conceito FI }

¹⁰⁹ Esta é a fase dos por quês que além de aliviar a curiosidade imediata conduz a criança a levar a sério as respostas socialmente recebidas. Ibid., **Linguagem e o Pensamento da Criança**, p. 156 – 177.

¹¹⁰ Daunis salienta que a identificação da criança com a pessoa de referência – experimentada como onipotente – cunha na mente infantil a imagem básica de *Deus todo poderoso*. Roberto DAUNIS, **Reflexões Didáticas**, p. 1 – 2.

- a = ação: (criança X mundo) + (mundo X criança)
- c = construção da identidade: (Eu + Outro + Nós)
- d = divino presente na vida infantil
- e = etapas evolutivas de maturação
- f = formação de pseudoconceitos da imagem de Deus
- g = egocentrismo, pensamento mágico, animismo
- h = hábitos religiosos do adulto
- i = imitação e internalização de modelos
- l = linguagem em desenvolvimento
- m = manifestação dos sentimentos de confiança e dúvida
- n = nascimento do símbolo
- o = ontogênese da religiosidade infantil
- p = predisposição para a religiosidade
- q = questão do amor e da coragem
- r = raiz da esperança de participação do finito no infinito
- s = ser aceito pelo fundamento do ser
- t = ato pessoal no fundamento do ser

3.0 – Sagrado na Interseção entre a Experiência Religiosa Infantil e o Potencial Religioso Infantil

Para se estabelecer a relação entre a experiência religiosa da criança, aqui representada pelo Conjunto-conceito $\{A\} \Leftrightarrow \{ERI\}$ e o potencial religioso infantil, descrito pelo Conjunto-conceito $\{B\} \Leftrightarrow \{PRI\}$, se faz indispensável aqui rever primeiramente, os elementos integrantes de cada conceito e, posteriormente, realizar uma comparação entre estes dois Conjuntos-conceito. A partir disto, procura-se estabelecer uma relação mútua entre os Conjuntos-conceito, de forma que, uma vez em menor número e maior clareza quanto a sua pertinência ao caso restrito desta pesquisa, sejam ferramentas úteis ao processo específico de análise. Neste contexto então, tanto quanto foi possível verificar na literatura disponível a existência de elementos constituintes, desenvolve-se um referencial próprio de inter-relação destes conceitos.

Este referencial próprio desenvolvido, ao qual foi apresentado em 2.0, passa-se a denominar de **Diagrama de Conjuntos Conceituais – DCC**. Um dos modelos existentes dentro da Teoria dos Conjuntos da Matemática estabelece áreas de interseção entre conjuntos isolados, de tal forma que sejam identificados a presença de elementos existentes em comum. Esta área de interseção com seus respectivos elementos delimita um novo conjunto. No caso específico, cada um dos Conjuntos-conceito anteriormente referidos estabelece um conjunto identificado por letras maiúsculas colocadas dentro de colchetes.

Estabelecendo um confronto e interceptando estes Conjuntos-conceito entre si, verifica-se que alguns de seus elementos ordinários quando comparados, agrupam-se de tal forma a gerar um novo conjunto de interseção; mais especificamente, originam outro Conjunto-conceito. Comparando-se os elementos do Conjunto-conceito { **ERI** } representados ordenadamente pelas letras do alfabeto da língua portuguesa { a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n } com os elementos constitutivos do Conjunto-conceito { **PRI** } representados por { a, b, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o }, verifica-se que da combinação binária entre { **A** } \cap { **B** } surge o Conjunto-conceito { **D** }.

Os elementos tomados em comum dos Conjuntos-conceito { **ERI** } e { **PRI** } são { a, b, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n }, quais sejam: **a** = ação: (criança X mundo) + (mundo X criança); **b** = contexto sociocultural; **d** = divino presente na vida infantil; **e** = etapas evolutivas de maturação; **f** = formação de pseudoconceitos da imagem de Deus; **g** = egocentrismo, pensamento mágico, animismo; **h** = hábitos religiosos do adulto; **i** = internalização de modelos; **j** =

junção dos processos de ensino e de aprendizagem; l = linguagem em desenvolvimento; m = manifestação dos sentimentos de confiança e dúvida; n = nascimento do símbolo. No próximo diagrama conceitual apresentam-se, primeiramente, três conjuntos. Os conjuntos localizados nas extremidades dão origem ao Conjunto-conceito central - $\{ D \}$ - Cf. Fig. 5. A seguir tem-se a visualização do novo Conjunto-conceito, resultado da interseção de $\{ A \}$ com $\{ B \}$. Cf. Fig. 6.

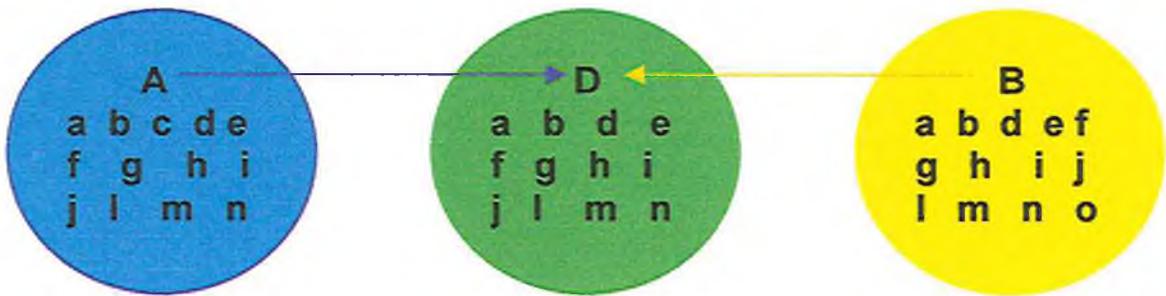
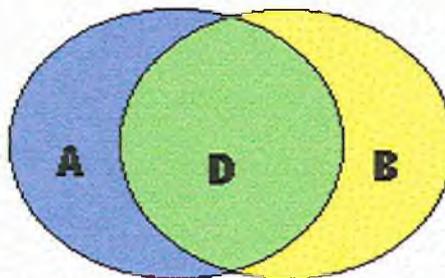


Figura 5 - Elementos Ordinários dos Conjuntos-conceito $\{ A \}$ e $\{ B \}$ dando origem a $\{ D \}$



**Figura 6 – Diagrama do Conjunto-conceito Sagrado = $\{ D \}$
Elementos tomados em comum $\{ A \} \cap \{ B \} = \{ D \}$
 $\{ D \} \subset \{ A \}$ da mesma forma que $\{ D \} \subset \{ B \}$**

3.1 – Sagrado

O Conjunto-conceito { D } reúne elementos extraídos das concepções de experiência e do potencial religioso da criança. Sobrepondo as cores azul com a amarela obtém-se a cor verde,¹¹¹ e esta cor representará o Conjunto-conceito Sagrado. Uma vez que seus elementos já foram listados, estes serão elucidados em 3.1.2. A determinação pelo Sagrado e não por outro conjunto, deve-se à presença do termo que atribui qualidade aos dois Conjuntos-conceito – *religioso* – aliado às noções de agir, imitar, simbolizar, amar, confiar, duvidar e internalizar modelos religiosos ou não. Qualquer experiência religiosa é realizada por uma pessoa portadora de potenciais subjacentes, de potências religiosas virtuais que são desenvolvidas quando o *sagrado* acha-se inscrito em suas histórias, em seus corações.

Assim como para os fenomenólogos da religião, a experiência religiosa consiste em pôr à prova a presença do *sagrado*,¹¹² ela também constitui um pano de fundo para a análise da manifestação do divino. Na literatura o termo *sagrado* tem sido apresentado por outros termos correspondentes, a saber: a) Transcendente;¹¹³ b) Divino;¹¹⁴ c) Deus;¹¹⁵ d) Numinoso;¹¹⁶ e) Eterno;¹¹⁷

¹¹¹ O verde simboliza a vida, a água, a mediação entre o vermelho do fogo do inferno e o azul do céu. É a cor da renovação da vida, da esperança, da longevidade e da imortalidade. Segundo Lexicon, na Idade Média os artistas cristãos pintavam de verde a cruz de Cristo para registrar a nova vida efetuada por Cristo e também para expressar a esperança de um retorno da humanidade para o paraíso. Ibid., *Dicionário dos Símbolos*, p. 202 – 203.

¹¹² Id., *A Religião na Sociedade Pós-moderna*, p. 140.

¹¹³ Cleide ROHDEN, *A Camuflagem do Sagrado e o Mundo Moderno*, p. 9.

¹¹⁴ Valter KUCHENBECKER, *O Homem e o Sagrado: a religiosidade através dos tempos*, p. 11.

¹¹⁵ Eugenio TRIAS, *Tocar a Dios, Lo Santo y Lo Sagrado*, p. 134 – 144.

f) Divindade.¹¹⁸ Entre toda essa diversidade terminológica, dois significados lhe são atribuído, a saber: 1°.) por ser poderoso é o promotor da salvação; 2°.) por ser da esfera do transcendente ou exclui a presença do profano, ou é seu pólo complementar.

3.1.1 – Concepções de Sagrado

Na perspectiva teológico-fenomenalista de Rudolf Otto, o *sagrado* pertence ao domínio exclusivamente religioso.¹¹⁹ É identificado como o *numinoso* - *numem* = divindade em latim - percebido no íntimo do crente como *mysterium tremendum et fascinatum*.¹²⁰ O *sagrado* manifesta-se com as seguintes particularidades, a saber: a) de forma oculta, percebido pelos sentidos;¹²¹ b) como um mistério que causa tremor e temor;¹²² c) como um mistério fascinante e admirável despertando sentimentos de amor, misericórdia, piedade, consolo.¹²³ O *sagrado* em Otto é apresentado como uma categoria composta tanto pelo elemento não-racional como pelo racional.

¹¹⁶ Id., **O Sagrado**, p. 12.

¹¹⁷ Id., **Tocar a Dios, Lo Santo y Lo Sagrado**, p. 165.

¹¹⁸ "(...) O sujeito e o objecto, o pensamento e o ser, vão parar finalmente a um último princípio comum. Este reside na Divindade, que é a fonte comum do ideal e da realidade, do pensamento e do ser (...)". Johannes HESSEN, **Teoria do Conhecimento**, p. 118 – 119.

¹¹⁹ Ibid., **O Sagrado**, p. 11.

¹²⁰ Ibid., p. 11 – 13.

¹²¹ Ibid., p. 29.

¹²² Ibid., p. 29 – 34.

¹²³ Ibid., p. 34 – 35.

A natureza do *sagrado* identificada por Rudolf Otto é uma categoria *a priori*¹²⁴ que sublinha o caráter não-racional da experiência religiosa. Para o foco deste trabalho, a concepção de *sagrado* descrita por Otto, descarta a esfera secular, e é inadequada para ser tomada como referencial teórico para cercar a idéia de *sagrado*, visto que há a forte suspeita da presença de elementos pertinentes a ele no âmago estrutural do objeto de análise. Eliade é outro pensador que concedeu uma grande importância à questão da divergência dos opostos.

Posterior ao pensamento de Rudolf Otto apresenta-se a perspectiva antropológica e histórica de Mircea Eliade, cuja manifestação do *sagrado* funda ontologicamente o Mundo.¹²⁵ O *sagrado* aparece justamente numa dialética cujo pólo antagônico é registrado pelo *profano*, um não existindo sem o outro. O *sagrado* manifesta-se *no e através do* cotidiano, onde o tempo e o espaço são sacralizados e inscritos no contínuo espaço-temporal através das hierofanias.¹²⁶

A experiência religiosa da criança pequena acontece num espaço e num

¹²⁴ Otto afirma que o numinoso surge da fonte de conhecimento mais profundo que há na alma, não nasce com ele, mas aparece graças a experiências sensíveis. "(...) A prova que se trata, no numinoso, de elementos de conhecimento puramente *a priori* pode ser conhecida pela observação de si mesmo e na crítica da razão (...)". Ibid., p. 112.

¹²⁵ Mircea ELIADE, **O Sagrado e o Profano**, p. 36.

¹²⁶ Sobre as hierofanias históricas – o ato de manifestação do sagrado – concretizadas através das festas religiosas do calendário litúrgico. Id., **A Camuflagem do Sagrado e o Mundo Moderno**, p. 32.

tempo pertencentes à sua construção pessoal de história.¹²⁷ Com a finalidade de se ressaltar a importância do encontro experiencial da criança com o *sagrado* insere-se a idéia do teólogo Leonardo Boff “(...) a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. (...)”.¹²⁸ Uma vez que os pés da criança pertencem a um *corpo* que recebe, sente e percebe as manifestações do *sagrado*, estes pés devem ser levados a trilhar caminhos profanos onde entrecortam-se horizontes capazes de promover encontros com o transcendente.

O uso desses conceitos demonstra a apropriação de elementos centrais da experiência e da potencialidade religiosa. Enquanto para Otto o *sagrado* pertence ao domínio exclusivamente da manifestação dos fenômenos religiosos, desconsiderando as ações da razão humana como co-participantes, para Eliade as noções de tempo e espaço sacralizados somados à experiência religiosa humana convergem para a concepção da fonte da realidade humana. A idéia fundamental, presente tanto em Otto quanto em Eliade é

¹²⁷ A esse respeito, cabe aqui o relato verbal tomado da psicopedagoga Maria Jacinta Staudt da Silva. Na sua experiência profissional de 18 anos com a Educação Infantil na Escola Maternal e Jardim de Infância Pingo de Gente de Novo Hamburgo/RS, revela que a idéia de tempo é organizada pela criança pequena devido a presença seqüencial de festas do calendário cristão. O ano “só” é percebido pela criança como “novo” através da vivência do período da Páscoa, da mesma forma que sua noção de tempo é concluída pelas festas de Advento. A estes dois referenciais formadores do início e fim da estrutura temporal do “ano infantil” são incluídas três festas profanas que comemoram a tríade familiar, a saber: a) Dia das Mães (maio); b) Dia dos Pais (agosto); c) Dia das Crianças (outubro). Quase alcançando o meio do “tempo do ano infantil” está outra festa de natureza religiosa - São João (junho). Eliade afirma que as festas são acontecimentos que atualizam e elucidam a noção de tempo sagrado, do que ele chama de *eterno presente*. Id., *O Sagrado e o Profano*, p. 101 - 102.

¹²⁸ Leonardo Boff inicia seu livro refletindo sobre o entendimento de mundo que o ser humano adquire a partir de suas experiências sociais. Leonardo BOFF, *A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana*, p. 9 - 11.

o sentimento de dependência, de necessidade ¹²⁹ e a noção do estado de receptividade humana para o fenômeno do *sagrado*. ¹³⁰

3.1.2 – Elementos Constitutivos do Sagrado

As doze noções enunciadas em 3.0 foram tomadas a partir da descrição dos conceitos de experiência, de religioso, de predisposições inatas ou construídas, de criança e sua infância, de formação de identidade frente aos referenciais externos promovidos e internalizados, da ação como promotora de desenvolvimento, do processo de aquisição de conhecimentos, dos hábitos adultos e da influência do contexto sociocultural.

Dentre todos esses elementos, pode-se observar que a *experiência* fica em relevo em relação aos demais componentes do Conjunto-conceito { D }, colocada par a par com a noção de *religioso*. Visto que a experiência do *sagrado* coexiste com a experiência do *profano* e é uma necessidade humana, o elemento ação - “a” - foi o componente responsável por romper a inércia dando início ao despertar das predisposições da criança. Também foi possível identificar que a experiência religiosa do adulto revelada pelos seus hábitos, elemento “h”, tem influência levando à motivação ou não de uma *prática compartilhada*. ¹³¹

¹²⁹ Ibid., *O Sagrado e o Profano*, p. 101.

¹³⁰ Ibid., *O Sagrado*, p. 165.

¹³¹ A expressão *prática compartilhada* é tomada no sentido apresentado por Thomas Groome. Ibid., *Educação Religiosa Cristã*, p. 332 – 352.

O elemento “b”, que designa o contexto sociocultural, forma o pano de fundo sobre o qual todo o processo de desenvolvimento da criança – social, afetivo, físico, mental, cognitivo e espiritual - se efetua. A seqüência de etapas previsíveis, descritas por Erikson, Piaget, Fowler auxiliam na compreensão das fases pelas quais o ser humano passa e modela seu saber. Partindo-se desse elemento, identificado por “e”, chega-se nos princípios norteadores do ensinar e do aprender – “j”. Do resultado colhido das ações da criança emergem as noções características das capacidades do pensar infantil, apresentados pelos componentes “i” e “g”. Até o alcance do *Período Operatório*, a criança percebe o mundo a partir das possibilidades que dispõe, o elemento “f” associado ao “l” .

Finalmente, na composição de todos os elementos formativos do Conjunto-conceito { D }, os sentimentos de confiança e dúvida do indivíduo, “m”, associados à presença invisível do divino, “d”, conferem um aporte à atividade simbólica da mente infantil, elemento “n”. É no Conjunto-conceito Sagrado que o registro da imagem de Deus fica assentado e, embora no caso da criança pré-operacional, apenas se construa a formatação de pré-concepções, de pré-conceitos a partir de vivências seculares.

3.2 – Encontro da Experiência Religiosa com o Potencial Religioso

O ponto de encontro entre o Conjunto-conceito { A } com o Conjunto-conceito { B } é oportunizado pela presença hipotética de predisposições preexistentes à toda ação. O que preexiste registra presença antes mesmo do

início das coisas do mundo profano, o que sempre esteve e já existia antes do ser humano é Deus.

O elemento *religioso*, adquirido pela interação gradativa do ser humano com o mundo, demanda uma atividade tutelada pelo mundo simbólico religioso. O mundo religioso é povoado por símbolos e a busca pelos seus significados colocam o ser humano em movimento. É através da força do símbolo que ocorre um “salto sobre o empírico” a fim de se projetar para a transcendência “do mundo dos sentidos e da governabilidade do potencial humano”.¹³²

A experiência religiosa põe em movimento as potências da vida, as possibilidades de se descortinar a sacralidade contida no cotidiano do ser humano. A maneira pela qual o ser humano participa e vivencia o *sagrado* determina a criação e re-criação de seus símbolos religiosos. O processo de transformação que acompanha a vida do bebê e da criança se estende por toda a sua existência, promovendo equilíbrios e desequilíbrios sobre suas concepções de mundo. A confiança e a dúvida do bebê e da criança pequena estabelecem um confronto permanente, onde a vitória da confiança sobre a dúvida se efetiva pelo triunfo do mistério que enlaça a experiência religiosa do ser humano com a experiência de Deus.

3.2.1 – Conhecimento e a Estruturação do Sagrado

Conhecimento designa uma estruturação do comportamento obtido por intermédio de trocas do organismo com seu contexto sociocultural. Na

¹³² De acordo com Eliade, com a presença do símbolo “o Mundo se torna “transparente” suscetível de mostrar a “transcendência”. Ibid., **Sagrado e Profano**, p.140.

concepção de Piaget, conhecimento é o mesmo que inteligência¹³³ e seguindo nesta linha de pensamento tem-se que é a inteligência que organiza a experiência, visto que ela “garante a transmissão ou geração de sujeitos semelhantes”.¹³⁴ Rescrevendo Piaget, a psicopedagoga Pain acrescenta à noção de conhecimento a idéia de aprendizagem, entendida como um processo de transmissão do conhecimento gerado na inquietude.¹³⁵

Estruturação é o outro termo que deve ser contemplado. Significa o ato de dispor e ordenar as partes constitutivas de um todo.¹³⁶ Interpelar pela estrutura do *sagrado* é antes de tudo perguntar pela sua presença no horizonte religioso do ser humano ao mesmo tempo que se pergunta pela estrutura habilitada no sujeito. Uma vez que as estruturas capazes no sujeito permitem-lhe experimentar e aprender aquilo que já é conhecido pelo *outro*, o ser humano dirige sua busca numa direção ontogenética.

Os elementos do *sagrado* encontram-se dispostos nas hierofanias do cotidiano. A inscrição do *sagrado* na vida do ser humano acontece num espaço capturado do cárcere do agora, acontece num tempo *sagrado*, num tempo que sempre existiu na extensão homogênea e infinita.¹³⁷ A necessidade humana de pontuar o tempo sobre esse infinito temporal leva-o à etapa seguinte, qual seja, a de experimentar o espaço *sagrado* colocando-o em contraponto com o profano. A

¹³³ Id., Hans FURTH, *Piaget e o Conhecimento*, p. 19 – 28.

¹³⁴ Sara PAIN, *A Função da Ignorância : estruturas inconscientes do pensamento*, p. 21.

¹³⁵ Sara PAIN, *A Função da Ignorância : a gênese do inconsciente*, p. 80 – 81.

¹³⁶ Id., *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 730.

¹³⁷ *Ibid.*, *O Sagrado e o Profano*, p. 36.

partir do assentamento do ser humano no espaço *sagrado* criado *por Deus para* ele/ela, tudo o que era amorfo toma forma e começa a fazer sentido. Pelos motivos relatados pela história sagrada, revelando a ausência do ser humano no início da criação, e pelo motivo de ele/ela sentir necessidade de re-criar, regenerar o projeto inicial, ele/ela busca constantemente a "fundação do mundo" .¹³⁸

Em resumo, a estruturação do *sagrado*, na ótica de Eliade, inicia pelas noções de espaço e tempo sagrados e profanos, pela passagem do caos para a forma compreensível e carregada de significados, pela reprodução dos gestos divinos, pela esperança de estar no mesmo lugar do divino - criando e recriando a criação; pela celebração de festas religiosas e ritos de passagem, pela sacralização de objetos, de palavras, de gestos, pelo constante estabelecimento de contato com o transcendente para assim viver as hierofanias.

3.2.2 – O Devenir do Religioso numa Aproximação com o Sagrado

A transformação incessante e permanente pela qual as coisas se constroem e se dissolvem em outras coisas configura o aspecto religioso da experiência do ser humano. Em outras palavras, é através da vivência do encontro e da união com a Suprema Realidade¹³⁹ que se instala dentro do ser humano valores de vida e símbolos que passam a lhe falar do inefável, que passam a falar do *sagrado*.

¹³⁸ Sobre a "fundação do mundo" Eliade propõe que a experiência do espaço sagrado torna possível a existência de um referencial sobre o qual o mundo do indivíduo vem à existência. (...) " torna possível a passagem de ordem ontológica, de um modo de ser a outro.(...)". Ibid., p. 75 – 76.

¹³⁹ Terminologia apresentada por Leonardo Boff significando o mesmo que Numinoso. Ibid., Leonardo BOFF, *A Águia e a Galinha*, p. 199 – 200.

Do encontro do ser humano com o *sagrado* aportam símbolos, que de uma maneira ou outra enviam o ser humano para outra dimensão, para o indisível percebido pela consciência. Ocorre então uma transformação no pensar e no agir do indivíduo, embora as coisas continuem sendo o que sempre foram, transformam-se em realidades simbólicas e sacramentais.¹⁴⁰ Essa energia invade o âmago do ser humano, expande os horizontes da percepção e reveste o coração com amor.

A partir de então, o religioso habita o íntimo do indivíduo e passa a ter uma fala e uma escuta interna. É com ele que o ser humano, desde a mais tenra idade, dialoga, não numa concepção piagetiana de egocentrismo, mas sim numa idéia de manter um entendimento consigo mesmo, tendo em vista que o *eu* foi tocado pelo incondicional. O religioso concebido pela experiência constitui-se num mistério, no Mistério do mundo que é obra de Deus, e torna-se parte essencial do fenômeno que funda a dimensão espiritual do ser humano, e nas palavras de Boff "é a base antropológica da espiritualidade".¹⁴¹

4.0 – O Profano na Interseção entre a Experiência Religiosa Infantil e a Fé Infantil

No que diz respeito à relação entre a experiência religiosa da criança, representada pelo Conjunto-conceito { A } ⇔ { ERI } e a fé infantil, descrita pelo Conjunto-conceito { C } ⇔ { FI }, torna-se necessário explicitar os elementos integrantes de cada conceito, e, da mesma forma com o que fora

¹⁴⁰ Ibid., p. 154.

apresentado em 3.0, realizar uma comparação entre estes dois Conjuntos-conceito.

Confrontando-se os elementos do Conjunto-conceito { ERI } representados ordenadamente pelas letras { a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n } com os elementos integrantes do Conjunto-conceito { FI } representados por { a, c, d, e, f, g, h, i, l, m, n, o, p, q, r, s }, verifica-se que do acordo termo a termo entre { A } \cap { C } surge o Conjunto-conceito { E }.

Os elementos tomados em comum são { a, c, d, e, f, g, h, i, l, m, n }, quais sejam: a = ação: (criança X mundo) + (mundo X criança); c = construção da identidade (Eu + Outro + Nós); d = divino presente na vida infantil; e = etapas evolutivas de maturação; f = formação de pseudoconceitos da imagem de Deus; g = egocentrismo, pensamento mágico, animismo; h = hábitos religiosos do adulto; i = internalização de modelos; l = linguagem em desenvolvimento; m = manifestação dos sentimentos de confiança e dúvida; n = nascimento do símbolo.

No próximo diagrama conceitual apresentam-se, primeiramente, três conjuntos. Os conjuntos localizados nas margens originam o Conjunto-conceito central: { E }, Cf. Fig. 7. Logo abaixo apresenta-se a composição do novo Conjunto-conceito, resultado obtido pela interseção de { A } com { C }. Cf. Fig. 8.

¹⁴¹ Ibid., p. 155.



Figura 7 - Elementos Ordinários dos Conjuntos-conceito
 $\{ A \}$ e $\{ C \}$ dando origem a $\{ E \}$

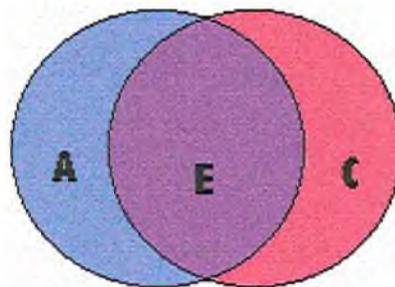


Figura 8 – Diagrama do Conjunto-conceito Profano = $\{ E \}$
 Elementos tomados em comum $\{ A \} \cap \{ C \} = \{ E \}$
 $\{ D \} \subset \{ A \}$ da mesma forma que $\{ D \} \subset \{ B \}$

4.1 – Profano

O Conjunto-conceito $\{ E \}$ congrega elementos contidos nas concepções extraídas da experiência religiosa da criança e da fé infantil. Da superposição das cores azul com o vermelho obtém-se o violeta,¹⁴² e esta cor representará o Conjunto-conceito Profano. A decisão pelo Conjunto-conceito $\{ \text{Profano} \}$

¹⁴² O violeta simboliza a mediação, o equilíbrio (entre o céu e a terra, entre espírito e corpo, entre amor e a sabedoria). Na iconografia cristã, é a cor da Paixão de Cristo numa referência simbólica à união completa de Deus com o ser humano, mediante a morte e o sofrimento de Cristo. Ibid., *Dicionário dos Símbolos*, p. 208.

prende-se ao fato que ele integra o outro pólo constituinte do *sagrado* e desta forma vincula-se às mesmas noções de agir, imitar, simbolizar, amar, confiar, duvidar e internalizar modelos religiosos ou não. Conforme o que fora referido em relação à aquisição de experiências religiosas no horizonte secular, pode-se observar que é pela presença do espaço e do tempo profano que o ser humano elabora a maior questão de sua vida.

Destarte, *profano* por definição é tudo o que não pertence ao domínio do *sagrado*.¹⁴³ Aberto o espaço pela presença de sua face reversa, o *profano* participa da vida do indivíduo promovendo o social, promovendo a experiência e colhendo seus resultados, formatando-se e sendo formatado por um tempo e um espaço apreendidos do que não tem princípio nem fim.

A dialética do *profano* com o *sagrado* se dá pela ruptura num nível ontológico, na qual fica estabelecida a dualidade entre ambos.¹⁴⁴ A presença de duas realidades contrárias se revela pelas noções do ser e não ser, da finitude e do infinito, do real e do imaginário, do absoluto e do relativo, do eterno e do devir. A presença do horizonte *profano* permite que o horizonte do *sagrado* se manifeste.

4.1.1 – Concepções de Profano

Uma vez que o *sagrado* é representado em símbolos, crenças e práticas religiosas, o *profano*, por sua vez, também é a imagem de práticas, de opiniões

¹⁴³ Ibid., *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 1397.

¹⁴⁴ Ibid., *A Camuflagem do Sagrado e o Mundo Moderno*, p. 49.

dotadas de fé – religiosa ou não – e é permeado por símbolos. A existência de uma polissemia para o termo promove uma diversidade de interpretações, a saber: a) secular;¹⁴⁵ b) não-religioso;¹⁴⁶ c) profano;¹⁴⁷ d) secularização;¹⁴⁸ e) laico;¹⁴⁹ f) dessacralização¹⁵⁰.

O interesse pelo *profano* segue o percurso antropológico inaugurado por Eliade. Enquanto que na perspectiva de Otto, o *sagrado* desconsidera o elemento não-religioso – o ser humano é religioso *a priori* – na ótica de Eliade o *profano* se torna o mediador por excelência no processo de sacralização, posto que “o *sagrado* manifesta-se num objeto profano” e para o ser humano religioso encontram-se os traços do *sagrado*.¹⁵¹ O que é abstração, inefável, oculto, essência – *sagrado* – manifesta-se na concretude, no falado, no exposto, na existência – *profano*.

O *sagrado* ao se manifestar no mundo traveste-se de *profano* e quando a realidade última manifesta-se no *profano*, configura-se em formas mundanas e se relativiza. A experiência religiosa do indivíduo tem duas faces, uma oculta e outra manifesta, a este processo dialético Eliade denomina de *camuflagem*. A face oculta pertence ao domínio do infinito, ao horizonte do *sagrado* revelando a

¹⁴⁵ Diz-se secular para designar aqueles homens que no Século X participavam da vida civil. Ibid., *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 1560.

¹⁴⁶ Ibid., *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 1397.

¹⁴⁷ Oposição entre o real e o irreal. Ibid., *O Sagrado e o Profano*, p. 27.

¹⁴⁸ Abarca três noções; a) como libertação da alienação religiosa; b) como descristianização; c) como purificação da fé cristã da religião. Ibid., *A Religião na Sociedade Pós-moderna*, p. 278.

¹⁴⁹ Diz-se “do que vive no ou é próprio do mundo”. Ibid., *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 1004.

¹⁵⁰ A dessacralização caracteriza a experiência total do ser humano não religioso. Ibid., *O Sagrado e o Profano*, p. 27.

realidade última, a face manifesta é de domínio do finito, natural e ordinário, representada pelo *profano*.

4.1.2 – Elementos do Profano

Os onze elementos relacionados em 4.0 foram pinçados a partir das concepções dos conceitos de experiência, de *sagrado* e de religioso, de capacidades inatas ou construídas, de criança e seu mundo secular, de formação de identidade frente aos referenciais adultos, da ação infantil promotora de desenvolvimento, do processo evolutivo da linguagem e da cognição, dos hábitos adultos e da formação de símbolos.

Uma vez expostos os elementos formativos do *profano*, salienta-se que a dialética entre *sagrado* e *profano* tem primazia sobre os outros componentes do Conjunto-conceito { E }. Visto que a manifestação do *sagrado* forma par com o seu oposto, necessitando assim da presença do *profano* e, este integra a natureza humana, o elemento ação - “a” - foi o componente identificado como responsável, assim como no Conjunto-conceito { D }, de promover um movimento direcionado aos dois pólos opostos e complementares. Foi possível notar que a experiência religiosa do adulto evidenciada pela participação em hierofanias, elemento “h”, só adquire o caráter religioso pela ação da secularização.

O elemento “c”, que se refere à construção do *eu*, constitui a dinâmica que interliga o *sagrado* com o *profano*. De acordo com o que fora anteriormente

¹⁵¹ Ibid., *Tratado de História das Religiões*, p. 54.

relatado, todo o processo de desenvolvimento da identidade da criança perpassa por três momentos distintos: a) a noção de *eu*: b) a noção do *outro*, que é adquirida pelo afastamento entre o *eu* da criança e o *eu* da pessoa de referência; c) a noção do *nós*, pela descentralização do *eu* e pela percepção da presença de *outros* partilhando de suas experiências de mundo.

Os estágios epistêmicos, alicerçados em Erikson, Piaget, Fowler denotam no entendimento dos níveis pelos quais a criança evolui e constrói referenciais de vida. Através das experiências profanas e sagradas a criança é tocada pelo incondicional e é acolhida pelo universo simbólico, elemento “n”. As capacidades para refletir sobre o antagonismo do *sagrado* e do *profano* ainda estão ausentes na estrutura da mente infantil, e, a este modo de pensar encontram-se relacionados os elementos “i” e “g”.

Por outro lado, a ação representativa da criança começa a evoluir e os primeiros símbolos religiosos se fazem notar. Até o final do *Período Pré-operacional*, a criança experimenta o mundo vivenciando a religiosidade em todas as suas variantes a partir do potencial que detém, elemento “f” associado ao “l”. Por fim, na conciliação das partes integrantes do Conjunto-conceito { E }, os sentimentos de confiança e dúvida do indivíduo, “m”, que fundamentam a fé infantil, conferem forma e significado à imagem infantil sobre o divino, “d”.

4.2 – Encontro da Experiência Religiosa da Criança com a Fé Infantil

Como anteriormente fora descrito, a área de interseção entre o Conjunto-conceito { A } com o Conjunto-conceito { C } promove a formação do Conjunto-conceito { E }, cf. Figura 10. Tomando-se como base a primeira área de interseção, alcançada pelo encontro do Conjunto-conceito { A } com o Conjunto-conceito { B }, percebe-se a participação simultânea do domínio do *sagrado* Conjunto-conceito { D } na esfera do *profano* - Conjunto-conceito { E }, cf. Figura 9. O Diagrama de Conjuntos Conceituais, gerado inicialmente por três conjuntos primários, a saber :{ A } + { B }+ { C }, é ampliado pelas combinações binárias entre seus Conjuntos-conceito, cf. Fig. 11.



Figura 9 - { A } ∩ { B }

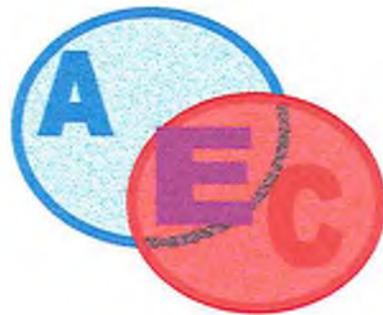


Figura 10 - { A } ∩ { C }

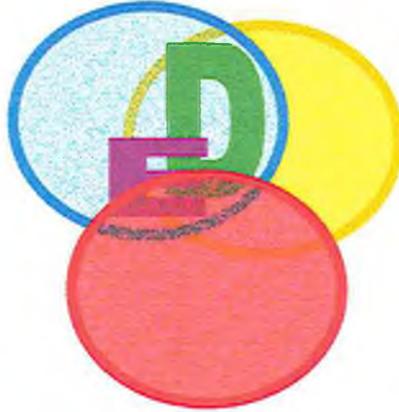


Figura 11 – A Coexistência de Elementos do Sagrado junto ao Profano

$$\begin{aligned} & \{ D \} \cap \{ E \} \\ & \{ \text{Profano} \} \cap \{ \text{Sagrado} \} \\ & \{ \text{Experiência Religiosa Infantil} \} \cap \{ \text{Potencial Religioso Infantil} \} \cap \{ \text{Fé Infantil} \} \end{aligned}$$

4.2.1 – Experiências da Criança a partir do Profano

O bebê do estágio *Sensório-motor* e a criança do estágio *Pré-operacional* habitam espaços e tempos profanos e através de suas ações ampliam suas visões de mundo. Num primeiro instante, o espaço percorrido pela criança desses períodos é concedido pelo *profano*. O desenvolvimento infantil fica alicerçado sobre o plano das interações, onde a criança toma como *sua* uma ação inicialmente tem um sentido partilhado. O processo de desenvolvimento da criança, conforme já foi exposto, é socialmente construído num tempo físico dessacralizado, destituído em nível consciente, de sua natureza religiosa. O tempo para a criança está

diretamente atrelado à sua capacidade de memorização, possibilitando reconstituir eventos passados.¹⁵²

No desenvolvimento inicial, a forma mais elementar de tempo é a organização temporal *sensório-motora* que coincide com o surgimento da linguagem.¹⁵³ A fala egocêntrica abrange uma diversidade de referências à situação vivenciada pela criança a partir de fatos tomados do presente. A noção de tempo funde as concepções de antes, agora e depois, visto que, para compreender o tempo é necessário transcender o espaço mediante um esforço móvel.¹⁵⁴ A noção do presente e do aqui ainda estão sendo formatadas na mente do bebê. Paulatinamente, tais referências temporais começam a ter seus correspondentes alcançadas pelas tentativas de descrição do ambiente e de suas ações. É através da aquisição da linguagem que a criança toma consciência de suas ações e funda o seu *eu*.

No nível prático, a criança constrói modelos de tempo, espaço, objeto e causalidade e, ao ingressar no estágio *Pré-operacional*, passa a empregar símbolos para representar os elementos do seu meio que até então só conhecia pelas suas ações. Através do brincar, ela experimenta a simulação dos problemas do mundo, organiza sua experiência e desenvolve seu potencial imaginativo. Aplicando os princípios formulados por Piaget ao desenvolvimento artístico da criança, o psicólogo Howard Gardner conclui que no ato de brincar observa-se o predomínio do perceber sobre o fazer, “o imitar representaria a prevalência do

¹⁵² Piaget assinala que as relações temporais não se diferenciam das relações espaciais. Jean PIAGET, *A Noção de Tempo na Criança*, p. 37.

¹⁵³ *Id.*, p. 293.

perceber sobre o fazer e os sonhos representariam o domínio esotérico em que a vida afetiva organiza a experiência” .¹⁵⁵

4.2.2 – O Devenir da Fé numa Aproximação com o Profano

A partir de toda essa exposição focalizando a união do *profano* com o *sagrado* se pôde compreender os elementos básicos – a ação, o *eu* que integra o *tu + nós*, o processo de desenvolvimento do potencial infantil, imagens de Deus configuradas em pré-conceitos, os sentimentos infantis de confiança e de dúvida. Na terminologia de Fowler, trata-se de apresentar a relação entre fé infantil, os estágios psicossociais e epigenéticos da criança.¹⁵⁶

O conceito mais desenvolvido por Piaget para expressar a dinâmica de desenvolvimento humano é a presença de *mudanças* previsíveis no pensamento e na ação da criança. Justamente esse é o ponto que confere o devenir da fé na criança, de onde emerge a noção de mudanças. A respeito do conceito de mudança adotado por Fowler tem-se o devir da fé aliado a um processo de desenvolvimento no qual a criança experimenta, primeiramente, a si mesma, posteriormente os *outros* e o mundo. Da existência dessa relação triádica entre o *eu* e o mundo enquanto relacionados e “influenciados pelos seus propósitos e

¹⁵⁴ Ibid., p. 298.

¹⁵⁵ Howard GARDNER, *As Artes e o Desenvolvimento Humano*, p. 306.

¹⁵⁶ Ibid., *Estágios da Fé*, p. 101.

significados, valores e o poder, pela confiança e lealdade de suas vida, à luz do caráter do ser que as condições últimas da existência.”¹⁵⁷

Visto que a criança possui e habita ao mesmo tempo, pela ação age e pensa sobre ele, as concepções de pertença e exclusão acompanham as primeiras perguntas infantis. No primeiro momento, o bebê e a mãe formam um único conjunto, num segundo instante, pela construção do *outro*, a criança percebe que é outra pessoa, separada do conjunto inicial.¹⁵⁸ Esse tempo e espaço que modela a vida da criança forma um pano de fundo para que o *sagrado* se faça presente e seja possível de ser lembrado na ação mais simples da criança.

Pode-se notar aqui o quanto é importante entender o pensamento de Tillich acerca da fé e de seus elementos. Por um lado tem-se o elemento ontológico compreendido pela presença do *sagrado* na vida secular, que oportuniza possibilidades de experimentá-lo.¹⁵⁹ Por outro, tem-se o elemento ético, onde o “*sagrado* é o juízo sobre tudo que é”.¹⁶⁰ Através da dinâmica com que a fé se manifesta, todo ato de crer carregado de *sagrado* promove a experiência de tocar o incondicional.

¹⁵⁷ Ibid., p. 84.

¹⁵⁸ Na visão da estrutura ontológica básica, Tillich afirma que o homem é consciente da natureza da estrutura do ser e é capaz de responder à questão ontológica porque experimenta-a. Ibid., *Teologia Sistemática*, p. 145.

¹⁵⁹ A este tipo ontológico Tillich cunha a expressão “santidade de ser”. Ibid., *Dinâmica da Fé*, p. 40.

¹⁶⁰ Ao elemento ético do *sagrado*, Tillich denomina “santidade do dever”. Ibid., p. 40.

5.0 – Símbolos Religiosos na Interseção entre Potencial Religioso da Criança e a Fé Infantil

O penúltimo Conjunto-conceito que será apresentado emerge da interseção do potencial religioso infantil - Conjunto-conceito $\{ B \} \Leftrightarrow \{ PRI \}$ com a fé infantil, descrita pelo Conjunto-conceito $\{ C \} \Leftrightarrow \{ FI \}$. Os elementos formativos desse novo Conjunto-conceito, por serem anunciados em outros conjuntos, foram descritos e anteriormente relacionados às concepções dos dois conjuntos primários acima mencionados.

Seus elementos são representados pelas letras $\{ a, d, e, f, g, h, i, l, m, n, o \}$ extraídos do Conjunto-conceito $\{ FI \}$ - identificado por $\{ a, c, d, e, f, g, h, i, l, m, n, o, p, q, r, s, \}$ - na interseção com o Conjunto-conceito $\{ PRI \}$, determinado por $\{ a, b, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o \}$. Conclui-se que do acordo binário entre $\{ B \} \cap \{ C \}$ surge o Conjunto-conceito $\{ F \}$. Proveniente dos elementos encontrados na interseção dos dois Conjuntos-conceito originários, este que passará a ser reconhecido por Conjunto-conceito $\{ F \}$ refere-se aos Símbolos Religiosos.¹⁶¹

Para explanar a formação de cada Conjunto-conceito apresentam-se os três conjuntos primários. Os conjuntos localizados nas bordas originam o Conjunto-

¹⁶¹ Os elementos do Conjunto-conceito Símbolos Religiosos são **a** = ação: (criança X mundo) + (mundo X criança); **d** = divino presente na vida infantil; **e** = etapas evolutivas de maturação; **f** = formação de pseudoconceitos da imagem de Deus; **g** = egocentrismo, pensamento mágico, animismo; **h** = hábitos religiosos do adulto; **i** = internalização de modelos; **l** = linguagem em desenvolvimento; **m** = manifestação dos sentimentos de confiança e dúvida; **n** = nascimento do símbolo; **o** = ontogênese da religiosidade infantil.

conceito central - $\{ F \}$ - cf. Fig. 12. Logo a seguir apresenta-se a composição do novo Conjunto-conceito, resultado obtido de $\{ B \} \cap \{ C \}$, cf. Fig. 13.

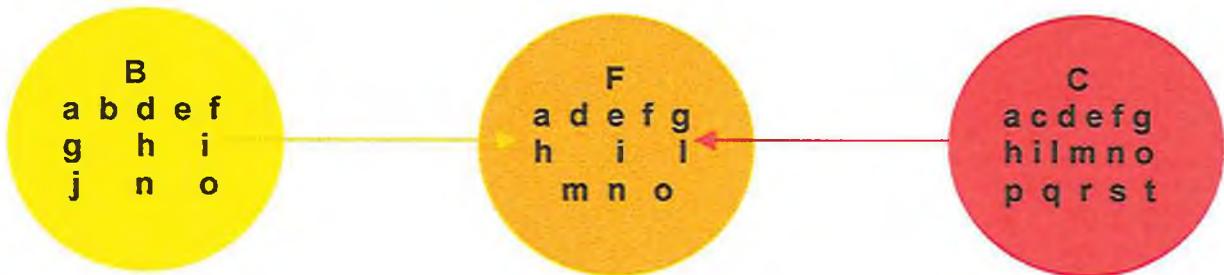


Figura 12 - Elementos dos Conjuntos-conceito

$\{ B \}, \{ F \}, \{ C \}$

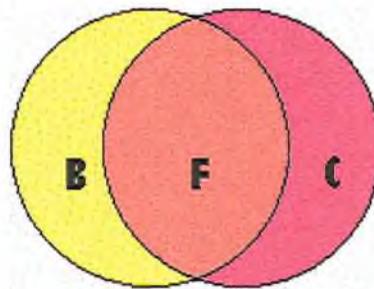


Figura 13 - Conjunto-conceito $\{ F \}$

$\{ B \} \cap \{ C \} = \{ F \}$

5.1 – Símbolo

Toda a criança pertence a um tempo e a um espaço inscritos numa determinada sociedade portadora de uma cultura. E toda cultura por sua vez,

tem seus símbolos que codifica as ações, as palavras, os pensamentos, os ritos daquele grupo.

Etimologicamente, o termo *símbolo* provém do grego – *symbolon* – derivado do verbo *sym-ballein*, que significa “lançar com, pôr junto com, juntar”.¹⁶² O professor e pesquisador de exegese Marc Girard fala que todo o símbolo revela sempre uma totalidade que pode ser reconstituída. O símbolo possui uma dualidade e depois uma unificação, duplicidade porque é o somatório de duas simultaneidades; unificação porque as duas partes constitutivas concordam entre si. São classificados em quatro classes, a saber: 1ª. Classe) símbolos oníricos – míticos e religiosos;¹⁶³ 2ª. Classe) emblemas enraizados num simbolismo mais profundo – de um valor, de um poder, de um saber;¹⁶⁴ 3ª. Classe) emblemas convencionais;¹⁶⁵ 4ª. Classe) símbolos químicos, matemáticos e físicos.¹⁶⁶

O símbolo é constituído de três partes – simbolização, simbolizante, simbolizado. O processo de *simbolização* requer duas etapas, uma de análise para dividir as duas partes e outra de síntese, para ajustar uma à outra, onde as duas metades do símbolo se sobrepõem a fim de que seu nexos seja compreendido. O *simbolizante* é a parte observável, é a parte presente acessível à

¹⁶² Marc GIRARD, *Os Símbolos na Bíblia*, p.26.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 27.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 27 – 28.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 29 – 30.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 30 – 32.

experiência imediata. Do ponto de vista cognitivo, o *simbolizante* deve ser visualizado; do ponto de vista lingüístico ele deve ser exprimível; do ponto de vista semântico deve ser expressivo; do ponto de vista social deve ser reconhecível por uma coletividade; do ponto de vista psicológico deve ser ligado à uma vivência pessoal e/ ou coletiva. O *simbolizado* é a reconstituição da parte ausente imperceptível, invisível, inobservável e inexprimível.¹⁶⁷

O filósofo, lógico e matemático Charles Sander Peirce, no estudo da Semiótica,¹⁶⁸ designa ao signo a idéia de *alguma coisa que substitui outra*. Classifica-os segundo sua função sígnica triádica, cf. Fig. 14. Na sua concepção, o símbolo entra em oposição ao ícone e ao índice. Enquanto o *símbolo* é a notação de uma relação entre duas coisas, o *ícone* visa reproduzir uma impressão sensorial; o *índice* permite um raciocínio por inferência enquanto o *símbolo* procede através do estabelecimento de uma convenção.¹⁶⁹

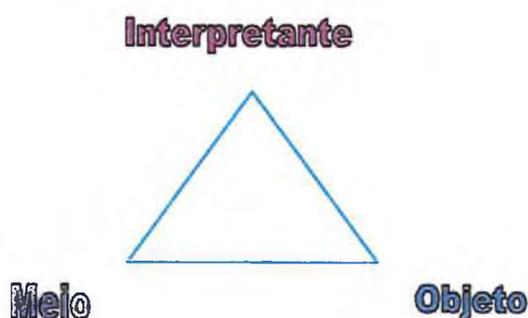


Figura 14 – Classificação da Função Sígnica de Peirce

¹⁶⁷ Ibid., p. 37 – 39.

¹⁶⁸ Semiótica para Charles Sander Peirce é a doutrina dos signos revestidos de uma forma de valor ou de uma retórica. Ibid., Jean DUBOIS, **Dicionário de Lingüística**, p. 537.

¹⁶⁹ Ibid., p. 549.

Outras abordagens relativas à Semiótica e à Semiologia de autoria de Morris, Ogden, Richards, Jakobson, Barthes, Morin, Eco, Saussure apresentam contradições entre si acerca da conceituação de *símbolo*.¹⁷⁰ A aceitação de um vocabulário de unânime acordo a respeito do termo *símbolo* tem sido motivo para muita polêmica. Por ser muito vasta e conflitante a literatura disponível na área e mantendo cautela para evitar o desvio de foco deste trabalho, tomar-se-á a concepção descrita por Girard que se encontra alinhada com a perspectiva de Peirce, na qual o *símbolo* é o mesmo que *signo*.¹⁷¹

5.1.1 – Concepções de Símbolos Religiosos

Quando se discute o horizonte religioso, e mais especificamente, a imagem de Deus, elementos simbólicos estão pressupostos. A partir da apresentação da concepção de símbolo em 5.1, o *sagrado* e suas manifestações necessitam ser expressos por meio de símbolos. A respeito dessa exigência, Tillich afirma que “apenas a linguagem simbólica consegue expressar o incondicional”.¹⁷² Corroborando à concepção anteriormente descrita, Tillich entende que o símbolo tem características, a saber: a) indica algo que se encontra fora dele; b) faz parte daquilo que ele indica; c) leva a níveis de realidade inacessíveis; d) abre dimensões à alma humana que correspondem às dimensões e

¹⁷⁰ Décio PIGNATARI, *Informação, Linguagem, Comunicação*, p. 24 – 25.

¹⁷¹ Isaac EPSTEIN, *O Signo*, p. 28 – 38.

¹⁷² *Ibid.*, *Dinâmica da Fé*, p. 30.

estruturas da realidade; e) provém do inconsciente individual ou coletivo; f) surge e desaparece enquanto tiver sentido de existir.¹⁷³

Seguindo a ótica de Tillich, nesse sentido é patente sublinhar que a maneira mais adequada de se expressar as coisas pertinentes ao *sagrado* e à fé é através de símbolos. O fundamento para a linguagem religiosa simbólica é Deus.¹⁷⁴ No que se refere às qualidades que lhe são atribuídas – poder, amor, justiça – derivam do horizonte das experiências finitas e “são projetadas sobre aquilo que se encontra além de finitude e infinitude”.¹⁷⁵ Deus é o termo religioso que Tillich designou para aquilo que ele denomina de *fundamento do ser*. E para *ser algo* significa ter uma forma e nas suas palavras “toda forma forma algo”.¹⁷⁶ E o algo formado pelo símbolo religioso é que ele *tem* e *é* verdadeiro.

Os símbolos religiosos dirigem-se ao infinito que simbolizam, ao mesmo tempo que se movem em direção ao finito pelo qual estão simbolizando, corroborando para que o infinito desça à finitude – o *sagrado* ao humano, e o finito suba à infinitude – o humano ao *sagrado*.¹⁷⁷ Resumindo, é a estrutura ontológica do ser que proporciona o material para os símbolos que

¹⁷³ Ibid., p. 31 – 32.

¹⁷⁴ A respeito de Deus ser o símbolo fundamental para aquilo que nos toca incondicionalmente, Tillich escreve que há a necessidade de se distinguir dois elementos na concepção de Deus. De um lado está o elemento incondicional, que se manifesta ao ser humano na experiência imediata e em não é simbólico, por outro lado encontra-se o elemento concreto, que é alcançado a partir da experiência do cotidiano e é simbolicamente vinculado a Deus. Ibid., p. 33 – 34.

¹⁷⁵ Ibid., p. 34.

¹⁷⁶ Ibid., p. 152 - 153.

¹⁷⁷ Ibid., p. 203.

se encaminham para o domínio do *sagrado*, para o infinito, para o que aponta a vida divina.¹⁷⁸

5.1.2 – Formação do Símbolo na Criança

Os primeiros esquemas simbólicos aparecem ao final do período *Sensório-motor*. São denominados *simbólicos* porque indicam um esboço de representação evocando um conjunto de circunstâncias ocultas já experimentadas pelo corpo da criança.¹⁷⁹ São esquemas *sensório-motores* porque estão relacionados e manifestam-se através de um ato externo coordenado. Ao final desta fase, por imitação, a criança passa a usar seus esquemas simbólicos transformando simbolicamente um objeto em outra coisa qualquer. Depois dos esquemas *sensório-motores*, constata-se a presença dos esquemas verbais, que são intermediários aos esquemas e aos conceitos.

Os esquemas verbais estão conectados às ações realizadas sobre o meio. O desenvolvimento da atividade representativa modifica o comportamento da criança e reconstrói na sua mente um objeto ou acontecimento não mais ligado à percepção direta. A organização espaço-temporal e a permanência do objeto leva a criança a se pôr par a par com os outros fenômenos.¹⁸⁰ Concomitante com a ordenação das noções de espaço e tempo surgem as primeiras tentativas de simbolizar verbalmente as ações internalizadas. As primeiras palavras pronunciadas pela criança têm a característica imitativa do símbolo – onomatopéias ou imitação de palavras adultas.

¹⁷⁸ Ibid., p. 205.

¹⁷⁹ Id., *A Formação do Símbolo na Criança*, p. 280 – 281.

A imitação constitui uma forma de funcionamento cognitivo que, favorece o aparecimento do simbolismo essencial à representação. Progredindo se interioriza e, ao final do estágio *Sensório-motor* permite a evocação propiciando a transposição das construções *sensório-motoras* para o plano da representação.

No *Período Pré-operatório* surge a função semiótica e a capacidade de diferenciar *simbolizantes* de seus *simbolizados*, da mesma forma que ela se torna capaz de evocar significados ausentes, mediante a presença de *simbolizantes*.¹⁸¹ Resumindo, as manifestações iniciais da função semiótica são a linguagem, a imitação sem o modelo exposto e a brincadeira simbólica.

5.2 – Encontro do Potencial Religioso Infantil com a Fé Infantil

Tanto o bebê quanto a criança têm à disposição um conjunto de possibilidades específicas que se transformam pelas experiências, em aptidões, hábitos ou atitudes. Esses modos de proceder da criança, aliados à disposição adquirida pela repetição de um ato com a capacidade para realizar o encontro com o infinito, vão favorecendo um crescimento na fé. Como já foi visto, até os seis anos de vida, a criança embora não seja capaz de refletir sobre suas ações, experimenta o

¹⁸⁰ Ibid., p. 298.

¹⁸¹ Ibid., p. 308.

horizonte do *sagrado* a partir da experiência vivida no espaço e tempo finito.

Durante os estágios *Sensório-motor* e *Pré-operacional* ocorrem as maiores transformações visíveis de todo o processo de desenvolvimento humano. A criança cresce duplicando suas medidas físicas, aprende a sentar, arrastar-se, engatinhar, caminhar e correr; do balbucio passa a articular sílabas, pronunciar palavras-frase, e por fim, comunica-se com o *outro* através de frases inteiras. As ações vão se interiorizando, formando imagens, formando símbolos sociais. Desde o primeiro choro – primeira *inspiração* para à vida – o bebê passa a necessitar de cuidados específicos que assegurem a sua sobrevivência.¹⁸² Mas a conotação que se dá a esses cuidados perpassa a concepção de zelo maternal, visto que além da necessidade de saciar sua fome, seu sono, seus desejos momentâneos de bem-estar, o bebê necessita, por pertencer à esfera do *vir-a-ser*, momentos de aproximação com o *sagrado*.

Num primeiro momento, é a mãe ou a pessoa de referência que é responsável por promover esse encontro entre a criança e o divino. A família, os amigos, o ambiente escolar e a comunidade no qual ela está inserida vão oferecendo oportunidades nas quais ela passa a depositar sua confiança e a perguntar por suas dúvidas. Cabe salientar também

¹⁸² Com relação a esse assunto, na conferência realizada na Ulbra, Campus Canoas, Prédio 11, sala 142, a 24 de novembro de 1998 para alunas do Curso de Fonoaudiologia, proferida pela pedagoga musical Helena Wöhl Coelho, relações entre o ato respiratório e tomadas de atitude frente à vida foram comparadas. Postula que "(...) todo ato de inspiração precede a um esforço, precede a uma iniciativa a ser tomada na vida. A primeira inspiração representa o engate da criança com a vida e, posteriormente, representará a sua desvinculação com as coisas penúltimas (...)".

que, assim como a linguagem verbal que é construída a partir do modelo oferecido, a linguagem gestual relacionada ao âmbito do religioso ou não influenciam na maneira futura da criança ser, estar, ver e lidar com as coisas do mundo.

O desenvolvimento do potencial religioso da criança só é possível através da ação do *outro*, de um *outro* religioso comprometido com a partilha de seu testemunho de fé com o infante. Cada olhar, cada toque, cada gesto, cada palavra, cada som torna-se *simbolizante* de uma experiência única que será reconstruída pela presença e posse de um símbolo. A experiência religiosa da criança conta com a presença de um potencial para que seja desenvolvido e dessa forma oportunize o crescimento na fé. Inicia pelo sopro divino, pela *expiração* transcendente do ser-em-si, e só é concluída pela *expiração* do ser finito.

5.2.1 – Possibilidades da Criança Frente ao Sagrado

É importante lembrar que a criança pequena é dotada de um potencial que só lhe permite a compreensão de conceitos abstratos sob formas concretas. Assim pode-se dizer que, a importância dada por Piaget de como se forma o conceito de realidade da criança auxilia-nos a compreender o quanto a concepção infantil é diferente da concepção do adulto. Piaget relata que na concepção do real para as crianças pequenas, o pai físico e o espírito do pai podem ter existência independente; e que, longe de causar prejuízo uma à outra, essas duas

possibilidades são enriquecedoras. Para a criança pequena, as personagens e as pessoas importantes existem em muitos lugares ao mesmo tempo, não só sob a forma física como espiritual.¹⁸³

O *sagrado* é para a criança uma idéia abstrata que ingressa na vida do bebê pelas primeiras experiências *sensório-motoras* obtidas entre ele e sua pessoa de referência. A dimensão da qualidade do relacionamento entre mãe e filho/a foi colocada em saliência por Erikson, dando origem aos primeiros sentimentos de certeza e dúvida, às primeiras concepções de *eu* e do *outro*, de dentro e fora, de sim e não, de posso ou não posso, de ser aceito ou não pelo outro, de poder agir por si, de poder agarrar e soltar, de afastamento e de proximidade.

Além do relacionamento materno-filial, a criança aproxima-se do *sagrado* e percebe-o presente em sua vida pela realização das festas seculares do calendário anual. As celebrações profanas se encarregam de disseminar uma quantidade de símbolos na mente infantil e as imagens que são veiculadas por ele se instalam e permanecem no imaginário infantil durante todo o processo de desenvolvimento.¹⁸⁴

O pensamento mágico, o egocentrismo e o animismo reacendem na mente da

¹⁸³ Quando a criança se livra do egocentrismo e conquista as relações em jogo, passa a compreender que as coisas que a rodeiam têm uma trajetória que independe dela e que seus deslocamentos se agrupam. A criança procura não apenas agir sobre as coisas passando a representá-las em si mesmas e de modo independente da perspectiva da ação imediata. *Ibid.*, **A Construção do Real na Criança**, p. 357 – 392.

¹⁸⁴ Com respeito às comemorações infantis, o psiquiatra Bruno Bettelheim adverte aos pais que as crianças precisam dessas experiências visto que elas proporcionam felicidade no instante de suas realizações e também sustentam a esperança para o futuro. “(...) Não sabemos com exatidão o que expressam simbolicamente as primeiras datas festivas, mas há pouca dúvida de que foram celebrações da vida e daquilo que a sustenta; assim, a refeição abundante e festiva ainda é o centro de qualquer data comemorativa e, com frequência, simboliza seu espírito (...)”. Bruno BETTHELHEIM, **Uma Vida para seu Filho**, p. 326.

criança possibilidades de manipular a realidade conforme suas necessidades e desejos. Em outras palavras, é ela quem detém o poder sobre as coisas e magicamente consegue atingir seu alvo pela força mágica de seu pensamento.¹⁸⁵

5.2.2 – A Criança e os Símbolos Religiosos

A partir das considerações apresentadas em 5.2.1 pode-se concluir que a relação estabelecida entre criança e símbolo depende tanto da capacidade do intelecto quanto dos seus esquemas afetivos.¹⁸⁶ Por muitos anos em desenvolvimento, a criança move-se para a frente e para trás diante das exigências que a experiência *sensório-motora* lhe impõe. Através da ação lúdica, a criança simula coisas possíveis e impossíveis da vida na tentativa de abrandar suas pressões internas, de obter prazer e de fugir do desprazer. Caso não consiga ter êxito, a criança desloca seu pensamento para a fantasia e “tenta conseguir na imaginação o que a realidade lhe negou”.¹⁸⁷

O real reconstruído à luz dessa perspectiva itinerante da brincadeira vai, conseqüentemente, assumindo feições outras, de acordo com a noção das representações na mente infantil adquiridas pela experiência. Assim como as

¹⁸⁵ Sobre o egocentrismo intelectual da criança conferir Piaget. *Ibid.*, **A Linguagem e o Pensamento da Criança**, p. 58 – 68.

¹⁸⁶ “(...) A função do simbolismo inconsciente acha-se, portanto, estreitamente ligada à dos esquemas afetivos. A relação, aliás, não é exclusiva, porque, se a afetividade intervém quase constantemente no jogo, além da inteligência, acontece também que os elementos intelectuais interfiram com os esquemas afetivos no próprio sonho (...)”. *Ibid.*, **A Formação do Símbolo na Criança**, p. 265 – 266.

¹⁸⁷ *Id.*, **Uma Vida para seu Filho**, p. 239.

categorias de tempo, de espaço, de causalidade, de permanência do objeto não existem antes de qualquer experiência, a elaboração do pensamento para pensar e perceber o funcionamento do mundo externo também são processos permanentes de construção e reconstrução. Esses processos de construção e reconstrução apresentam-se sob a forma de representações, formadas por imagens e conceitos. ¹⁸⁸

A rigor, a criança precisa de vivências religiosas que promovam oportunidades para conhecer a si e o horizonte do ser-em-si. Precisa então escrever *sua* história e inscrevê-la na história *numinosa*. A maneira pela qual isso torna-se possível é primeiramente, pelo conhecimento da existência de histórias de outros/outras. Essas histórias são apresentadas à criança pelo relato verbal, por imagens visuais, sonoras e gestuais, acompanhadas de uma escuta atenta e comprometida. Para entendê-las, a criança solicita que sejam repetidas integralmente, reconstruindo na mente personagens em ação ausentes e situações espaço-temporais do contexto. Gradativamente, a criança torna-se capaz de reproduzir as ações das personagens passando a entender a história invisível do *outro* a partir da sua representação.

Festas são acontecimentos nos quais são celebrados episódios da história de alguém. ¹⁸⁹ As duas maiores festas seculares que a criança participa de forma direta e integrada à família referem-se à Páscoa e ao Natal. A

¹⁸⁸ *Ibid.*, **A Construção do Real na Criança**, p. 212 – 227.

¹⁸⁹ Bettelheim relata : "(...) O que é maravilhoso em relação à magia positiva da alegria dos feriados é que pode proporcionar segurança durante todo o ano, quando mais se necessita dela, mesmo sob as piores circunstâncias da vida. As crianças sabem disso e, sempre que têm oportunidades usam a segurança simbólica que o espírito festivo oferece para proporcionar a si mesmas apoio moral quando mais desesperadamente necessitam dele (...)". *Ibid.*, **Uma Vida para o seu Filho**, p. 333.

despeito da sociedade veicular durante esses períodos a figura do “coelhinho da Páscoa” e a personagem do “Papai Noel”, cabe à família estabelecer a conexão entre os *simbolizantes* dos símbolos *profanos* com os *sagrados*. De uma certa maneira, os ovos e a figura representada pelo Papai Noel, trazem alegria e satisfação aos olhos da criança. Por serem objetos concretos observados pelo olhar pueril, possibilitam o sentir imediato, o toque e a manipulação, dando assim à criança uma idéia de real existência dos mesmos.¹⁹⁰

Concluindo, a criança precisa então de situações concretas nas quais possa interagir e experimentar os seus conflitos internos. Conflitos esses que surgem da qualidade da relação inicial estabelecida entre a criança e a pessoa de referência, envolvendo a construção da identidade e os processos desenvolvimentais do crescimento. Os símbolos religiosos vão se formando na mente infantil através das representações das ações, formando imagens que registram o *simbolizado* de *simbolizantes* referentes aos sons e silêncios, de gestos, de palavras, de personagens, de histórias, de canções, de festas.

6.0 – Imagem de Deus como Interseção entre Experiência Religiosa Infantil, Potencial Religioso Infantil, Fé Infantil Através das Noções de Sagrado, Profano e dos Símbolos Religiosos

O último Conjunto-conceito apresentado surge da interseção entre os três

¹⁹⁰(...) Por que nos preocupamos, então, com o fato de nossos filhos visualizarem o Natal sob a forma de Papai Noel? Mesmo que não façamos nada enquanto pais, quando crescerem, nossos filhos libertarão suas idéias sobre o Natal dessas imagens concretas. Entretanto, durante os seis primeiros anos de sua vida, a maioria das crianças modernas acredita firmemente nas suas visões mágicas, tais como o Papai Noel e o Coelhinho da Páscoa (...). Ibid., p. 331.

primeiros Conjuntos-conceito – $\{A\} \cap \{B\} \cap \{C\}$, ao mesmo tempo que ele constitui o núcleo da interseção entre os três últimos Conjuntos-conceitos – $\{D\} \cap \{E\} \cap \{F\}$. A sobreposição das áreas dos três primeiros Conjuntos-conceito coincidem com as áreas referentes aos três últimos Conjuntos-conceito, de onde se conclui que: $\{A\} \cap \{B\} \cap \{C\} \Leftrightarrow \{G\}$ cf. Fig 15; $\{D\} \cap \{E\} \cap \{F\} \Leftrightarrow \{G\}$, cf. Fig. 16.

O ponto de interseção que forma o núcleo de todas as concepções até então inventariadas, reunindo elementos tomados em comum a todos os Conjuntos-conceito, corresponde à formação de imagens e, mais especificamente, relaciona-se à Imagem de Deus, cf., Figura 17 . A partir dessas considerações, é importante tecer algumas referências à presença constante do elemento “d” - divino presente na vida infantil – na tríade formada pelos três primeiros Conjuntos-conceito analisados.

O termo religioso colocado ao lado da experiência e do potencial da criança remete diretamente à noção de *sagrado* e, no núcleo desta esfera está Deus e sua imagem. O último Conjunto-conceito da tríade inicial corresponde à fé infantil, e também neste a comparência da imagem de Deus é tácita. O mesmo é verificado na segunda tríade conceptual, formada pelos Conjuntos-conceito relacionados ao *sagrado*, profano e símbolos religiosos. Por serem conjuntos derivados da primeira tríade, também conservam em suas sedes a concepção da imagem de Deus.

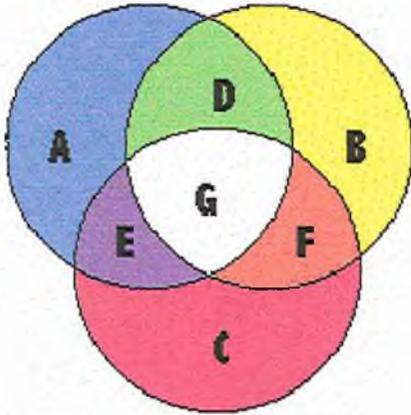


Figura 15 - $\{ A \} \cap \{ B \} \cap \{ C \} \Leftrightarrow \{ G \}$

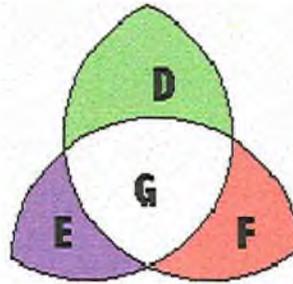


Figura 16 - $\{ D \} \cap \{ E \} \cap \{ F \} \Leftrightarrow \{ G \}$

O Conjunto-conceito Imagem de Deus, ao ser extraído das interseções entre todos os demais conjuntos, estabelecendo-se uma comparação analógica com as formas geométricas, aproxima-se de uma forma triangular ¹⁹¹, cf. Fig. 17.

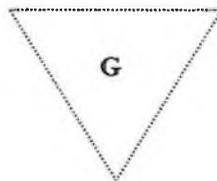


Figura 17 – **Conjunto-conceito Imagem de Deus** $\Leftrightarrow \{ G \}$

¹⁹¹ O triângulo está ligado ao símbolo de Deus. Heinz-Mohr GERD, **Dicionário dos Símbolos: imagens e sinais da arte cristã**, p. 371 - 372.

Do somatório das cores três cores primárias específicas de luz – azul, verde e vermelho - obtém-se a cor branca. Essas cores representam aqui a Experiência Religiosa da Criança, o Sagrado e a Fé Infantil. No que diz respeito às cores primárias específicas de tinta ¹⁹², quando se trata de pigmentos expostos à luz branca – ciano, amarelo e carmim, ¹⁹³ e das cores secundárias originadas pela combinação binária destas três, tem-se - violeta, verde, laranja e o anil das bordas do Conjunto-conceito Imagem de Deus. Pela Teoria de Newton, das sete cores do arco-íris surge a luz branca, como consequência da reunião de todas as demais. ¹⁹⁴

A cor branca ¹⁹⁵ foi eleita para simbolizar este último e mais importante Conjunto-conceito, visto que ele está no centro e é justamente no centro que reside a essência das coisas, guardando as noções de infinito e inefável; é o lugar do *sagrado* onde se encontra o aporte do ser-em-si, incluindo as noções de espaço e de tempo das *últimas* coisas.

6.1 – Imagem de Deus

Imagem é aquilo que evoca determinada coisa por ter uma relação analógica

¹⁹² As cores azul, verde e vermelho são consideradas primárias quando se trata da projeção luminosa sobre a superfície branca. Ibid., **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, p. 475.

¹⁹³ As cores primárias específicas de tinta são denominadas por ciã, amarelo e carmim, correspondendo ao azul, amarelo e vermelho. Ibid., p. 475.

¹⁹⁴ O arco-íris representa simbolicamente a união entre o céu e a terra. Depois do Dilúvio, deus colocou no céu um arco-íris como sinal de sua aliança com o ser humano. Ibid., **Dicionário dos Símbolos**, p. 23.

¹⁹⁵ O branco é a cor da luz, da pureza e da perfeição. Vestes brancas foram utilizadas para simbolizar a vestimenta de sacerdotes, para os anjos e os bem-aventurados, para cobrir os cristãos recém batizados. Cristo usou vestes brancas durante a transfiguração. Ibid., p. 38.

com ela.¹⁹⁶ Portanto, a imagem não existe em si, depende da existência de algo para representar, da mesma forma que “Deus não existe em si mesmo, mas como alguém que serve para alguma coisa, assim como as criaturas não existem em si mesmas”.¹⁹⁷ Ter a posse da imagem de Deus implica na reconstrução de alguma coisa já experimentada pelos órgãos do sentido e posteriormente refletida e construída no horizonte do eterno.

Groome dedica uma parte de sua obra para abordar a liberdade humana em comparação com o seu Criador.¹⁹⁸ A base de sua argumentação parte da idéia de que Deus nos fez e moldou à sua imagem e semelhança. Neste sentido, Groome apresenta uma pista para se configurar a imagem que se tem de Deus, qual seja, a equivalente a de um ser humano. Enquanto essa concepção de imagem remete à uma idéia de nascimento, de um ato criador, Debray traz à idéia de imagem uma concepção ligada à morte.¹⁹⁹ Descrevendo historicamente a gênese da imagem revela que ela é a sombra que inclui um duplo, integrando uma parte visível e outra invisível. Inquirindo a respeito da formação da díade – visível e invisível – qual entre as duas seria a parte que melhor representaria a imagem de Deus ao ser humano? O quê está à mostra do olhar humano, se não as manifestações da sua presença?

Em Tillich procuram-se as respostas para estas questões. Inicia dizendo que partindo-se de uma visão ontológica “pressupõe-se um sujeito que pergunta, e um

¹⁹⁶ Ibid., **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, p. 915 – 196.

¹⁹⁷ Ibid., **Psicologia da Inteligência e Psicologia da Fé**, p. 267.

¹⁹⁸ Cf., Ibid., **Educação Religiosa Cristã**, p. 132 – 143.

¹⁹⁹ Id., **Vida e Morte da Imagem**, p. 20.

objeto a respeito do qual a pergunta é levantada”.²⁰⁰ Ele inicia fundamentando a questão teológica básica na pergunta por Deus, posto que Deus é a resposta à questão implícita no ser.²⁰¹ Apresenta as seguintes formas para referência da imagem de Deus, a saber: a) como devir unido ao eterno;²⁰² b) como Pai;²⁰³ c) como rei; d) como restaurador;²⁰⁴ e) como vivente;²⁰⁵ f) como Senhor;²⁰⁶ g) como homem.

6.1.1 – Elementos da Imagem de Deus

Os elementos necessários para a formação do último Conjunto-conceito { G }, encontrado no núcleo das interseções entre todos os Conjuntos-conceito, são simbolizados pelas letras { a, d, e, g, h, i, l, m, n }. Aqui congregam-se os elementos ordinários iniciando pela certeza da presença do divino, passando pela presença de um ser humano em constante desenvolvimento que agindo e interagindo com suas potencialidades forma seus primeiros pseudo-conceitos.

Pela oportunidade que é dado ao *eu* de se aproximar do *tu* e dele construir um *nós*, histórias de muitas histórias formam unidades de sentido, constituem

²⁰⁰ Ibid., *Teologia Sistemática*, p. 142.

²⁰¹ Ibid., p. 141.

²⁰² Ibid., p. 208.

²⁰³ Ibid., p. 239 – 241. Como *Pai* é a expressão da relação com o Deus que é amor santo.

²⁰⁴ Ibid., p. 203.

²⁰⁵ Ibid., p. 207 – 208.

²⁰⁶ Ibid., p. 239. Como *Senhor* o conceito expressa distância.

símbolos e estes circulam ou ficam encarcerados pela mente. Por uma mente que se torna capaz de construir e reconstruir imagens ausentes, sendo capaz de codificar seus sentimentos em gestos, palavras e idéias. A linguagem do *sagrado* acopla-se à linguagem do *profano* e formando um todo amalgamado promove o sentido de unidade, de transcendência, de não ser e de ser-em-si. Promove o sentido de vida, de hábitos religiosos, de maneiras de se agir e pensar a partir das dádivas recebidas por Deus.

6.1.2 – Construção de Imagens na Mente Infantil

A questão da existência do *outro* para a criança aponta para a possibilidade de representá-lo quando não mais presente, quando está invisível. Somente o que foi conhecido e, portanto, *saboreado* pelos órgãos do sentido é que fica arrolado à experiência, à história individual da criança. Ao contemplar o mundo externo, separado e distante de si, a criança formula perguntas alusivas aos fenômenos que ainda não assimilou à sua estrutura. Estando em constante movimento e animando o mundo à sua volta, a criança pequena constrói e faz uso de símbolos para se engatar no espaço e no tempo que está à sua disposição.

Piaget discute a importância dos símbolos em conexão com o desenvolvimento da inteligência dos dois primeiros anos. Conforme o apresentado em 5.1.2, a tomada de posse do objeto caminha lado a lado com a tomada de consciência. Durante os primeiros meses de vida, o objeto não existe para o bebê

fora da ação. Ao final do *Período Pré-operatório*, o objeto é concebido como uma substância permanente, que independe da ação do eu .

Para a aquisição do objeto permanente a criança passa pelas seguintes etapas, a saber : 1°.) nenhuma conduta especial relativa aos objetos desaparecidos; 2°.) início de permanência prolongando os movimentos de acomodação ; 3°.) procura ativa do objeto desaparecido, porém sem considerar a sucessão dos deslocamentos visíveis; 4°.) a representação dos deslocamentos invisíveis; 5°.) os processos constitutivos da noção de objeto – a procura pelo objeto em um universo espaço-temporal inteligível. ²⁰⁷

O processo epistêmico, pelo qual a criança se desenvolve, consiste numa sucessão de etapas a partir das quais o conhecimento é construído pela retenção de imagens que são organizadas na mente infantil. O processo que inclui a construção e a reconstrução do conhecimento obsoleto auxilia o sujeito a construir-se como um sujeito do conhecimento e do saber socialmente compartilhado. ²⁰⁸

6.2 – Correlação entre os Conceitos de Experiência Religiosa Infantil, Potencial Religioso Infantil e a Fé Infantil

A experiência e o potencial religioso da criança compõem uma unidade de difícil divisão, posto que há uma imbricação quando comparados. A questão inicial

²⁰⁷ Ibid., *A Construção do Real na Criança*, p. 23 – 110.

²⁰⁸ Leandro LAJONQUIÈRE, *De Piaget a Freud : para repensar as aprendizagens.*, p.186 – 192.

que se coloca é por onde começar, pela existência de um potencial a ser desenvolvido ou pela ação da experiência que se move propagando o potencial. Outro ponto a ser inquirido é de qual dos dois conceitos emerge a religiosidade infantil, da possibilidade para a ação ou da ação que possibilita o desenvolvimento religioso.

O ponto de encontro converge para o *religioso* e talvez seja este o horizonte pelo qual as perguntas foram lançadas. A correlação existente entre esses dois primeiros Conjuntos-conceito abordados aponta para a presença de elementos ordinários que formam um todo coerente. Esses dois primeiros Conjuntos-conceito apontavam para a presença de *algo que toca incondicionalmente*. O terceiro Conjunto-conceito acumulava em sua estrutura o elemento mais relevante para a tríade, a fé.

Na interface entre os três Conjuntos-conceito instala-se a díade integrada pelo religioso e pela fé, ambos pressupondo uma ação de um sujeito finito que confia e que tem dúvidas, dúvidas e certezas a respeito de si e do ser-em-si, certezas e dúvidas aprisionadas por um potencial limitado pela sua natureza e ilimitado pela sua esperança de participar do infinito.

6.2.1 – Construção da Imagem de Deus

A partir das considerações acerca das imagens de Deus propostas por Tillich em 6.1, tem-se imagens diversas, mas todas sinalizando a manifestação de Deus através de uma forma corporal, de um corpo com características e funções

humanas – Pai, Senhor, Homem, Rei – Juiz – Altíssimo, Vivente. Também somam-se aqui as idéias de *Todo-poderoso* apresentando Deus como símbolo de Onipresença, Onipotência, Onisciência, como símbolo da Eternidade.²⁰⁹ Deus como Senhor e como Pai são símbolos centrais para uma relação entre dois. Simbolizam o relacionamento entre o *eu* e o *outro*, na terminologia de Tillich, de *pessoa a pessoa*, abarcando os símbolos de vida, espírito, poder, amor e graça.²¹⁰ Enquanto o conceito *Senhor* expressa a distância, *Pai* denota uma união.

Uma vez que o conceito de aquisição de imagens pela criança já foi apresentado em 6.1.2, questiona-se então, se a idéia de Deus é algo *a priori*, ou é algo adquirido, ou desenvolvido e construído na mente infantil. Com respeito ao *a priori* pressupõe que exista na mente infantil um conhecimento inato, neste caso independente de aquisições ou de outros processos envolvidos. Em relação a ser adquirido, desconsidera a presença de um potencial religioso subjacente. A respeito da possibilidade de ser desenvolvido, emparelha com a abordagem apresentada por Fowler. E por último, a concepção de algo construído pela interação do sujeito com o meio que promove e organiza a estrutura, acrescenta à noção de Fowler os princípios epistêmicos de Piaget e os de Erikson.

Portanto, conclui-se que, pela revisão de literatura que gerou a elaboração de Conjuntos-conceito e de seus elementos constitutivos, a terminologia mais adequada para se referir à imagem de Deus é um processo de construção em desenvolvimento.

²⁰⁹ Ibid., *Teologia Sistemática*, p. 229 – 231.

²¹⁰ Ibid., p. 239.

6.2.2 – Noções Infantis da Imagem de Deus

Tanto para o bebê como para a criança pequena, a construção da imagem de Deus está diretamente vinculada às primeiras inscrições que ficaram registradas no simbólico da mente infantil. Essas imagens foram modeladas na mente infantil a partir da influência exercida pela relação entre *eu* e *o outro*, bem como pelo sentimento de ser aceita, ser amada, dar crédito e assim sentir confiança na pessoa de referência. Os primeiros sentimentos de certeza ou não, de confiança ou não, ficam responsabilizados pelas primeiras impressões registradas acerca do *sagrado*.

Simbolicamente, a criança recebe e acolhe o ser-em-si em seu “coração”, o termo *coração* tomado da palavra francesa *coeur*, cuja raiz também está contida no termo *coragem*. A criança veste seu coração de coragem e assim sente-se capaz para seguir adiante em seu compromisso, guiada pela necessidade que sente em ser e aproximar-se do vir-a-ser.²¹¹

Primeiramente a criança é o espaço que seu corpo ocupa num outro espaço, pertencente a si, mas fora de si. Através do seu corpo a criança constrói a noção de si mesma. Posterior a isso, ela é capaz de construir imagens de outros, de pessoas e rostos familiares, de objetos e ações percebidos e codificados em símbolos. O corpo da criança é o depositário de todo o resultado de suas ações, representando o ser finito de si próprio. O corpóreo físico também acolhe em si o corpo social.

As imagens que a criança constrói de Deus relaciona-se portanto, com as representações fundamentadas em personagens que lhe são

familiares. Deus é Pai, é Lei, é Mãe, é Coragem, é Filho, é Filha, é Amor, é Irmão, é Irmã, é Poder, é Tio, é Tia, é Senhor, é Vô, é Vó, é ... o Todo-Poderoso que por estar onipresente na terra e no céu, carinhosamente atende por *Papai-do-céu*.

7.0 - Conclusão

Em resumo, ao final da Unidade I foram apresentados os três conceitos chaves - experiência religiosa infantil, potencial religioso infantil e fé infantil - que unidos formam a gênese do conceito da imagem de Deus. Estes conceitos ao serem descritos e relacionados entre si indicaram a presença de elementos que constituíam seus fundamentos. Da combinação binária entre cada Conjunto-conceito surgiu uma nova tríade conceitual, cujos elementos já haviam sido evidenciados. Da interseção das concepções de *sagrado*, profano e dos símbolos religiosos chegou-se ao último e mais importante conceito – imagem de Deus.

De posse desses elementos formativos dos sete Conjuntos-conceito será realizada a análise das canções folclóricas infantis brasileiras, com o propósito de inventariar o quê está implícito em suas letras que possa, de alguma forma, contribuir para que cantando-as a criança pequena construa a noção de divino, a concepção de *sagrado*.

²¹¹ Paul Tillich escreveu *A Coragem de Ser*, Rollo MAY, *A Coragem de Criar*, p. 130 – 131.

II - ANÁLISE DO TEXTO DAS CANÇÕES FOLCLÓRICAS INFANTIS BRASILEIRAS

1.0 – Introdução

No capítulo anterior foi realizada uma revisão de literatura com vistas a estabelecer um aporte referencial de natureza epistêmico-religiosa. Esse aporte referencial servirá de modelo de análise para se investigar a presença ou não de elementos do *sagrado* nos textos das canções folclóricas infantis brasileiras. Neste segundo capítulo, as canções folclóricas infantis brasileiras, que a partir de agora passam a ser identificadas pela sigla – **CFIB** – terão seus textos decompostos, a fim de que se identifique uma relação mútua entre os termos apresentados no Capítulo I com os termos presentes nos textos.

Num primeiro estágio, serão aduzidas as concepções de *folclore* e o lugar que as **CFIB** conquistaram nesta área de conhecimento. Num segundo momento, os

parâmetros da música serão enunciados em conexão ao texto escrito. De posse de uma linguagem, traçar-se-á um paralelo entre a linguagem musical e a linguagem das canções infantis. Num estágio intermediário, o foco estará voltado para a hermenêutica, à luz de Gadamer, visando que sejam estabelecidos critérios iniciais para o processo de interpretação dos textos. O critério para a elaboração e pesquisa das CFIB será descrito tomando-se como ponto de partida um modelo de análise proposto pela autora deste trabalho. Uma vez estabelecidos os referenciais de análise, parte-se para a delimitação da amostra. Por fim, proceder-se-á a análise dos textos das CFIB com vistas a identificar a presença ou não de elementos pertinentes ao *sagrado* colaborando efetivamente para a construção de imagens na mente infantil.

2.0 – A Canção Folclórica Infantil Brasileira - CFIB - no Universo da Canção Infantil

A noção terminológica de *Folk-lore* foi proposta pela primeira vez em 22 agosto de 1846 pelo arqueólogo inglês William John Thoms.²¹⁰ O conteúdo da carta encaminhada por ele demonstrava interesses pelas Antiguidades Populares ou Literatura Popular. Em 1878 o termo foi aceito pela fundação da Sociedade de Folclore em Londres, fundada por arqueólogos, mitólogos, etnógrafos, antropólogos, psicólogos, tradicionalistas e filósofos, da qual Thoms ficou à frente da sua presidência.

²¹⁰ Sob o pseudônimo de Ambrose Merton, William Thoms mandou uma carta à revista londrina "The Atheneum" pedindo apoio para uma pesquisa que visava levantar dados sobre tradições, superstições, provérbios, usos, lendas e baladas regionais da Inglaterra. Alan DUNDES, *The Study of Folklore*, p. 4 – 6.

Até 1944 o objeto de estudo do *Folclore* era a tradição contemplando noções de mitos, lendas, romances e culturas espirituais, após esta data o interesse pelos artefatos foi incluído. O vocábulo *Folk-lore* teve sua gênese a partir de duas palavras inglesas antigas, *folk* - significando povo, *lore* - significando a ciência ou o estudo das coisas que fazem o povo sentir, pensar e agir.²¹¹

Desde a origem do termo *Folclore* diversas concepções foram propostas e aceitas na tentativa de se definir a natureza do objeto de seu estudo e a abrangência do campo de pesquisa.²¹² Para o antropólogo e sociólogo Carlos Brandão, a idéia de *Folclore* alargou-se em suas dimensões devido as contribuições promovidas pelo aspecto social que a ele foi agregado – o termo *Folclore* passa a ser tomado como *fato folclórico*. Defende que a cultura do *Folclore* contempla a esfera do político, perdurando “aquilo que nele em um momento se recria, em um outro precisa ser consagrado”.²¹³ No seu entendimento, *Folclore*

²¹¹ Rossini LIMA, *Abecê do Folclore*, p. 9 – 10.

²¹² Em 1886, Paul Sébillot aproximou-o das tradições, crenças e costumes de classes populares ou de nações pouco desenvolvidas; em 1936, Pierre Saintyves conceituou-o como ciência da cultura tradicional dos meios populares, dos países civilizados; em Portugal Leite de Vasconcelos identificou-o como sendo o estudo do fato espiritual de caráter tradicional; numa abordagem portuguesa de etnologia, Jorge Dias enfocou-o junto à antropologia cultural, interessando-se pela investigação da literatura popular circunscrita num contexto sociocultural; Franz Boas, antropólogo norte-americano, afirmava que o Folclore era um aspecto da Etnologia. Em 1950, Ruth Benedict entendia-o como o estudo das sobrevivências populares encontrado em provérbios, contos populares; em 1955, pesquisadores europeus limitaram seu sentido ao estudo da cultura espiritual. No Brasil, em 1951, ocorreu o I Congresso Brasileiro de Folclore e até então as idéias apresentadas por Thoms ainda eram mantidas. A partir das discussões ocorridas, Folclore no Brasil passou a ser “ (...) a ciência que estuda os fatos da cultura material e espiritual, criados ou adaptados pelos meios populares dos países civilizados que, podendo ou não apresentar as características anônimo e tradicional, são essencialmente de aceitação coletiva (...)”. O conceito foi sofrendo pequenas modificações agregando valores com as contribuições dadas pelos antropólogos Egon Schaden e de Levi-Strauss. Id., p. 14 – 17.

²¹³ Ibid., p. 40 – 41.

encontra-se associado “ à vida do povo, à sua capacidade de criar e recriar”.²¹⁴ O *Folclore* mantém-se vivo na sociedade pela dinâmica que sua coletivização lhe impõe. A noção de coletivo pertence também à procedência dos *fatos folclóricos*, no caso das canções folclóricas são de natureza anônima e pertencentes ao domínio público.

Consensualmente, aceita-se que o *fato folclórico* reproduza o padrão de um saber popular, imitado e transmitido oralmente por redes constituídas de relações pessoais que passam de indivíduo a indivíduo, de pessoas a pessoas, de gerações a gerações.²¹⁵ O padrão reiterado que identifica o *fato folclórico* sofre alterações na sua forma sem modificar o conteúdo, a despeito de contar com a possibilidade de constantes variações no padrão.

O contraponto existente entre o que é de domínio das classes inferiores e o que pertence à maioria dos indivíduos é ilustrado pela antropóloga e folclorista Cásia Frade através do *chavão* - *Tudo que é Folclore, é popular; porém, nem tudo que é popular, é Folclore*.²¹⁶ Partindo-se desta ótica, o *Folclore* é um fenômeno sociocultural que contém uma dinâmica. É constituído por quatro elementos, a saber : a) a *antiguidade* – tradição, a persistência, a oralidade e o anonimato; b) a *persistência* ; c) a *oralidade* – conhecimento adquirido através do “ouvi dizer” ; d) o *anonimato* – da criação individual para a coletividade.²¹⁷

²¹⁴ Carlos BRANDÃO, *O que é Folclore*, p. 29 - 31.

²¹⁵ *Ibid.*, p. 45.

²¹⁶ Luís CASCUDO, *Cultura Popular e Folclore*, p. 13.

²¹⁷ Cásia FRADE, *Folclore*, p. 22 – 27.

O termo *fato folclórico* foi discutido e colocado em uso em 1951.²¹⁸ Concluiu-se que ele integra as maneiras de pensar, agir e sentir de um povo. Dele fazem parte festas tradicionais,²¹⁹ folguedos, bailes, danças profanas, autos, dramas, ritos, coreografias, culinária, lendas, mitos, narrativas, ditos, literatura, artesanatos, mitos, canções entre outras manifestações do saber popular. Da mesma forma que os folcloristas demonstraram interesse pelos *fatos folclóricos*, pesquisadores do campo da Etnomusicologia²²⁰ motivaram-se pelas maneiras de sentir, pensar e agir de um povo, e nesse caso, tanto o *Folclore* como *fato folclórico* passaram a ser fontes de estudo e de descobertas científicas.²²¹

O conceito de *Folclore* tomado nesta pesquisa encontra-se alicerçado nas premissas apresentadas pela Comissão Nacional de Folclore descritas na Carta do Folclore Brasileiro referente ao VIII Congresso Brasileiro de Folclore, ocorrido em Salvador, Bahia, de 12 a 17 de dezembro de 1995. *Folclore* é parte integrante da

²¹⁸ I Congresso Brasileiro de Folclore foi realizado no Rio de Janeiro em 1951. Neste evento o fato folclórico foi categorizado: "(...) constituem o fato folclórico as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular ou seja, pela imitação, e que não sejam diretamente influenciadas pelos círculos eruditos e instituições que se dedicam, ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humano, ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica. São também reconhecidas como idôneas as observações levadas a efeito sobre a realidade folclórica, sem o fundamento tradicional, bastando que sejam respeitadas as características de fato de aceitação coletiva, anônimo ou não e essencialmente popular (...)" . Ibid., *O Abecê do Folclore* p. 18 – 19.

²¹⁹ No Calendário Folclórico Nacional identificam-se quatro tipos de festas tradicionais, a saber: a) gerais – Natal, Carnaval, Sábado de Aleluia, São João; b) locais – da tradição da cidade; c) tópicas – específicas de uma região; d) do orago – do santo padroeiro local. Edison CARNEIRO, *Folguedos Tradicionais*, p. 15 – 16.

²²⁰ Para se entender as interfaces entre diversas áreas da cultura – História, Paleografia Latina e Musical, Filologia, Estética chega-se à conceituação de Etnomusicologia ou Etnologia Musical ou Antropologia Musical para o estudo *in loco* das manifestações de cantos e instrumentos de danças de etnias e raças. José Geraldo SOUZA, *Pesquisas Etnomusicológicas e Composição Musical no Brasil*, p. 93 – 107.

²²¹ Dulce LAMAS, *Panorama der musikalischen Volkstraditionen*, p 38 – 147; Lea Maria ROCHA, *Zum Verhältnis zwischen geistig und künstlerisch anspruchsvollem Musikschaffen und Volksmusiktraditionen*, p. 154 – 159.

cultura nacional e suas manifestações podem ser equiparadas às demais formas de expressão cultural de um povo. Entendido como um processo de criação individual ou coletivo, o termo *Folclore* encontra-se alicerçado nas tradições representativas de uma identidade social. Esta identidade é constituída pela aceitação coletiva, pela tradicionalidade, pela dinamicidade e pela funcionalidade.²²²

Num momento histórico brasileiro, onde o Nacionalismo²²³ eclodia no Brasil, coube ao músico e escritor Mário de Andrade a tarefa de dedicar boa parte de seus escritos à Etnografia e ao *Folclore*. A partir deste movimento artístico que pontuou a história do País, mais especificamente em 1926, o maestro e compositor Heitor Villa-Lobos, movido pelo sentimento nacionalista, escreve uma coleção de peças para piano, tomando como material temático as canções infantis do folclore brasileiro. A esta coleção de peças para piano Villa-Lobos propôs uma releitura musical de dezesseis cirandas e doze cirandinhas integrantes do repertório das CFIB.²²⁴ A década de 30 foi marcante para o despertar e o florescer do *Folclore* no cenário.

²²² O conceito Folclore foi extraído da VIII CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, organizada pela Comissão Nacional de Folclore, editada pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBECC, p. 2.

²²³ No Brasil, a Semana de Arte Moderna ocorrida em São Paulo, entre 11 e 18 de fevereiro de 1922, simbolizou o lançamento público do movimento modernista no país. A partir de então, o Folclore passou a ser valorizado pela “ala” erudita dos artistas nacionais. Mário de Andrade foi um dos maiores renovadores da cultura nacional. **GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, v.2, p. 294.**

²²⁴ As canções folclóricas infantis selecionadas por Villa-Lobos são: Teresinha de Jesus, A Condessa, Senhora Dona Sancha, O Cravo Brigou com a Rosa – Sapo Jururu, Pobre Cega, Passa Passa Gavião, Xô! Xô! Passarinho, Vamos Atrás da Serra, Calunga! Fui no Tororó, Nesta Rua, Nesta Rua, Olha o Passarinho, Dominé! À Procura de uma Agulha, A Canoa Virou, Que Lindos Olho!, Có có có, como parte das 16 Cirandas. As 12 Cirandinhas são: Zangou-se o Cravo com a Rosa, Adeus, Bela Morena! Vamos Maninha! Olha Aquela Menina, Senhora Pastora, Cai, Cai, Balão! Todo o Mundo Passa, Vamos ver a Mulatinha, Carneirinho, Carneirão, Nesta Rua tem um Bosque e Lindos Olhos que ela tem. Heitor VILLA-LOBOS, **Cirandas e Cirandinhas.**

nacional, no que diz respeito à edição de antologias de canções folclóricas e ao seu aproveitamento no cenário da Educação Musical.²²⁵

Na diversidade do universo cultural do povo brasileiro, formado a partir das fusões do índio com o português, com o negro, com o espanhol, muito se questionou sobre o *brasileiro* do *Folclore*.²²⁶ O etnomusicologista Antonio Bispo sublinha que a diversidade de estilos, gêneros, formas e práticas de execução musical “manifestam a plenitude multicolorida da luminosa cultura musical do Brasil”.²²⁷ A folclorista Dulce Lamas considera que música folclórica é uma criação artesanal e comunitária, condicionada a padrões aceitos por todos, assumindo características que são experimentadas pelo grupo e pelos outros que dela se aproximam.²²⁸ A canção folclórica não constitui um fim em si própria, ela possui um caráter funcional, “atendendo às necessidades do ambiente em que se propaga”.²²⁹

A noção de funcionalidade é um elemento fundamental para se entender como as canções folclóricas foram utilizadas pelo povo e como se

²²⁵ A pedagoga e pesquisadora musical Rosa Fuks ao analisar o contexto histórico-social que norteava as práticas educacionais da década, verificou que com o movimento Nacionalista o folclore foi aproveitado e transformado, servindo aos interesses sócio-políticos da época. Rosa FUKS, **O Discurso do Silêncio**, p. 110 – 126.

²²⁶ “(...) Se o Brasil é visto através de sua história como uma lenta fusão de povos diversos, rumando para a afirmação da nacionalidade, o percurso que leva do passado ao presente é um percurso de neutralização dos conflitos, de harmonização das diferenças, como se o tempo tivesse depurado toda a diversidade, fazendo do Brasil do centenário da independência um país sem pretensões. É exatamente a possibilidade de anular as dissonâncias que gera a euforia: a história culmina na apoteose cívica (...). José Miguel WISNIK, **O Coro dos Contrários**, p. 22.

²²⁷ Prefácio à obra de Dulce LAMAS, **A Música de Tradição Oral (Folclórica) no Brasil**, p. 11.

²²⁸ Lamas salienta que a música folclórica sofre deformações na sua estrutura e nos fins a que se dedica. Id., p. 15.

²²⁹ Ibid., p. 15 – 16.

engatam no percurso do contexto histórico e sociocultural.²³⁰ Numa ótica tradicional e eruditizada, a Música pode ser entendida como *um fim* em si mesma, mas quando absorvida por uma instância secular, pode ser reconhecida como *um meio* pelo qual se atinge outros fins. Independente de qualquer uma dessas duas abordagens, a Música sempre esteve presente na vida do ser humano, em todo o tempo foi um meio através do qual o indivíduo expressou a si e seus sentimentos.²³¹ Entre outras muitas funções que são atribuídas à Música, utilizada como um meio, observa-se seu uso, a saber: a) em cerimônias religiosas; b) para adormecer as crianças; c) para promover rituais de magia; d) para curar as doenças; e) para dar ensinamentos úteis; f) para dar coragem nas batalhas; g) para perpetuar a história; h) para dançar; i) para fazer terapia; j) para despertar o amor.²³²

O mesmo acontece no que diz respeito à funcionalidade das CFIB no âmbito do pedagógico. No relato das influências socializadoras que o *Folclore* exerce, observa-se na literatura à disposição que através de jogos com música, cantigas de roda e danças folclóricas, a criança pequena aprende a

²³⁰ Numa tentativa de referir-se à canção folclórica, Mário de Andrade denominava-a *canção popular brasileira* "(...) o problema da música popular brasileira é de natureza muito especial, pelo fato de sermos uma nacionalidade de formação recente e não propriamente autóctone(...)" ; "(...) A bem dizer, o Brasil não possui canções populares, muito embora possua música popular(...)" ; "(...) os pouquíssimos documentos musicais populares impressos que nos ficaram, de fins do século XVIII ou princípios do século seguinte, já não são mais encontrados na boca do povo, que deles se esqueceu. Existem textos populares, principalmente romances e quadras soltas, de origem ibérica, que permanecem até agora cantados(...)" . Mario de ANDRADE, *Ensaio Sobre a Música Brasileira*, p. 164 – 163.

²³¹ Música é uma forma de comunicação não-verbal, "(...) La música surgió por la interdependencia del hombre, su necesidad de expresarse y de comunicarse (...)" ; "(...) La música es una función esencial y necesaria del hombre; ejerce influencia sobre su conducta y su estado como lo há hecho durante miles de años (...)" . Thayer GASTON *et al.* *Tratado de Musicoterapia*, p. 35.

²³² Elie SIEGMEISTER, *A Música e a Sociedade*, p. 26 – 28.

cooperar, a identificar noções de hierarquia, tomando conhecimento das regras e dos hábitos sociais do seu contexto.²³³

Ao final de 1930, a Educação Musical liderada por Heitor Villa-Lobos adotou o repertório das **CFIB** para o ensino do canto nas escolas brasileiras.²³⁴ De lá para cá percebe-se que a Educação Infantil apossou-se do repertório das **CFIB** utilizando-as tanto como recurso pedagógico como elemento propulsor de desenvolvimento cultural. Uma vez que por medida de segurança, as crianças abandonaram o espaço das calçadas e deslocaram seu brincar para o interior de suas casas, as **CFIB**, antes de se perderem no vazio das esquinas, encontraram hospedagem no ambiente escolar. Com vistas a promover um tipo de repertório musical infantil destinado aos educadores, percebe-se que as **CFIB** continuam presentes no cotidiano, oportunizando vivências folclóricas através das quais o potencial da criança é desenvolvido pelas brincadeiras e pelos jogos folclóricos.²³⁵ Cabe introduzir aqui a contribuição dada pela pedagoga e pesquisadora musical Rosa Fuks, no que se refere ao mau uso da funcionalidade das **CFIB**. Observou que, a partir de uma orientação pedagógica equivocada, discentes dos cursos de formação de professoras em nível de 2º Grau, reduziram a canção

²³³ Veríssimo MELO, **Folclore Infantil**, p. 125 -126.

²³⁴ Heitor VILLA-LOBOS, **Guia Prático : estudo folclórico musical**, p. 193 – 199.

²³⁵ A respeito das atividades lúdicas infantis que integram jogos, brincadeiras cantadas e passeios infantis, as folcloristas Lilian Marques e Rose Marie Garcia salientam que o valor obtido pelas brincadeiras folclóricas propiciam além do desenvolvimento social compartilhado, a promoção de satisfações pessoais compartilhadas em grupo, bem como possibilidades do indivíduo se desenvolver integralmente. Rose Marie GARCIA e Lilian MARQUES, **Brincadeiras Cantadas**, p. 9 – 12.

folclórica infantil a um meio “excelente” para comandar as crianças.²³⁶

Nos achados da psicóloga Janet Lever, constatou-se que o efeito das brincadeiras infantis, incluindo as canções folclóricas infantis de roda, era o de acostumar as meninas ao trabalho repetitivo, tal qual tem sido as árduas e estressantes tarefas domésticas. Uma vez preocupada em estudar as relações de gêneros, concluiu que a canção infantil não está dissociada de agregação de valores, como no caso de uma cantiga de roda cuja intenção subliminar permeia a idéia de preterir um amiga dando preferência a outra. Também as cantigas infantis servem para justificar padrões sociais e culturais de comportamento, onde a menina, desde pequena, deve se esforçar para ser “a” escolhida, “a” mais bela, deve estar alegre para que as outras pessoas gostem dela, para que entre na “roda”, para que seja aceita na “ciranda” da vida.

2.1 – Canção

Entende-se por *canção* toda composição musical escrita para acompanhar o canto, cuja finalidade seja musicar algum texto, trecho literário em prosa ou poema.²³⁷ Independente do termo *canção* estar estreitamente vinculado na terminologia erudita ao Lied²³⁸, nesta pesquisa será equiparado à noção popular e

²³⁶ Rosa Fuks faz uma alerta às *musiquinhas de comando*. Sob a orientação dos professores de didática, as alunas do curso de magistério adaptam textos a melodias extraídas do folclore infantil brasileiro, resultando em canções deformadas, cuja finalidade é manter a ordem na sala de aula e reforçar ordens de comando. Id. p. 66 – 85.

²³⁷ Ibid., **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, p. 332.

²³⁸ Cf. Willi APEL, **Harvard Dictionary of Music**, p. 481 – 483.

folclórica dada à *cantiga*²³⁹. Uma *canção* ou uma *cantiga* é constituída por duas linguagens sobrepostas. Desse encontro entre duas linguagens de naturezas distintas promovem uma unidade de sentido ao ouvinte. Enquanto uma refere-se à linguagem verbal, carregada de símbolos veiculados pela palavra articulada como meio de expressão, outra volta-se à linguagem musical, na qual o elemento não-verbal está presente para comunicar uma mensagem subliminar. Por *linguagem* entende-se a capacidade específica que o indivíduo tem de “comunicar por meio de um sistema de signos vocais, que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica e de centros nervosos”.²⁴⁰

A canção carrega mensagens que são transmitidas pela ação simultânea de duas linguagens, verbal e musical, sendo uma analógica e outra digital.²⁴¹ A discussão entre Música e Linguagem bifurca o horizonte levando-as para um caminho em “Y”. A principal divergência concentra-se na perspectiva de que a Música quando comparada à linguagem verbal perde o nível da palavra passando imediatamente ao nível da frase. Por distanciar-se do foco e não contribuir para a questão aqui perseguida – presença ou não do *sagrado* nas CFIB – esta discussão entre as linguagens toma outro rumo que não coincide com o que segue.²⁴² A Música é uma comunicação de natureza analógica porque além de se desenvolver

²³⁹ Cantiga por definição é “Poema lírico, em geral cantado, composto em redondilhas e dividido em estrofes iguais.” Cf. **GRANDE ENCICLOPÉDIA LARROUSE CULTURAL**, p. 1128.

²⁴⁰ Ibid., Jean DUBOIS *et al.*, **Dicionário de Lingüística**, p. 387.

²⁴¹ A mensagem digital é constituída por unidades que se manifestam separadamente, enquanto que na analógica é menos precisa por veicular unidades simultâneas. Id., **Informação, Linguagem, Comunicação**, p. 18 - 20.

²⁴² Sobre essa discussão cf. Robert JOURDAIN, **Música, Cérebro e Êxtase**, p. 348 – 354. O primeiro a inquirir se a música é ou não uma linguagem foi Lévi-Strauss, a partir do estudo da mitologia e da linguagem. Claude LÉVI-STRAUSS, **Mito e Significado**, p. 67 – 77.

concomitantemente no tempo e no espaço, traz consigo a simultaneidade de seus parâmetros – ritmo, melodia, contraponto e harmonia.

Segundo a pedagoga e escritora de literatura Samira Chalhub, quando existem mensagens diferentes são veiculadas significações diversificadas.²⁴³ No caso da canção, pergunta-se: como pode coexistir duas mensagens diferentes sem que haja *ruído* interferindo na comunicação? Todo processo de comunicação inclui um *código* que se refere a um *contexto* e este é transmitido por um *canal*, por um *emissor* que encaminha a mensagem ao *receptor*, cf. Fig. 18. O texto da canção veicula uma mensagem verbal ao receptor cujo significado é reificado pela mensagem musical. Quando não há concordância entre as mensagens, não há canção, há *texto* de um lado e *música de fundo* de outro.

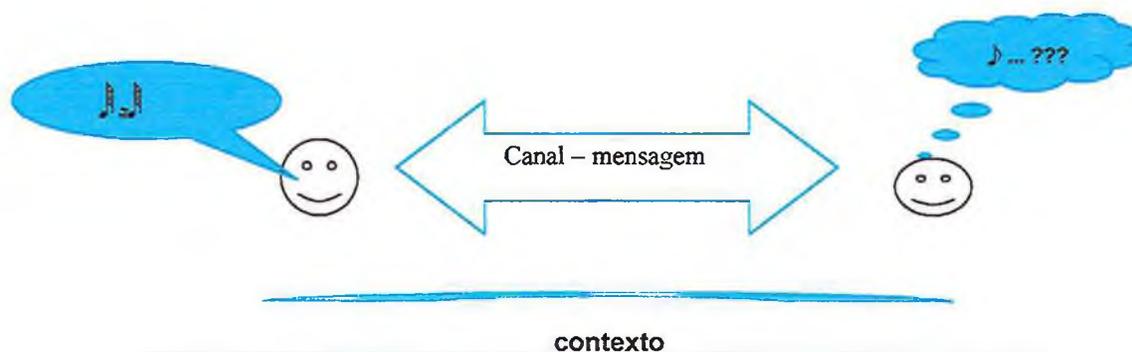


Figura 18 - Processo de Comunicação

O texto de uma canção possui um *enredo*, um tema que apresenta o conjunto dos fatos da história. Toda canção possui uma história a ser contada.

²⁴³ Samira CHALHUB, *Funções da Linguagem*, p. 5.

Toda história tem um *conflito* que é descrito por qualquer um de seus componentes opondo-se a um outro componente a fim de criar tensão. Ao criar tensão divide os *episódios* da história – os eventos temporais - em seções que podem ser identificadas mesmo que desconectadas do todo. A última parte da estrutura da história se anuncia pela solução dos conflitos, o *desfecho*. Em todo texto da canção tem a ou o *personagem* que desempenha a cena, esta ocorre num ambiente datado num tempo e num espaço, mesmo que esteja locado na *terra do nunca* ²⁴⁴ – (...) “ Onde está a Margarida? Olê, olê, olá! Ela está em seu castelo ” (...) – ²⁴⁵, no tempo do *era uma vez* – (...) “ Quando eu era caduca, eu era assim, assim, assim. (...) ” ²⁴⁶.

Da mesma forma que o texto verbal apresenta suas partes numa seqüência ordenada, o texto musical também é portador de um conteúdo e de uma forma que integram uma estrutura espaço-temporal. Inicia com o anúncio de um *tema* seguido por pontos de tensão rítmicos, melódicos ou harmônicos, ²⁴⁷ desenvolve-se por *episódios* intercalados que são concluídos por cadências. Na linguagem musical fala-se da presença de vozes no tema, referindo-se à quantidade de personagens que apresentam o material temático. Em

²⁴⁴ Os elementos da narrativa foram descritos por Cândida GANCHO, **Como Analisar Narrativas**, p. 9 – 13.

²⁴⁵ Versos extraídos da canção folclórica infantil brasileira “Onde está a Margarida?”, cf. Anexo 2, canção 41.

²⁴⁶ Versos extraídos da canção folclórica infantil brasileira “Eu era assim”, cf. Anexo 2, canção 29.

²⁴⁷ Segundo o compositor e professor Luiz Tatit, a noção de tensão melódica de cada contorno ou do seu encadeamento periódico formam configurações locais que distinguem as canções uma das outras. A tensão local é produzida pela gestualidade oral do intérprete quando manobra simultaneamente a linha da melodia com a do texto. Luiz TATIT, **O Cancionista**, p. 9 – 10.

algumas ocasiões, o *tema* é identificado como o *sujeito*.²⁴⁸ Também o texto musical é registrado numa partitura e é desenvolvido num tempo e num espaço contextualizados.

Texto, música, canto, a estes três parâmetros da canção ainda sente-se um hiato preenchido pelo *cantar*, não importando tanto *o que* é dito em comparação ao *como* que o conteúdo de seu enredo é transmitido.²⁴⁹ O *como* entoar uma canção depende de vários fatores, iniciando pela capacidade fonoaudiológica do sujeito concluindo na habilidade intelectual que o mesmo tem para elaborar o fraseado musical, da capacidade de fazer concordar o sentido dos versos com o fluir melódico cadencial. Além de tudo, a canção é composta para revelar um caráter, e este é responsável para expressar os sentimentos norteadores da obra. Esse caráter musical é o denominador comum revelado pela entonação dos contornos melódicos encapsulados pela silabação do texto.²⁵⁰ Neste sentido, poderia-se afirmar que a apreensão da mensagem do texto da canção está profundamente relacionada à maneira pela qual é revelado seu conteúdo como pela maneira através da qual ela é cantada e coreografada pelo grupo.

²⁴⁸ Na Fuga, o tema é identificado pelo *sujeito*, o sujeito é uma pequena melodia apresentada no início da fuga por uma voz isolada, é imitada por outras vozes num seção restrita e reaparece por toda a extensão da peça, em todas as vozes, em diferentes lugares. "(...) It is based on a short melody, called *subject* or *theme*, which is stated at beginning of the fugue by one voice alone, being taken up by the other voices in close succession and reappearing throughout the entire piece in all the voices at different places (...)" . Id., **Harvard Dictionary of Music**, p. 335.

²⁴⁹ Sobre o cantar e sobre a voz, Helena Wöhl Coelho atesta que "(...) A voz é também um código de expressão da alma, pois revela nossas impressões mais profundas através de seu timbre, seu volume, sua forma de emissão, enfim. Quando trabalhamos com a voz de alguém, colocamos em jogo o seu esquema de valores, toda a sua filosofia de vida e toda a sua cosmovisão (...)" . Helena COELHO, **Técnica Vocal para Coros**, p. 11.

²⁵⁰ "(...) As consoantes são peças fundamentais na inteligibilidade da voz que fala. Elas segmentam o *continuum* sonoro, estabelecendo distinções e dando identidade às palavras (...)" . Id., p. 14.

A canção é uma experiência estético-temporal estruturada no espaço, pensada sobre um horizonte repleto que tem início, meio e fim, segura por um fio condutor que tece seus elementos e assim mantém a sua unidade de sentido. Por ser finita, pode ser manipulada e reconstruída infinitas vezes. A cada vez que se ouve sua reincidência melódica, reconstrói-se uma fração espaço-temporal, recordando-se de episódios finitos alojados no âmago do simbólico.

2.1.1 – Elementos da Canção

A canção é um todo composto por unidades mínimas, originada pela fusão das linguagens verbal com a musical, articuladas por uma dinâmica que lhes confere sentido. Texto, ritmo, melodia, harmonização, arranjos vocal e instrumental, gênero, estilo, caráter, tessitura, extensão, personagem e gestual integram o conjunto composicional da canção. Cada elemento da canção tem um núcleo que por si só desempenha uma função própria. Os fragmentos da canção podem ser identificados e analisados em suas autonomias. Mas essa perspectiva analítica não contribui para a percepção do todo da canção, pois quando se toma o elemento mínimo de forma isolada, ele por si só não caracteriza o todo do qual foi extraído e do qual pertence. Importa, pois, é a associação dos fragmentos, a síntese dos elementos da canção, a re-união das partes mínimas.

O ritmo da canção é edificado tanto pela métrica imposta pelo texto como pela articulação das palavras. Noções temporais de pulso, duração, acento, velocidade, agógica, métrica, início, finalização e compasso estruturam e promovem

o desenvolvimento dos episódios que transcorrem numa periodicidade finita. As palavras do texto e suas posições na frase musical devem firmar um acordo entre seus acentos. A pronúncia regular das palavras em congruência com suas acentuações dotam sentido às palavras e num outro nível, oportunizam a compreensão do texto.

A melodia herda do ritmo a estrutura temporal acrescentando-lhe alturas extraídas de uma escala pertencente a um sistema musical. Concebida por intervalos que desenham formas lineares, ascendentes, descendentes, arcos ou senóides, a linha melódica, identificada a partir destes contornos, move-se cadencialmente de um ponto de repouso a um ponto de tensão ou por uma ordem inversa. As noções de pergunta e resposta são verificadas no texto musical pela dialética estabelecida entre os pontos de tensão com os de relaxação. O fraseado do texto verbal flui no tempo através da necessidade de pontuar as partes e de se perceber a sucessão de seus episódios. Uma vez que a prosódia do texto tenha sido conferida pela estrutura rítmica, pela incidência alternada de sons agudos e graves, cabe à melodia reiterar ou não os acentos das palavras.

A trama rítmico-melódica é fundada sobre um ponto de apoio permanente promovido pela tônica. A tônica referenda e coordena a tonalidade, sendo esta estabelecida por uma escala, por acordes e pelo nexos que os conecta. A extensão da melodia é campo referencial para determinar sua tessitura. A partir da concepção de uma altura referencial para determinar a tonalidade²⁵¹ da canção –

²⁵¹ A tonalidade compõe-se dentro da gama temperada por oito alturas consecutivas. "(...) distinguindo no interior desse *repertório fonoaudiológico* os sete graus da escala diatônica, que definem o seu limite *morfológico* (...)". Id., *O Coro dos Contrários*, p. 133.

tônica – fica estabelecido seu horizonte melódico. A perspectiva vertical é promovida pela harmonia sempre engendrada por uma tônica.²⁵² Quando duas ou mais alturas são ouvidas ao mesmo tempo promovem um acréscimo quantitativo de informações sonoras a serem apreendidas pelos órgãos sensoriais. Esse fenômeno sonoro é tratado em Música por textura musical.²⁵³ Enquanto a estrutura rítmico-melódica representa a figura que se salienta na canção, a harmonia fica reservada a um segundo plano, e passa a ser percebida como um pano-de-fundo para que a melodia se evidencie.

O texto da canção tem um enredo que infere um contexto. Esse contexto é construído através de personagens. Estes são caracterizados e identificados pela maneira que expressam os sentimentos pertinentes ao caráter musical solicitado. Sentimentos de alegria, de tristeza, de recolhimento ou de euforia são algumas das muitas possibilidades expressivas que vestem a personagem do enredo.²⁵⁴ A expressividade das personagens é determinada tanto pela duplicidade do caráter como pelo estilo da canção. A escolha do sentimento a ser comunicado pela personagem, com suas devidas modulações

²⁵² Ritmo e melodia configuram a horizontalidade da canção enquanto a harmonia acena para a sua verticalidade. “ (...) Harmonia é a combinação de sons que soam de maneira simultânea (...)”. Implica no encontro sobreposto das alturas de um acorde. Este acorde quando disposto de maneira a ser emitido por vozes é fracionado em quatro, nas quais, percebe-se o equilíbrio de sua divisão, a saber: duas vozes femininas, soprano e contralto, somadas a duas masculinas, tenor e baixo. Paul TREIN, *A Linguagem Musical*, p. 31 – 50.

²⁵³ A canção quando é cantada em uníssono é *monofônica*, quando cantada a uma só voz é com acompanhamento harmônico é *homofônica*; quando é apresentada por mais vozes a textura é *polifônica*. John HOWARD, *Aprendendo a Compor*, 74 – 75.

²⁵⁴ Os músicos utilizam-se de termos italianos para vincular noções de velocidade, intensidade, estilo, caráter e expressão da canção. Roy BENNETT, *Elementos Básicos da Música*, p. 20 – 21.

afetivas, abre um leque de possibilidades para a criação do gestual da canção.

2.1.2 – Elementos da Canção Infantil

Os motivos pelos quais a canção é caracterizada como infantil pressupõe um encaminhamento no sentido de se encontrar uma simplicidade em sua estrutura rítmico-melódica, capaz de torná-la acessível à compreensão da criança. Mas, o que se torna complexo é a tarefa de se tentar conceituar o *simples* da canção infantil. Conforme o que foi demonstrado na seção antecedente a esta, 2.1.1, a canção é constituída de muitos e diversificados parâmetros musicais circunscritos em duas dimensões simultâneas, horizontal e vertical. Constata-se que do encadeamento da tríade formada por ritmo, melodia e harmonia com a caracterização de estilo, gênero, personagem, expressividade e gestual emerge uma sintaxe musical. Percebê-los pressupõe uma capacidade para assimilar códigos musicais complexos articulados por comunicações analógicas.

Visto que a linguagem musical é responsável pelo *complexo* da canção infantil, cabe procurar o *simples* contido na estrutura do texto. O texto das canções folclóricas infantis é formado por vocábulos que, no geral, são familiares ao universo infantil. Há uma tentativa de trazer para o corpo do texto personagens fictícios, integrantes da família ou termos perenes dos contos de fada,²⁵⁵ animais,

²⁵⁵ “ (...) Através dos séculos durante os quais os contos de fadas, sendo recontados, foram-se tornando cada vez mais refinados, e passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e encobertos – passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado (...)”. Bruno BETTELHEIM, *A Psicanálise dos Contos de Fada*, p. 14.

super-heróis, brinquedos, objetos, lugares conhecidos ou *da terra do nunca*,²⁵⁶ tempo presente ou do *era uma vez*.²⁵⁷ As personagens descritas na canção infantil são *tipos* ou *caricaturas* despontando os estereótipos.²⁵⁸

A linguagem musical da canção infantil, a despeito de sua complexidade, pode ser entendida como *simples* na medida em que é constituída por: a) padrões rítmicos pouco elaborados – a unidade e suas divisões regulares; b) estruturas melódicas extraídas de escalas do Sistema Tonal; c) frases musicais curtas e regulares – 4 compassos; d) linha melódica organizada por graus conjuntos ou por saltos construídos sobre arpejos dos graus tonais da escala; e) intervalos consonantes; f) extensões estritas ao intervalo de oitava; g) fraseado curto que acompanha a capacidade respiratória da criança; h) texturas monofônica ou homofônica; i) harmonia com encadeamentos de funções harmônicas primárias; j) pouco movimento harmônico no compasso, no geral, apenas uma troca harmônica por unidade de compasso; l) perguntas e respostas – jogo entre tensão e relaxação; m) pontos cadenciais concluídos sobre a tônica – promovendo noções de movimento e repouso; n) início melódico sobre os graus da tônica – 1 – 3 – 5 .²⁵⁹

²⁵⁶ *Terra do Nunca* foi a terminologia apresentada para designar o espaço da história infantil Peter Pan.

²⁵⁷ Esses elementos foram listados a partir da análise dos termos presentes nas canções infantis das seguintes gravações: Newton Heliton, **Coisas de Criança**; Edilberto Vasconcelos, **A Escola é um Show**; Castelo Rá-tim-bum; Chico Buarque/Bardotti, **Os Saltimbancos**; Toquinho, **Canção de Todas as Crianças**; Toquinho, **Casa de Brinquedos**; Toquinho, **Prá gente Miúda**; Toquinho/Vinícius de Moraes, **Arca de Noé 1 e 2**; Oswald Montenegro, **Vale Encantado**; Nilsa Zimmermann, **O Mundo Encantado da Música 1 e 2**; Eliana, **Eliana**; Turma do Balão Mágico.

²⁵⁸ Tipos são personagens marcados por um único traço, caricatura é quando esse traço é muito reforçado. Sonia KHÉDE, **Personagens da Literatura Infanto-juvenil**, p. 19 – 20.

²⁵⁹ Violeta GAINZA, **La Iniciación Musical del Niño**, 111 – 116.

A linguagem musical, sendo uma comunicação não verbal que se constrói da alternância entre sons e silêncios, não refere e nem nomeia as coisas visíveis como a linguagem verbal o faz, outrossim, por sua estrutura complexa leva o ouvinte ao indizível.²⁶⁰ A *repetição* é o elemento que mais está presente na canção infantil, tanto na estrutura rítmico-melódica quanto no nível da palavra. A repetição dos elementos forma um padrão aural que se torna facilmente reconhecido quando reapresentado à mente. Nas canções, a repetição é verificada nos estribilhos, nos refrões, nas rimas, nos sufixos das palavras, na reiteração de termos e na composição coreográfica. Tomada como elemento constante, a *repetição* também ajuda a aliviar o eco interno das insatisfações momentâneas do universo infantil. Assim que a canção infantil é finalizada pode ser repetida pela criança e ao ser reapresentada é re-criada, configurando-se num *de-novo*.

2.2 – Percepção Infantil da Topografia da Canção

Percepção é um processo pelo qual o indivíduo toma consciência dos objetos e das relações existentes no mundo circundante, na medida em que essa consciência é dependente de processos sensoriais. Em outras palavras, é a tomada de consciência das sensações.²⁶¹ Para que se perceba na música, e em específico na canção infantil, a presença de seus elementos constituintes é necessário ter apreendido algum tipo de conhecimento musical. Operações mentais e habilidades musicais devem ser desenvolvidas na criança num

²⁶⁰ José Miguel WISNIK, *O Som e o Silêncio*, p. 25.

²⁶¹ Na definição de Conrad Mueller, a percepção é "(...) O conjunto de fenômenos e processos pelos quais percebemos, discriminamos e retratamos o mundo dos objetos e eventos físicos, que servem de estímulo, através dos sentidos orgânicos, ao nosso comportamento psicofísico (...)". Álvaro CABRAL, *Dicionário de Psicologia e Psicanálise*, p. 283 – 284.

processo perceptivo que integra evocação, identificação, classificação, associação, aplicação, explicação, síntese, interpretação e criatividade.²⁶²

A compreensão de Piaget para a percepção baseia-se na idéia que ela é uma manifestação da inteligência em seu desenvolvimento.²⁶³ Segundo a pedagoga musical e pesquisadora Arlette Zenatti, a atividade perceptiva orienta-se em duas direções, procurando pelas *diferenças* e *semelhanças* existentes entre os estímulos.²⁶⁴ De posse desses achados, pode-se afirmar que a criança percebe a topografia da canção conforme sua capacidade de entender o mundo, metaforicamente falando, a criança calça os sapatos de acordo com o tamanho de seus pés.

Uma vez que a topografia da canção integra texto e música, um deverá ser percebido como *figura* enquanto outro como *fundo*.²⁶⁵ No caso da criança, o texto da canção, por ser comunicado termo-a-termo, de sílaba para sílaba por dígitos articulados, é a parte que ela realiza e percebe por primeiro. O texto da canção é o elemento oferecido de forma concreta formando

²⁶² Dados extraídos do Quadro das Operações Mentais e Habilidades elaborado pela terapeuta e pedagoga musical Di Pâncaro, descrito em sua pesquisa: **Um Estudo na Forma de Auto-aprendizagem em Teoria e Percepção Musical I**, realizada durante os anos de 1978 e 1979, na UFRGS, em Porto Alegre/RS.

²⁶³ *Ibid.*, **Piaget e o Conhecimento**, p. 163.

²⁶⁴ "(...) L'activité perceptive oriente son investigation dans deux directions principales, recherchant soit les différences, soit les ressemblances qui existent entre les stimuli (...)". Arlette ZENATTI, **Le Développement Génétique de la Perception Musicale**, p. 17.

²⁶⁵ Figura-fundo refere-se à característica das experiências perceptivas visuais. "(...) embora o contorno de uma forma divida o estímulo visual em duas regiões, estas não podem ser simultaneamente observadas: só uma ou outra parte será vista em dado momento singular do tempo, ainda que alternem durante uma observação prolongada. A parte cuja forma é visível chama-se *figura*, parecendo destacar-se entre o observador e o *fundo*, que se prolonga por uma distância indeterminada, por detrás da figura(...)" . *Id.*, **Dicionário de Psicologia e Psicanálise**, p. 151.

um campo referencial de espaço-tempo no qual a criança se orienta. Em outros termos é a *figura* - o texto - que é colocado em relevo, enquanto a tríade musical ritmo-melodia-harmonia forma o *fundo*, distante ainda de ser identificado, realizado e compreendido pela criança.²⁶⁶

O texto da canção só é revestido de sentido e entendido pela criança como parte da mesma quando apresentado junto com a estrutura do *fundo*. O texto falado apresentado num hiato com o ritmo, melodia e harmonia, não constitui canção, é apenas texto sem poesia. A apresentação do todo da canção – figura e fundo – anima o enredo dando à criança a idéia de sentido e de duração espaço-temporal.²⁶⁷ Antes de entoar o contorno rítmico-melódico da canção, com algum tipo de precisão, o bebê ou mesmo a criança consegue acompanhar a canção pronunciando finais de frases, ou “garatujando vocalmente” – lalação – ou emitindo algumas palavras do texto ou a frase inteira. Escutando, balbuciando, dançando, entoando a canção a criança formata uma noção de estrutura e do segmento de suas partes; modela em sua mente a ordenação e a sucessão dos eventos sonoros bem como a localização e o reaparecimento do tema, de quando inicia e de quando é sua conclusão.

Procurar por semelhanças ou diferenças na canção é antes de tudo ter uma capacidade perceptiva apta para discriminar eventos espaço-temporais, significa Ter capacidade para afastar as frações do todo e recompô-lo a partir da apresentação

²⁶⁶ Na pesquisa da pedagoga musical Marilyn Zimmerman sobre as características musicais da criança, constatou que a percepção harmônica só ocorre depois do período pré-operatório – entre 6 a 8 anos. Marilyn ZIMMERMAN, *Musical Characteristics of Children*, p. 28.

²⁶⁷ Walter HOWARD, *A Criança e a Música*, p. 28 – 29.

de suas frações. Uma vez desconectada suas partes perde-se sua forma, escapando o todo esvazia-se seu conteúdo. Quando aproximadas as frações, retoma-se sua unicidade resgatando-se seu conteúdo.

Comparando-se uma música com um mosaico formado por segmentos diferentes, para percebê-lo na íntegra, carece primeiro ter a capacidade de reter sua imagem fundante na mente. Posteriormente, quando se apresentar o mosaico esfacelado aos mesmos olhos e sua forma estiver desfeita, é necessário ter a capacidade de re-unir, re-ligar suas frações para se buscar o todo, a forma inicial. Juntar as partes do mosaico reconstruindo-o numa seqüência lógica e assim configurá-lo como um todo exige do intelecto uma reversibilidade de pensamento que a criança *pré-operacional* ainda não possui.

Em Música, o conhecimento de seus elementos constitutivos, bem como a ordenação dos mesmos e a seqüência dos eventos temporais, depende das capacidades cognitivas de análise e síntese. E numa angulação teórica fundamentada em Piaget, depende do processo de assimilação e acomodação e da reversibilidade de pensamento, ainda ausentes na criança pequena.

2.2.1 – Linguagem Musical e a Criança

Música é a arte e é ciência, visto que pode ser emocionalmente executada e apreciada ao mesmo tempo que pode ser intelectualmente compreendida.²⁶⁸ É uma experiência estética na qual a emoção, o discernimento, a cognição e as ações sempre estão alinhadas entre si. Música é a arte que

²⁶⁸ Otto KÁROLYI, *Introdução à Música*, p. 1.

celebra a vida, que torna solene o tempo finito, tempo profano e tempo sagrado que se fixa e se repete ao ser compartilhado pelo seu criador e por seus admiradores.²⁶⁹ E por ser arte ela promove no sujeito um sentimento dialético. Ao mesmo tempo que preenche e alimenta o Sistema Límbico – centro das emoções – provoca no sujeito sentimentos de esvaziamento e de ruptura, posto que a música coloca o indivíduo em contato consigo mesmo, com a parte que lhe falta, com o desejo perseguido, com o algo inacabado a procura do ser-em-si.²⁷⁰

Tradicionalmente, o estudo racional do Belo - Estética - aproxima-se da Música para revelar seu potencial capaz de suscitar no *outro* emoções não alcançadas pelo uso de outra linguagem. Por ser de natureza temporal, para existir necessita de um/a compositor/a, um/a intérprete e um/a ouvinte, mesmo que as três funções estejam reunidas em um só sujeito, em um só tempo, em uma só ação. Portanto, para que Música tenha vida, para que seja animada, é necessário dispor de uma malha sonora única tecida por três fios – *eu, outro, nós* .²⁷¹

Música enquanto signo e comunicação é entendida como uma linguagem.

²⁶⁹ Jean ONIMUS, *Arte e a Vida*, p. 22.

²⁷⁰ "(...) A arte faz existir o que não existe ou que não existe ainda, mas cujo apelo percebemos obscuramente, ou seja, o apelo de um mundo total, tal como seria se fosse verdadeiramente ele mesmo, libertado das mentiras, aberto à alma, em correspondência com o espírito(...)". *Ib.*, p. 58.

²⁷¹ A respeito do *nós* em Música, cf. o filósofo e esteta Adorno a partir das seguintes considerações: " (...) A possibilidade de ser ouvida por muitos está na base essencial da própria objetivação musical e, quando a primeira permanece excluída, a última necessariamente se reduz a algo quase fictício, à arrogância do sujeito estético que diz *nós*, quando é somente *eu* e que contudo não pode dizer nada sem um juntar um *nós* (...) ". Theodor ADORNO, *Filosofia da Nova Música*, p. 24.

Uma linguagem musical que comunica uma experiência estética através de uma estrutura espaço-temporal, e esta, ao ser analisada e compreendida, desperta emoções a partir de seus significados musicais.²⁷² A Música não se utiliza de vocábulos para ser sentida e vivenciada, precisa de material sonoro composto por sons entrecortados por silêncios. Ouvir música exige comprometimento com a experiência estética, precisa estar *ligado* ou *re-ligado* num todo coordenado, solicita que as pessoas se ocupem mentalmente. O ato de fazer música intima um/a intérprete a se ocupar em decodificar os símbolos e animar o mapa musical – a partitura – e assim, como um/a artífice, promova vida reconstruindo a sintaxe do projeto do/a criador/a.²⁷³ “O que se pode conhecer da Música é sua estrutura, não sua essência.”²⁷⁴ A música folclórica forma uma unidade com o povo que a produz, portanto uma vez que ela reproduz o estrato de se sentir, pensar e agir, leva consigo a estrutura do ser, estar e pensar de um núcleo social datado num tempo e espaço.²⁷⁵

A criança experimenta esteticamente seu mundo através das Artes, pela expressão musical do seu povo oriunda de um contexto sociocultural. Por ser uma das manifestações artísticas que pode ser oferecida a partir do nascimento, a música se faz presente na existência do indivíduo desde a sua primeira *inspiração* para a vida. O educador musical húngaro Kodaly tomou o repertório folclórico da

²⁷² Subjetivamente ou de forma objetiva a música age como um elemento catalisador das emoções humanas. Leonard MEYER, *Emotion and Meaning in Music*, p. 9.

²⁷³ Gino STEFANI, *Para Entender a Música*, p. 15.

²⁷⁴ A música deve ser entendida em termos das relações e das funções que habitam sua estrutura. Pierre BOULEZ, *A Música Hoje*, p. 30.

²⁷⁵ Nikolaus HARNONCOURT, *O Discurso dos Sons: caminhos para uma nova compreensão musical*, p. 24 – 25.

sua terra natal como o ponto de partida para a aquisição da linguagem musical da criança.²⁷⁶ Na Educação Infantil, período em que a criança aprende a brincar apreendendo seu mundo, os brinquedos de roda com as mãos dadas auxiliam a imprimir na criança o sentimento de grupo, o sentido de compartilhar, de pertencer, o sentido de social. Nesta etapa de seu desenvolvimento, a melhor forma de apresentar a linguagem musical à criança é através da canção infantil, cujos movimentos e gestos indicados pelos versos podem ser geradores de alegria e promotores de sociabilidade.

A estrutura da música, apesar de sua complexidade e de ainda permanecer velada à percepção infantil, promove algum tipo de conhecimento. Pela previsibilidade de seus eventos oferece à criança segurança e certeza sobre as coisas que aconteceram, acontecem e que ainda estão por acontecer.²⁷⁷ As canções infantis, as cantigas de roda, os brinquedos cantados, os jogos rítmicos, as parlendas, as quadrinhas, os jogos de adivinhação, as cantigas de ninar, os brincos e as marchas escolares são meios através dos quais a criança ingressa no lúdico e cheia de prazer entrega-se de corpo e alma à estrutura da linguagem, à estrutura da linguagem musical.²⁷⁸

2.2.2 – Contraponto entre Linguagem Musical e a Linguagem da Canção Folclórica infantil

²⁷⁶ Em seu método pedagógico o canto, a audição, a leitura e a escrita musical estavam ligados. José Miguel WISNIK *et al.* **A Virada do Século : reflexões sobre a passagem do milênio**, p. 62 – 64.

²⁷⁷ Ruth GOUVÊA, **Recreação**, p. 80 – 81.

²⁷⁸ Maria da Glória BORDINI, **Poesia Infantil**, p. 42 – 49.

Possibilitar uma resposta à questão relativa ao modo como a Música pode ser concebida como linguagem se insere na polaridade fundamental formada entre seus significantes – *simbolizantes* – em busca de seus significados – *simbolizados*. A perspectiva do presente estudo, se distingue por tentar manter-se distante dessa calorosa discussão. Em 2.2.1 ficou enunciado que o mais significativo da linguagem musical é a pergunta endereçada à sua estrutura musical, formada por ritmo, melodia, contraponto e harmonia, pelos elementos que integram cada um destes parâmetros e pela inter-relação desses parâmetros entre si. Tomados isoladamente, cada parâmetro tem uma forma estruturada e uma autonomia, quando remetidos de volta ao contexto do qual emergiram, configuram-se num todo dependente de suas frações complementares.

O diferencial que se verifica entre a linguagem musical e a linguagem da canção infantil é a presença de um texto voltado para atender as capacidades e as necessidades da linguagem infantil. Identificando-se que somente por volta dos dois anos de idade a criança adquire a função semiótica, ou seja, a capacidade para distinguir o *significado* do *significante*, este período coincide com a capacidade que ela tem para entender o sentido das palavras da canção, para perceber e entender a *figura* da canção infantil colocada em destaque. ²⁷⁹

A canção infantil, independente da diversidade de seus elementos formadores e do complexo de sua sintaxe, é uma experiência estética integrada que gera algum tipo de sentido tanto para o bebê como para a criança pequena. O ponto

²⁷⁹ A partir dos anos a criança se torna capaz de representar suas ações, situações e os fatos da sua experiência. “(...) Poderá, então, referir-se ao passado através de imagens; poderá fantasiar, imaginar, prever, antecipar(...)”. Ibid., *Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget*, p. 27.

máximo fica centrado em seu texto numa congruência com a estrutura da música. A criança cantando ou mesmo ouvindo uma cantiga infantil recebe, sente e percebe a canção no seu corpo. É capaz de acompanhar o seu percurso temporal com palmas percutidas, com balanceios corporais, com estalos de língua, com movimentos dos membros superiores ou mesmo com o silêncio contemplativo. O importante é que ela participe de uma experiência estruturada esteticamente, que ela vivencie uma organização apresentada em uma outra linguagem, numa linguagem artística que dispensa o verbal e passa para o horizonte do indizível.

Importante salientar que, a canção infantil não é só formada por texto e por parâmetros musicais, ela necessita ser animada e estar interada com o contexto. A canção necessita de música, precisa de movimento, precisa de um cantar,²⁸⁰ precisa de um sujeito.²⁸¹ Um cantar que pode ser qualificado como um simples momento de pura contemplação. Muitas vezes a criança opta pela inércia corporal e fica absorvida por um movimento sonoro. De longe a criança observa a ação do *outro*, a voz distante de si que não lhe pertence e confere vida à canção, e isso representa um *cantar* desconectado de si, que promove desencontros. Em outras vezes a criança não consegue adequar a velocidade da sua fala com a velocidade na qual o *outro* canta, um *cantar* à procura do *outro*. Noutras vezes a criança precisa se ouvir, experimentando o *eu* distinto do *outro*; prefere agir sozinha e na face expressiva do *outro* enxerga-se. Um *cantar* à procura do *nós*, em outros momentos a criança quer experimentar o *nós* e o consegue com êxito ao ser

²⁸⁰ Cantar é um gesto oral articulado e contínuo que exige um equilíbrio entre os elementos melódicos, lingüísticos, rítmicos, harmônicos e a entoação. "(...) No mundo dos cancionistas não importa tanto o que é dito mas a maneira de dizer, e maneira é essencialmente melódica. Sobre essa base, o que é dito torna-se, muitas vezes, grandioso(...)" . Luiz TATIT, *O Cancionista*, p. 9.

aceita pelas mãos dos *outros* que estão cantando na roda ou ao ser aceita pelo entoar em uníssono do grupo.

Eu, outro, nós, uma tríade tão familiar à criança e possível de ser experimentada esteticamente através da estrutura da linguagem musical, onde o *eu* está contido na *melodia*, o *outro* está presente no *contraponto* entre duas vozes e o *nós* inscrito na *harmonia* quando faz combinações e entra em acordo com três vozes simultâneas. *Eu, outro, nós*, esta tríade tão presente na vida infantil também pode ser experimentada através do cantar, sozinho/a na descoberta do *eu*, acompanhado/a na busca pelo seu par, em grupo pela aceitação do *nós*. No contraponto estabelecido entre a linguagem musical e a linguagem da canção infantil está uma criança construindo sua estrutura de identidade, sua estrutura de ser, pensar e agir, está o humano circunscrito nas linguagens estéticas.

Resumindo, nesta perspectiva de horizontes encontrada entre a linguagem musical e a linguagem da canção infantil está a possibilidade de construção da identidade a partir de uma experiência estética compartilhada socialmente. Os sentimentos de confiança e dúvida que o bebê entrega à sua criança, e ela marchando rumo ao futuro carrega-os à frente, serão fortalecidos pelos resultados colhidos de suas experiências estéticas. Através delas o *invisível* torna-se conhecido, o *inefável* fala ao presente, o *infinito* encontra seu espaço e increve-se em seu tempo datado pelo agora.

²⁸¹ Id., *La Iniciación Musical del Niño*, p. 208 - 209.

3.0 – Análise do Texto das Canções Folclóricas Infantis Brasileiras

Por princípio, o *texto* é um todo composto por partes, um conjunto de palavras escritas que formam frases, e, no caso das canções, frases modeladas em versos. Uma vez que ele pode ter seus fragmentos desconectados, o texto pode ser analisado tomando como base as parcelas formativas de sua unicidade. O texto tem duas faces, uma expressiva que significa alguma coisa e outra abstrata, que se refere ao assunto da mensagem. O conteúdo do texto é a parcela abstrata, sendo seu aspecto conceptual o assunto da mensagem.²⁸²

Perguntar pelos principais elementos que integram o conteúdo de um texto, trata-se, antes de mais nada, de um processo de sistematização, fundando critérios e definindo suas regras. No caso do texto das CFIB, o que passa a ser focalizado neste trabalho é a possibilidade de se alinhar termos extraídos dos textos com os conceitos pertinentes ao *sagrado*, à construção da imagem do divino. Uma vez colhidos os termos da frase do texto, estabelecem-se as correlações existentes entre eles e os elementos pertinentes aos Conjuntos-conceito Experiência Religiosa Infantil - { A }, Potencial Religioso Infantil - { B } e a Fé Infantil { C }. Essas correlações serão realizadas a partir da interpretação semântica dos vocábulos do texto.

A linguagem dos textos das CFIB, por ser de natureza folclórica, é estruturada por “poetas” anônimos/as. Nesse sentido, difere da linguagem poética

²⁸² Ibid., p. 148 – 149.

que é elaborada por um/a artista literário/a. Independente da qualidade poética da linguagem, há de se admitir que em ambas as linguagens a matéria-prima é a palavra. Uma palavra somada aos sons produzidos pela sua emissão verbal. Não apenas sons articulados comprometidos em decodificar uma combinação fonética, mas sons expressivos que qualificam a poesia e promovem sentido ao texto. Através da ação expressiva de seu simbolizante – *significante*, obtém-se pistas para seus simbolizados – *significados*. Ao serem dispostas lado a lado no texto formam um jogo, uma combinação de sons semelhantes ou mesmo idênticos que constituem a rima. Além da rima, identifica-se nos textos das CFIB a presença de métrica, estrofes, ritmo poético, caráter e prosódia.

Analisar um texto é uma arte, uma arte capaz de descobrir o sentido que seu/ua criador/a lhe conferiu. É dispor da capacidade de ler nas entrelinhas, ter suspeitas e ir ao encontro das perguntas contidas no texto. É retomar o tempo e o espaço do/a poeta deslocando-os para o contexto do presente, é justapor horizontes do passado com o do presente. É dar-se conta da existência de uma *fusão de horizontes* ²⁸³ manifestada no processo hermenêutico de textos musicais e escritos.

3.1 – Texto

Texto é conceituado na forma dicionarizada como sendo o “conjunto

²⁸³ O filósofo Hans-Georg Gadamer cunha a expressão *fusão de horizontes* na sua obra *Verdad y Metodo* traduzido de *Wahrheit und Methode*, para dizer que o intérprete e o texto têm seus próprios “horizontes” e a compreensão supõe uma sobreposição dos dois. Hans-Georg GADAMER, *Verdad y Metodo*, v. 2, p. 111.

dos enunciados linguísticos submetidos à análise “. ²⁸⁴ O termo *enunciado* designa a “seqüência acabada de palavras de uma língua emitida por um ou vários falantes”. ²⁸⁵ Quando o enunciado é concluído o falante realiza uma pausa, interrompe o som e num silêncio encerrando duas idéias coincidentes conclui a idéia anterior e prepara-se para anunciar a seguinte.

A canção tem textos codificados em partituras, que são mapas representativos de um território sonoro à espera de um/a intérprete. O território sonoro da música é constituído por sons e silêncios, ambos desempenhando funções importantes para sua organização espaço-temporal. A interrupção temporária do som recorta o fio temporal produzindo uma sensação de movimento, uma noção de ritmo indispensável para a construção de sentido.

As palavras do texto são vistas como instrumentos a partir das quais o ser humano dispõe para comunicar seu pensamento. A palavra pertence à situação e por si só já é significativa. A formação das palavras não é um produto da reflexão, mas sim da experiência humana. Qualquer que for a natureza do tema, também pode ser expressa por palavras. Mas a música não precisa de palavras para ser comunicada e apreendida pelos órgãos sensoriais. A compreensão do/a intérprete é complexa, pois consiste na tarefa de decodificar a estrutura da música ao invés de “ler a partitura”. Qual é a diferença fundamental entre *ler* e *decodificar* uma partitura? Ler é tornar o símbolo em *simbolizante*, ou seja, transformar texto em som. Decodificar é transfigurar o *simbolizante* em *simbolizado*, é transfigurar a palavra em significado, é revestir o som de sentido. A pergunta que se faz ao

²⁸⁴ Ibid., *Dicionário de Lingüística*, p. 586.

texto musical refere-se ao *como* atribuir significado à sua estrutura, supondo um exercício mental e um domínio de um código específico, o musical.

O/A intérprete, através da expressão musical, revela a sua concepção de texto, e esta, necessariamente, não é a única possibilidade do som ser simbolizado. Por esse motivo é que em música, determinada obra é executada por uma variedade de intérpretes, de orquestras, de regentes, sem que um/a seja considerado/a melhor que o/a outro/a. Os critérios de avaliação para a performance musical seguem regras acadêmicas e estas são sempre relativizadas por serem filhas de suas épocas.

De forma análoga à Música, o texto poético de uma canção tem uma mensagem veiculada por palavras entoadas expressivamente. O texto é segmentado em versos e estes ao serem finalizados apresentam sons parecidos. Estes sons identificados auditivamente ao final das últimas palavras dos versos formam semelhanças sonoras entre si. A rima é a percepção auditiva dessas semelhanças ou de igualdades sonoras de sílabas finais das palavras.

Os versos ao serem colocados em movimento no tempo e no espaço organizam-se em padrões rítmicos ao serem articulados pela fala. Este movimento cadencial é apresentado sobre uma métrica. É importante notar que, o uso dos conceitos de ritmo, movimento cadenciais, métrica entre outros demonstra a apropriação de parâmetros musicais para a realização da poesia. Bem como a noção de *estrofe*, referindo-se aos grupos de versos em que os poetas dividem seus textos, também se faz presente no glossário musical.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 219.

A concepção de *prosódia* contida no texto da canção é fundamental. Por *Prosódia Musical* entende-se o ajuste da acentuação natural das palavras coincidindo com os acentos forte e fraco da métrica. O desencontro entre o acento da palavra com o acento musical provoca uma mudança de sentido, chegando mesmo a torná-la irreconhecível auditivamente. Tomando-se como exemplo o último verso da canção “Atirei o Pau no Gato” – Dona Chica-ca-ca admirou-se-se do berro, do berro que o gato deu, por um deslocamento de acentuação da primeira para a segunda sílaba berro ⇒ berrô, impossibilita a compreensão do sentido da palavra.

Os textos das canções folclóricas por serem compostos por pessoas do povo, e muitas vezes, por pessoas ingênuas que não tiveram acesso à erudição, estão povoados por palavras incompreensíveis, que certamente sofreram corruptelas ao serem transmitidas de pessoa a pessoa, de geração a geração. Interessante é observar que, a criança canta a canção sem se dar conta da existência de erros na prosódia ou mesmo sem se importar com esses equívocos, talvez porque fuja à sua capacidade de compreensão ou porque está atenta a outro horizonte da composição.

3.1.1 – Concepção de Texto das CFIB

Referente à questão do texto de uma canção ser qualificado como *infantil*, verificou-se que há uma forte tendência de se oferecer à criança o fantasioso ou

mesmo um vocabulário reduzido e tímido.²⁸⁶ No caso das **CFIB**, a espontaneidade secular do sentir, pensar e agir, emergiu de uma sabedoria ingênua, forte e poderosa; surgiu do horizonte de um contexto social que codificado em canção permanece vivo de geração à geração atendendo as necessidades de determinada cultura.

Nas **CFIB**, os/as personagens aludem aos seguintes pronomes pessoais: 1º.) na primeira pessoa do singular - noção de *eu* : “ **Eu** sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré “ ... “ **Acordei** de madrugada fui varrer a Conceição “... “ Há três noites que **eu** não durmo ó-lá-la” ... “ Se **eu** fosse um peixinho e soubesse nadar” ... “ **Eu** sou mineira de Minas”... “ **Eu** entrei na roda” ... “ **Fui** no Toróro “ ; 2º.) na segunda pessoa do singular - noção de *tu / outro*: “ O anel que **tu** me destes “ ... “ samba Le-lê”; 3º) na terceira pessoa do singular – noção de *ele/ela / outro* : “ **A Linda Rosa Juvenil**”... “ **Pai Francisco** entrou na roda”... “ **Ela** disse-me que não”... “Lá vem **Sinhá Marreca** “ ... “ **Garibaldi** foi à missa”... “ **O Limão** entrou na roda”... “ **São João-da-rã-rão** tem uma gaita” ; 4ª.) na primeira pessoa do plural- noção de *nós*: “**Vamos** maninha **vamos**” ... “ Ciranda , cirandinha, **vamos** todos cirandar”... 5ª.) na terceira pessoa do plural - noção de *eles/as / outros*: “ **Escravos de Jó** jogavam”... “ **O Cravo** brigou com a **Rosa**”.

Observa-se o elemento *repetição* como uma constante nas **CFIB**: “ se esta rua, se esta rua fosse minha” ; “ **cai, cai balão**” ; “ **ga-to-to**”; “carangueijo não é

²⁸⁶ “(...) O que impera, na média da produção ficcional para crianças, é o despautério. Campeiam a imbecilização das fórmulas verbais com diminutivos e adjetivações profusas e construções frasais canhestras; a apresentação desavergonhada de absolutos duvidosos e irretorquíveis sobre o real, desestimulando a reflexão e a crítica(...)” ; “ (...) Assume-se que a criança não entende palavras novas e limita-se o vocabulário empregado à moeda miúda da comunicação diária (...)” . Id., **Poesia Infantil**, p. 7 – 8.

peixe, carangueijo peixe é ...”; “ eu sou **pobre, pobre, pobre**”; “ **Boi, boi, boi, boi** da cara preta”; “ **carneirinho, carneirão-neirão-neirão**; “ Na Bahia **tem, tem, tem, tem** “; “ **ba-be-bi-bo-bu**”; “ **có, có, có** “; “ **guerreiros com guerreiros**” ; “ **passa, passa gavião todo o mundo passa**”.

Constata-se presentes nas CFIB a lalação, as noções de confiança e dúvida, as noções espaço-temporais, a saber : 1º.) a lalação : “ **trá-lá-lá** que gente é essa?”, “ **mata-ti-ra-tirarei**” , “ **da-rã-rão**” , “ **bam-ba-la-lão** “ , “ **zigue, zigue, zá**” , “ **há-há-há, hó-hó-hó**” , “ **fá-fá-fá, ré-ré-ré, mi-mi-mi, fá-fá-fá**” , “ **ga-to-to, reu-reu-reu**”; “ **có-co-ro-có**” , “ **neirão, neirão, neirão**” , “ **skindo-lê-lê-lá-lá**” , “ **ô lê-lê**” , “ **tem, tem, tem**” , “ **marré, marré, marré**” , “ **samba ô lê-lê**” ; 2º) a dúvida: “A barata diz que **tem**” , “Carangueijo **não é** peixe, carangueijo peixe **é**” , “**Como pode** um peixe vivo viver fora” , “ e depois **não vá** dizer que você já me esqueceu” ; 3º.) a confiança : “**Eu sou** mineira de Minas” , “Na Bahia **tem, tem, tem**” , “**Quem pegar** o candieiro, candieiro **há de ficar**” , “**pedirei** ao rei, ao rei ” , “ **eu pedi** o seu raminho”, “ **Capelinha de Melão é de São João**” ; 4º.) o tempo: “**Há três** noites” , “**Acordei** de madrugada” , “ **O tempo** passou a correr ” , “ **Um dia** veio um belo rei ” ., “**Esta** noite que tive um sonho” , “quem **não** dormir agora, dormirá **de madrugada**” ; 5º.) o espaço : “ **Nesta** rua”; “ **Sou** mineira **de Minas**” , “**Bota** aqui o seu pezinho”, “ **Lá** na ponte da Vinhaça” , “ **Na** rua do sabão” , “**Fui** no Tororó” , “ **debaixo** de um sacada”, “ **senão** vai **pro** quartel ” .

3.1.2 – O Processo de Interpretação Segundo a Hermenêutica de Gadamer

A Hermenêutica vista como a Ciência da Interpretação, ou mesmo como um campo teórico que visa alcançar a compreensão de determinados textos literários, visuais ou aurais, com o transcorrer da história do pensamento humano, teve seu conceito transformado. Na mitologia grega, Hermes Psicopompo, filho de Zeus com a ninfa Maia, foi o descobridor da Linguagem, da Escrita e da Música. Era considerado o arauto dos deuses e, por esse motivo, seu nome compõe a raiz da palavra grega *interpretar* e foi utilizado para designar a exegese bíblica. Hermes tinha facilidade com as palavras, sendo estas responsáveis pela interpretação e facilitadoras da comunicação.

Hermenêutica entendida como a Ciência da Interpretação é conceituada como uma teoria para compreender determinados textos, sejam eles visuais ou de outra natureza. Na sua origem, a Hermenêutica consistia em um conjunto de regras lingüísticas e literárias que buscava a maneira correta e precisa da para interpretar e conhecer a verdade. Na compreensão moderna, há uma diversidade de interpretações, em contraponto a uma só possibilidade de fazê-la. Gradativamente, a Hermenêutica deixou de ser uma disciplina de regras, passando a ser um processo de compreensão que visa entender como é que se chega ao significado do texto numa perspectiva ontológica.²⁸⁷

²⁸⁷ Para Gadamer a compreensão não é um dos modos de comportamento do sujeito, é o modo de ser do próprio estar aí. Id., *Verdad y Metodo*, p. 12.

A historicidade da compreensão como princípio hermenêutico é apontado no nono capítulo do primeiro volume de sua obra *Verdad y Metodo*,²⁸⁸ apontando Heidegger como o descortinador da pré-estrutura da compreensão.²⁸⁹ O/a intérprete que deseja entender um texto deve manter um nível de flexibilidade na compreensão, realizando sempre um projeto de sentido a ser revisado. A consciência formada hermeneuticamente deve mostrar-se receptiva desde o início para a alteração do texto e das pré-compreensões que determinavam antecipações. O preconceito se forma antes da validação definitiva de todos os momentos que são objetivamente determinantes. Toda a leitura de um texto é movida a perguntas, preconceitos e interesses.

Gadamer levanta a questão sobre o problema epistemológico central de uma hermenêutica que deseja ser histórica, devendo se ocupar em dar respostas de como se baseia a legitimidade dos preconceitos.²⁹⁰ A isto, ele aponta a distinção existente entre duas classes de preconceitos: autoridade²⁹¹ e precipitação²⁹². A hermenêutica de Gadamer se preocupa em transformar o antigo conceito da arte de falar para a arte de compreender. O texto passa ter a necessidade de propor um movimento de constantes mudanças, indo do todo às partes e destas retorna ao todo. Quando se compreende, rompe-se o círculo traçado pela hermenêutica

²⁸⁸ Ibid., p. 331.

²⁸⁹ "(...) Por eso he retenido el concepto de "hermenéutica" que empleó Heidegger al principio, aunque no en el sentido de una metodología, sino en el de una teoría de la experiencia real que es el pensar. Ibid., p. 19.

²⁹⁰ "(...) Tanto en Dilthey como en Husserl el concepto de vivencia se muestra así en principio como un concepto puramente epistemológico (...)" . Ibid., p. 103.

²⁹¹ Ibid., p. 344 - 360.

²⁹² Ibid., p. 363.

romântica, que pensava na compreensão como uma reprodução de uma produção original.²⁹³

A distância temporal é a única que permite uma expressão completa do verdadeiro sentido que existe nas coisas. Gadamer afirma que esta distância torna possível resolver a verdadeira questão crítica da hermenêutica, qual seja, a de distinguir os preconceitos verdadeiros sob os quais o ser humano compreende, dos preconceitos falsos que produzem mal-entendidos.²⁹⁴ A essência de uma pergunta correta é a de abrir e manter aberta as possibilidades de compreensão.

Segundo Gadamer, uma hermenêutica adequada deve mostrar a realidade histórica na compreensão. O conteúdo desse requisito é denominado *história efectual*.²⁹⁵ Entender é um processo dessa história. Ser histórico significa não esgotar-se nunca no saber-se. A elaboração da situação hermenêutica significa a obtenção do horizonte correto para as questões que se traçam frente à tradição. O horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível desde um determinado ponto. O autor descreve dois horizontes de naturezas distintas - *do presente e do histórico* - que quando se fundem acontece a verdadeira realização da compreensão.²⁹⁶

²⁹³ "(...) Lo que se trata de comprender es en realidad la idea no como un momento vital, sino como una verdad. Este es el motivo por el que la hermenéutica posee una función auxiliar y se entrega en la investigación de las cosas (...)" . Ibid., p. 239

²⁹⁴ "(...) Sólo la distancia en el tempo hace posible resolver la verdadera cuestión crítica de la hermenéutica, la de distinguir los prejuicios *verdaderos* bajo los cuales *comprendemos*, de los prejuicios *falsos* que producen los *malentendidos* (...)" . Ibid., p. 369.

²⁹⁵ Ibid., p. 370.

²⁹⁶ A compreensão não é um comportamento subjetivo referente a um objeto dado, mas que pertence a história efetiva, ao ser do que se compreende. Ibid., p. 13 –14.

A hermenêutica dialética de Gadamer é sustentada por cinco pilares, as saber: a°.) a estrutura da experiência e da experiência hermenêutica; ²⁹⁷ 2°.) a estrutura da interrogação em hermenêutica; 3°.) a natureza da linguagem; ²⁹⁸ 4°.) a linguagem e a revelação do mundo; ²⁹⁹ 5°.) a universalidade da hermenêutica.³⁰⁰

O/a autor/a de uma canção foclórica, mesmo que desconhecido/a ao indivíduo do momento presente, possuiu uma experiência que elucidou o/a seu/ua saber, seu/ua conhecer, sua percepção acerca da experiência vivida e codificada em conceitos. ³⁰¹ A noção de conceito histórico, enunciada por Gadamer, é sustentada partindo-se do princípio que todo o conhecimento conceptual pode ser verificável. O conceito histórico de experiência é dialético, onde o conhecer não é um fluxo de percepções, mas sim, um acontecimento, um evento; um encontro. Toda experiência contém uma essência, uma saber interno costurado à sua estrutura que leva-o a uma nova compreensão.

Toda a herança tem que ser experimentada e essa vivência é uma linguagem que fala de si própria. Quando o ser humano experimenta e atribui significado a um texto, chega à compreensão de uma herança que lhe interpelou como algo que se situa face a ele próprio, e faz parte desse fluxo de experiência e de história, no qual ele se situa. O poder de dizer, o poder de escrever, o poder de codificar sua

²⁹⁷ Ibid., p. 101 – 107.

²⁹⁸ Ibid., p. 461 – 468.

²⁹⁹ Ibid., p. 526 – 547.

³⁰⁰ Ibid., p. 567 – 585.

³⁰¹ A tarefa da arte é o encontro do ser humano consigo mesmo na natureza, no mundo humano e histórico. Ibid., p. 83.

experiência num texto de uma canção reside naquilo que é dito, naquilo que é escrito ou inscrito na mente, naquilo que é codificado. O/A compositor/a tem sempre uma herança quando elabora o texto de uma canção, tem sempre um horizonte.

Em toda a experiência está pressuposta uma estrutura de interrogação, estando presente o conhecimento daquilo que o ser humano ainda não sabe.³⁰² Uma pergunta tem sempre uma certa orientação, mas o sentido desta já contém o rumo no qual se coloca a pergunta que lhe foi dirigida. Toda a resposta tem sentido em termos da pergunta que lhe foi feita. A verdadeira interrogação pressupõe a questão adequada, bastando penetrar no próprio tema.

Qual é a herança experimentada pelos/as compositores/as da CFIB, que mesmo velada, está presente na estrutura codificada dos textos da linguagem musical? O músico Eric Nepomuceno afirma que certas pessoas armazenam as coisas da vida, com a suave e discreta dúvida dos eternos curiosos, certas pessoas se debruçam sobre o mundo e remoem, em suas próprias angústias, as angústias de seu tempo, de sua gente.³⁰³ Os/As compositores/as foram filhos/as de sua época.

No diálogo hermenêutico proposto por Gadamer, tanto para o/a autor/a, como para seu/ua intérprete, como para o texto, o tema geral é a tradição, a herança contida em cada um deles/as. A verdadeira interpretação terá que se relacionar com a questão colocada pelo texto. O texto tem a autoridade e deve ser colocado no horizonte que o fez nascer, inserido numa lógica de pergunta e resposta. Quando

³⁰² Ibid., p. 101.

³⁰³ Eric NEPOMUCENO, in: Prefácio, BUARQUE, Chico Buarque : letra e música, p. 11 - 18.

ocorre o processo de interpretação, o horizonte do/a leitor/a não é abandonado. A própria herança do/a leitor/a fala e se revela no texto. A dialética de pergunta e resposta efetua uma *fusão de horizontes*, onde a linguagem desempenha a função de ser um meio inseparável da própria experiência.

A linguagem revela o mundo da vida que cerca o ser humano.³⁰⁴ Ter um mundo é ao mesmo tempo ter uma linguagem. A linguagem é um campo de interação, onde o mundo se faz presente entre as pessoas. Essa experiência do mundo, como algo que já reside na linguagem, transcende todas as relatividades e relações em que os seres humanos poderiam se mostrar. Todo o objeto de conhecimento é englobado no horizonte da linguagem. A isto Gadamer chama de *lingüísticidade*³⁰⁵ da experiência humana do mundo. A linguagem é finita e histórica, um repositório e um condutor de experiência do ser humano que se tornou linguagem no passado. O horizonte do texto das CFIB imbrica-se com horizonte hermenêutico de sua interpretação.

3.2 – Quadro Referencial de Análise do Texto das CFIB

Conforme o próprio título evidencia, o quadro que será apresentado trata-se de um referencial para as discussões que se seguirão. Considerando a tradição, a complexidade lingüística, semântica e expressiva que se escondem nos textos,

³⁰⁴ Compreender e interpretar textos para Gadamer é uma instância que pertence a experiência humana do mundo. Ibid., 23.

³⁰⁵ "(...) Habíamos partido del postulado de que la comprensión es siempre interpretación porque constituye el horizonte hermenéutico en el que se hace valer la referencia de un texto. Sin embargo, para poder dar expresión a la referencia de un texto en su contenido objetivo tenemos que traducirla a nuestra lengua, lo que quiere decir ponerla en relación con el conjunto de referencias posibles en el que nos movemos hablando y estando dispuestos a expresarnos. Ibid., p. 475.

aparentemente infantis e simplórios, um tabelamento rigoroso dos dados é absolutamente impossível. Uma mesma palavra, expressão, frase, ou mesmo interjeição, bem como repetições que num primeiro momento podem ser tomadas por vazias, mudam seu sentido de acordo com a leitura que se faça. As figuras de linguagem empregadas nas CFBI são muito mais ricas e mais herméticas do que se possa imaginar num contato superficial com seus textos. Não se trata apenas da presença de personagens do mundo infantil, símbolos metafóricos ou de corruptelas lingüísticas, mas sim de um código estético somente revelado quando sustentado pela linguagem musical. No âmbito deste estudo, a questão musical não será aprofundada, pois evidencia-se como mais imediata na percepção infantil, e portanto mais urgente, a análise dos textos.

Este estudo não se propõe a discutir os sessenta referidos textos um a um, o que seria uma tarefa extremamente revelante, e, sugere-se, tema de pesquisas posteriores; apenas procura por evidências mais recorrentes que possam remeter à problemática deste estudo, qual seja, a identificação dos elementos constantes da canção pertinentes ao *sagrado* que possam vir a promover a estruturação do divino pela criança. Naturalmente, numa análise como a que aqui se procura realizar, incorre-se facilmente no risco de vir a forçar interpretações; no entanto, trata-se de uma abordagem bastante original, o que pode tornar a auto-crítica mais tolerante, e, possibilitar a coragem de ousar.

3.2.1 – Critérios para a Elaboração do Quadro Referencial

A idéia de se propor uma moldura na qual estivessem reunidos todos os elementos necessários para um projeto de análise, configurou-se num quadro sinóptico formado por sessenta linhas e dezenove colunas, descontados os itens de apresentação. Na linha horizontal superior estarão os dezenove elementos – identificados por letras do alfabeto da língua portuguesa – integrantes dos Conjuntos-conceito primários: {A}, {B} e {C}. Nas colunas estarão dispostas as sessentas **CFIB** selecionadas. Nos espaços retangulares serão escritos as palavras, expressões e/ou membros de frases extraídos do texto das **CFIB**.

A metodologia empregada foi, num primeiro momento, procurar por termos e partes dos textos que se encaixassem nos aspectos apontados pelos teóricos da Teologia, da Educação Cristã e da Epistemologia como basilares para o processo de desenvolvimento da experiência e do potencial religioso da criança, e do crescimento da criança na fé – elementos esses, todos integrantes da estruturação do *sagrado*.

O Quadro Referencial de Análise das **CFIB**, na formatação aqui apresentada, será seccionado por canções, variando de tamanho conforme o preenchimento de espaços necessários para a escrita das palavras e expressões pinçadas dos textos.

3.2.2 – Análise de Repertório das CFIB
 QUADRO REFERENCIAL DE ANÁLISE DO TEXTO

Elementos	Ação	Contexto	Identidade	Dívino	Etapas de maturação	Pseudo-conceitos de Deus	Egocentrismo, pensamento mágico, animismo	Hábitos religiosos do adulto	Imitação de modelos
01. Acordei de madrugada.	Acordei. Fui varrer. Levantei. Encontrei. Pedi-lhe.	Madrugada. Conceição	Que <u>me</u> deu. (O eu) Eu pedi-lhe.	Sua branca mão. Benta mão. Tercinho. Cordão.	Acordei de madrugada.	Nossa Senhora. São João. Santo Antônio. São Francisco.	Encontrei Nossa Senhora.	Desatai este cordão.	Fui varrer.
02. Alecrim.	Choram os meus olhos.	Campo. Monte.	Alecrim. O teu. Meus olhos. (O outro).	Dourado. Semeado. Deus. É santo.	Nasceu e não foi semeado.	Flor do campo. Alecrim dourado. Teu fumo é santo.	Meu amor... me disse.	Que caiu. Que nasceu. Não foi semeado.	Ser semeado. Brotou.
03. Anqui-nha, moda das.	Ser. Ajoelhar. Hei de dar. Escolher. Sacode a saia. Pondo o joelho. Faz a gente. Levanta.	Terra. Deste jardim. A roda.	Maria. A gente. (Nós) Mim. Fulana (Ela) Meu amor. Eu hei de te dar. Crianças. (Elas)	Faz o amor chorar. Gente fica pasmada. Joelho em terra. Levanta os braços. Crianças.	Dá-me um abraço. Sacode a saia. Eu quero escolher.	Depois de joelho em terra. Tem dó de mim. O corpo faz pená. Merece levar palmada.	Levanta o braço/ dá-me um abraço. Que eu quero. Eu hei de te dar um tiro. Merece levar palmada. Faz o amor chorar.	Bota o joelho em terra. Levanta os braços. Ter dó.	Levanta o braço. Me dá um abraço. Põe joelho em terra. Escolher a flor. Colher a flor.
04. Atirei o pau no gato.	Atirei. Admirou-se. Berrou. Não prendeu. Morreu. Eu tirei.	D'água.	(Eu) atirei. Dona Chica (Ela). O gato (o outro).	Morreu, não morreu. (3): reu, reu, reu. Chi-ca-cá. Rou-se-se.	Morreu. Atirei.	Polícia. Morreu, não morreu.	Tirei da água. Não morreu.	Atirei, mas não morreu.	Admirou-se.
05. Ba-be-bi-bo-bu.	Solettrar. Aprender. Escrever. Conhecer.	Cartilha do ABC.	Você e eu (Nós). Vamos (Nós).	Uma letra que se escreve no ar... que se escreve no ABC. Bá, bé, bi, bó, bu.	Vamos todos aprender.	Uma letra a conhecer. Vamos todos aprender. Maria.	Vamos todos.	Gosto de você. Solettrando a cartilha.	Escreve. Solettrando. Aprender. Conhecer.

QUADRO REFERENCIAL DE ANÁLISE DO TEXTO DAS CFIB

Elem.	Ensino-aprendizagem	Linguagem	Confiança X dúvida	Símbolo	Ontogênese da religiosidade infantil	Predisposição para a religiosidade	Amor e coragem	Esperança de participação no finito-infinito	Aceitação pelo fundamento do ser	Ato pessoal no fundamento do ser
Cont. 01	Eu pedi. Eu tornei a lhe pedir. Ela me disse.	Traspassa. Desatai. galinho/ galinho. Varrer a Conceição	Eu pedi, eu tornei a lhe pedir. Ela disse-me que não. Acordei de madrugada e encontrei.	Raminho. Cordão de sete voltas. Tercinho. Galinho. Galinho. Cordão. Coração. Benta mão.	Eu pedi. Traspassa o coração. Encontrei Nossa Senhora.	Acordei e Encontrei. Desatai este cordão. Eu pedi-lhe o raminho Varrer a Conceição	Pedi e ela me disse que não... tornei a lhe pedir, ela me disse que sim, e ela me deu.	Pedir. Tornar a pedir. Acordei/ encontrei.	Encontrei	Acordar de madrugada. Encontrar. Tornei a lhe pedir.
Cont. 02	Me disse assim, que...	Por causa de ti. Choram meus olhos. Caiu no campo e não foi semeado.	Foi meu amor, que me disse. Ai, meu amor, quem te disse?	Flor do campo. Alecrim. Dourado. Semeado. Fumo é santo. Flor do monte.	Semear. O teu fumo é santo junto a Deus.	Junto a Deus vai ter.	Caiu no campo e não foi semeado. Foi o amor que me disse assim.	Nasceu sem ser semeado.	Por causa de ti. Junto a Deus vai ter.	Foi o amor que me disse assim.
Cont. 03	Fulana, levanta..., sacode..., tem dó de mim, me dá um abraço. Pondo o joelho em terra, faz a gente ficar pasmada.	Olé-olá. Moda estrangulada. De joelho em terra (enterra). Ter dó de mim.	Deixa estar. Que eu hei de te dar. Que põe o joelho em terra não pode se levantar. Qual será meu amor?	Joelho em terra X amor. chorar X não pode se levantar. Levanta o braço. O corpo que faz penar.	Por o joelho em terra. Ter dó de mim.	Tem dó mim. Dar um abraço.	Ter dó. Abraçar. Fazer o corpo penar. Escolher a flor.	Anda a roda, desanda a roda. Qual será o meu amor?	Faz ficar pasmada... palmada. famosa. Cansada.	Eu quero escolher a flor mais bela. Com ela me abraçarei.
Cont. 04	Atirei o pau.	Gato-to, Reu-reu-reu, Se-se, Do berrô. Miau. Polficia.	Atirei um, mas não...	Pau. Gato.	Não morreu.	Admirou-se do berro.	Atirei o pau.	Atirei... mas não morreu.	Não morreu. Não prendeu.	Admirou-se.
Cont. 05	Você não sabe nada X Vamos todos aprender.	Ba, be, bi, bo, bu.	Soletando o... uma letra conhecer.	Ba, be, bi, bo, bu. ABC.	Vamos todos aprender.	Vamos todos aprender. Você não sabe como eu gosto de você.	Como eu gosto de você / quanto eu gosto de você.	Uma letra que se escreve (se inscreve) no ABC. O M/L/O etc ... se escreve no ABC	Soletando o be-a-bá, na cartilha do ABC. Que se escreve no ABC.	Me dá uma letra. Uma letra a conhecer.

06. Bam-ba- la-lão.	Morreu. Foi enterrado. Comer. Jogar. Leva.	Em terra de mouro. Chão. Cruz do patrão.	Senhor capitão. (Ele) O menino. Esta criança. Me ajuda (Eu).	Vermelho. Senhor. Espada. Cruz. Chapéu. Sineta. (3): Bam bala-lão. Lua-lua- luar.	O menino. Senhor Capitão.	Porco (impuro). Espada. Lua. Cruz. Senhor. Senhor capitão. Senhor não está em casa/ menino no chão.	Lua, leva esta criança e me ajuda a cuidar.	Morreu e foi enterrado na cruz do patrão. Senhor não está em casa/ menino no chão.	Leva e me ajuda a criar... pra comer com. Morreu e foi enterrado.
07. Barata (Sinha- zinha).	Diz que tem. É.	Aqui, acolá. Nossa sala.	A barata. A dona. Dela. (Outro) Nossa.	Sete. Anel. Cabelo cacheado. Prata. Pé. (3): Há há há, hó hó hó. Pé, pé, pé.	Diz que tem/ ela tem. É mentira.	Diz que tem. Ela não tem.	Diz que tem.	Diz que tem.	Diz que tem/ é mentira.
08. Bela Pastora.	Casar. Entrai. Brincar. Ver. Amar. Dançar.	Em cima daquela montanha. Roda.	Bela pastora (Outro). Vosso. Seu. Eu.	Uma roda, roda e meia. A montanha. Pastora. (3): Uma volta, meia volta, volta e meia.	Queria brincar... casar...	Pastora. Montanha. Uma volta, volta e meia. Dança.	Entrai na roda e vereis o que dançar.	Entrai na roda. Abraçai. Ajudai- nos. Casar.	Queria se casar. Abraçai o vosso amor.
09. Bicho- papão.	Sai. Deixa dormir. Pega e lava. Vista. Dorme.	Cima do telhado. Da Bahia. Na bacia. É noite.	Menino. Inocente. Engraçadi- nho. Bonitinho. (Outro) Filhinho da mamãe Meu anjinho. Este menino. Tua mãe.	Pai do menino. Roupão. Papai. Anjinho. Bacia de ouro. Galinha. Pintinho.	Anjinhos. Pequenino da mamãe.	Anjinho. Bicho Papão. Pega este menino. Tutu- marambá. Pai do menino.	Sai de cima do telhado, não venhas mais cá.	Lavada na bacia de ouro. Tua mãe veia contente	Dorme. Manda matar. Pega e leva.
10. Boi Barroso.	Mandei fazer. Laçar. Montei. Eu vou embora. Trabalhei.	Lá na canga. No alto da coivara. Noite escura. Dia de rodeio. Galpão. Rastro na areia. O teu lugar.	Barroso. Pitanga. (Outro) Não sou daqui, sou lá de fora. Meu boi. Teu.	Boi. Adeus X a Deus. Daqui X lá de fora. Cavalo.	Eu mandei fazer. Não tropeça nem se espanta. Ajudai-me compa- nheiro.	Boi. Ajudai-me. Não me deixe ficar só. Não sou daqui, sou lá de fora. Adeus (Há Deus).	Meu boi. Eu mandei fazer. Meu cavalo. O teu lugar é lá.	Adeus. Ajudai-me, não me deixe ficar só.	Mandei fazer um laço.

Cont. 06	Morreu e foi enterrado.	Bam-ba-la-lão. Foi enterrado na cruz do Patrão. Orelha de porco prá comer com feijão.	Depois de criada, torna a me dar.	Criança. Espada na cinta. Ginete na mão. Capote vermelho. Chapéu de galão.	Morreu e foi enterrado na cruz. Leva esta criança e me ajuda a criar.	Depois de criada, a torna a me dar.	Espada na cinta. Leva esta criança e me ajuda a criar.	Depois de criada, torna a me dar. Foi enterrado na cruz do Patrão.	Toma teu andar. Torna a me dar. Jogar o menino no chão.	Criar. Toma teu andar.
Cont. 07	Verdade X Mentira. Diz que tem X é mentira.	Há-há-há, Hó-hó-hó. Diz que tem. Pé rachado. É mentira da barata.	Diz que tem É mentira. Ela tem, é.	Sabão. Sete X uma só. Anel de formatura. Cama de marfim. Pé rachado.	Diz que tem X não tem.	Diz que tem X não tem.	É mentira.	Bonitinha vai ficar X bonita já está. Diz que tem.	Diz que tem.	Limpo aqui, limpo acolá.
Cont. 08	Entra na roda. Abraçai. Entrai na dança para ensinar como é se dança.	Que dizia em sua linguagem que queria... Lá em cima daquela montanha, avistei... que queria.	Queria brincar... casar. Entrai na roda e vereis o que é dançar.	Entra na roda. Bela pastora. O alto da montanha. A roda que roda (roda e meia).	Para ver como. Entrar na roda. Abraçai vosso amor. Ajudai-nos a cantar.	Ajudai-nos. Casar. Entrar na roda. Abraçar o vosso par.	Quem vós quereis.. o vosso amor... o vosso par. Ajudai-nos. Entrai na roda.	Dizia que queria. Entrar na roda e vereis o que é...	Entrai na roda. Abraçai quem vós quereis.	Queria brincar. Queria se casar. Abraçar quem mais amar. Abraçai o vosso amor.
Cont. 09	Pega lava. Pega vista. Pega e lava.	Tutu Marambá. Bicho Papão. Bacia de ouro. Lavada com sabão.	Que ele é. Tua mãe vela contente.	Bicho-papão. Tutu Marambá. Bacia de ouro. Lavar com sabão. Roupão de seda. Pai do menino. O filho da mamãe.	Tua mãe vela contente. Dormir sossegado. Dorme meu anjinho, é noite, papai já veio.	Dormir sossegado.	Dormir sossegado. O pai do menino te manda matar. Teu maninho também dorme embalado no meu seio.	Deixa dormir sossegado. Papai já vem. Lá de cima do telhado.	Que veio. Pega e lava. Leva prá vovó.	
Cont. 10	Fazer um laço para laçar.	E gritei a certa gente. Cavalo malacara.	Não tropeça nem se espanta. O teu lugar é lá.	Laço de couro. Não sou daqui, sou lá de fora.	O teu lugar é lá. Eu vou me embora.	Adeus.	Eu mandei fazer, para laçar. Não tropeça, nem se espanta, viajando em noite escura. Que eu já estava perdido.	O teu lugar é lá. Já contava perdido. Adeus menina que eu vou me embora, não sou daqui, sou lá de fora.	O teu lugar é lá. Não sou daqui. Sou lá de fora.	Fazer um laço. Não me deixai ficar só. Reunida. Reconhecido. Que eu vou-me embora.

11. Bonecas	Entrou. Deixai roubar. Andai.	Roda. Coração.	Boneca. Ladrão, ladraozinho. (Outro) Sozinho. Eu.	Coração. Roda. Sozinho eu não fico. Boneca.	Ladrão, ladraozinho.	Sozinho eu não fico, não hei de ficar. Boneca.	Deixá-la roubar o meu coração.	Sozinho eu não fico. Na roda entrou.	Andai ligeirinho.
12 Cachor- rinho.	Está latindo. Cala. Atrei. Viva! Abraçada. Escondida. Respondera m.	Lá no fundo do quintal. Fogão. Portão. Lá. N'água. Lá e cá.	Peixinhos. (Outros) Dona. Ladrão. Cachori- -nho. Meu benzinho. A crioula. Eu, Dom Pedro. As 3 Marias. Dona Marta. Dona Helena.	Potinho de melado. Cesto de Cará. Peixinhos. Cravo. Água. Boca. Comer comigo. Porta. (3): Crio-lê-lê. Oh tindo- lê-lê. Criu-lá-lá.	Cachorrinho Benzinho. Peixinho.	D. Pedro II. Três Marias. Quem quiser comer comigo, feche a porta e venha cá. Não sou eu que caio lá. De pesado foi ao fundo.	Os Peixinhos responderam Comigo. Cala a boca.	Atrei um cravo n'água. Comer comigo.	Atrei um cravo. Três Marias escondidas no fogão. Feche a porta e venha cá. Cala a boca.
13. Cai, cai, balão.	Cai. Peço e não me dão. Ter medo. Eu peço Vem cá. Não vou.	Rua do sabão. Minha mão. Noite de São João. Recife. Maceió. Aqui. Cá.	Dona. Eu. Ele. As moças. Uma velha. Vocês. Tu.	De uma banda só. Na rua. Siriri - ave. Mão. São João. Coração. Flores. Balão. (3): Vem cá, vem cá, vem cá. Não cai não, não cai não, não cai não. Não vou lá, não vou lá, não vou lá.	Cai aqui na mão. Tenho medo de apanhar. As moças. A velha. Eu peço.	Maria. A véia. Bidú. São João. Cai aqui na minha mão. Tenho medo de apanhar. Não vou lá. Eu peço e vocês não me dão. Te chamam e tu não queres vir.	Cai aqui na minha mão. As moças te chamam e tu não queres vir. É de mim só. Meu coração. Meu belo par.	Eu peço uma esmola, Te chamam e tu não queres vir.	Meu belo par. Peço uma esmola. Não vou lá, já vou lá.
14. Candei- ro.	Entrai. Pegar.	Roda.	Quem. Eu. Ele. Eu não sou. Sinhá.	Roda sem parar. Candieiro. Roda. Có có-ro có (som onomatopaico do galo).	Eu não sou.	Sinhá. Candieiro há de ficar. Eu não sou.	Candieiro há de ficar. Entrai na roda. Quem pegar o candieiro, candieiro há de ficar.	Entrai na roda. Pegar o candieiro.	Entrai na roda. Pegar o candieiro.
15. Canoa virou, A.	Virar. Deixar virar. Não saber remar... mergulhar. Fica. Nadar. Salvava. Chamar. Embarcar.	Fundo do mar. Nas ondas do mar. Canoa.	Peixinho. Coitada. Mas não sou. (eu) (nome da pessoa) Maria. Fulana/o. (Outro) Se eu fosse.	Canoa. Peixinho. Barca. Mar. Verde. Amarelo.	Peixinho. Barquinha. Maninha. Eu não sou peixinho.	Se eu fosse. Eu salvava. Foi por causa de. A canoa virou por deixar ela virar.	Eu salvava. Se eu fosse. Eu tiraria.	Virou, deixá-la virar. É velha e quer casar. Salvava. Chamava	Remar. Nadar. Quer casar. Mergulhar.

Cont. 11	Andai ligeirinho. Não queiras ficar sozinho.	Uma boneca na roda entrou.	Porque tenho... para ser meu par. Deixá-la roubar. Sozinho eu não fico, nem hei de ficar.	Boneca na roda. Roubar meu coração. Meu par.	Meu par. Meu coração. Na roda sozinho.	Mais uma.. na roda entrou. Roubar meu coração.	Deixai-a roubar meu coração. Pois tenho para ser meu par. Sozinho eu não fico, não hei de ficar.	Mais uma entrou. Pois tenho... para ser.	Pois tenho... para ser. Sozinho não fico, não hei de ficar.	Sozinho eu não fico. Entrar na roda.
Cont. 12	Calar a boca para deixar entrar.	Lá-lá. O-tin-do-le-té-lá-lá! Es-quin-do-le-lê. Criou-lá-lá. Os peixinhos responderam.	Está latindo. Quem quiser comer comigo feche a porta e venha cá.	Comer comigo. Porta. Venha a mim. Deixai entrar. Três Marias. O cravo.	Comer comigo. Três Marias escondidas. Venha a mim. Deixai entrar.	Cala a boca, e deixa entrar. Não sou eu que caio lá.	Cala a boca... deixa meu benzi-nho entrar! Olhos arregalados.	Não sou eu que caio lá. Quem quiser comer comigo. Venha cá.	Com os olhos arregalados. Calar a boca.	Encontrei. Deixa entrar. Comer comigo.
Cont. 13	Não cai não, cai aqui. Peço uma esmola e vocês não me dão.	Tí-ri-ri. Si-ri-ri. Levar flores de São João. Vem cá meu coração.	Vem cá, não vou lá. Cai na rua, não cai não. Cai aqui na minha mão. E as moças te chamam e tu não queres vir.	Esmola. Sabão. Aqui na minha mão. Noite de São João.	Vem cá. Te chamam. Aqui na minha mão. Tenho medo de apanhar.	Já vou lá. Não caio não.	Medo de apanhar. Aqui na minha mão. Eu peço e vocês não me dão.	Já vou lá!	Vem cá!	Não vou lá. Eu peço uma esmola e vocês não me dão.
Cont. 14	Pegai. Entrai.	Có-có-ró-có.	Quem pegar... há de ficar.	Candieiro. Castiçal. Eu não sou castiçal candieiro.	Entrai na roda.	Entrai na roda sem parar.	Entrar na roda.	Sem parar.	Há de ficar.	Entrai na roda.
Cont. 15	Não chores, nem queiras chorar. Não deixe virar. Saber remar, saber nadar.	Chindará, chindará Oh, Siriri.	Foi por causa de. Se eu fosse... e soubesse. Te chamam e não queres vir.	Se eu fosse um peixinho. Fundo do mar. A canoa virou. Salvava o fulano.	..foi por causa de..	Eu salvava. Se eu fosse.	Não sei mergu-lhar... ela fica dentro do mar. Se eu fosse, eu salvava.	Que o barco navega. Lá no fundo do mar.	Eu não sou peixinho, e nem sei mergu-lhar.	Eu salvava.

16. Capelinha de melão.	É. Não ouve. Foi com elas... caiu. Está dormindo. Acordai. Descia dos céus.	Capelinha. Céu. Banho. Está dormindo. Céus e Terra.	25 Donzelas. (Outros) São João. É de cravo, é de rosa, é de manjericao. João. Eu.	Capelinha. São João. Cravo. Rosa. Céus e Terra. Água. (3): Acordai, acordai, acordai.	Donzela. Está dormindo, e não me ouve.	São João. Descia dos céus. Está dormindo e não me ouve. São João caiu com elas. Prazer e alegria.	Não me ouve. Se São João. Soubera quando era o seu dia. É de...	São João está dormindo, não acorda não. Está dormindo, não me ouve.	Está dormindo, não acorda. Acordai. Foi para o banho.
17. Caranguejo.	Nadava.	Vazante da maré. Fundo da maré. Roda.	Caranguejo. Peixe. É e não é. Fosse. Mulher.	Peixe. Caranguejo. Roda. Palma. Pé. Maré. Água. 3 x: Pé, pé, pé. Palma, palma, palma. Roda, roda, roda.	É e não é. Namorando uma mulher. Se fosse.	Caranguejo peixe é. Caranguejo não é peixe.	Eu já vi um caranguejo namorando uma mulher. Caranguejo só é peixe na enchente da maré.	Palma. Roda. É e não é. Pé, pé, pé.	Namorando uma mulher. Dançar. Nadava.
18. Carneirinho.	Olhai. Ajoelhar. Levantar. Sentar. Deitar. Mandarei.	Céu. Chão.	Carneirinho. Carneirão. Nosso Senhor. O rei. Eu. Todos.	Carneirinho. Carneirão. Nosso Senhor. Senhor. Céu. Chão. O rei. Ajoelhar. Levantar. Deitar. 3 x: Neirão, neirão, neirão. Pro chão, pro chão, pro chão.	Carneirinho, carneirão. Manda o Rei.	Rei, Nosso Senhor. Mandarei Nosso Senhor. Manda o Rei.	Carneirinho, Carneirão, olhai pro céu, olhai pro chão. Manda o Rei. Para todos.	Ajoelhar. Olhai pro céu, olhai pro chão. Levantar. Deitar. Manda o Rei.	Curvar e levantar. Ajoelhar. Sentar. Deitar. Manda o Rei. (obediência às ordens do Rei).
19. Carrocinha.	Pegou. Botar o Joelho em terra. Fazer o corpo penar.	Dança estribunda. Carrocinha. O corpo.	Cachorros. (Outros) Gente má. Gente. O corpo. (Eu)	Três. Cachorro. 3 x: Tá rá rá. Trá-la-la Joelho em terra. Dança.	Três de uma vez. Que gente é esta, que gente má. Botar o Joelho em terra.	Gente má. Pegou três cachorros. A carrocinha pegou.	Carrocinha pegou.	Joelho em terra. O corpo que faz pena.	Joelho em terra. Pegou três cachorros de uma vez.
20. Ciranda.	Vamos cirandar. Lavar nossas mãos. Meia volta vamos dar. Entre na roda. Diga adeus. Vá pedir. Atirei um limão verde.	Meia volta, volta e meia. Roda. Ciranda. Pé do meu benzinho. Serão. Por detrás daquele morro. Sexta-feira da Paixão. Rua. Céu.	Abóbora, melão, melancia. Cavalinho bem bonito. Meu benzinho. (Dona Fulana) Tu. Eu. Dona Maria. Nós. Padre. Moça. Sinhá.	Verso bem bonito. Limpinhas, sequinhas. Onde está meu pensamento. Anel. Adeus. Amor. Sexta-feira da Paixão. Coração. Padre. Sacristia. Anjo.	Ciranda, cirandinha. Diga um verso. Diga adeus. Vá-se embora. Vamos todos cirandar. Vamos dar a meia volta.	Meu benzinho. Sacristia. Padre. Anjo. Diga adeus. O amor que tu me tinhas, era pouco se acabou. Quem quiser casar comigo vá	Amor que me tinhas era pouco. Eu queria ser. Atirei um limão verde... deu no moço que eu queria. Se esta rua fosse minha, eu mandava	Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar. O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou.	Anel largo no dedo. Atirei um limão verde. Eu queria ser um anjo. Eu mandava ladrilhar. Vamos todos cirandar. Diga

Cont. 16	Acordai, João!	Está dormindo e não me ouve. Está dormindo, não acorda. Descia dos céus à terra.	Se soubera quando. É de.	Céu. Cravo, Rosa. São João. Capela. Capelinha. Descia dos céus à terra. Foi para o banho. Caiu.	Quando era o seu dia. Está dormindo e não me ouve. Ir ao banho.	Ir ao banho. Está dormindo, acordai. Está dormindo, não me ouve.	Ir ao banho. Se São João quando era o seu dia, descia dos céus à terra com prazer e alegria.	Descia dos céus à terra.	É de. Era o seu dia.	Foi para o banho.
Cont. 17	E, não é.	É X não é.	Não é peixe X peixe é.	Carangueijo. Peixe. Roda. Palma. Pé.	Não é peixe.	Se fosse... não nadava.	Perna fina, não agüenta. Eu já vi.	Eu já vi.	Só é lá.	Eu já vi. Não nadar na maré.
Cont. 18	Olhai. Para nós nos levantamos. Ajoelhar. Sentar. Deitar.	Neirão-neirão. Pro chão, pro chão, pro chão.	Mandarei... para todos... Manda o Rei... para nós nos... Olhai pro céu, olhai pro chão.	Céu X chão. Rei, nosso Senhor. Ajoelhar. Levantar. Carneirinho.	Manda o Rei X mandarei.	Ajoelhar. Levantar. Sentar. Deitar.	Sentar X deitar. Olhai pro céu, olhai pro chão.	Olhai pro céu.	Olhai pro chão.	Olhai. Ajoelhar.
Cont. 19	Pegar. Botar o joelho em terra.	Tra-lá-lá. A carocinha pegou. Botar o joelho em terra. Dança estribunda.	Que gente é essa? Botar o joelho em terra.	Três. Cachorros. Gente má. Joelho em terra.	Corpo penar.	Joelho em terra.	Pegou três de uma vez. Bota o joelho em terra (enterra).	Três... de uma vez.	O corpo que faz penar. Gente má.	Botar joelho em terra.
Cont. 20	Entre. Diga. Peça a Deus.	Diga. Vamos cirandar. Uma volta, meia volta, volta e meia.	O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou. Diga um verso bem bonito, diga adeus (a Deus) .	Anel. Vidro. Limão verde. Céu, estrela. Quebrou em mil pedaços. Adeus. Ciranda, cirandinha. Dar a meia	Que tu me deste. Diga um verso.	Largo no dedo X apertou meu coração. Queria ser ... para andar em meus braços. Vamos todos cirandar. Vamos ver. Diga adeus e vá se embora.	Vá-se embora. Quem quiser, vá pedir. O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou.	Dentro desta roda. Quem me dera. Diga adeus e vá se embora.	Quem está bem, deixá-lo estar. Não há regalo maior. Lá do céu caiu. O anel que tu me destes.	Não me convida.. para fazer massaroca. Atirei... deu no moço que eu queria. Mandava ladrilhar.

			Eu queria ser.	Céu. Estrela. Pedrinhas. (3): Uma volta, meia volta, volta e meia.		pedir à minha avó. Atirei um limão verde por cima da sacristia, deu no padre, deu na moça, deu no moço que eu queria.	ladrilhar. Quem me dera. Entre dentro desta roda, diga um verso, diga adeus. Quem quiser casar comigo.	Diga adeus.	adeus.
21. C6-c6-c6.	Foi à missa. Caiu no laço.	Missa. A história do macaco.	Macaco. Rolinha. (Outro) Eu. Você.	Seu pai. Missa. Macaco. 3: C6-c6-c6.	Macaco sem sapato foi à missa. Eu não sei se você sabe...	Foi sem e caiu no laço. Macaco foi à missa.	Foi à missa sem sapato e caiu no laço.	Foi à missa.	Foi à missa. Sem sapato, chegou lá e caiu no laço.
22. Condesas.	Mandou buscar. Vou voltar. Quero casar. Fede cheira come. Coser bordar. Castigar. Escolher para casar.	De Aragão. Da parte / da banda do além. Vinda de França. Ponta de lá. Neste convento. Onde mora. Do céu.	Bonitas. Três filhas. Viemos alegres / tristes voltaremos. (Nós) Bela menina (Outros).	Não acho. Cavaleiro. Homem de bem. Três. Senhor Rei. Convento. Coração. Vinho. Sangue. Prata. Ouro. 3: Nem por ouro, nem por prata, nem por... Só contigo só contigo, só contigo.	Menina. Filhas. Mocinhas. Filhas para se casar. Senhora Condessa. Rei. Cavaleiro.	Condessa. Rei. Senhor rei. Volta para serdes homem de bem. Que do céu há de cair. O rei lhe castigar. O rei mandou.	Eu não dou. Minhas filhas. Condessa de língua de França. Que do céu há de cair uma agulha e um dedal. Sangue de lagarta. Entra aqui neste convento e escolhe a que te convém.	Come pão / bebe vinho na mesa. Casar com ela. Escolher uma.	Casar. Pedir. Entrar. Empratar. Para o Rei lhe castigar.
23. Constância.	Escolhereis. Só anda / sem ter com quem se abraçar. Tocando viola para dançar. Dar um cravo.	Jardim das belas damas. Roda. Sexta-feira da paixão. Toda a cidade. No meio de tantas flores. Jardim de flores.	Linda, bela. (Outro) Bem-querer. Cabelos louros e cacheados. Constança. Meu bem (Eu). Tu. Ela. Aquela. Antônio.	Constância. Cravo. Jardim. A volta que o mundo dá. Morte. Roda. Sexta-feira da Paixão. Coração. Flores. 3: Do-lin-lin, Do-lê-lê Do-lá-lá.	Bela serás. Não sei o que de ti será. Constante sempre serei.	Cravo da fortuna. Jardim de flores. Constante até a morte. São voltas que o mundo dá. Botei o cravo no seio e Antônio no coração.	Minha constância (permanência). Meu bem-querer. Quando ela mete o pente abala toda a cidade.	Entrar num jardim de flores. Deu um cravo na Sexta-feira da Paixão.	Botei um cravo no seio e Antônio no coração. Escolha a que tu quiseres.
24. O cravo brigou com a rosa.	Brigou com. Ficou doente. Foi visitar. Teve um desmaio. Pôs-se a	De frente / de baixo de uma sacada. Aqui, nesta rua. Jarro com	Ferido / despedaçado. Carangueijo / Peixe (Outro). O Cravo. A Rosa.	Paciência, meu coração. Uma sacada. Cravo. Rosa.	Ficou doente e foi visitar. Teve um desmaio e pôs-se a chorar.	Cravo saiu ferido. Cravo brigou. Cravo teve um desmaio.	O cravo brigou, ficou doente, teve um desmaio, foi pra	Expiou na grade. O cravo ficou doente e a rosa foi visitar.	Foi visitar. Pôs-se a chorar.

				volta.						
Cont. 21	Foi sem sapato, caiu no laço. Baixinha arrasta a saia peio chão. Oíha lá.	Có-có-có. Fon-fon, chá-chá. Eu não sei se você sabe.	Eu não sei se você sabe.	Foi à missa. Ovo amarelinho. Pão.	Cair no laço.	Se ela morrer, morrerei também... fico sem ninguém.		Eu não sei se você sabe.	Chegou lá.	Quando ela morrer, morrerei também. Ir à missa.
Cont. 22	Mandar buscar. Voltar. Escolher.	Nem por... Esta quero, esta não quero. Homem de bem.	Não sei com quem. Se puder emprestar. Esta mesmo que eu quero para ser minha companheira. Que do céu há de cair uma agulha e um dedal.	Pelo sangue de. Nem por ouro, nem por prata, nem por sangue da lagarta / do alazão. Agulha / dedal / palmatória de marfim.	Que quereis? O Senhor mandou dizer. Escolhe a que convém.	Das filhas que tivesse, mandasse. Tão alegre que viemos.	Se puder emprestar. Uma pela sangue de Aragão. Tão alegre que viemos. Escolhei aquela que lhe agrada. Venha cá meu coração.	Que do céu há de cair.	Escolhei quem lhes convém. Este bebe vinho na mesa.	Esta quero, esta não quero. Vim buscar meu coração. Entre aqui neste convento. Quero casar.
Cont. 23	Escolha a que quiseres. Entre. Tocando a viola.	Do lin-lin-lin. Do-lê-lê-lê. Do-lá-lá-lá. Cravo da fortuna, a volta que o mundo dá.	Não sei o que de ti será.	Cravo. Fortuna. Constância. Voltas que o mundo dá. A mais bela. Sexta-feira da Paixão.	Qual delas? Qual escolherei?	Entre num jardim de flores, escolho a mais formosa.	Jurei de te amar. Constância-te sempre serei, Constância-te até a morte, constância eu morrerei. Será o cravo da Fortuna, a volta que o mundo dá.	Constância. Será o cravo da fortuna, a volta que o mundo dá.	Acasos da fortuna. Voltas que o mundo dá. Entrei. Botei o cravo no seio. Constância-te até a morte.	A mais bela tirarei. Jurei te amar, serei constância-te até morrer. Com a mais bela me abraçarei. Constância sempre serei/ até a morte serei.
Cont. 24	Ir visitar. Escolher. Bngar.	Do-mi-nê. Palma-palma-palma / Pé-pé-pé / Roda-	Um ficou doente, outro foi visitar.	Cravo / Rosa. Rosa despedaçada. Cravo	Saiu ferido. Ficou doente. Pôs-se a chorar.	Ir visitar. Pôs-se a chorar.	Aquela que eu mais estimo, com ela me		Debaixo de uma sacada.	Me dá mais um beijinho / mais um abraço. Ir visitar.

	chorar. Espiou (ou expiou?). Escolherei.	tantas flores. Prá cadeia.	Eu mais estimo. Aquela. Alguém.	Peixe. Caranguejo peixe é. Flores.			cadeia. A rosa pós-se a chorar, foi visitar, espizou.		
25. Escravos de Jó.	Jogavam. Tira / bota / deixa. Fazem.	Caxangá / Caximbó. De jogo.	(Outros) Escravos de Jó Zé Pereira (Outro).	Escravos de Jó. 3: Zigue- zigue-zá.	Escravos jogavam.	Jó.	Deixa o Zé Pereira ficar.	Deixar que se vá. Plantavam.	Jogavam futebol. Lutavam caratê. Tocavam bandolim. Plantavam batatinhas.
26. Este mundo é uma bola.	A girar. Cai. Vou sair. Danço. Dança, Dançam.	Este mundo. Na dança.	Esta menina. Você. (Outro) Eu. Todos (Nós).	Este é o mundo. Dança. Não faz mal. No final. 3: Danço eu, dança você, dançam todos.	A menina. Eu não vim dançar sozinha. Danço eu, dança você dançam todos no final.	A dança não faz mal. Dançam todos no final.	Sair dando um giro. Este mundo é uma bola. Vou sair por este mundo, dando um giro tão samente.	Eu não vim dançar sozinha. Quero um par aqui pra mim.	Dançar com um par. Procurar um par.
27. Esquindo Lelé.	Agarrado. Voito lá.	Na cozinha. Junto ao fogão. Lá.	Antoninho (Outro). Eu. Parece com gato ladrão. Não sou eu. Três Marias. Dona Benta.	Olhos. Gato. Três Marias. Dona Benta. 3: Esquindo- Lelé, Esquindo- Lelé-lalá, Esquindo- Lelé.	Não sou eu que voito lá.	Olhos. Marias. Dona Benta.	Parece gato ladrão.	Agarrado com.	Encontrei a.
28. Entrei na roda.	Entrei. Eu não sei como se dança. Tive um sonho. Eu já vi. Fazer renda. Todo o mundo se admira. Vai à missa.	Na dentro da roda. Lá. Na balança / França / Barriga da criança. Venda. Cachoeira. Uma venda. Ontem lá debaixo.	Macaco. Perua. Barata. Pulga. Eu. O meu amor. Todo o mundo. Dona Fulana.	Lá vai uma / duas / três pela terceira. Roda. Dançar. Sete. Três. Deus. Debaixo do frio chão. Dia Santo. São Nicolau. Missa.	Criança. Namorados.	São Nicolau. Dia Santo. Missa. Entrei na roda para ver como se dança.	Um macaco andar sem pé. O macaco já foi gente. Elefante toma banho numa tampa de cerveja. Barata descascada / grilo de casacão / minhoca de carpim.	Amanhã é dia santo. Vai à missa.	Podendo andar como quiser. Olhinhos bolem com rapaz solteiro. Tenho sete namorados, só posso casar com um. Namorei.
29. Eu era assim.	Eu era.	Quando.	Assim. (O eu)	3: Nenê, Nenê, Nenezinho. Menina, menina, menina. Casada, casada, Casada. Mamãe, mamãe, mamãe. Vovó, vovó, Vovó.	Nenê / garota / mocinha / casada / velhinha / caduca / Caveira.	Eu era assim...	Eu era assim. Quando eu era Velhinha, caduca, caveira.	Eu era assim...	Quando eu era ... Assim.

		roda-roda.		saiu ferido.			casarei.			Casar.
Cont. 25	Bota, tira. Jogavam. Fazem zigue zigue zá.	Zigue-zigue-zá. Zabele. Caxangá. Escravos de Jó.	Tira, põe e deixa o Zé Pereira ficar.	Os escravos de Jó. Deixa-lá ficar. Deixá-la que se vá. Jogavam caxangá	Deixar ficar, deixar que se vá.	Jogavam.	Tira, põe e deixa.	Deixa que se vá.	Deixa ficar.	Bota, tira.
Cont. 26	Saia como eu já saí.		Esta não faz mal.	Bola. Por exemplo		Todos afinal.		Quero um par. Constantemente.	Dançam todos afinal.	Vou sair... dando um giro.
Cont. 27		Es-kin-do-le-lé / lá-lá.	Não sou eu que volto lá.	Olhos arregalados. Gato ladrão.	Olhos arregalados.	Com os olhos arregalados.	Não, senhor! Quero casar.	Volto lá.	Não sou eu que volto lá.	Não sou eu que volto / caio.
Cont. 28	Entrar na roda. Dançar.	Bole-bole. Lá vai, lá vão (lavam). O diabo do garoto. Todo o mundo se admira. O macaco já foi gente.	Sete e sete são quatorze, três vez sete vinte e um. Amanhã é dia santo. Quem tem, quem não tem.	Quem não tem, come mingau. Diabo. Roda. Três. Sete.	Ninguém viu o que eu vi. Eu entrei na roda. Eu não sei dançar.	Entrei prá ver como se... Todo mundo se admira.	Diga e vá. Quem tem roupa vai à missa. Pode andar como quiser.	Todo mundo se admira. Amanhã é dia santo.	Bem bonito na forma do sapateiro. Eu entrei na roda.	Entrei para.
Cont. 29		Eu era.	Quando eu era X Eu era assim.	Nenê. Menina. Mocinha. Casada. Mamãe. Vovó. Caduca. Caveira.	Eu era.			Quando.	Eu era.	

				Caduca, caduca, caduca. Caveira, caveira, caveira.					
30. Eu vi uma barata.	Eu vi. Ela me viu. Bateu asas. Vouu. Dançando.	Na careca do vovô.	Eu. Barata. Rato. Vovô. Seu Joaquim (Outro).	Chapéu. 3: Quim-ri- rinquim. Torta-ra-ta Conga-ra- ra. Sim, sim, sim. Não, não, não.	Eu vi. Ela me viu.	Eu vi. Ela me viu.	Rato de casaca, camundongo de chapéu.	Eu vi.	Dançando a conga.
31. Fui à Espa- nha.	Fui. Fui buscar. Pega na criança. Samba. Vamos. Foge. Comer. Bota luto. Damos viva.	Espanha. Lá no fundo da baía. Nossas férias. Bacia. Bahia. Fundo da maré.	Carangueijo não é peixe. Eu. Nós damos. A criança. Viuvinha. Seu marido.	Um, dois, três. Já morreu. Luto. Branco, azul, céu. Ouro. Carangueijo. Peixe. 3: Paima, palma, palma. Pé, pé, pé. Roda, roda, roda. Foge, foge, foge. Buê, buê, buê, Buá, buá, buá.	Criança. Vovô. Marido. Viuvinha.	Carangueijo não é peixe. Ponho na cabeça de quem eu quero bem.	Fundo da Bahia. Joga na bacia. O meu chapéu. Carangueijo Que pega a criança e joga na bacia.	Depois de areada, enxuga. Roupão de seda bordado com filô.	Vivam férias, escola acabada. Viuvinha, bota luto, seu marido já morreu.
32 Fui no Torotó.	Fui. Fui beber. Fui buscar água. Encontrei. Entrarás / ficarás. Dormir. Põe aqui/ tira o teu pezinho.	Na roda X sozinha. No Tororó. Aqui ao pé do meu.	Eu. Sozinho. Teu. Um de vocês. Minha gente. Bela morena. Dona Maria, Mariazinha. Mamão.	Água. Coraçãozi nho. Roda. Pé. A casa. De madrugada. Arrependeu. Maria. Passar pela sua porta.	Sozinha eu não fico, nem hei de ficar. Mariazinha. Maria. Mamão. Dona Maria.	Tororó. Entrarás na roda, ficarás sozinha. Não vá dizer que você se arrependeu. Aproveita minha gente que uma noite não é nada. Se não dormir agora, dormirás de madrugada.	Põe juntinho ao pé do meu.	Beber água.	Varrer a casa. Tire e ponha aqui. Dormir de madrugada. Se arrependeu.
33. Garibal- di foi à missa.	Foi. Tropeçou. Pulou / caiu fora. Lá ficou.	Missa. Passeio à cavalo.	Cavalo sem esporas. (O outro) Garibaldi.	Missa. Cavalo.	Caiu fora.	Tropeçou, caiu fora.	Num cavalo sem espora.	Fui à missa.	Foi à missa num cavalo. Deu um coice, pulou fora.
34. Giroflê.	Fui passear. Eu faria Fui colher Eu mostraria	Jardim celeste.	(O eu) (O outro)	Jardim Celeste. Nossa Senhora Cruz		Rainha. Nossa Senhora. Diabo	Encontrar- se com a rainha. Eu faria um compromis- so. Eu mostraria a minha cruz.	Coroar nossas cabeças. Mostraria minha cruz.	Tiraria o meu chapéu. Faria um cumprimen- to.

Cont. 30	Ver. Dançando.	Sim Não. X Rato de casaca. Camundongo de chapéu.	Sim-sim-sim / não-não-naó. Eu vi.	Bater asas.	Sim Não. X	Bater asas e voar.	Eu vi.	Assim que.	Sim Não. X	Eu vi.	
Cont. 31	Buscar o chapéu.	Bambuê-buê-buê-bambuá-buá. Pé, pé, pé, roda, roda, roda.	Para quem ficar vovó. Carangueijo não é peixe. Chapéu não é meu, não é de ninguém.	Branco e azul da cor do céu. Ouro / sabão. Chapéu. Peixe. Carangueijo. Um, dois, três. Damos viva.		Já te avistei / já te apanhei. Buscar o meu chapéu. Depois nós damos viva.	Se é por falta de carinho.. já viu eu.	Fui á Espanha buscar o meu chapéu. Branco e azul da cor daquele céu.	Não é meu, não é de ninguém	Vamos para casa. Na cabeça de quem quero bem. Carangueijo não é peixe lá no fundo da baía.	
Cont. 32	Aproveite, minha gente, que uma noite não é nada. Ponha aqui. Beber água.	Oh! Tororó. Uma noite não é nada.	Tenho fulana para ser meu par. Não vá dizer que seu pai se arrependeu. Se não dormir agora dormirá de madrugada.	Água. Madrugada. Coração zinho. Água. Meu par. Varrer a casa. Entrar na roda. Junto ao meu pé.	Sozinho não fico, não hei de ficar. A mamãe está me chamando	Se não agora... de madrugada. Entrar na roda. Beber água. Está me chamando, eu não sei para que é.	Está me chamando, eu não sei para que é. Entrarás na roda, ficarás sozinha.	Se não dormir agora, dormirá de madrugada. Sozinha não fico. Entrarás na roda.	Ponha aqui ao pé do meu. Fui beber água e não achei.	Encontrei... no Tororó deixei. Varro ela se quiser.	
Cont. 33	Ir à missa.	Cavalo sem espora.		Missa. Cavalo. Pular fora. Dar um coice.	Tropeçou.. caiu fora.	Ir à missa.	Tropeçou, pulou fora.	Missa.	Tropeçou, lá ficou.	Foi à Missa.	
Cont. 34	Passear. Colher. Coroar.	Giroflê-giroflá. Jardim Celeste.	O que foste fazer lá? Se encontras se... eu daria.	Violetas. Coroa de flores. Soldado. Rei. Jardim		Se... daria. O que foste fazer lá? Para que servem?	Se eu encontrasse com o diabo. E se.	Passear / colher as violetas para te encontrar.	Minha cruz.	Fui... para.	

35. Havia um pastorzinho.	Pastorear. Saiu. Cantar. Agradar.	Fora de casa. Palácio.	Pastorzinho. (O Outro)	Pastorzinho. Pastorear.	Sair de casa. Pastorzinho.	Rainha.	Pôs-se a cantar.	Pastorear	Vivia a pastorear Cantar.
35. Havia uma barata.	Viu e voou.	Careca.	Eu (ela me viu)	Ter asas e voar.	Assim que ela me viu.	Ter asas e voar.	Me viu... bateu asas e voou.		Dançando valsa.
36. Gatinha.	Me fugiu. Roubou.	Em janeiro.	(O outro). Minha.	Quem roubou foi a bruxa. Gatinha. Você sabe, você sabe, você viu?	Eu não vi, mas ouvi. Você sabe? Você viu?	Foi a bruxa.	Minha. Em janeiro me fugiu.	Você sabe, você viu?	Procurar pelo perdido.
37. Lá na ponte da vinhaça.	Passa. Fazem.	Ponte. Lá na.	Todo mundo é bom. (Os outros)	Meu amo. Aliança. Cavaleiros. A porteira. O terceiro. Trá-lá-lá.	Está aberta para quem quiser passar. Fazem assim.	Cavaleiro. O terceiro ficará. A ponte da Aliança. Todo mundo é bom.	Meu amo. Lá na ponte das agulhas todo mundo passa.	Vinhaça. Todo mundo é bom. Todo mundo passa.	Lavadeiras. Cozinheira Cavalheiros. Sapateiro. Engomadeira.
38. O limão.	Entrou. Passa. Engana. Planta. Entrar. Chorar.	Roda. Lá no meio do caminho. No lugar que tem ladeira. Caminho.	O eu (meu coração). O outro (Senhora Dona...).	Mostra tua figura. Adeus X a Deus. Maria/José. Entrar na roda. Chora porque não vê.	Chora porque não vê. Ele foi, ele veio. Plantar uma roseira. Fazer uma cortesia.	Princesa. Maria/José. Consolar o coração. Adeus X A Deus. Eu não amo a mais ninguém. Lacinho de amor tecido (amortecido) não pode ser desatado.	Meu coração. Eu não amo. O limão entrou na roda. Dois corações bem unidos. Limoeiro abaixa a rama. O coração desanima.	De mão em mão. Entra na roda. Consola meu coração. Chorar. Beber água da fonte. Tirar uma mancha que eu trago no coração.	Planta uma roseira. Faça uma cortesia. Sapateia no terreiro. Entrar na roda. Arrastar a saia. Chorar. Dizer um verso. Dar adeus.
38. Pião.	Entrei. Beber. Desconfiei. Vai e vem.	Roda. Caminho. O dia inteiro. No lugar que tem.	(O outro)	Alguém que deu. O dia inteiro. Ajoelhar. Ele foi, ele veio, ele ainda não chegou.	Plantar uma roseira. Fazer uma cortesia. Dizer um verso. Entrar na roda.	Maria. Meu amor José. Ele vai, ele vem, ele aqui não passou. Diga adeus.	Minha Maria. Eu te dou meu coração. O pião entrou na roda. Se essa rua fosse minha. Eu mandava.	Fazer cortesia. Atira feira. Agora sai da roda e faz uma cortesia. Ajoelha. Conselhos tomou.	Arrasta a saia pelo chão. Beber água na folhinha de café.. Tomar conselhos.

			Eu faria, se.	Celeste. Nossa Senhora Minha cruz. Demônio Diabo. Sinaí da cruz. Reverência.				Jardim Celeste.		
Cont. 35	Pastorear. Cantar.	Dó-ré-mi-fá-fá-fá...	Havia um. Vivia a pastorear	Pastorzinho. Pastorear. Casa. Palácio. Rainha;	Seu canto lhe agradou.	Vivia. Saiu. Andava a pastorear.	Saiu de sua casa.	Havia. Saiu de sua casa. Palácio.	Que seu canto lhe agradou.	Pôs-se a cantar. Andava a pastorear.
Cont. 35	Bater asas e voar.	Quim-Quiri-rim. Tor-to-ror-to. Valsa-as-ra-ra. Maricota-ta-ra-ra.	Havia uma.	Barata.	Vivia a nadar	Quando ela me viu.		Havia.	Saiu de dentro d'água.	Bateu asas e voou.
Cont. 36	Fugir. Ver.	Ah! Bruxa pica-pau. Miau.	Quem roubou? Foi. Você sabe, você viu?	Gatinha. Gatinha parda. Bruxa.	Eu não... mas ouvi.	Você sabe, você viu?	Quem achou minha gatinha?	Eu não vi, mas ouvi.		Procurar por.
Cont. 37	Faz, fazem assim.	Trá-lá-lá. Assim-assim.	Faz, fazem assim. Todo mundo é bom.	Terceiro. Todo mundo. Aliança. Ponte. Agulha	Todo mundo passa.	A porteira está aberta. E o último ficará.	Passa/ficarã.	Passa-passa-passará. Todo mundo	Passa um, passa dois...	Para quem quiser. Fazem assim.
Cont. 38	Entrai na roda. Diga um verso bem bonito. Diga adeus / a Deus e vá-se embora.	Oh!	Chora porque não vê.	Caminho, roda, limão. Adeus.	Não chora, ele foi, ele veio.	Bem-unidos... não podem viver separados. Bem amortecido.. não pode viver desatado.	Entre dentro desta roda. Consola meu coração.	Ele vai, ele vem. Ele Aqui não passou, ele ainda não chegou. Sem parar. Eu desconfiei que foi dado por alguém.	Meio do caminho	Que eu te dou meu coração. Ladeira.. não morar perto ... não plantar roseira. Ajoelhar.
Cont. 38	Mostra tua figura. Abraçai quem vós quereis.	Roda pião, bambeia pião. Bugari.	Bambeia.		Os dias que não te vejo, meu coração desanima.	Eu desconfiei.		Que foi dado por alguém..	Sem parar.	Abraço a quem quero.

39. Linda Rosa Juvenil.	Vivia. Adorreceu. Tempo correu. Mato cresceu. Veio o rei. Despertou.	Solar / seu lar. Mato. Um dia. Tempo.	Linda rosa juvenil. Bruxa má. (O outro) Feiticeira má.	Lindo rei. Feiticeira. Bruxa. Rosa. Correr, correr, correr. Ao redor, ao redor, ao redor.	Vivia-adorreceu-cresceu-despertou. Juvenil.	Lindo rei. Feiticeira má. Bruxa má. Bela Rosa. Vivia alegre num solar (num só lar). Belo Rei.	O tempo correu. Não há de acordar jamais. Rosa Juvenil. Bruxa. Feiticeira. Belo Rei.	Muito bem. Despertar. Adorreceu / Acordar.	Adorreceu. Acordar. Despertar.
40. Marcha soldado.	Marcha. Ir preso. Pegar fogo. Viajar. Fazer o serviço militar.	Dentro e fora do quartel. Serviço militar. O quartel.	Cabeça de papel. (O outro) A mamãezinha. Francisco. Bandeira Nacional.	Bandeira Nacional. Marchar direito.	Marchar direito. Serviço militar. Acudir.	São Francisco. Mamãezinha. Acudir a Bandeira Nacional. Se não marchar direito, vai preso.	Cabeça de papel.	Marcha. Acudir.	Marchar. Acudir. Prender / soltar.
41. Margarida.	Está. É. Atirando. Apareceu.	Castelo. Muro muito alto.	(O outro). A Margarida. Os seus cavalheiros. (Os outros) Eu.	Pedra. Castelo. Olé, olé, olá. A porta está fechada.	Está fechada apareceu.	Seu cavaleiro. Uma pedra não faz falta.	Tirando uma/duas/.. pedras.	Eu entro pela porta. Tirar a pedra.	Entrando pela porta. Procurar por onde está.
42. Meu galinho.	Há. Não durmo. Perdi / se perdeu. Rodei. Fazer. Encontrar.	Jardim. Mato Grosso, Amazonas, Pará X Sertão do Ceará. Há três noites.	Coitadinho, pobrezinho. (O outro) Eu.	Galinha X galinho. Três. Ó lá lá. Se perder.	Perdi / Há três noites que não durmo. Abrir o bico.	Branco, amarelo, vermelho. Se perdeu no sertão.	Meu. Se perdeu lá. Abre o bico.	Se perdeu.	Abre o bico, bate as asas. Procurar. Dormir. Passear.
43. Meu boi morreu.	Morreu. Buscar. Corre. Olha.	Lá.	O Eu (o meu.) O boi, morena (o outro) Meu cavalo lindo.	Boi. Cavalo. Hope, hope, hope.	Morreu.	Vai direito e sem perigo. O meu boi morreu, o que será de mim?	Meu boi. De mim. Pinga com limão cura urucubaca.	Vai direito e sem perigo. Não me põe no chão.	Buscar lá no Piauí. Pinga com limão cura urucubaca. Por no chão.
44. Meu chapéu.	Ter / ser.	O chapéu.	O eu (o meu...)	Três Chapéu, chapéu, chapéu. Pontas, pontas, pontas. Meu, meu, meu. Três, três, três.	Se não tivesse, não seria.	Chapéu. As três pontas do chapéu.	Meu. Se não tivesse, não seria.		Chapéu de (alguém).
45. Mineira de	Sou. Reboia. Dizer.	Minas Gerais. Rio de	Mineira de MG / carioca da	Bola.	Mineiro de Minas, mineiro de	Você diz que dá na bola.	Eu sou.	Que dá.	Que dá, não dá. Reboia.

Cont. 39	Digamos. Acordar X adormecer	Tra-lá-lá-lá. Ta-ra-ta-tá. Juvenil-juvenil / seu lar / seu lar... Assim, bem assim.	Acordar X adormecer. Bem assim. Não há de acordar jamais.	Rosa. Belo Rei. Tempo correu. Bruxa, Príncipe.	Vivia alegre.	Digamos ao rei.	Veio.	Vivia. Um dia. Jamais.	Tempo passou a correr. Mato cresceu ao redor.	
Cont. 40	Acuda! Marchar.	Cabeça de papel. Marchar direito. Acuda, acuda.	Tá dizendo... Se não marchar.	Cabeça de Papel. Bandeira Nacional. Marchar direito. Preso pro quartel.	Marchar direito.	Acudir.	Acudir.	O quartel pegou fogo.	Marchar direito.	
Cont. 41	Procurar.	Olê-olê-olá.	Eu queria, mas.	Margari-da, porta, janela, pedra. Castelo, cavaleiro, muro alto.	Está em seu castelo.	Onde está? Mas eu queria vê-la.	Atirando uma pedra. Tirando uma pedra.	Mas o muro é muito alto. Mas eu queria vê-lo.	Tirando uma pedra... apareceu.	Eu entro pela porta.
Cont. 42	Perdi X achei. Procurei X encontrei. Bater asas. Abrir o bico.	Oi, lá-lá. Qui-ri-Qui-qui. Bater asas.	Perdi X Encontrei	Galo. Três noites. Jardim. Bater asas. Abre o bico. Branco. Amarelo. Crista vermelha.	Coitadinho. Perdi.	Que eu não durmo.	No sertão do. Perdi X Encontrei.	Há três noites. Perdi lá no jardim.	Em Mato Grosso, Amazonas, Pará. No sertão do Ceará.	Encontrei... passando. Andei.
Cont. 43	Manda buscar outro. Corre buscar. Olhar. Pôr no chão.	Cura urucubaca. Hope-hope-hope. Tipe-tape.	Que será de mim?	Boi. Pinga com limão. Urucubaca. Cavalo. Hope. Pôr no chão. Vai direito.	Quer será de mim?	Hope. Olhe lá o meu amigo. Vai direito.	Hope. Vai direito e sem perigo.	O que será de mim? Buscar outro.	O meu boi morreu.	Me põe no chão X não me põe no chão. Buscar outro.
Cont. 44	Meu (3X). Chapéu (3X). Pontas (3X). Três (3X). Repetição.	Se não tivesse... não seria.	Tem. Se não tivesse, não seria.	Três. Chapéu.	Três pontas.	Se não tivesse, não seria.	Se não tivesse, não seria. Tem três pontas.	Se não tivesse três pontas, não seria o meu chapéu.	O meu chapéu tem três pontas.	

Minas.		Janeiro.	gema do ovo. Eu sou. (O eu). Você diz (O outro).		Minas Gerais. Carioca da gema, carioca da gema do ovo.				
46. Na Bahia tem.	Ter. Tremeu. Andei a pé. Procurar. Só achei. Mandar Buscar. Passar.	Mar. Bahía. Ponte.	(O outro). Peixinho X jacaré. Morena. Baiana. lá-íá. Menina.	Peixinho. Peixe. Lampião. Procurando agulha. Mar. Bravo mar. Sangue. Andar no mar.	Peixinho. Peixe.	Mato sem tirar sangue, engulo sem mastigar. Andei pelo bravo mar, procurando a agulha, mas só achei dedal.	Vou mandar buscar. Eu andei, andei, eu andei no mar.	Procurar. Eu andei.	Agulha e dedal. Máquina de costura. Buscar.
47. Nesta rua.	Tem. Mora. Roubei. Passar. Ladrilhar.	Nesta rua. Bosque. Esta noite. Um bosque. Dentro dele.	Outro (anjo, meu amor) Eu (O eu)	Pedrinhas de brilhante / diamantinas. Anjo. Bosque. Coração. Flor.	Solidão. Te quero bem. Se eu roubei teu coração, é porque te quero bem. Esta noite dormi fora.	Anjo roubou meu coração. Meu bem. Mamãe. Se esta rua fosse minha, eu mandava. Roubar o coração.	Meu coração. ..fosse minha. Se esta rua fosse minha, eu mandava. Roubar o coração.	Ladrilhar o chão.	Mora. Ladrilhar. Roubar.
48. Pai Francisco.	Entrou. Tocando. Foi. Fugiu.	Na roda. De lá. Prisão.	(O outro) O pai. Boneco desengonçado. Seu Delegado.	Pai. Entrar na roda. Tararam-tão-tão. Darão-dão-dão.	Pai. Parece um.	Delegado. Boneco desengonçado.	Boneco desengonçado. Eu não posso...	Entrou na roda. Tocando seu violão.	Tocando seu violão.
49. Peixe vivo.	Viver. Fazer zombaria. Atrapalhar. Andar chorando. Ver.	Fora da água fria. Mar. Desta aldeia. Sempre triste.	Pastores. (O outro) Tua companhia. Por me ver (o eu). Viver alegre. Sempre triste.	Companhia. Vivo/água fria. Pastores. Peixe vivo. Mar, água, pedra. Vida. Sem a tua, sem a tua, sem a tua.	Como poderei viver?	Peixe vivo viver fora da água fria. Água quente fica fria, água fria fica quente. É o vento que nos atrasa, é o mar que nos atrapalha.	Como poderei viver? Eu não posso...	Viver em tua companhia.	Fazer zombaria.
50. Periquito Maracaná.	Não a vejo passar. Chegar. Perder.Vol-	Faz um dia, faz um ano.	Periquito. (O outro) Tua iáíá.	Sua iáíá. Chegando, chegando,	Faz um dia, faz um ano que eu	Conversar com periquito.	Periquito, cadê?	Vai chegando, vai afastando	Correr. Rodar. Perguntar por.

Cont. 45	Você diz. Rebola.	Rebola-bola. Diz que dá, que dá.	Você diz que dá, não dá.	Rebola, bola. Ovo. Carioca da gema do ovo.	Eu sou.	Ser de... e de...	Ser de... e de... Você diz que.. você não dá.	Eu sou mineira de Minas.	Mineira de Minas Gerais.	Rebolar.
Cont. 46	Passar na ponte. Mandar buscar.	Vintém. Lampião de vidro. Ferro de engomar. Oh! lá-ia! Tem, tem, tem.	Tem. Vou mandar buscar.	Peixinho. Ponte. Jacaré. Mar. Sangue. Agulha. Vidro, vintém.	Tem, vou mandar buscar.	Fui passar na ponte. Eu andei. Vou mandar buscar.	Fui passar na ponte, a ponte tremeu. Sou cabra perigoso, mato sem tirar sangue, engulo sem mastigar.	Eu andei no mar, procurando a agulha.	Na Bahia tem.	Engulo sem mastigar. Eu andei. Fui passar na ponte. Se pego a brigar.
Cont. 47	Tirar.	Dominé! Nesta rua, nesta rua. Que se chama, que se chama. Dentro dele, dentro dele. Que roubou, que roubou.	Se fosse minha... mandava. O anjo que roubou.	Escuri-dão. Solidão. Coração. Bosque. Anjo. Roubei teu coração. Te quero bem. Cobrir de flor. Que se chama.	É porque te quero bem. Nesta rua tem um bosque.	Que se chama solidão. Se esta rua fosse minha.	Manda-va. É porque te quero bem.	Dentro dele mora um anjo. Bosque. Manda-va ladrilhar.	Nesta rua.	Para meu amor passar. Eu manda-va ladrilhar.
Cont. 48	Vem. Entrou na roda. Tocando violão. Vem de lá.	Ta-ra-rão-tão-tão. Velho requebrado. Boneco desengonçado. Pai Francisco. Vem de lá. (vende lá).	Parece. Vem de lá seu delegado. Pai.	Pai. Roda. Violão.	Pai. Roda.	Entrou na roda.	Vai prá prisão.	Como ele vem. Entrai na roda. Vem de lá.	Vai prá prisão.	Entrar na roda.
Cont. 49	Como pode? Como poderei?	Zum-zum-zum. Sem a tua, sem a tua. Como pode, como poderei? Peixe vivo viver.	Como pode sem a tua companhia? Como poderei viver?	Peixe. Água. Pastores. Aldeia. Água quente, água fria. Água mole, pedra dura. Mar. Vento.	Como poderei viver sem?	Tua companhia. Como poderei?	Como poderei?	Mar. Água fria. Viver. Tua companhia.	Água quente fica fria, sem a tua companhia. Triste sem a tua companhia.	Como poderei?
Cont.	Cadê?	Oi.	Cadê?	Faz um	Eu não	Ora vai	Chegar,	Faz um	Vai	Cadê?

	tar. Correr. Parar. Rodando.			chegando. afastando, afastando, afastando. Correndo, correndo, correndo.	não vejo ela passar.				
51. Pezinho.	Bota. Arrependeu. Esqueceu. Caiu. Embaraçou-se. Dizer.	Aqui, aii. Laço. Bem juntinho.	O teu. O meu. (O eu e o outro)	Rolinha.	Pezinho.	Rolinha. Doce. Caiu no laço. Teu pé se arrepen- deu.	Junto do meu. Não vai dizer que o teu pé se arrependeu	Se arrepen- der.	Abraço. Botar o pé. Arrepen- der-se
52. Pirulito que bate, bate.	Bater. Querer. Gostar. Amar.		(O outro) (O eu) A menina. Dela. Eu. Coitadinha	Morrer. Água na pedra.	Quando bater na saia dela, pirulito virá a querer.	Quem gosta de mim é ela, quem gosta dela sou eu. Tanto bate a água na pedra que a faz amolecer.	Que importa você se eu bato, se eu bato no que é meu?!		Quando bater na saia dela, pirulito virá a querer.
53. O Pobre e o rico.	Escolher. Desci. Quero. Mandou. Viemos voltaremos.	Mesa. De marré de ci. Lá se foi.	Rica / Pobre. Alegre / triste. (O eu) Eu. Vossas filhas.	Rei. Marré, marré, marré. Pobre, pobre, pobre. Rica, rica, rica. Pão. Cavalheiro Pão da mesa.	Escolhei a que quiser. Ofício. Lá se foi..	Rei. Rico e pobre. Venha cá meu coração.	Eu de ... fiquei. Eu queria. Este ofício não me agrada. Dai-me.	Tirar e botar o pão da mesa.	Ofício. Come requeijão. Tira pão da mesa.
54. Samba Le-lê.	Pisa. Moras. Põe. Vai conversar. Dá o fora. Vai embora.	Praia bonita, onde os peixinhos namoram. Praia Formosa. Na barra da saia. Na beira da praia.	Doente. Cabeça quebrada. Morena bonita. Le-lê. Ó mulata (o outro) Os peixinhos. Eu.	Peixinho. Adeus X a Deus	..como é que se casa... .. como é que se namora..	Estar doente. Precisa de umas dezoito lambadas.	Eu me chamo botão da camisa dos homens.	Põe o véu na cabeça. Digo adeus..	Pisa na barra da saia. Põe o véu na cabeça. Põe o lencinho no bolso.
55. Sapo Jururu.	Grita. Diz. Fazendo. Canta.	Na beira do rio. Lá dentro.	O Sapo. Mulher do sapo. Ó	Beira do rio. O casamen-	Casar. Maninha.	Quando canta é porque tem...	Sapo canta.. A mulher do sapo	Casar.	Fazendo rendinhas para o c asamento.

50	Vai chegando, vai afastando, vai correndo, vai rodando.	Ora vai chegando (3X). Ora vai afastando (3X). Ora vai correndo (3X). Ora vai rodando (3X). Ora vai passando (3X). Tua lá-ia (tuá-ia-ia). Faz um dia, faz um ano.	Faz um dia, faz um ano que não vejo ela passar.	dia. Faz um ano.	vejo ela passar.	chegando, ora vai afastando, ora vai correndo, ora vai rodando.	afastar. Faz um dia, faz um ano que eu não vejo ela passar.	dia, um ano. Cadê a sua? Até passar.	chegando até chegar. Vai... até.	
Cont. 51	Não vá dizer. Botar aqui, botar ali.	Ai bota aqui, ai bota ali. Da cá um abraço (dacáum).	Você se arrependeu. Agora que estamos juntinhos.	Pezinho. Aqui e ali. Corpo.	Juntinho com o meu. No chegar desse teu corpo.	Bota aqui, bota ali. Arrependeu.	Que se arrependeu. Agora que estamos juntinhos	Bem juntinho. Aqui e ali. Depois.	Agora. Teu corpo.	Um abraço e um beijinho eu lhe dou. Arrepen-der-se
Cont. 52	Bater. Gostar. Dizer.	Que bate-bate. Bate, bateu. Mim, ela, dela, eu.	Quem gosta de mim é.	Gostar. Amava. Morreu.	Tu me dizes que não, que não; ainda há de vir a querer.	Quem gosta dela.	Tanto bate a água na pedra que a faz amolecer. Tu me dizes que não, ainda há de querer.	Bate-bate já bateu. Ainda há de vir.	Quem gosta de mim é ela. Pedra que a faz amolecer.	Quem gosta dela sou eu.
Cont. 53	Que ofício dais a ela?	Marré (3X). Deci. Rica (3X). Pobre (3X).	Escolhei a que quiser. Quero uma de.	Rico / pobre. Ouro / prata / sangue. Pão.	Eu sou.	Quero uma de vossas filhas. Escolhei.	Quero uma. Quero esta, esta não quero.	Venha cá, meu coração. Rica de marré deci.	De rico fiquei pobre / De pobre fiquei rico.	Eu escolho a fulana. Este ofício me / não me agrada.
Cont. 54	Samba! Bota o lencinho no bolso e deixa a pontinha de fora.	Samba-samba-samba, le-lê. Oh, Lele!	Onde é que tu? Como é que se? Onde é que você mora?	Boas lambadas. Peixinhos. Doente. Adeus. Com as pontinhas de fora. Com o véu na cabeça. Barra da saia.	Está com.	Precisava de... Lencinho do bolso, com as pontinhas de fora.	Põe o lencinho no bolso. Põe o véu na cabeça	Como é que se? Onde é que você mora? Digo adeus e vou embora.	Moro na Praia Formosa	Olhar. Por. Dizer adeus.
Cont.	Gritar.	Jururu /	É porque	Frio.	Diz que	Fazendo...	Diz que	É que	Que	Casar.

	Quer.		maninha. (O outro)	to.		Quando o sapo grita, diz que está com frio.	diz. Fazendo rendinha.		Casar.
56. Senhora Dona Sancha.	Descubra seu rosto. Ver. Esconder. Arrodiando / Guiando / Andam. Entrarás na roda / ficarás sozinha. Roubarás.	Lá debaixo do porão. Embaixo da pedra. Por aqui. Em volta de mim. De noite e de dia.	Filhas de um rei / Netas de um barão. Filhos do rei / Netos do conde. Tão engraçadi- nha. Somos filhas.	Graça. Senhora / Dona. Padre Nosso. Olhos. Ouro e prata. Ave Maria. Dom Rei. Anjo São Miguel. Anjos.	Somos de filhas de um conde e netos de um visconde.	Senhora Dona Cândida. Ave Maria! Rei. Barão. Anjos. Anjo São Miguel.	.. que eu quero ver... ..em volta de mim... Que anjos são esses que tanto me rodeiam?	Descubra seu rosto. Padre Nosso, Ave Maria!	Para todos se esconder. Entrar na roda.
57. São João, Da-ra- rão.	Tocar. Bater. Ir. Levar. Agarrou-se. Se acabou. Escorregou. Casar.	Aqui na terra. E depois, de madruga- da. Ao baile.	São João Da-ra-rão. Maria. Os anjos. (O outro). Eu vou. (O eu).	São João. Anjos. Madruga- da. Maria. Aqui na Terra.	Tu vais "casares". Tu vais morrer.	São João. Anjos. Um vestido. Todos os anjos tocam gaita. De madruga- da tu vais morrer.	Todos os anjos tocam gaita. São João quando toca, bate nela.	Tocar gaita aqui na Terra. Casar.	Vai ao baile. Tu vais casares.
58. Terezi- nha de Jesus.	Ir ao chão. Acudiram. Levantou- se. Sorrir. Dar. Pedir.	Uma queda / Guerra. Chão.	Terezinha de. Morena mais bonita. Noivo Eu (o eu) Três cavalhei- ros. Pai e irmão. (O outro)	Jesus. Pai / irmão / aquele. Noivo. Queda. Três - primeiro, segundo e terceiro. Sangue derramado Chapéu.	O primeiro foi seu pai, o segundo seu irmão, o terceiro foi aquele que. Terezinha de Jesus X Tereza. Pedir/dar a mão.	Três cavalhei- ros. O primeiro foi seu pai. Terezinha de Jesus. De uma queda foi ao chão. (deu uma queda)	Meu coração. Tanto sangue derramado dentro do meu coração. Eu te dou meu coração.	Acudir. Ir ao chão.	Deu a mão. Acudir.
59. Pobre peregrí- no.	Bater. Pedindo esmola. Andar.	De porta em porta.	Um pobre. A pobre. Ó menina. Pobre. Pelegrina (Peregrí- na)(O outro)	Amor. Caridade. Deus. Senhor. Esmola. Porta em Porta.	Anda de porta em porta. Pedir e dar esmola. Pedir em nome de.	Pedir uma esmola pelo amor de Deus. Pede uma esmola, pelo amor de Deus!	Dá-me. Venho pedir.	Pedir e dar esmola pelo nome de Deus.	Pedindo uma esmola. Fazer caridade.

55	Fazer renda. Casar.	cururu. Oh! Sapo grita. Fazendo rendinha. Diz que está com frio. Sapo canta.	tem. Diz que quer. Deve estar lá dentro.	Beira do Rio. Casamento. Sapo grita, sapo diz.	está.	para. É que está lá dentro.	quer. Diz que está lá dentro. É porque.	está lá dentro.	está com frio na beira do rio.	Fazer renda. Gritar.
Cont. 56	Manda que se escondam. Descubra seu rosto.	Porão, porão, porão. Coberta de ouro e prata.	Que anjos são esses? Descubra seu rosto, queremos ver sua cara.	Coberta de ouro e prata. Galinha. Rei. Anjos. Padre Nosso, Ave Maria. De noite e de dia. Sua graça. Visconde. Conde	Quero ver a sua cara / graça.	Que estão me arrodando. Que andam me guiando. Andam em volta de mim.. Arrodando sem me dar sossego.	Descubra seu rosto.	De noite e de dia. Senhor Rei mandou dizer. Descubra seu rosto. Anjos que rodeiam noite e dia. Padre Nosso.	Somos filhas do Rei. Entrarás na roda. Sozinha eu não fico nem hei de ficar. / Vou chamar para ser meu par.	Quero ver a sua graça. Sozinha não fico nem hei de ficar. / Vou chamar para ser meu par.
Cont. 57	Leva o chale que vai chover. Tocar gaíta. Ir ao baile.	Da-ra-rão. Ta-ra-raita. Ca-ro-roca. Ra-ran-jos. Ta-ra-rauta. Ta-ra-ranta. Re-ren-to. Nida-ri-rida. Rope-ro-rope. Ro-rou-se. Tido-ri-rido. Ga-re-rega.	Que vai chover. Todos os anjos tocam. Depois de madrugada tu vais morrer.	Flauta. Chover. São João. Anjos. Madruga da. Dois vinténs. Bate nela.	Tocam flauta. Quando toca... bate.	Tu vais ao baile. Tu vais 'casares'.	Tu vais, tu leva, que vai.	Todos os anjos tocam gaíta.	Toda molhada, tu vais morrer. Aqui na terra.	Ir ao baile. Casar.
Cont. 58	Acudir. Levantar-se. Querer. Dar.	Deu uma queda, foi ao chão. De uma queda foi ao chão. Terezinha de Jesus / Tereza. Dou meu coração. Levantou-se lá do chão.	Disse... eu te dou. A quem ela deu a mão.	Três. Chapéu. Terezinha de Jesus. Uma queda. Noivo. Lá do chão. Limão. Chapéu na mão. Dou meu coração.	laranja madura, limão pelo chão. Pedindo pelo amor de Deus.	Tanto sangue derramado. Quero um gomo, quero um pedaço.	Disse... eu te dou. O primeiro foi seu pai, o segundo seu irmão, o terceiro foi aquele que a Tereza deu a mão.	Tanta laranja, tanto limão, tanto sangue. Terezinha de Jesus.	Deu uma queda, foi ao chão.	Da / do ... quero. um Eu te dou meu coração.
Cont. 59	Anda de porta em porta. Pedir esmola.	Oh! Pobre peregrino. Pelo amor de Deus.	De porta em porta pedindo uma esmola. Pelo	Esmola. Pobre. De porta em porta. Pelo	Pedindo.	Anda de porta em porta.	Por caridade. Pelo amor de Deus.	Anda pedindo de porta em porta.	Pelo amor de Deus. O peregrino é	Anda pedindo, pelo amor.

60. Vamos, Maninha	Vamos passear. Ver. Virar. Remar / não soube remar.	Na praia. Dentro. No altar. Do céu. A barca. Lancha.	Vamos. (O nós) Maninha. Fulana. Os anjinhos. (os outros)	Nossa Senhora. Jesus Cristo. Céu. Anjinhos. Altar. São José. Mar. Lancha nova. Água.	Maninha / Mainha. Vamos ver.	Anjinhos. Nossa Senhora. São João / São Pedro / São José. Que do céu caiu.	Anjinhos a remar. Estas águas são de flores. Vamos ver a lancha nova que do céu caiu no mar. Nossa Senhora vai dentro, Jesus Cristo no altar, São José o contra- mestre, anjinhos a remar.	Jesus Cristo está no altar.	Maninha. Remem.
--------------------------	---	---	--	---	---------------------------------------	--	---	--------------------------------------	--------------------

			amor de Deus.	amor de Deus. Caridade.					pobre.	
Cont. 60	Remem, remem, remem. Nos ensina a remar.	A lancha que do céu caiu no mar. Estas águas são de flores.	Foi por causa. São João, o piloto e São Pedro a governar. Vai dentro.	Lancha nova. Praia. Águas. Flores. Nossa Senhora . Mar. Anjinhos a remar. Caiu do céu. São José. Jesus Cristo. Altar.	Vamos a.	Anjinhos a remar. À praia passear.	Vamos, vamos ver.	Vamos ver a lancha nova que do céu caiu no mar.	Caiu no mar.	Vamos.

4.0 – Conclusão

Verifica-se que um mesmo elemento – palavra e/ou expressão – foi enquadrado em mais de uma coluna. Cada um destes elementos constitui um significante. Algumas vezes, este significante se apresenta isolado e integral em si mesmo – poder-se-ia dizer, absolutamente igual em sua aparência exterior imediata – nas várias colunas das quais faz parte. Noutras vezes, vem associado a outro elemento, bem como reduzido ou acrescido de algum outro detalhe, como um verbo ou um artigo a menos ou a mais, por exemplo. Estas *des-associações*, teoricamente, geram, de imediato, um novo significante.

No entanto, indiferente ao fato de seu significante ser absolutamente igual ou alterado por associações e reduções, os elementos das canções vão parar em uma ou mais colunas não por seus significantes, mas sim por seus significados distintos; significados esses atribuídos por escolhas analíticas, de acordo com a interpretação que se tenha feito deles. Assim sendo, temos mesmos significantes que, em colunas distintas, veiculam significados variáveis. Esta descoberta faz dos elementos – palavras e/ou expressões – das canções analisadas, receptáculos, molduras de suporte *de* e *para* variadas possibilidades interpretativas. Esta constatação aponta-nos a existência de signos ricos em possibilidades de naturezas distintas, isto é, a representação interna de significantes e significados é pessoal e, provavelmente, intransferível em sua integralidade, posto a multiplicidade de interpretações possíveis. Daí a

importância e a necessidade de *espaços de lalação*, espaços em que, aparentemente nada, mas na verdade, tudo se diz.

Verifica-se, também, que os textos apresentam, fundamentalmente, ações praticadas por três sujeitos distintos: pelo *eu*, pelo *outro* e pelo *nós*. Muito freqüente é a busca pelo *par*, diante de alguma possibilidade de *ficar sozinha/o*. O *eu* se apresenta num determinado momento como inseguro e incapaz - *Não sei* -, e noutro, como determinado e auto-consciente - *Esta quero, esta não quero*. O sujeito - *eu, outro* ou *nós* - sabe/não-sabe, atira, ouve/não-ouve, rouba/pede, toca/dança, joga/briga, come/bebe, treme/ajoelha-se, anda/passeia/corre, entra na roda, busca/espia (ou expia?), acha/não acha/desconfia, vive/morre, perde-se/acha-se, foge/fica, dorme/sonha/desperta, nada/rema/mergulha/afoga-se, vem/volta/há de voltar, desmaia/chora/treme, escolhe/é escolhido, faz/pede ou manda, vira/deixa virar, lava/varre/soletra/aprende.

A organização espaço-tempo evidencia-se de forma curiosa, posto que dados reais e precisos são determinados em algumas canções ou momentos de uma mesma canção, e noutras/os não. As expressões são sugestivamente vagas e abertas, mesmo quando remetem a situações bem específicas. Por exemplo, *Nesta rua*, onde se poderia perguntar 'mas... qual, exatamente?!'. Esta inespecificidade pode ser observada nos tempos de verbo empregados - na maioria, pretéritos imperfeitos, presentes do subjuntivo ou gerúndios, e futuros: havia, há de, estava, queria, atirando, tão... que viemos e tão... voltaremos, ainda não chegou/virá, passa-passa-passará. E também, na inexactidão de lugares: lá/bando do além/lá no meio, fora desta, lugar que tem ladeira, fora/dentro de

casa/palácio/castelo/convento, jardim celeste/ponte, balança/França/venda/missa, mundo/careca/barriga.

A par disso, observa-se a proposição de noções de hierarquia, estabelecidas por títulos de nobreza – *rei, rainha, barão, príncipe, condessa, etc* – por santos/las – *São João, São José, Santo Antônio, Santa Clara, Santa Maria, Nossa Senhora, etc* – e por personagens eclesiásticos – *pastores, padres, donas/senhoras, etc*. Os julgamentos morais poderiam ficar tanto por conta de figuras e objetos humanizadas ou celestializadas em menor ou maior grau – *anjo, santo, barata, carneirinho, cachorro, peixe, carangueijo, rosa, cravo, margarida, jardim de flores, bosque, canoa, barca, etc* – quanto por posicionamentos de fatalidade – *há de, deu no que eu queria, quem me dera, deixa entrar* – e, por escolhas – *já vou lá, sozinho eu não fico, limpar aqui e acolá*. A propósito, a idéia de limpeza é bastante presente – *sabão, varrer, esfregar, lavar, água limpa e fria, engomar* – e fica particularmente significativa diante de termos que sugerem a presença de um velho – *velha, bruxa* – e de um novo homem – *filhos e filhas do rei/tão alegres voltaremos* – e de expressões que remetem às circunstâncias da salvação – *no meio da noite, campo, mar, de cima da montanha, acordei de madrugada* – como cenas estáticas da história do nascimento, do sacrifício e da ressurreição de Jesus, por exemplo.

Retirando os referenciais cartesianos da tabela apresentada acima - nome das canções e os dezenove elementos pertinentes ao *sagrado* - desaparecem, também, colunas e linhas. O desaparecimento de colunas e linhas desfaz a organização interna que existia anteriormente entre os elementos do conjunto e coloca-nos diante da possibilidade de encontrar novos critérios de organização para

os mesmos elementos. É o que será feito no capítulo seguinte, com vistas a obter uma taxionomia de classificação e entendimento dos textos das **CFIB**.

III – CONTRIBUIÇÃO DAS CANÇÕES FOLCLÓRICAS INFANTIS BRASILEIRAS AO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SAGRADO

1.0 – INTRODUÇÃO

O recorte realizado no texto das canções folclóricas infantis brasileiras, a fim de enquadrar suas palavras e suas expressões como referentes aos elementos integrantes do *sagrado* – tarefa do capítulo anterior – colocou-nos diante de um novo universo. Este novo universo é formado apenas por estas palavras e expressões extraídas dos textos das canções, e, não mais pela tarefa hermenêutica ou mesmo pelos critérios que fizeram com que se pudessem encontrá-las. O objeto específico deste terceiro e último capítulo é portanto, focar o novo conjunto obtido e procurar nele a sua lógica interna de organização. Observando semelhanças e diferenças, aproximações e afastamentos, congruências e discordâncias, esperou-se encontrar um outro referencial que servisse de bússola para responder a pergunta central desta

pesquisa, encontrou-se então uma taxionomia. A natureza específica e a configuração desta taxionomia decorrente estão expostas neste capítulo.

A primeira evidência encontrada a partir do quadro referencial de análise é a presença de reificações de lugares, de noções temporais, de hierarquias, de objetos do cotidiano, de personagens familiares, de ações, de símbolos profanos e sagrados. As palavras específicas dessas reificações, ora podem integrar a categoria do real, ora do irreal; ora pertinentes à categoria do possível e ora integrantes à categoria do absurdo. Já foi mencionado que a palavra é a unidade mínima referencial para o bebê estabelecer vínculo com o seu meio circundante e através dela experimentar noções espaço-temporais. No âmbito das **CFIB**, as palavras referentes a lugar, tempo, sentimentos, hierarquia, objetos, símbolos, personagens e ações, repetem-se na mesma ou em outras canções. Por vezes, guardam precisamente o mesmo sentido, seu sentido literal; por outras, remetem a outras significações, seu sentido figurado. A interpretação delas, segundo um outro sentido, vai depender da maturidade e das experiências estéticas anteriores do/a cantor/a, ou mesmo do/a ouvinte. A respeito disso, é importante lembrar aqui o *como* a canção é entoada, pois ela pode ser apreendida, executada, apreciada e compreendida tanto pelo emocional quanto pelo intelecto. A isso denomina-se a primeira categoria da Taxionomia Triádica, qual seja, *Termos Referentes*.

A segunda evidência consiste da constatação de que, a partir de uma manifestação expressa da canção, é possível que o/a cantor/a seja remetido/a a contextos externos a si e a ela. Por reportar a um conceito abstrato e externo

a si, essa segunda verificação só é possível, quando após um contato sincrético e imediato promovido pelas reificações, passando pela análise, chegue-se a um aproveitamento sintético da canção. Esse processo consiste de uma complexização crescente do contato com metáforas. Inicia-se assim, as primeiras tentativas do encontro pessoal do sujeito com o transcendente. Neste caso, a apreensão do sentido figurado de estruturas completas e complexas sugerem a abertura para novos campos de significados. Neste ponto, desencadeia-se então, uma verdadeira rede de significados, impulsionando a criança para níveis perceptivos mais sofisticados. A isso denomina-se a segunda categoria da Taxionomia Triádica - *Idéia Aludida*.

A terceira evidência é constatada após o contato com a experiência sintética e consiste de uma experiência transcendente. Como a experiência do transcendente é complexa demais para ser dita, precisa de uma moldura preenchida por elementos *não-simbolizáveis*, para se anunciar, se mostrar e se fazer presente na existência infantil.

Aqui estaria então, a explicação para a terceira, e certamente, a mais relevante categoria da taxionomia aqui proposta, qual seja, a presença de extensões espaço-temporais onde o indizível pode encontrar morada para se revelar as *Estruturas de Lalação*. Essa terceira categoria é veiculada pelo uso freqüente de interjeições, sons onomatopaicos, reiteraões de palavras, repetições de sílabas sem sentido em si mesmas, e, até mesmo por termos incompreensíveis representados por palavras inexistentes no vocabulário da língua portuguesa. Suspeita-se tratem-se de molduras sonoras que

encareceram *espaços potenciais*, oportunidades através das quais tanto o bebê do *Período Sensório-motor* como a criança *pré-operacional* vão elaborar suas próprias idéias, estar e perceber sua presença distante do todo, formar seus primeiros conceitos e suas convicções, acerca de si mesmo/a, do *eu*, do *outro*, do *nós*, do mundo e de Deus.

2.0 – Configuração de uma Taxionomia Triádica como Critério Avaliativo

Conforme já fora antecipado nos parágrafos anteriores, verificou-se um novo agrupamento formado por três subconjuntos no conjunto das palavras e expressões recortadas dos textos das **CFIB**, obtido a partir das idéias teóricas pertinentes aos elementos estruturadores do *sagrado*. O que dá origem a cada um desses subconjuntos é o que se poderia chamar de *o produto de um processo interpretativo*, que *procura por* e atribui significados a seus elementos.

Posto que a presença do mesmo elemento pode estar contido num ou em mais conjuntos ao mesmo tempo, o que faz com que esses subconjuntos sejam configurados como tal, é a autonomia de cada subconjunto, é a relação das partes mínimas formativas com o todo, é a *vida contida* em cada um deles. Essa *vida* consiste da interpretação conferida pelo/a cantor/a, isto é, da qualidade de interpretação do seu cantar, do como a canção organiza, toma forma, conteúdo e vida. Esta interpretação vivifica um dos muitos sentidos possíveis, que até então estavam ausentes, estavam adormecidos, estavam mortos. A

palavra e/ou expressão, sem a ação interpretativa do/a cantor/a, é recheada de significados; no entanto, são significados latentes, a espera de uma vivificação. O momento da escolha por um único significado faz com que o eleito ganhe significante, ganhe sentido, ganhe vida. A interpretação efetivamente dada ao potencial interpretativo contido no elemento, transforma uma idéia literal numa idéia figurada.

Existe um espírito interpretativo que perpassa os elementos de um conjunto, e, que transcende a palavra no contexto, o contexto da palavra e a palavra em si. Existe uma rede velada de significados e, no processo de procura pela lógica interna dessa teia é que são encontradas as leis de formação dos três subconjuntos que geraram a Taxionomia Triádica aqui proposta.

Assim sendo, tanto a aparência de um determinado elemento quanto a teia de significados que está por de trás dele, poderão jogá-lo para uma ou outra categoria, sem, no entanto, que as leis de formação dos subconjuntos se misturem. Esses três subconjuntos organizam-se em torno de reificações, alusões e de lalações, em torno de termos, de idéias, de abstrações silábicas, de complexos sonoros. No presente capítulo então, estará sendo apresentada uma Taxionomia Triádica, recortada em três subconjuntos, com base nessas evidências encontradas.

2.1 – Primeira Categoria da Taxionomia Triádica : Termo Referente

Por *termo* pode-se entender tanto a palavra que na frase assume uma determinada função sintática como o sinônimo para os termos *palavra* e *elemento*, quando se trata da descrição de uma estrutura, ou seja, quando se refere a uma forma de relações definida entre um item com os outros itens da estrutura. Neste estudo, *termo* refere-se à segunda categorização, ou seja, um elemento tomado da estrutura do texto.³⁰⁰

Referente é tudo o que remete a um signo lingüístico na esfera extralingüística, tal como ela é fracionada pela experiência de um grupo de pessoas. Não é concebido como uma base para a formação de um juízo imediato do real. A presença de uma relação entre o signo e a realidade externa não é o referente, pois existem palavras para exprimir uma noção inexistente. Outra concepção aceita para *referente* é o contexto pelo qual a mensagem se encaminha.³⁰¹

O *Termo Referente* empregado para qualificar a primeira categoria da Taxionomia Triádica divide-se em duas subcategorias, a saber: uma pertinente ao real e outra ao irreal. Quando refere-se ao real será denominado *Termo Referente Direto* - TRD. No momento em que apontar para o irreal, será enunciado pelo *Termo Referente Indireto* - TRI.

³⁰⁰ Ibid., *Dicionário de Lingüística*, p. 586.

³⁰¹ Ibid., p. 512 – 513.

2.1.1 - Termo Referente Direto

O Termo Referente Direto – TRD – pertence à primeira categoria da Taxionomia Triádica e caracteriza-se pela apresentação de termos monossêmicos empregados e interpretados em seu sentido literal e imediato. Na Língua Portuguesa as palavras que pertencem à esta categoria referem-se à uma terminologia científica, funcionando mais como definições do que campo conceitual. Nessa esfera, estes termos são portadores de um único sentido.

No caso deste estudo, pela incapacidade cognitiva que tanto o bebê do estágio *Sensório-motor* como a criança do *Período Pré-operatório* têm para veicular uma diversidade de significações a um mesmo signo/símbolo, adota-se a categorização de monossêmico para os *Termos Referentes Diretos*.

É importante notar que, quando o bebê ou mesmo a criança pequena escutam o simbolizante – *chocolate* – qualquer um dos dois, lembram-se da experiência direta e imediata que tiveram com o objeto.³⁰² Provavelmente, se a criança tiver saboreado um chocolate e à essa figura concreta formou uma imagem sonora, quando escutar a reapresentação do seu simbolizante lembrará, unicamente, do doce da sua experiência anterior e não, como sendo o nome de uma cor ou da qualidade de uma

³⁰² O bebê responde ao som das vozes com movimentos dos olhos, da cabeça, e mais tarde com gritos. A psicomotricista Janine Lévy orienta os pais e educadores a conversar com o bebê, repetindo as mesmas palavras e as mesmas canções para os mesmos movimentos. Janine LÉVY, *O Despertar do Bebê : práticas de educação psicomotora*, p. 47.

pólvora usada em armas de longo alcance. O mesmo acontece quando a criança pequena escuta o simbolizante *sol*, imediatamente irá relacionar o som ouvido com a estrela em torno da qual giram a terra e os outros planetas do sistema solar. Embora a criança ainda não tenha conhecimento do seu conceito, ao ouvir a palavra - *sol* - dirige seu olhar para o firmamento, cf. Figura 19.

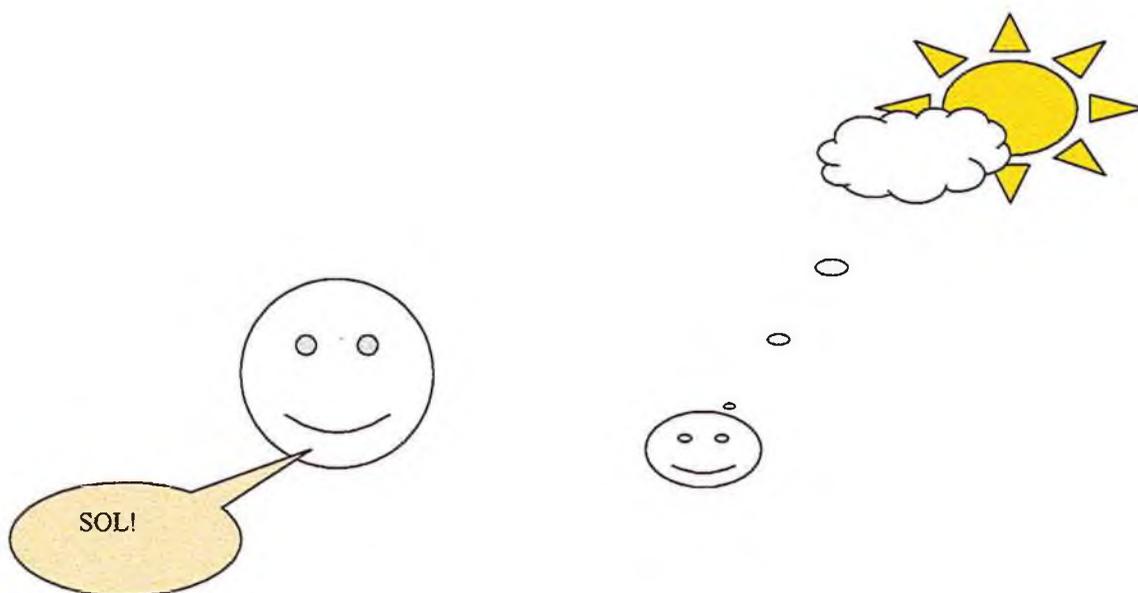


Figura 19 - Termo Referente Direto

A Música é uma arte que expressa sua mensagem usando o elemento não-verbal,³⁰³ expressa-se por símbolos e por imagens aurais. Como uma forma de comunicação analógica não-verbal, ela é uma representação sonora da experiência estética humana, uma *re-apresentação* histórica do ser, do pensar e do agir humano.³⁰⁴ A canção mostra e fala das vivências pessoais e comunitárias, dos valores humanos vividos e socialmente compartilhados. Escutando uma canção infantil, a criança desenvolve seus potenciais emocional e cognitivo, construindo na mente um conjunto de imagens relacionadas às vivências estéticas.³⁰⁵ Numa visão antropocêntrica, ela sempre é carregada de significados, ela sempre fala, apresenta e critica o ser humano datado num tempo e num espaço finito.

Em muitas canções infantis analisadas pode-se perceber no texto a presença de *Termos Referentes Diretos*. Na apresentação à criança das **CFIB**, estes termos são os primeiros referenciais que ela percebe

³⁰³ Segundo a professora de Semiótica Lucrécia Ferrara, todo o código que é constituído por signos possui uma sintaxe e uma maneira própria de representar; portanto, para decodificar um sistema, é necessário identificar o signo e a sintaxe intrínseca ao código. "(...) A dificuldade de tal caracterização aponta, paradoxalmente, a primeira e maior dificuldade do texto não-verbal, ao mesmo tempo que é o elemento básico de sua definição. (...) A variedade sígnica que compõe o não-verbal mescla todos os códigos, de modo que o próprio verbal pode compor o não-verbal, mas não tem sobre ele qualquer força hegemônica e centralizante; ao contrário, a palavra nele se distribui, porém não o determina. Lucrécia FERRARA, *Leitura Sem Palavras*, p. 14 – 15.

³⁰⁴ "(...) así al fin de nuestro análisis conceptual de la vivencia se hace patente la afinidad que hay entre su estructura y el modo de ser de lo estético en general. La vivencia estética no es sólo una más entre las cosas, sino que representa la forma esencial de la vivencia en general (...)". *Ibid.*, *Verdad y Metodo*, p. 107.

³⁰⁵ A musicoterapeuta Juliette Alvin alerta para os benefícios que a Música traz tanto para crianças normais como para crianças portadoras de deficiências mentais. " (...) El impacto de la música depende del poder de imaginación del niño, de su habilidad para relacionar una experiencia com otras y para integrarlas (...) " *Musica para el Niño Disminuido*. Juliette ALVIN, p. 69.

auditivamente e logo trata de modelar em gestos a idéia que lhe vem na mente. O gestual das canções infantis também, em analogia com o *Termo Referente Direto*, é um *gesto-chave*,³⁰⁶ um movimento que tem alguma ligação direta com a experiência social do sujeito.

Quando a criança pequena ouve o termo *cachorrinho* da canção infantil folclórica, mesmo que o/a intérprete adulto/a não lhe solicite verbalmente um gestual, ela se põe sobre seis apoios e sai engatinhando pelo ambiente, e, na tentativa de representar o animal, começa a emitir sons onomatopaicos relacionados a um latir – *au-au-au*. Não são raras as vezes em que o bebê antecipa a solicitação dessa canção externalizando um simples gestual, que no caso acima referendado, a criança solicitaria a canção do *cachorrinho* substituindo a palavra-símbolo por um símbolo onomatopaico - *au-au-au*, ou até mesmo, por um engatinhar sem rumo pelo ambiente.

O uso de um gesto-chave pelo bebê ou pela criança pequena é a primeira tentativa concreta de inscrever a canção infantil no tempo e no espaço. Quando a criança acompanha a apresentação da **CFIB** modifica seu comportamento gestual. De uma posição inerte ela passa à ação, de um sentar ela passa a se embalar, de um caminhar ela passa a movimentar braços e pernas, de um correr ela passa a coordenar seus movimentos difusos tornando-os coincidentes com o pulso e a métrica propostos pela canção.

³⁰⁶ No teatro o gesto-chave é um movimento gestual que os atores fazem durante a apresentação da cena cujo significado era conhecido antecipadamente pela platéia. Ibid. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 849.

Pela apresentação das **CFIB** e pela presença dos seus *Termos Referentes Diretos*, a criança ouvindo, entoando, dançando ou se movimentando junto com a canção, vivencia uma estrutura espaço-temporal. Quando a canção é concluída, a mente infantil percebendo a ausência de estimulação sonora propõe uma alternância brusca no gestual. A canção infantil, por ser organizada e organizadora das ações infantis, presta-se a ser um excelente meio de desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional, a partir da vivificação de um sentido imediato atribuído para o que fora escutado: *Termo Referente Direto*. No entanto, não limita-se a isso e em pouco tempo um *au-au-au* inicial também pode remeter à idéia, ao conceito e às atitudes pertinentes a um *cachorrinho*. Este instante torna-se mais complexo que o nível anterior, neste caso, o *cachorrinho* e o *au-au-au* passam a serem qualificados como *Termos Referentes Indiretos*.

2.1.2 - Termo Referente Indireto

Quando duas palavras referem-se simultaneamente para o mesmo significado ou, quando dois significados relacionam-se com uma única palavra, estamos na presença de um *Termo Referente Indireto* - TRI. No momento em que a criança pequena já é capaz de perceber que o *cachorrinho* e o *au-au-au* são *simbolizantes* de um mesmo símbolo; ou mesmo quando ela refere-se à canção desejada alternando a emissão de seus símbolos, ela já atingiu outro nível perceptivo, mais sofisticado que o anterior. Trata-se da criação imaginária de um mundo irreal, codificado pela letra do texto

das canções infantis, que pode funcionar tanto como aporte mental ou como negação do real. Como aporte, ele contribui como espaço para a fixação de imagens e de símbolos; como negação ele conduz a outras instâncias, a outros horizontes. Os dois espaços – o do real e do irreal – são importantes e decisivos para a formação do simbólico na criança.

O *Termo Referente Indireto* aponta para a presença de metonímias. A metonímia é um recurso semântico. Ocorre quando uma palavra é utilizada para designar alguma coisa com a qual mantém uma relação de proximidade ou de posse. Refere-se diretamente a palavras usadas para explorar significados de maneira expressiva. Conforme foi visto no capítulo anterior, a expressividade é um dos elementos fundantes da significação do discurso musical. É a expressividade do tom da voz que promove a modulação de afetos, o estabelecimento do caráter musical, a caracterização de personagens das histórias infantis, a ambientação do espaço onde a cena se desenvolve, enfim, ela é promotora e responsável pela aproximação da rede de significados.

Retomando o exemplo da canção *Cachorrinho* conforme a expressividade dada ao seu latido – *au-au-au* – formam-se na mente infantil imagens representativas de sentimentos. O som onomatopaico – *au-au-au* – e suas possibilidades de modulações expressivas podem representar estados de ânimo do animal, tais como, medo, raiva, alegria, tristeza, euforia, entre outras variantes. A capacidade de perceber, solicitar e realizar metonímias permite à

possibilidades de modulações expressivas podem representar estados de ânimo do animal, tais como, medo, raiva, alegria, tristeza, euforia, entre outras variantes. A capacidade de perceber, solicitar e realizar metonímias permite à criança pequena atribuir mais do que um significado ao símbolo, portanto, do entendimento monossêmico da palavra passa ao nível polissêmico.

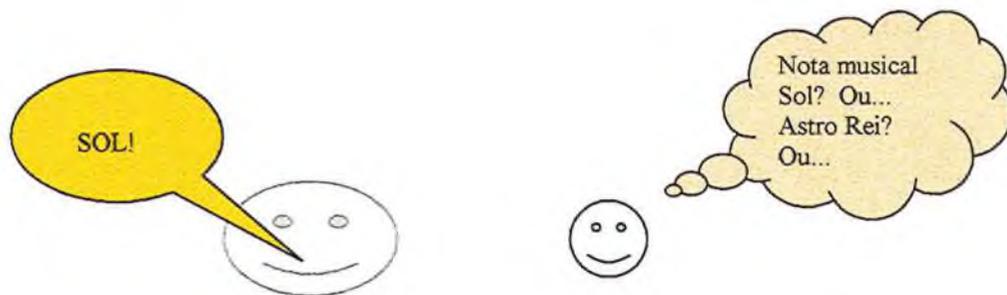


Figura 20 - Termo Referente Indireto

2.2 – Segunda Categoria da Taxionomia Triádica - Idéia Aludida

A capacidade perceptiva advém da procura pelas semelhanças e diferenças, de possibilidades de afastamento e aproximações, de fracionamentos e capacidades de recompor o todo. Todas essas operações mentais, conforme foi visto acima, podem ter um sentido literal ou um sentido figurado.

No caso das **CFIB** verificou-se que, existe um aumento progressivo na complexidade da textura e na trama dos sentidos figurados. No caso da

figurado, evoca agora a associação com a figura do *capeta*: o cão³⁰⁷ que representa aqui, o diabo invadindo o espaço do imaginário infantil, com todas as suas atribuições e propriedades. No bojo destas atribuições e propriedades estão contidos os juízos dialéticos do bem e do mal, do bom e do ruim, do sim e do não, do posso e do não devo, do correto e do incorreto, de Deus e do diabo. Por outro lado, o termo *cachorro* também é parte integrante da complexidade da mitologia do mundo, aparece associado tanto à noção de morte ou de relação com o mundo inferior³⁰⁸ como também de acompanhante fiel do ser humano³⁰⁹

A segunda categoria - *Idéia Aludida* - é essencialmente de natureza metafórica. A metáfora ocorre quando uma palavra é usada para designar alguma coisa com a qual não mantém nenhuma relação objetiva. Retomando-se o símbolo *cachorrinho*, percebe-se tanto no nível auditivo, quanto no nível visual, que não há semelhanças sonoras e visuais entre as palavras *cachorrinho* e *diabo*. Portanto, na base de toda a metáfora está um processo comparativo. Essas metáforas vão sendo configuradas na medida em que forem sendo construídas e delimitadas por outros elementos constitutivos da canção, tais como andamento, expressividade, interpretação, gestual coreográfico, intensidade e acentos, modulação de afetos, agógica,

³⁰⁷ Segundo o professor e escritor Carlos Nogueira, na tradição popular, o diabo é coxo, como resultado de um ferimento recebido quando foi precipitado dos céus. Também assume outras formas animais, entre elas a de um touro, gato, cavalo, porco, veado, camundongo ou mosca. "(...) Mas a sua aparição como um cão, e um cão preto - a cor denunciando a presença demoníaca - , ocupa o segundo lugar na preferência dos relatos (...)". Carlos NOGUEIRA, *O Diabo no Imaginário Cristão*, p. 59.

³⁰⁸ No Antigo Testamento o cachorro era considerado animal impuro e comedor de carniça (Ex 22,31 ; 1Rs 14,11). Gerd HEINZ-MOHR, *Dicionário dos Símbolos*, p. 66 - 67.

etc. É neste momento, que a estrutura rítmico-melódica da música, apesar de velada à percepção infantil, promove um apoio para a qualidade e a formatação das *Idéias Aludidas*.

Este trabalho limita-se à análise do texto das **CFIB**, no entanto, a categoria das *Idéias Aludidas* carece, mais do que a categoria anterior dos *Termos Referentes Diretos e Indiretos*, da experiência da canção apresentada e entoada de forma integrada e integral. Neste exato momento, mais do que no anterior, a qualidade estética das estruturas de comunicação analógicas interferem decisivamente na qualidade da rede de significações e do processo de aproximação da criança com o *sagrado*.

A expressividade dada à canção fala diretamente *do* e *para* o coração, para a coragem do vir-a-ser proposta por Tillich. Como já foi dito anteriormente, a expressividade é diretamente proporcional à coerência estrutural de uma obra – atribuir um simbolizado ao simbolizante. É nesta categoria que se comprova a necessidade de um cantar adulto direcionado à criança que seja coerente e esteja comprometido com o *re-ligar*.

O que significa um cantar adulto coerente? Refere-se à emissão vocal de uma canção cuja prosódia esteja adequada e correta, tendo a cautela de coincidir os acentos rítmicos com o gestual proposto. No que concerne às coreografias propostas pelos textos das canções, estas devem ser livres

³⁰⁹ O cachorro aparece como elemento decorativo ou como acompanhante fiel do homem, em relevos sepulcrais, epitáfios e lamparinas. Id., p. 67.

ou apenas referidas, sempre contemplando e oferecendo o tempo de elaboração e o espaço para a criação, evitando-se que sejam marcadas, fixas, como se fosse uma única possibilidade de realização gestual. A presença do gesto-chave, a afinação precisa, o caráter adequado às personagens, o fraseado musical em coerência com a extensão do verso, a respiração obediente às cadências melódicas, a elaboração dos inícios rítmicos e dos finais de frase, a determinação da métrica, o estabelecimento e a manutenção do pulso são elementos que garantem vida à canção, promovem unicidade e sentido ao texto musical.

Na experiência da *Idéia Aludida*, partindo de um ato de *imitação*, a criança passa também a *propor*, passa a *sugerir*. Esta proposição é feita para alguém, para um *outro* além de si que não é mais um *eu* sozinho, para alguém que percebe, reconhece e procura por um *outro*. Este *outro* por sua vez, pode aceitar ou recusar a proposição feita, estabelecendo-se uma relação de troca e de interpretações interativas. Por exemplo, a sobreposição de mãos numa roda de ciranda não é uma experiência unilateral, pois a decisão de *quem* coloca a mão *por cima* ou *por baixo* na constituição da roda, remete às noções de expressividade, de força, de senhorio, de aceitação ou recusa, imposição ou receptação/submissão, agrado ou desagrado, pertence ou não pertence, dentro ou fora, contido ou excluído, amado ou rejeitado. A *mão* é um símbolo régio, “ser agarrado pela mão de deus significa recepção do espírito de Deus”.³¹⁰

³¹⁰ *Ib.*, *Dicionário dos Símbolos*, p. 232 – 233.

A canção *Carrocinha* é um bom exemplo para esta experiência de dar as mãos. Coreograficamente, em uma das versões conhecidas, ela inicia com a formação de uma roda maior, contendo no seu interior, uma roda menor formada por três crianças – representando os três cachorros aprisionados. Enquanto todos/as cantam e repetem o verso – “ *A carrocinha pegou três cachorros de uma vez* “ , a roda maior gira no sentido anti-horário enquanto a menor roda no sentido contrário a esta. Quem não participa do brinquedo, observando de fora, contempla a formação de dois conjuntos, um maior contendo um menor, ou, um menor contido em um maior, acentuando suas diferenças tanto pela quantidade de integrantes como pela direção na qual se movem os dois conjuntos.

Todos/as cantam em uníssono a mesma canção, todos/as têm a mesma oportunidade de vivenciar o mesmo episódio ao mesmo tempo, todos/as cantam *pegou*, todos/as *pegam* nas mãos do *outro* formando uma *cadeia* circular de *outro-eu-outro*. Todos/as têm a oportunidade de vivenciar a noção de *pegar junto*, de estar em comunhão numa experiência musical.

“*Trá-lá-lá que gente é essa? Tra-lá-lá que gente má!* “. Ao entoar esses versos, a roda do centro se desfaz e a criança saltitando vai ao encontro de três pares – para agora tomar o centro da roda e *re-iniciar* a canção, para *re-tomar* a experiência, para *re-ligar* o *eu* da criança com o *eu* do *outro*. “*Que gente má* “ ... e, o curioso é que a criança ao entoar estes versos soltam as mãos e ficam sozinhas. “ *Que gente é essa?* ” Só o *trá-lá-lá* é que denuncia, podendo ainda sugerir algum tipo de qualidade ao significado.

2.3 – Terceira Categoria da Taxionomia Triádica - Estrutura de Lalação

O termo *Lalação* é um neologismo aqui empregado que fora extraído da concepção dos antigos *Fa-la-las*. *Fa-la-la*, *Tan-tan-tan* ou *Ta-ri-ra* era um recurso silábico especial usado nos refrões das canções sagradas e profanas do Século XVI, cuja finalidade era *re-unir* seções polifônicas repletas de palavras. Era o episódio em que todos/as pronunciando a mesma estrutura silábica triádica descomprometiam-se com os *Termos Referentes Diretos ou Indiretos*.³¹¹

Por *Lalação* entende-se as primeiras “garatujas verbais” que o bebê emite na tentativa de reproduzir a fala adulta, de conferir seu potencial sonoro, de imitar os *simbolizantes* do mundo adulto. Tomando-se por empréstimo este termo, alinhando-o com o *Fa-lá-lá* musical da Renascença e também com a “tagarelice infantil”, cria-se a terminologia da última categoria da Taxionomia Triádica - *Estrutura de Lalação*. Este empréstimo, no entanto, não é arbitrário, mas contém um sentido mais profundo.

A *lalação* do bebê remete à noção da primeira tentativa de comunicação verbal dirigida ao mundo adulto. Isso se dá por intermédio da reiteração de sílabas e de sons, aparentemente desconexos, mas que estão revestidos da vontade e da coragem do bebê em participar da vida, da coragem de expor seu produto vocal, da coragem de fazer como o *outro* faz, da coragem de estar no mundo junto ao *outro*. O bebê como

³¹¹ Id. *Harvard Dictionary of Music*, p. 305.

também a criança pequena, mesmo ainda sendo incapazes de falar como o adulto, mesmo sendo ainda incapazes de participar e de fazer as coisas que seus órgãos sensoriais captam, percebem que estão diante de uma coisa da maior importância. Mesmo não fazendo igual, o bebê e o adulto tentam estar juntos fazendo qualquer coisa, propondo qualquer sílaba, a sílaba mais parecida possível, a melhor que sabe, a melhor que consegue, desta maneira o bebê apresenta-se ao mundo, o bebê “está no ar”. Esse estar junto sustentado por uma duração espaço-temporal, por uma circunstância, por uma seqüência silábica até desconexa, é um elemento referente da maior importância, tanto para o bebê como para os outros que o cercam.

A *Estrutura de Lalação*, experimentada desde cedo pelo bebê, está presente em quase todas as canções infantis do repertório folclórico brasileiro. Entre tantos tra-lá-lás, ô-lê-lês, da-rão-rãos, ô-lá-lás, reu-reu-reus, chi-ca-cás, enunciados pelas CFIB, o bebê encontra também no texto dessas canções espaços para conectar-se, para estar junto com quem canta; oportunidades melódicas estruturadas para unir sua fala, para fazer algo e assim, sentir-se mais capaz. Através das lalações musicais, o bebê e a criança pequena ligam-se com o mundo, e, dão um jeito de *estar no ar*, de decolar e estar em outro horizonte, de ter o direito de transcender.

Na *Estrutura de Lalação*, ao contrário das duas categorias anteriores, verifica-se o total desprezo pela qualidade poética das estruturas de linguagens empregadas. No início da Renascença, os *fa-la-las* delimitavam durações de tempos e de espaços sem que ocorressem associações de

significados, durante e sobre os quais, cada cantor/a poderia pensar o que desejasse enquanto estivesse cantando, ou, talvez pudesse pensar no sentido que o texto anterior ou posterior lhe sugerisse, sem precisar compartilhar essas idéias com mais ninguém, até mesmo porque o/a seu/ua vizinho/a também estava cantando o seu *fa-la-la* e não queria ser perturbado/a.

A textura polifônica dos *fa-la-las*, *tan-tan-tans*, *ta-ri-rás* desenvolviam-se concomitantes e linearmente num tempo e num espaço. Curioso aqui é observar que, a partir de uma estrutura silábica ternária reiterada, diversas vozes, cada uma executando uma idéia musical, pronunciavam juntas um mesmo texto, num mesmo espaço, num mesmo tempo. Da mesma forma que a lalação proposta pelos textos das canções infantis oportuniza um *mesmo* a todos/as ao *mesmo* tempo, no *mesmo* espaço – oportuniza um tudo durante o tempo tempo, um tudo por todo espaço, um tudo a todos/as.

Nas *Estruturas de Lalação*, o sentimento explícito pela interpretação verbal nunca é enunciado, e portanto, não tem como verificar se consiste de uma idéia concluída ou não. Por isso então, mais ainda do que na categoria anterior – da *Idéia Aludida* –, a qualidade estética da proposição musical que o sustenta é absolutamente definitiva. A partir do *como* se canta o *tra-la-lá* é que vão surgir na mente infantil idéias de *como é má aquela gente que prendeu os cachorrinhos*. Portanto, esta última categoria da Taxionomia Triádica, transcende o nível da palavra e passa para o nível da interpretação

expressiva, para o nível estético existente tanto na música como na beleza das palavras.

Ao entoar as *Estruturas de Lalação* contidas nas canções infantis do repertório folclórico brasileiro, solidifica-se no interior da criança a apropriação das idéias desenvolvidas nas duas categorias anteriores aqui propostas, ultrapassando os universos do sentido literal e do sentido figurado.

Ao se analisar o texto, sob a ótica das duas categorias anteriores, verifica-se que este propõe um movimento de constantes mudanças, as que advêm de motivações potencialmente embutidas no próprio texto e as que são extraídas pelos processos interpretativos. Com o *fa-la-la* do Renascimento existe uma distância e uma organização temporal linear. Por ser contínuo num sentido linear é um espaço polifônico, oportunizando a presença de várias vozes soando junto. Mesmo que audivelmente seja monódico, ele é polifônico na medida em que se ouvem uma diversidade de timbres de vozes humanas. Esse efeito linear e polifônico que a *Estrutura de Lalação* promove, anuncia a construção de um “estéreo” interno, uma divisão de vozes, onde o *eu* escuta o *outro*, e, entende que sua presença contribui e complementa o todo. Percebe-se auditivamente que, o todo é feito de muitas partes, que o *trá-lá-lá* é um *todo* constituído de *três* partes, de *três* partes únicas, iguais, reunidas e unificadas em uma só.

Suspeita-se que é isso o que está contido na canção folclórica *Chapéu de Três Pontas*. Um chapéu que é *meu* e é constituído por *três*

pontas, e, sem a presença destas *três* pontas não *ser-ia*, não-*ser-ia* o meu chapéu. Através das Estruturas de Lalação contidas nas **CFIB**, o *eu* e o *outro* podem pensar simultaneamente, compartilhando do *três*, *saboreando* uma mesma estrutura, sabendo coisas diferentes indizíveis.

3.0 – Idéias Fundamentais do Sagrado Detectadas pela Taxionomia Triádica

Chega-se, agora, ao que se poderia denominar na área matemática da '*prova dos nove*' do presente estudo: ao que é possível, afinal, detectar sobre as idéias pertinentes ao sagrado, pelo emprego da taxionomia proposta. Em primeiro lugar, cabe lembrar duas coisas de importância fundamental para o caso: primeiro, que já ficou demonstrado que as **CFIB** são, no seu todo e em suas partes, simbólicas; e segundo, que apenas a linguagem simbólica consegue expressar o incondicional, referendando aqui os achados de Paul Tillich. Ora, sendo o sagrado, por essência, o incondicional, as **CFIB** poderiam conter molduras capazes de expressá-lo. Foi a hipótese inicial deste estudo, fato que, neste último capítulo, procura-se demonstrar.

3.1 - Termos Referentes Diretos e Indiretos e o Sagrado

Já foi dito que a imitação e a repetição constituem formas de funcionamento cognitivo que favorecem o aparecimento do simbolismo essencial à representação mental, e que estas, sendo interiorizadas,

permitem a evocação e a transposição de idéias para formas progressivamente mais complexas. Os *Termos Referentes - Diretos e Indiretos* propostos pela *Taxionomia Triádica* são, antes de mais nada, 'imitações' e 'repetições', são representações internas de informações colhidas do mundo externo.

Os *Termos Referentes* advém de e remetem a possibilidades específicas que se transformam em imagens, idéias, conceitos, aptidões e atitudes. As noções de pertencer a, de se organizar a partir de referenciais oferecidos, descobrir-se e delimitar-se, relacionar-se com as ações do *outro* formando um *nós*, posicionar-se frente a hierarquias e operar com planos perceptivos, dentre outras, são adquiridas pelo uso dos *Termos Referentes Diretos e Indiretos*.

Curiosamente, as palavras e expressões que exemplificariam os *Termos Referentes Diretos e Indiretos* nas *CFIB*, são, via de regra, as mesmas. Já foi dito, também, que isto decorre do fato que a *Taxionomia Triádica* tem por premissa e critério organizacional, o potencial interpretativo dos elementos e não os elementos em si mesmos. Ora, as palavras e expressões das *CFIB* têm um imenso potencial simbólico; portanto, enormes e infindáveis possibilidades interpretativas. Assim sendo, *A briga do cravo e da Rosa*, é tanto uma informação concreta sobre uma discórdia ou luta entre duas flores, o que para o pensamento mágico infantil é perfeitamente admissível, quanto é um caso particular de metáfora.

A estupefação diante da evidência de uma metáfora desencadeia um processo complexo de representação, isto é, se, num nível de maior maturidade perceptiva, duas flores *não podem* brigar, então, os referidos brigões *não são* duas flores, mas sim *alguma outra coisa*, ou *alguém representado* por duas flores. Isto nos remete à busca da simbologia do cravo - sofrimento, maldade, perversidade humana - e da rosa - Virgem Maria, bondade e amor sem limites.

Por sua vez, a descoberta de um cravo e de uma rosa não mais enquanto flores do próprio jardim, mas sim enquanto símbolos de uma idéia do conflito entre o Bem e o Mal desencadeia os passos seguintes rumo às complexas e necessárias abstrações para o encontro e à inflexão com o sagrado. Isto será discutido de forma mais profunda oportunamente, no item *Idéia Aludida e o Sagrado*. De momento, limitemo-nos a explorar mais os *Termos Referentes Diretos e Indiretos* - primeira categoria da *Taxionomia Triádica*.

Num primeiro momento, a construção da noção de Deus, do sagrado, carece de elementos concretos, que embora simplórios e distantes da amplitude do incondicional, servem de recurso, ferramentas e coisas, com as quais se iniciarão as desejáveis abstrações interiores, as tão necessárias idéias internas em *estéreo*. Todo o encontro com o sagrado é uma experiência incondicional, indizível e pessoal; no entanto, é possibilitada ao ser humano mediante marcos referenciais de menor

ou maior concretude: os aqui denominados *Termos Referentes Diretos e Indiretos*, encontrados em enorme profusão nas **CFIB**.

3.1 – Idéia Aludida e o Sagrado

As personagens e pessoas importantes existem para a criança, segundo Piaget, em muitos lugares e ao mesmo tempo, sob a forma física e espiritual. A mobilidade, ou a perspectiva itinerante, é uma característica marcante do pensamento infantil, fazendo, assim, com que informações fantasiosas e fantásticas, que para o adulto configuraríamos 'falácias', para a criança pequena sirvam de alicerces, de âncoras para o desenvolvimento de sua inteligência e compreensão.

Num processo de assimilação e acomodação permanente, o concreto se torna abstrato e torna à concretude sob formas mais complexas. Assim, o real modela o imaginário, que passa a modelar, sob outras formas, o real. Se este real é muito complexo para ser apreendido em sua plenitude, é percebido, primeiro, em relações simples do tipo termo-a-termo. Na *Taxionomia Triádica* proposta no âmbito deste estudo, estas relações mais simples são classificadas como *Termos Referentes Direto* - associação imediata, monossêmica - e *Indireto* - associação distanciada, metonímica e polissêmica. Mas as **CFIB** propõem mais do que aquilo que pode ser dito, seja por sentido literal seja por sentido figurado. Ou melhor, o sentido figurado tem possibilidades mais ricas do que aquilo que foi tratado até aqui.

Poder-se-ia dizer que as CFBI encerram histórias de uma História, encarceram parábolas. Mas como, com raras exceções, “*A Linda Rosa Juvenil*”, por exemplo, não é uma narração completa que remete, por comparação, a outras situações, mas sim e também a figuras - frases, cenas descritas, personagens interativos - que evocam outras realidades de ordem superior, decidiu-se categorizar tal situação como *Idéia Aludida*.

Para Erickson, as primeiras concepções da identidade, formada pelo *eu* e o *outro*, pelo que está dentro e que está fora, pelo sim e pelo não, pelo posso e o não posso, pelo ser aceito e do não sê-lo, do afastar-se e do aproximar-se, vêm do relacionamento materno-filial. Ora, numa extensão do papel da *mãe*, encontra-se o lar, o meio familiar, a roda, a ciranda e a cirandinha, o círculo sociocultural restrito, os círculos estranhos, nesta ordem de ingresso na capacidade de apreender e interagir.

O esforço de interação com um mundo exterior progressivamente mais sofisticado e mais distante, promove um movimento similar na direção da interiorização, como se fossem as duas faces de um espelho. A criança pequena e o bebê precisam de vivências que lhes promovam oportunidades para conhecerem a si mesmos, o *outro*, o *nós* e os horizontes do mundo exterior, para que um processo compensatório se desenvolva no sentido da interiorização. Essas vivências formam histórias, vividas por eles/as mesmos/as ou por personagens reais ou mágicos.

A oportunização de vivências religiosas a coloca diretamente no rumo da aproximação como o sagrado. Assim, o rito religioso, as preces e as ladainhas religiosas, as procissões e outras atitudes típicas da vivência religiosa católica buscam aproximá-la da revelação do divino. Agora, se ao lado disso, também suas vivências profanas - como no caso as canções de roda, os jogos e as brincadeiras - também lhe oferecem, mesmo que por metáforas, molduras com possibilidades de aproximações com o sagrado, o rumo deste percurso fica enriquecido, reforçado e mais protegido.

A garantia de êxito, nesse processo de estruturação da imagem de Deus pela criança pequena, então, passa a ser maior. Aparentemente, teria sido estas as funções religioso-educativa e catequética das CFIB, quando de suas inclusões na cultura brasileira. Por que teria se mantido até hoje, por vários séculos? Provavelmente, então, porque cumpriu e tem cumprido seus objetivos de reforço das vivências religiosas, mesmo que não exista consciência, formulação intelectual, capacidade perceptiva, desenvolvimento lingüístico, símbolos monossêmicos que denunciem este fato.

É assim que as situações do cotidiano real ou imaginário formulam e delimitam circunstâncias nas quais o sagrado, uma vez revelado, será apreendido. É assim que, para além do sentido literal ou figurado dos termos referidos numa determinada canção infantil, existe uma

possibilidade de transcendência das próprias circunstâncias enunciadas. Isto é, o *entendido e interpretado* passa a ser mais do que o *simplesmente entendido e interpretado*; passa a apontar para a possibilidade de um novo horizonte, ainda mais distante e hermético em sua capacidade de ser *contado*, mas mais perto daquilo que já é *sabido* desde sempre.

Assim que *A Linda Rosa Juvenil* pode passar a ser uma parábola da história da relação ser humano – Deus. Senão vejamos: anteriormente já foi dito que, para além dos *Termos Referentes*, *A Linda Rosa Juvenil* é uma canção que se presta a exemplificar muito bem a segunda categoria da *Taxionomia Triádica - Idéia Aludida*. Assim sendo, *rosa* já não é mais uma *flor*, mas o *símbolo do amor absoluto* e da *bondade extrema*, a essência do Bem. Este bem é *lindo* não apenas porque seja fisicamente atraente, mas porque encanta e extasia, e *juvenil* já não se resume a ter pouca idade, mas pertence ao domínio do *'novo homem'*, o/a homem/mulher sem pecados.

Seguindo-se esse raciocínio, teríamos a analisar, por exemplo: *vivia*, onde o pretérito imperfeito do verbo nos reporta ao eterno - *vivia...* então, já viveu e vive até hoje; *alegre*, com todos os seus desejos satisfeitos; *no seu lar*, em seu lugar de procedência, seu por direito inquestionável desde sempre, onde se encontra tudo o que lhe é mais particular; *um dia*, então, o tempo ilimitado do infinito, sem passado, sem futuro, sem presente, mas com todas estas possibilidades, pois

um dia é uma expressão de 'unitemporalidade'; *veio*, pretérito perfeito, ação encerrada e decisiva de alguém ou algo que, se *veio*, não pertencia ao *seu lar*, sendo, assim, um elemento novo e estranho; *a bruxa má*, representando o *velho homem*, o/a homem/mulher pecador/a e mau/má; que *adormeceu a rosa assim*. Adormecer significa perturbar, roubar-lhe a capacidade de entender, pois se está dormindo, não está acordada, e não estando acordada, não tem como ver / saber / julgar / entender / escolher. A análise poderia continuar até o final, mas ainda assim, não teria superado a categoria dos *Termos Referentes Diretos e Indiretos*.

Uma narrativa sob a ótica dos *Termos Referentes Diretos* é relativamente simples: uma rosa - flor, ou mulher chamada assim, ou tanto faz - vivia alegre no seu lar, foi adormecida por uma bruxa má, o tempo passou a correr e o mato cresceu ao redor, até que um dia um lindo rei a despertou 'assim' - assim, como? – ora, com um beijo!, responderia uma criança. E agora, por causa de sua façanha e coragem, devemos dizer a ele 'muito bem!'.

A mesma narrativa sob a ótica dos *Termos Referentes Indiretos* nos abriria o horizonte perceptivo na direção das figuras de linguagem referidas no texto: o que estava bem e feliz foi atormentado pelo que era feio e mau, que, por sua vez, já estava desde antes separado deste bem; e depois de a bondade extrema ter sido adormecida por um longo tempo, no qual tudo o que há de mais selvagem e hostil

multiplicou-se a seu redor, um dia, num tempo sem tempo, num tempo de sempre, num instante de eternidade, a perfeição, o belo veio também, posto que haviam se separado e já não estavam mais juntos, para 'despertar' o que/a quem dormia.

Ocorre, porém, que após analisarmos toda a canção sob a ótica dos *Termos Referentes*, ainda fica algo a ser entendido, qual seja, a própria seqüência da história que a canção folclórica infantil narra. Existe, aqui, um sentido de *re-ligação*; pois tendo sido acordado aquele que dormia justamente por aquele de quem havia se separado ao adormecer, ao ser acordado, volta a unir-se com quem o desperta, *re - engatando-se*, assim, as duas pontas da narrativa, agora já em sua versão alegórica. E tudo isto só foi possível por iniciativa do *lindo rei*, posto que o outro estava *dormindo*.

Ora, estamos, aqui, diante de uma parábola da História da relação Deus – ser humano, desde sua criação para morar no paraíso - *vivia alegre no seu lar -*, passando pela queda - *um dia veio a bruxa má e adormeceu a rosa -*, pelos sofrimentos terrenos – *o tempo passou a correr e o mato cresceu ao redor -*, para finalmente ser resgatado por iniciativa do imenso amor de Deus - *veio um lindo rei e despertou a rosa 'assim'*. Por todos estes mistérios e diante da graça concedida, devemos louvá-lo - *Digamos ao rei 'muito bem!'*. Resta aolà cantor/a, ainda, elaborar o '*assim*', o *amem* da canção o que, no âmbito do texto da canção é sustentado por ininteligíveis *lá-lá-lás*.

Aqui, precisamente, entra a terceira categoria da Taxionomia Triádica proposta: as *Estruturas de Lalação*, que será exemplificada no próximo subcapítulo.

As *Idéias Aludidas* pelas **CFIB** estão relacionadas às narrativas e fatos religiosos. Assim sendo, verifica-se na canção *Acordei de Madrugada*, o ato pessoal no fundamento do ser, consiste da participação na experiência da ressurreição de Jesus – acordar de madrugada, encontrar Nossa Senhora com os ramos da Páscoa na mão. Em *Escravos de Jó*, a escravidão provocada pelo *tira – bota – deixa que se vá*, próprias das indecisões de cada um/a, transformam toda a luta humana – *guerreiros* – em luta vã – *fazem zigue – zigue – zá*, portanto, nada definem.

O sentimento da culpa e o não reconhecer-se como merecedor e digno, próprios do ser humano, fazem do prazer, do objeto de aconchego e de toda a ânsia pelo belo, um *roubo*, como em *Nesta Rua Tem um Bosque*; mas, ao mesmo tempo, em *Gatinha Parda*, por exemplo, provoca a pergunta '*quem roubou? Você sabe, você viu?*'. A insistência em figuras de linguagem empregando *sabão, bacia, toalha, água* remetem ao fato de Jesus ter lavado os pés de seus discípulos e põe em frente da criança as questões de arrogância / humildade, hierarquia, atos de amor.

Enfim, os textos completos ou as partes dos textos das **CFIB** expõem mais do que suas palavras e expressões dizem; remetem a contextos e conceitos que transcendem a elas e que, invariavelmente, acabam

encontrando analogia em cenas bíblicas e em ensinamentos cristãos. São *Idéias Aludidas*, que se apresentam mais ou menos claras em função dos conhecimentos, das experiências e das informações anteriores do/a cantor/a. Em função, também, das estruturas da linguagem musical que a comportam e veiculam, mas isto por ser muito complexo, já é assunto para outro estudo.

3.3 – Estrutura de Lalação e o Sagrado

Já foi salientado anteriormente que *sagrado* significa *o que está separado*; que imagem é aquilo que evoca uma determinada coisa por ter uma relação analógica com ela; e que, assim sendo, ter a imagem de Deus implica ser capaz de suportar a reconstrução interna / ter a capacidade de representar o objeto mentalmente. Dele, o qual, de alguma forma já tenha sido experimentado pelos órgãos do sentido e, posteriormente, eternizado pela interiorização. Ocorre que este Deus, por definição, é *separado*, isto é, possui uma natureza própria e distante da natureza humana; portanto, Deus não é *junto com o humano*, nem com o que este humano pode segurar ou determinar.

Também já foi dito que a imagem tem um sentido de 'duplo', o qual integra uma parte 'visível' e outra 'invisível', e que a linguagem do divino, do sagrado, acopla-se à linguagem do humano, do profano, formando um todo amalgamado que promove o sentido de unidade, da vida, de transcendência, do ser-em-si. Este sentido final é encontrado apenas pela experiência pessoal e intransferível, pela revelação do sagrado. Esta revelação é graça. A fé que a comporta é graça, também. No

entanto, cabe ao ser humano *abrir a porta*, e recebê-la. Isto poderia implicar 'estar apto a recebê-la'.

E nisto consiste seu esforço de interiorização progressiva, de busca. E, provavelmente, seja a grande contribuição das CFIB para o processo de educação religiosa das crianças brasileiras. A natureza dessa educação religiosa deveria ser discutida em outro estudo. Voltando ao tema, o sagrado só se revelará no ponto máximo de abstração ao qual cada um/a poderá chegar, no ponto mais profundo e indizível de cada um/a. É como se, neste exato momento, cada um/a construísse, por própria busca, sua estrutura penúltima, nas quais as últimas coisas se farão presentes e claras.

Presentes e claras, mas mesmo assim sem sentido para olhos e ouvidos alheios à própria experiência. Talvez para a própria capacidade de expressar. Que estruturas são estas? Nas CFIB, as estruturas parecem ser as lalações, espaços de plenitude exteriorizados por 'vazios' de sentidos verbais - *trá-lá-lá*, *skindo-lê-lê*, *tanta-ra-ran*, entre outras tantas.

No caso da canção analisada acima, os *trá-lá-lás* de aplausos ao *Ilndu rei*, além de serem atos de louvor e gratidão, são espaços de explicações individuais para o *assim*, que é a forma como o *despertou* aconteceu. Além disto, verifica-se que todas as lalações acontecem em momentos de alegria e êxtase, e contêm concepções rítmicas temárias. Assim como a construção da identidade - *eu, outro, nós* -, assim como a quantidade excessiva do número três nas canções - três cachorros, três pontas do chapéu, três noites que eu não durmo, três cavalheiros, assim como os três ângulos do triângulo

formado ao centro dos três Conjuntos-conceito – Imagem de Deus. Fica aqui o registro destes achados para que possam ser discutidos em estudos posteriores.

O que é relevante registrar neste documento é o fato de tais *Estruturas de Lalação* comportarem, precisamente, o resumo de todo o sentido do ‘não dito’ pela canção, e, ao mesmo tempo, a essência escondida das abstrações de tudo o que ‘aparentemente’ teria sido dito. É, sem dúvida, a oportunidade de depositar ali o indizível, e de, portanto, aproximar-se do sagrado.

É possível, mesmo, que nesse instante esteja acontecendo a manifestação de um conhecimento inato de Deus, mesmo que no âmbito desta pesquisa esteja se trabalhando com o conceito de imagem adquirida. Também este ponto poderia gerar discussões muito interessantes, tendo por base as CFIB. Chegando-se ao final, constata-se que a *Taxionomia Triádica* proposta no âmbito deste estudo detectou nas Canções Folclóricas Infantis Brasileiras idéias pertinentes ao sagrado, na medida que tanto nas três categorias – *Termo Referente Direto e Indireto*, *Idéia Aludida* e *Estrutura de Lalação* – se fazem presentes os conceitos que promovem a estruturação da imagem de Deus pela criança.

CONCLUSÃO

A pergunta motivadora deste estudo foi, se os elementos pertinentes ao sagrado poderiam ser encontrados nas Canções Folclóricas Infantis Brasileiras. A hipótese inicial era de que seria possível demonstrar que o repertório em questão, contém elementos promotores do processo de construção da imagem de Deus – do domínio do sagrado – mesmo que veiculados por uma fala profana. No entanto, eram necessários ter à disposição critérios avaliativos, referenciais comparativos. Faltava uma taxionomia. Foi então preciso criá-la.

No escopo desta pesquisa encontram-se três momentos distintos, a saber: 1º.) revisão da literatura - teológica e epistêmica - com vistas a determinar os elementos constitutivos do processo de construção da imagem de Deus pela criança; 2º.) hermenêutica do texto das sessenta canções infantis mais referidas na literatura folclórico-musical brasileira, à luz desses elementos; 3º.) estabelecimento da Taxionomia Triádica, contribuição original desta pesquisa, com a qual se retorna à pergunta inicial a fim de respondê-la.

A Taxionomia Triádica aqui proposta é formada por três conjuntos, quais sejam: a) Termos Referentes – Diretos e Indiretos; b) Idéia Aludida; c) Estrutura de Lalação. A categoria Termos Referentes em nada tem a ver com a palavra do texto ou a expressão em si; outrossim, com a abstração decorrente da interpretação conferida às possibilidades interpretativas de cada uma dessas palavras e ou expressões. O Termo Referente Direto apresenta a maior possibilidade de relação termo-a-termo, são monossêmicos e bastam-se por si mesmo num instante interpretativo simplório, adequado e característico de uma determinada etapa da vida, e / ou de um nível específico de percepção. O Termo Referente Indireto, por sua vez, é polissêmico, configura metonímias e é característico de um nível perceptivo e interpretativo mais complexo e elaborado que o anterior. Descobriu-se que, não é a palavra do texto ou a expressão em si que tem o mérito de configurar o ato de pertencer ou não à esta ou àquela categoria, mas sim, a interpretação a elas conferida.

Nesse sentido, uma vez que não é a palavra ou a expressão em si, mas sim, é o horizonte interpretativo conferido a elas que aproxima o ser humano com a revelação do sagrado, estamos diante de evidências de metáforas. Diante das razões expostas, a afirmação que encerra o parágrafo anterior, leva a concluir que nem mesmo a polissemia dos Termos Referentes Indiretos promovem uma construção efetiva da imagem do divino, pelo contrário, limitando-se exclusivamente, provoca-se na criança, a estagnação do processo de construção pessoal da imagem própria do divino. A análise dos Termos Referente Direto e Referente Indireto reintroduzidos no contexto da

canção folclórica infantil brasileira oportuniza que a criança se reporte a realidades extra-canção, portanto, transcendentais. Esta operação mental e perceptiva denomina-se Idéia Aludida. A Idéia Aludida num primeiro momento, chama ao tempo presente da criança, acontecimentos e conceitos, através dos quais Deus tem se revelado ao ser humano ao longo da história.

No entanto, a plenitude desse sagrado é maior até mesmo que os eventos históricos e ou circunstanciais de Sua revelação ao ser humano. A presença do sagrado pertence ao horizonte do eterno, portanto, do imensurável, do invisível e do inefável, em outras palavras, é indizível. O ser humano só é capaz de apreender o indizível se ele pairar sobre uma moldura, que mesmo não sendo compreendida pelos outros, é experimentada pelo *eu*. Afirma-se que, a função das Estruturas de Lalação das canções folclóricas infantis brasileiras é precisamente, propor, conter e suportar o espaço no qual, em algum momento, Deus há de se revelar.

Conclui-se portanto que, as canções folclóricas infantis brasileiras têm contribuições a dar para a construção da imagem do sagrado pelas crianças. A primeira pergunta que se apresenta é qual a natureza e a adequação dessa contribuição para os âmbitos da Educação Cristã e da Pedagogia Musical, o que se sugere ser objeto de estudos posteriores.

Em relação às Estruturas de Lalação observou-se ainda que, todas contêm uma concepção ternária, ou de natureza rítmica ou de construção silábica. Terá sido mera coincidência? Suspeita-se que não. Isto no entanto, merece ser visto como uma proposta de continuidade deste estudo, no que diz respeito à interface entre as linguagens verbal e musical, tornando obrigatório

aprofundamento musical e teológico em relação às estruturas rítmico-melódicas do repertório enfocado.

O presente estudo revela outras questões em que pode haver um aprofundamento de alguns elementos aqui discutidos. Pode-se salientar a possibilidade de contribuição das idéias de Piaget para o confronto entre Teologia Prática e a Música. Apesar da sustentação do campo conceptual epistemológico usado neste estudo quanto ao desenvolvimento das potencialidades infantis nos períodos *sensório-motor* e *pré-operacional*, é manifesto que o processo de análise de textos de canções deve avançar para os estágios seguintes: *operacional* e *formal*.

Propõem-se outros temas relevantes para a continuidade do estudo, quais sejam: a) a questão do gênero; b) as questões de versificações métricas e prosódicas; c) metodologias de ensino e aprendizagem das Canções Folclóricas Infantis Brasileiras em âmbito escolar e religioso; d) testagem da Taxionomia Triádica para análise de outras canções; e) as estruturas de *fa-la-la*, *tan-tan-tan*, *tan-tan-tan* e *ta-ri-ra* do século XVI em comparação às Estruturas de Lalação; o estudo de estruturas musicais sustentando teologicamente o texto de canções do repertório eclesiástico.

Especificamente no que se refere às canções infantis, para concluir esta etapa da pesquisa, cabe perguntar-se aqui, se na maioria dos casos, o repertório composto e empregado na educação religiosa cristã das crianças não se ocupa em excesso com o nível reduzido de oferta, pertencente esta, quase que exclusivamente, à categoria dos Termos Referentes. Quando na

realidade concluiu-se que é precisamente na Idéia Aludida e muito mais na Estrutura de Lalação, sustentada por estruturas coerentes da linguagem musical, que o desenvolvimento interior vai sendo elaborado, revelando-se à criança, assim, a idéia do sagrado.

ANEXO I

31. Fui à Espanha
32. Fui no Tororó
33. Garibaldi foi à Missa
34. Giroflê, giroflá
35. Havia um Pastorzinho (Barata)
36. Gatinha Parda
37. Lá na Ponte da Vinhaça
38. Limão entrou na Roda (O pião)
39. Linda Rosa Juvenil
40. Marcha Soldado
41. Margarida
42. Meu Galinho
43. Meu Boi Morreu
44. Meu Chapéu
45. Mineira de Minas
46. Na Bahia tem
47. Nesta Rua
48. Pai Francisco
49. Peixe Vivo
50. Periquito Maracanã
51. Pezinho
52. Pirolito
53. Pobre rica – Eu sou pobre
54. Samba Lelé
55. Sapo Jururú – Cururú
56. Senhora Dona Sancha
57. São João da-ra-rão
58. Teresinha de Jesus
59. Pobre Peregrino
60. Vamos Maninha

Legenda : Colunas
Autores apresentados por ordem alfabética

- **1 – ARRUDA, Yolanda de Quadros. Cantos Infantis.**
- **2 – CASTRO, Zaíde. Jogos e Rondas Infantis.**
- **3 – DUARTE, Luiz. Coleção Nova Ciranda .**
- **4 – GARCIA, Rose e MARQUES, Lilian. Brincadeiras Cantadas.**
- **5 – GARCIA, Rose e MARQUES, Lilian. Jogos e Passeios Infantis.**
- **6 – LAMAS, Dulce. A Música na Tradição Oral.**
- **7 – MELO, Veríssimo. Folclore Infantil.**
- **8 – MARCONI, Marina. Brinquedos Cantados e Danças do Brasil.**
- **9 – NOVAES, Iris. Brincando de Roda.**
- **10 – ORSO, Darci. Atividades Recreativas.**
- **11 – PAZ, Ermelinda. 500 Canções Brasileiras.**
- **12 – QUEIRÓZ, Marisa. Brincando de Roda.**
- **13 – REZENDE, Angélica. Nossos Avós Contavam e Cantavam.**
- **14 – RIBEIRO, Dora. Coletânea de Brinquedos Cantados.**
- **15 – RIBEIRO, Wagner. Antologia de Cantos Orfeônicos e Folclóricos.**
- **16 – RODRIGUES, Anna Augusta. Rodas, Brincadeiras e Costumes.**
- **17 – RODRIGUES, José. Cantiga de Roda.**
- **18 – ROSA, Nereide. Flauta Doce.**
- **19 – VILLA-LOBOS, Heitor. Guia Prático.**
- **20 – WEIGEL, Anna. Brincando de Música.**
- **21 – Mundo da Criança**
- **22 – PEM – Programa de Emergência do MEC**

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
01	33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	55	-	-	-	-	-	-	-	7	-	-	99	
02	-	-	-	-	-	-	-	-	131	-	-	-	23	135	-	-	-	-	-	-	-	-	-
03	42	9	-	24	-	-	186	43	21	40	60	44	-	72	-	39	-	-	17	68	-	107	
04	66	11	1	30	-	-	218	-	24	-	-	31	-	32	-	27	32	45	84	44	171	-	
05	101	12	-	-	-	-	181	-	25	-	45	47	67	93	-	29	-	-	19	-	-	-	
06	63	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38	171	-	16	-	159	-	48	21	149	-	101	
07	72	95	-	17	-	-	-	-	123	-	45	117	-	-	-	-	22	47	164	64	-	120	
08	27	15	-	-	-	-	177	-	27	-	56	-	-	144	-	-	-	-	23	-	-	135	
09	13	-	-	-	-	-	26	-	-	-	40	-	23	15	-	-	-	-	-	78	30	100	
10	120	-	-	-	-	134	-	-	-	-	-	-	-	-	139	-	-	-	-	-	-	171	
11	46	59	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85	-	42	-	-	-	-	35	-	-	-	
12	22	17	-	50	-	-	-	-	28	-	-	50	-	61	-	-	-	-	27	-	-	171	
13	11	98	2	32	-	104	226	53	29	-	53	29	-	84	-	179	122	51	86	-	-	-	
14	-	18	-	-	-	-	-	-	-	-	41	-	-	138	-	-	-	-	31	75	79	125	
15	82	-	-	13	-	-	213	-	15	43	80	37	-	133	91	-	24	50	32	155	81	117	
16	44	19	16	33	-	22	247	-	31	45	48	26	-	98	-	41	38	44	35	-	118	117	
17	38	21	-	34	-	-	227	66	32	-	51	23	-	31	-	32	40	-	38	76	54	114	
18	16	22	-	37	-	-	232	-	33	-	52	52	-	77	48	43	42	-	41	-	75	113	
19	-	23	21	21	-	-	-	16	16	42	77	54	-	-	-	51	26	-	-	-	-	128	
20	68	26	17	41	-	103	208	-	34	-	37	36	57	38	-	38	44	-	47	63	171	98	
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	58	-	79	-	88	-	-	49	-	-	-	
22	-	28	-	-	-	-	-	-	235	-	-	-	58	119	-	-	-	-	51	-	-	-	
23	64	29	-	-	-	-	192	-	35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	54	-	-	-	
24	67	30	7	67	-	-	200	-	81	-	34	33	-	50	-	83	78	42	64	79	171	119	
25	21	37	3	-	98	97	238	-	39	47	60	66	-	28	36	-	48	34	69	70	86	106	
26	-	39	-	-	-	-	-	26	-	-	-	-	68	-	-	-	-	-	-	92	-	146	
27	-	-	-	14	-	-	221	25	-	-	-	-	-	-	-	109	-	-	-	-	-	-	
28	107	8	19	51	-	-	-	8	23	-	66	22	66	130	-	44	-	-	68	90	-	108	
29	-	41	-	-	-	-	-	-	42	-	-	69	-	-	-	-	-	-	-	144	-	129	
30	-	-	4	-	-	-	-	-	48	-	-	-	59	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
31	27	47	13	54	-	-	220	29	51	-	53	74	-	80	-	-	-	-	86	-	-	-	
32	98	48	20	56	-	-	198	-	53	-	49	34	-	62	-	115	58	-	70	-	171	-	
33	32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	-	20	-	222	-	-	75	-	171	-	
34	122	52	-	-	-	-	-	59	-	-	77	-	-	-	-	-	-	-	88	-	-	104	
35	18	-	-	58	147	-	-	46	-	-	-	79	-	99	-	-	60	30	123	-	-	-	
36	110	51	12	-	-	-	231	-	56	-	69	76	-	96	-	14	70	-	82	-	82	111	
37	52	82	9	74	-	-	242	-	61	51	40	-	-	76	-	-	-	-	121	69	171	112	
38	130	77	-	7	72	-	224	-	82	-	-	83	103	-	116	85	80	-	93	-	-	-	
39	-	57	-	90	-	108	-	-	19	-	-	39	-	69	-	104	104	-	127	-	-	-	
40	7	-	-	-	155	-	-	-	79	-	80	-	-	18	-	-	64	-	-	144	-	101	
41	-	61	11	13	156	-	172	-	89	39	44	24	-	67	-	76	84	-	-	-	171	124	
42	-	68	-	-	-	-	-	42	84	-	-	91	66	85	-	-	-	-	-	96	-	254	
43	29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	156	-	-	35	-	-	-	-	
44	-	-	15	71	-	-	-	19	83	57	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
45	118	70	-	-	-	-	-	-	73	-	-	92	-	-	-	99	-	-	-	-	-	-	
46	40	71	-	-	-	-	-	-	-	-	-	93	-	113	29	-	-	48	20	135	171	-	
47	36	72	6	63	-	107	-	-	78	-	103	94	-	47	-	82	76	-	22	-	171	110	
48	-	74	-	72	-	-	223	-	91	-	63	21	-	57	-	-	88	-	120	72	171	118	
49	84	-	-	75	-	92	-	-	218	-	53	98	53	-	142	92	94	41	-	77	171	139	
50	-	76	-	-	-	-	191	48	221	-	33	99	-	-	-	-	96	-	-	80	-	137	
51	-	-	-	76	-	103	205	-	223	-	48	100	-	-	-	-	98	38	-	84	-	140	
52	71	-	24	77	-	-	199	70	97	-	81	30	-	32	-	-	100	7	131	-	171	-	
53	43	-	14	-	144	-	203	-	44	-	84	70	-	117	-	-	50	53	135	-	171	103	
54	132	43	-	94	-	108	-	-	104	-	-	28	-	59	63	106	106	-	152	74	171	126	
55	56	-	5	94	-	-	-	-	106	-	56	-	-	83	-	-	108	-	154	64	29	102	
56	17	93	-	97	-	-	249	24	237	-	-	115	-	43	-	-	112	-	155	-	-	-	
57	-	-	-	-	-	67	-	-	231	-	103	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	136	
58	30	101	23	101	-	-	201	-	115	-	90	119	-	66	-	114	118	-	168	-	171	97	
59	134	79	-	-	-	-	-	-	-	-	-	103	-	49	-	93	-	-	136	-	171	-	
60	-	-	-	-	-	-	224	-	99	-	45	-	-	21	131	68	-	-	44	-	88	115	

TABULAÇÃO DAS CANÇÕES FOLCLÓRICAS INFANTIS BRASILEIRAS - CFIB

ANEXO II

Canção 01 - Acordei de Madrugada



The image shows two staves of musical notation for the song 'Acordei de Madrugada'. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a 2/4 time signature. The melody consists of eighth and quarter notes. The lyrics are written below the notes: 'A cor-dei de ma - dru - ga - da, fui var - rer a Con - cei -'. The second staff continues the melody and lyrics: 'ção; En - con - trei Nos - sa Se - nho - ra com um ra - mi - nho na mão.' The piece ends with a double bar line.

1. Acordei de madrugada, fui varrer a Conceição;
Encontrei Nossa Senhora, com um raminho na mão.

Eu pedi o seu raminho, ela me disse que não.
Eu tornei a lhe pedir e ela me deu o seu cordão.

Numa ponta Santo Antônio, noutra ponta São João,
Bem no centro a Senhora com seu tercinho na mão.

Santo Antônio, São Francisco, desatai este cordão,
Que me deu Nossa Senhora com a sua benta mão.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 33.

2. Acordei de madrugada, fui varrê a Conceição
Incontrei Nossa Senhora com seu raminho na mão.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 55, 62.

3. Acordei de madrugada, fui varrer a Conceição
Encontrei Nossa Senhora com seu raminho na mão.

Eu pedi-lhe o raminho, ela me disse que não
Eu tornei a lhe pedir, ela deu-me o seu cordão.

O cordão de sete voltas que traspassa o coração
O cordão de sete voltas que traspassa o coração.

Santo Antônio, São Francisco, desatai este cordão.
Que me deu Nossa Senhora com a sua benta mão.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Canto Orfeônico**. p. 7-9

4. Levantei de Madrugada, fui varrer a Conceição.
Encontrei Nossa Senhora com ramo d'ouro na mão.

Eu pedi-lhe um galinho ela me disse que não.
Eu tornei a lhe pedir ela me deu seu cordão.

Santo Antônio e São João Desatai esse cordão
Que me deu Nossa Senhora com a sua branca mão.

P.E.M. p. 99

Canção 02 - Alecrim

A - le - crim, a - le - crim dou - ra - do que ca - iu no
cam - po_e não foi se-me- a - do! Ai, meu a - mor!
Quem te dis-se_as-sim: que a flor do campo é o a-le - crim?

1. Alecrim, alecrim dourado
Que caiu no campo e não foi semeado

.□

Est.: Ai meu amor! Que te disse assim:
Que a flor do campo é o alecrim?

Alecrim, alecrim aos molhos
Por causa de ti choram os meus olhos.

Alecrim, alecrim, cheiroso
Que se esvoaçou mais além brotou.

Alecrim do meu coração
Que nasceu no campo com esta canção.

Alecrim, alecrim a arder
O teu fumo é santo junto a Deus vai ter.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 131.

2. Alecrim, alecrim dourado
que nasceu no campo e não foi semeado.

Est.: Foi o amor que me disse assim:
Que a flor do campo se chama alecrim.

Alecrim, alecrim aos molhos
Por causa de ti choram os meus olhos.

Est.: Ai amor que te disse a ti
Que a flor do monte era o alecrim

Alecrim, Alecrim a arder
O teu fumo é santo
Junto a Deus vai ter.

Est: Alecrim, Alecrim dourado
Que nasceu nos montes sem ser semeado.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 135-136

3. Alecrim, alecrim dourado
Que caiu no campo sem ser semeado.

Est: Ai meu amor quem te disse assim
Que a flor do campo era o alecrim?

Alecrim, alecrim aos molhos
Por causa de ti choram os meus olhos.

REZENDE, Angélica. *Nossos Avós Contavam e Cantavam*. p. 23

Canção 03 - Anquinhas



A mo-da das tais an-qui-nhas É_u - ma
mo-da es - tran - gu - la-da. De - pois de jo-e- lho_em
ter - ra, faz a gen-te fi - car pas - ma - da.

1. A moda das tais anquinhas é uma moda estrangulada.
Depois, de joelho em terra, faz a gente ficar pasmada.

Maria, sacode a saia; Maria levanta o braço;
Maria, tem dó de mim; Maria, dá-me um abraço!

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 42.

2. A moda das tais anquinhas é uma moda arreliada
Que pondo o joelho em terra faz a gente ficar pasmada.

(Nome da pessoa), sacode a saia, (Nome da pessoa), levanta o
braço
(Nome da pessoa), tem dó de mim, Ó (Nome da pessoa), me dá um
abraço!

NOVAES, Iris Costa Novaes. *Brincando de Roda*. p. 21.

3. A moda das tais anquinhas é uma moda estrangulada
Depois de joelho em terra faz a gente ficar pasmada.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 17.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 60.

4. A moda das tais anquinhas é uma moda estrangulada.
Depois de joelho em terra faz a gente ficar pasmada.

Maria sacode a saia, Maria levanta o braço,
Maria tem dó de mim, Ó Maria me dá um abraço.

RIBEIRO, Dora. **Coletânea de Brinquedos Cantados**. p. 72.

P.E.M. p. 107.

QUEIROZ, Mariza. **Brincando de Roda**. p. 44.

CASTRO, Zaíde. **Jogos e Rondas Infantis**. p. 9.

5. A dança da carrapeta é uma dança singular,
Que põe o joelho em terra e faz o amor chorar.

As crianças sacodem a roupa, as crianças levantam os braços,
As crianças tem dó de mim, as crianças me dão um abraço.

CASTRO, Zaíde. **Jogos e Rondas Infantis**. p. 31.

QUEIROZ, Mariza. **Brincando de Roda**. p. 61.

ORSO, Darcy. **Atividades Recreativas**. p. 40.

6. A moda da garranchinha é moda particular,
Que põe o joelho em terra não pode se levantar.

Fulana levanta a saia, Fulana levanta o braço,
Fulana tem dó de mim, Fulana me dá um abraço.

MELO, Veríssimo. **Folclore Infantil**. p. 186.

RIBEIRO, Dora. **Coletânea de Brinquedos Cantados**. p. 72.

7. A moda da Carranquinha é uma moda estrangulada.
Ela põe o joelho em terra, toda gente fica pasmada.

Carranquinha sacode a saia, Carranquinha levanta os braços,
Carranquinha tem dó de mim, Carranquinha me dá um abraço.

MARCONI, Marina. **Brinquedos Cantados e Danças do Brasil**. p. 43.

8. A dança da Carrochinha é uma dança estribunda,
Uma bota o joelho em terra, o corpo que faz pená!

Mariquinha sacode a saia, Mariquinha levanta os braços,

Mariquinha tem dó de mim, Mariquinha me dá um abraço!

RODRIGUES, Anna Augusta. *Rodas, Brincadeiras e Costumes*. p. 39 .

9. A dança da Carranquinha é dança deliciosa,
Que bota o joelho em terra, as moças ficam formosas.

Ó-lé, ó-lé levanta o pé, ó-lé, ó-lé levanta o pé.

VILLA-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 66.

10. A moda da carrochinha é uma moda particular,
Quem bota joelho em terra faz a gente ficar pasmada.

A moda da carrochinha é uma moda particular,
Quem bota joelho em terra faz a gente ficar famosa.

A moda da carrochinha é uma moda particular,
Quem bota joelho em terra merece levar palmada.

A moda da carrochinha é uma moda particular,
Quem bota joelho em terra faz a gente ficar cansada.

Anda a roda, desanda a roda que eu quero escolher a flor,
Aquele que for mais bela com ela me abraçarei.

Anda, desanda a roda que eu quero escolher a flor,
Aquele que eu mais amava com ela me abraçarei.

Ó Fulana, levanta os braços, Ó Fulana, sacode a saia,
Ó Fulana, tem dó de mim, Ó Fulana, me dá um abraço.

Deixa estar, siá Corina ingrata, que eu hei de te dar um tiro,
Com uma pistola de prata, e uma bala de dois suspiros.

Anda a roda, desanda a roda que eu quero colher a flor,
Deste jardim mimoso, qual será meu amor?

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras cantadas*. p. 24-26.

Canção 04 - Atirei o Pau no Gato



A - ti-rei o pau no ga - to - to, mas o ga - to - to não mor-
reu - reu - reu; Do - na Chi - ca - ca ad - mi - rou - se - se do ber-
ro, do ber - ro que o ga - to deu: Miau!

1. Atirei o pau no gato-to, mas o gato-to não morreu-reu-reu,
Dona Chica-ca-ca, admirou-se-se,
do berro, do berro que o gato deu: Miau!

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 24.
WEIGL, Anna. *Brincando de Música*. p. 44-45.

2. Atirei um pau no gato-to, mas o gato-to não morreu-reu-reu,
Nhá Chica-ca admirou-se-se,
Foi do berro, foi do berro que ele deu-deu-deu.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 66.

3. Atirei um pau no gato-to, mas o gato-to não morreu-reu-reu,
Nhá Chica-ca admirou-se-se,
Do berro, do berro que o gato deu: Miau!

NEREIDE, Rosa. *Flauta Doce*. p. 45.

4. Atirei um pau no gato-to, mas o gato-to não morreu-reu-reu,
Dona Chica-ca admirou-se-se,
Do berro, do berro que o gato deu.

Atirei um pau no gato-to, mas o gato-to não morreu-reu-reu,
Dona Chica-ca admirou-se-se,
Do berro, do berro que o gato deu: Miau, miau!

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 218-219.

5. Atirei o pau no gato-to, mas o gato-to não morreu-reu-reu,
Dona Chica-ca admirou-se-se,
Do miau, do miau que o gato deu: miau!

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 11.

6. Atirei o pau no gato-to, mas o gato-to não morreu-reu-reu,
Dona Chica-ca admirou-se-se,
Do berro, do berro que o gato deu: Miau!

Dona Chica foi a polícia-cia, mas a polícia-cia não prendeu-deu-deu,
Dona Chica-ca admirou-se-se,
Do berro, do berro que o gato deu: Miau!

Eu tirei o gato d'água-gua, e o gato-to não morreu-reu-reu,
Dona Chica-ca admirou-se-se,
Do berro, do berro que o gato deu: Miau!

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p.32.

7. Atirei um pau no gato-to, mas o gato não morreu-reu-reu,
Nhá Chica admirou-se,
Do berro que o gato deu.

VILLA-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. p.84.

8. Atirei um pau no gato-to, 'mais' o gato-to não morreu-reu-reu,
Dona Chica-ca 'dimirou-se'-se
Do berrô, do berrô que o gato deu: Miau!

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras cantadas*. p. 30-31.

9. Atirei o pau no gato-to, mas o gato-to não morreu-reu-reu,
Dona Chica-ca admirou-se-se,
Do berro que o gato deu: Miau!

Dona Chica foi a polícia, a polícia-cia não prendeu-deu-deu,
Dona Chica-ca admirou-se-se,
Do berro, do berro que o gato deu: Miau!

RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 32-33.

Canção 05 - Bá, Bé, Bi, Bó, Bu

O bá, bé, bi, bo, bu, Va-mos to-dos a-pren-der. O der. So-le

-tran-do_o be - a - bá na car- ti - lha do_A, B, C. So-le - C.

1. O bá, bé, bi, bó, bu vamos todos aprender:
Soletrando o bê-a-bá na cartilha do A, B, C.

O (inicial do nome) é uma letra que se escreve no A,B,C.
Ó (nome da pessoa) você não sabe quanto eu gosto de você!

NOVAES, Iris Costa. **Brincando de Roda**. p. 25.

2. O ba, be, bi, bo, bu vamos todos aprender:
Soletrando o B-A-bá na cartilha do A-B-C.

O M é uma letra que se escreve no A-B-C.
Ó Maria você não sabe como eu gosto de você!

ARRUDA, Yolanda de Quadros. **Cantos Infantis**. p. 101.
RIBEIRO, Dora. **Coletânea de Brinquedos Cantados**. p. 93.
CASTRO, Zaide. **Jogos e Rondas Infantis**. p. 12.
VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia Prático**. p. 19.

3. O ba-be-bi-bo-bu vamos todos aprender
Soletrar o B-A-Ba e uma letra conhecer.

O A é uma letra que se escreve no ABC
Você não sabe Dona A... como eu gosto de você!

RODRIGUES, Anna. **Rodas, Brincadeiras e Costumes**. p. 29.

4. O ba, be, bi, bo, bu vamos todos aprender,
Soletrando o B-A-Ba na cartilha do A-B-C.

O M é uma letra que se escreve no A-B-C,
Ó Maria você não sabe quanto eu gosto de você.

QUEIROZ, Mariza. **Brincando de Roda**. p. 47.

MELO, Veríssimo. **Folclore Infantil**. p. 181.

5. O ba, be, bi, bo, bu vamos todos aprender,
Soletrando o b-a-bá, uma das letras do A-B-C.

O L é uma letra eu se escreve no A-B-C.
Luis, você não sabe o quanto eu gosto de você.

REZENDE, Angélica. **Nossos Avós Contavam e Cantavam**. p. 67.

4. O ba, be, bi, bo, bu vamos todos aprender.
Soletrando o Be-A-Ba na cartilha do A-B-C.

PAZ, Ermelinda. **Quinhentas Canções Brasileiras**. p. 45.

Canção 06 - Bambalalão



Bam - ba - la - lã o, Se - nhor Ca - pi -
tã o, es - pa - da na cin - ta e gi - ne - te na mã o.

1. Bambalalão, Senhor Capitão,
Espada na cinta e ginete na mão.

Em terra de mouro morreu seu irmão,
E foi enterrado na cruz do patrão.

Bambalalão, Senhor Capitão,
Espada na cinta e ginete na mão.

Bambalalão, Senhor Capitão,
Orelha de porco p'ra comer com feijão.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 63.

2. Bambalalão, Senhor Capitão,
Espada na cinta, ginete (variante: sineta) na mão.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 38.

ROSA, Nereide. *Flauta Doce*. p. 48.

3. Bambalalão, Senhor Capitão,
Espada na cinta, ginete na mão.

Senhor Capitão não está em casa,
Vamos jogar o menino no chão.

RODRIGUES, Anna. *Rodas, Brincadeiras e Costumes*. p. 159.

WEIGEL, Anna. *Brincando com Música*. p. 149.

P.E.M. p. 101.

4. Bão-ba-la-lão, Senhor Capitão,
Espada na cinta, ginete na mão.

5. Bam-ba-la-ão, Senhor Capitão,
Espada na cinta, ginete na mão.

Depois de criada torna a me dar,
Lua, lua, luar, toma teu andar.

Lua, luar, toma teu andar,
Leva esta criança e me ajuda a criar.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 16.
VILLA-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 21.

5. Bão balalão, Senhor Capitão,
Capote vermelho, chapéu de galão,
Espada na cinta, ginete na mão.
Bão balalão, balalão, balalão.

Bão balalão, Senhor Capitão,
Em terra de mouro morreu seu irmão,
E foi enterrado na "Cruz do Patrão".
Bão balalão, balalão, balalão.

Bão balalão, Senhor Capitão,
Capote vermelho, chapéu de galão,
Orelha de porco p'ra comer com feijão.
Bão balalão, balalão, balalão.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 17.

Canção 07 - A Barata



A ba - ra-ta diz que tem se-te sa-ias de fi - ló. É men-
ti-ra da ba- ra-ta, e-la tem é u-ma só. Ah!Ah! Ah! Oh!Oh!
Oh! E - la tem é u-ma só. Ah! Ah! só!

1. A barata diz que tem sete saias de filó.
É mentira da barata, ela tem é uma só.

Est.: Ah! Ah! Ah! Oh! Oh! Oh! Ela tem é uma só!

A barata diz que tem um anel de formatura.
É mentira da barata, ela tem é casca dura.

A barata diz que tem uma cama de marfim.
É mentira da barata, ela tem é de capim.

A barata diz que tem um sapato de fivela.
É mentira da barata, o sapato é da mãe dela.

A barata diz que tem o cabelo cacheado.
É mentira da barata, ela tem coco rapado.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 123.

2. Sinh'Aninha diz que tem sete saias de balão.
É mentira, ela não tem nem dinheiro p'ra o sabão.
Ai, ai ai!, Ai, ai, ai! Nem dinheiro p'ra o sabão.

Sinh'Aninha diz que tem pulseirinhas de coral.
É mentira, ela não tem nem dinheiro p'ra o mingau.
Ai, ai, ai! Ai, ai, ai! Nem dinheiro p'ra o mingau.

Sinh'Aninha diz que tem chinelinhas de cetim.
É mentira, ela não tem nem dinheiro p'ra o carmim.
Ai, ai, ai! Ai, ai, ai! Nem dinheiro p'ra o carmim.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 72-73.

4. Dona barata diz que tem sete saias de balão.
É mentira, ela não tem nem dinheiro pro sabão.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Nem dinheiro pro sabão.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Nem dinheiro pro sabão.

Dona barata diz que tem sete saias de filó.
É mentira, ela não tem, ela tem é uma só.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Ela tem é uma só.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Ela tem é uma só.

ROSA, Nereide. *Flauta Doce*. p. 47.

5. Sinh'Aninha diz que tem sete saias de balão.
É mentira, ela não tem nem dez réis para sabão.
Ah, ah, ai! Ah, ah, ai! Nem dez réis para sabão.

A barata diz que tem sete saias de filó.
É mentira da barata, ela tem é uma só.
Ah, ah, ah. Oh, oh, oh. Ela tem é uma só.
Ah, ah, ah. Oh, oh, oh. Ela tem é uma só.

A barata diz que tem sapato de veludo.
É mentira da barata, o pé dela é peludo.
Ah, ah, ah. Oh, oh, oh. O pé dela é peludo.
Ah, ah, ah. Oh, oh, oh. O pé dela é peludo.

VILLA-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 164.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 95.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 117.

6. A barata diz que tem um anel de formatura.
É mentira da barata, ela tem é casca dura.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Ela tem é casca dura.

A barata diz que tem uma cama de marfim.
É mentira da barata, ela tem é de capim.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Ela tem é de capim.

A barata diz que tem cabelo cacheado.
É mentira da barata, ela tem coco rapado.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Ela tem coco rapado.

RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 22-23.

7. A barata diz que tem uma saia de balão.
É mentira, ela não tem nem dinheiro pro sabão.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Nem dinheiro pro sabão.

A barata diz que tem um casado de veludo.
É mentira da barata que o pé dela é cabeludo.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Que o pé dela é cabeludo.

A barata diz que tem, tem, tem, um sapato de bordado.
É mentira da barata, ela tem o pé rachado.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Ela tem o pé rachado.

A barata diz que tem, tem, tem um anel de formatura.
É mentira da barata, ela tem é caradura.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Ela tem é caradura.

A barata diz que tem um sapato de fivela.
É mentira da barata, o sapato é da mãe dela.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. O sapato é da mãe dela.

A barata diz que tem uma irmã pianista.
É mentira da barata, a irmã dela é vigarista.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. A irmã dela é vigarista.

A barata diz que tem um casaco de veludo.

É mentira da barata, o casaco dela é rombudo.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. O casaco dela é rombudo.

GARCIA, Rose Marie. **Brincadeiras cantadas**. p. 17-18.

QUEIROZ, Mariza. **Brincando de Roda**. p. 162-163.

8. Com a mãozinha limpo aqui, limpo acolá.
Vejam só que bonitinha nossa sala vai ficar.
Ah, ah, ah. Ah, ah, ah. Nossa sala vai ficar.
Ah, ah, ah. Ah, ah, ah. Bonitinha já está.

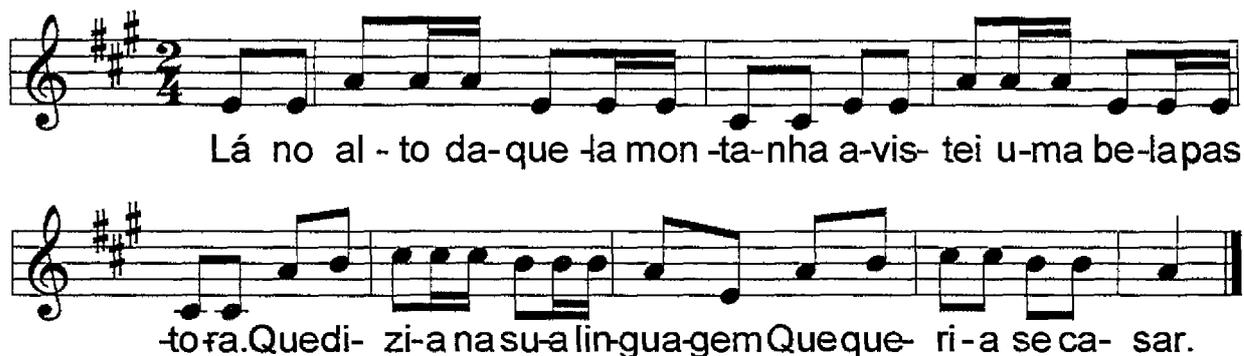
WEIGEL, Anna. **Brincando de Música**. p. 64..

9. Sinh'Aninha diz que tem sete saias de balão.
É mentira, ela não tem nem dinheiro pro sabão.
Ah! Ra, rá. Ah! Ra, rá, nem dinheiro pro sabão.

PAZ, Ermelinda. **Quinhentas Canções Brasileiras**. p. 45.

P.E.M. p. 120.

Canção 08 - Bela Pastora



The image shows two staves of musical notation for the song 'Bela Pastora'. The first staff is in G major (one sharp) and 2/4 time, with a treble clef. The melody consists of quarter and eighth notes. The lyrics are written below the staff: 'Lá no al - to da-que ta mon -ta-nha a-vis- tei u-ma be-lapas'. The second staff continues the melody with similar note values, and the lyrics are: 'to-ra. Quedi- zi-a na su-a lin-gua-gem Que que- ri-a se ca- sar.'

1. Lá no alto daquela montanha, avistei uma bela pastora
Que dizia na sua linguagem que queria se casar.

Bela pastora, entrai na roda para ver como se dança:
Uma volta, meia volta, abraçai o "seu" amor.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 27.

2. Lá em cima daquela montanha avistei uma bela pastora
Que queria entrar na roda, que queria ver brincar.

Bela pastora, entrai na roda para ensinar como é que se dança:
Uma volta, meia volta, abraçai quem mais amar.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 139.

3. No alto daquela montanha avistei uma bela pastora,
Que dizia em sua linguagem que queria se casar.

Bela pastora, entrai na roda e vereis o que é dançar.
Uma volta, meia volta e escolhei o vosso par.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 74-75.

4. Lá em cima daquela montanha avistei uma bela pastora,
Que dizia em sua linguagem que queria brincar.

Bela pastora entra na roda para ver como se brinca,
Uma roda, roda e meia, abraçais quem vós quereis.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 177-178.

5. Lá no alto daquela montanha avistei uma bela pastora
Que dizia na sua linguagem que queira se casar.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 56, 118.

6. Lá no alto daquela montanha avistei uma bela pastora,
Que dizia na sua linguagem que queira se casar.

Bela pastora entrai na roda para ver como se dança,
Uma volta, meia volta, abraçai o vosso amor.

VILLA-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. p.23.

7. Lá no alto daquela montanha avistei uma bela pastora,
Que dizia na sua linguagem que queira se casar.

Bela pastora entrai na roda, ajudai-nos a cantar,
Uma volta, meia volta, abraçai o vosso par.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 144.

8. Bela pastora entrai na roda para ver como se dança,
Uma volta, meia volta, abraçai o vosso amor.

Bela pastora entrai na roda para ver como se dança,
Uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar.

P.E.M. p. 135.

Canção 09 - Bicho Papão



The image shows two staves of musical notation for the song 'Bicho Papão'. The first staff is in 2/4 time and contains the melody for the first line of lyrics: 'Sai, bi - cho pa - pão, Lá de ci - ma do te - lha - do!'. The second staff continues the melody for the second line of lyrics: 'Dei - xa _ es - te me - ni - no dor - mir bem sos - se - ga - do.'.

1. Sai, bicho papão, lá de cima do telhado!
Deixa este menino dormir bem sossegado.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 13.

2. Tutu Marambá, não venhas mais cá
Que o pai do menino te manda matar.

Bicho papão, sai de cima do telhado,
Deixa o menino dormir sossegado.

P.E.M. p. 100

WEIGEL, Anna. *Brincando de Música*. p. 78-79.

3. Sai, bicho papão, lá de cima do telhado,
Deixa este menino dormir bem socegado.

Mucama muito feia que veio da Bahia
Pega este menino e lava na bacia.

Na bacia de ouro lavada com sabão
Pega este menino e vista o seu roupão.

Roupão de seda, toucado de filó
Pega este menino e leva pra vovó.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 15.

4. Dorme, dorme meu anjinho, é noite, papai já veio
Teu maninho também dorme embalado no meu seio.

Dorme, dorme meu filhinho, as aves já estão dormindo,
As galinhas no poleiro, e os pintinhos no seu ninho.

REZENDE, Angélica. **Nossos Avós Contavam e Cantavam.** p. 23.

5. Dorme, dorme filhinho, dorme anjinho inocente,
Dorme meu queridinho que tua mãe vela contente.

Tutu Marambá não venhas mais cá.
Que o pai do menino te manda matá!

Dorme engraçadinho, pequenino da mamãe,
Que ele é bonitinho, e filhinho da mamãe.

Mundo da Criança. **Música para Crianças.** p. 30.

Canção 10 - Boi Barroso



The image shows the musical notation for the song 'Boi Barroso'. It consists of four staves of music in a 2/4 time signature with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The lyrics are written below the notes.

Eu man - dei fa - zer um la-ço do cou - ro do ja-ca-
ré, Pra la-çar o boi bar-ro-so no ca- va-lo pan-ga- ré.
Meu boi bar - ro - so, meu boi pi - tan - ga,
o teu lu - gar, ai! é lá na can - ga.

1. Eu mandei fazer um laço do couro do jacaré,
P'ra laçar o boi barroso no cavalo pangaré.

Est.: Meu boi barroso, meu boi pitanga,
O teu lugar, ai! é lá na canga.
Adeus menina, que eu vou-me embora;
Não sou daqui! Sou lá de fora.

Meu bonito boi barroso, que eu já dava por perdido,
Deixando o rastro na areia, logo foi reconhecido.

Montei no cavalo escuro, trabalhei logo de espora;
E gritei a certa gente que meu boi se vai embora.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 120-121.

2. Eu mandei fazer um laço do couro do jacaré,
pra laçar meu boi barroso, meu cavalo pangaré.

Est.: Meu boi barroso, meu boi pitanga
O teu lugar, é lá na canga.

Lá se vai meu Boi Barroso estralando os mocotó.
Ajudai-me companheiro, não me deixe ficar só.

Eu mandei fazer um laço do couro da capivara,
P'ra laçar meu Boi Barroso no alto da Coivara.

LAMAS, Dulce. *A Música na Tradição Oral*. p. 134-135.

3. Meu cavalo Mala-cara tem andar de saracura,
Não tropeça nem se espanta viajando em noite escura.

Hoje é dia de rodeio, de churrasco e chimarrão,
Venham ver a gauchada reunida no galpão.

RIBEIRO, Wagner. *Antologia de Cantos Orfeônicos e Folclóricos*. p. 139.

4. Meu bonito Boi Barroso que eu já contava perdido,
Deixando o rastro na areia foi logo reconhecido.

Eu mandei fazer um laço do couro da jacutinga,
P'ra laçar meu Boi Barroso lá no passo da restinga.

Adeus priminha, que eu vou m'embora,
Não sou daqui, sou lá de fora.

P.E.M. p. 132.

Canção 11 - Bonecas



Mais u - ma bo - ne - ca na ro - da en - trou; mais
u - ma bo - ne - ca na ro - da en - trou; dei - xá - la rou - bar o
meu co - ra - ção, dei - xá - la rou - bar o meu co - ra - ção.

1. Mais uma boneca na roda entrou;
Deixá-la roubar o meu coração.

Ladrão, ladrãozinho andai ligeirinho;
Não queirais ficar na roda sozinho.

Sozinho eu não fico, não hei de ficar.
Pois tenho Maria p'ra ser o meu par.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 46.

2. Mais uma boneca na roda entrou;
Deixá-la roubar o meu coração.

Ladrão, ladrãozinho andai ligeirinho;
Não queiras ficar na roda sozinho.

Sozinho eu não fico, não hei de ficar.
Pois tenho Celina para ser meu par.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 85.

3. Ladrão, ladrãozinho andai ligeirinho;
Não queirais ficar na roda sozinho.

Sozinho eu não fico, não hei de ficar.
Pois tenho Maria p'ra ser o meu par.

Mais uma boneca na roda entrou,
Deixá-la roubar o meu coração.

4. Mais uma boneca na roda entrou
Deixá-la roubar o meu coração.

Ladrão, ladrãozinho andai ligeirinho
Não queiras ficar na roda sozinho.

Sozinho eu não fico, não hei de ficar
Pois tenho (fulana) para ser meu par.

VILLA-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*, p. 35.

Canção 12 - Cachorrinho Está Latindo

Ca-chor-ri-nho_es-tá lá - tin-do lá no fun-dodo quintal. Ca-la_a
bo-caca-chor ri-nho, deixameuben-zi-nho_en-trar. Ô cri-ou-la lá! Ô cri-
ou-la lá lá! Ô cri-ou-la lá! Não sou eu que ca-io lá! Ô Cri - lá.

1. Cachorrinho está latindo lá no fundo do quintal.
Cala a boca, cachorrinho, deixa meu benzinho entrar.

Est.: Ô crioula lá! ô crioula la lá!
Ô crioula lá! Não sou eu que caio lá!

Atirei um cravo n'água de pesado foi ao fundo;
Os peixinhos responderam: Viva D. Pedro Segundo!

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 28.

2. Cachorrinho está latindo lá no fundo do quintal.
Cala a boca, cachorrinho, deixa o meu benzinho entrar.

Creoula-la, creoula-la-la,
Creoula-la não sou que caio lá

Meu potinho de melado, meu cestinho de cará!
Quem quiser comer comigo feche a porta e venha cá.

Atirei um cravo n'água de pesado foi ao fundo.
Os peixinhos responderam: Viva Dom Pedro II!

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 22-23.

3. Cachorrinho está latindo lá no fundo do quintal,
Cala a boca, cachorrinho, deixa meu benzinho entrar.

Est.: Criou-la-lá, criou-la-la-lá,
Criou-la-lá, não sou eu que caio lá.

Meu potinho de melado, minha cesta de cará,
Quem quiser comer comigo feche a porta e venha cá.

Atirei o cravo n'água de pesado foi ao fundo.
Os peixinhos responderam: Viva D. Pedro II.

CASTRO, Zaide. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 17.
QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 50.
VILLA-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 27.

4. Cachorrinho está latindo lá no fundo do quintal,
Cala a boca, cachorrinho, deixa meu benzinho entrar.

Creou-la-lá, creou-la-la-lá,
Creou-la-lá, não sou eu que caio lá.

Meu potinho de melado, minha cesta de cará,
Quem quiser comer comigo feche a porta e venha cá.

Oh! Tindo-le-lê, oh Tindo-le-la-lá.
Oh! Tindo-le-lê, não sou que caio lá.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 61.

5. Cachorrinho está latindo lá no fundo do quintal,
Cala a boca, cachorrinho, deixa meu benzinho entrar.

Encontrei a Dona Marta abraçada no fogão,
Com 'z'olinho' arregalado, parecia um ladrão.

Esquin-dão-le-lê, esquin-dão-le-lê-la-lá,
Não sou eu que caio lá.

Encontrei as três Maria escondidas no fogão,

Vi a Dona Helena agarrada no portão,
Com os olhos arregalado,
Parecia um ladrão.

GARCIA, Rose Marie. **Brincadeiras cantadas**. p. 50.

Canção 13 - Cai Cai Balão



Cai, cai ba-lão, cai cai ba-lão na ru-a do sa-bão. Não cai
não, não cai não, não cainão, cai a - qui na mi-nha mão.

1. Cai, cai, balão! Cai, cai balão! Na rua do sabão.
Não cai, não!, não cai, não! Não cai, não! Cai aqui na minha mão.

NOVAES, Iris Costa. **Brincando de Roda**. p. 29.
ARRUDA, Yolanda de Quadros. **Cantos Infantis**. p. 11.

2. Vem cá, Vitu, vem cá, Vitu, vem cá meu belo par.
Não vou lá, não vou lá, não vou lá, tenho medo de apanhar.

Vem cá, meu bem, vem cá meu, vem cá meu coração.
Já vou lá, já vou lá, já vou lá, levar flores de São João.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. **Cantos Infantis**. p. 127.

3. Vem cá, siriri, vem cá siriri,
As moças te chamam e tu não queres vir.

Eu não vou lá, eu não vou lá,
Eu peço uma esmola e vocês não me dão.

Vim do Recife pelo piancó, Vim de Recife pelo piancó
Encontrei Dona Maria de uma banda só.

CASTRO, Zaíde. **Jogos e Rondas Infantis**. p. 98.
MARCONI, Marina, **Brinquedos Cantados e Danças do Brasil**. p. 53.

4. Vem cá, siriri, vem cá siriri,
As moças te chamam e tu não queres vir.

Eu não vou lá não, eu não vou lá não,
Eu peço uma esmola e vocês não me dão.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 53.

5. Vem cá siriri, vem cá siriri,
As moças te chamam e tu não queres vir.

É de mim só, é de Maceió,
Encontrei uma velha de uma banda só.

LAMAS, Dulce. *A Música na Tradição Oral*. p. 104.

6. Vem cá, bidu, bem cá, bidu, vem cá, bidu, vem cá.
Não vou lá, não vou lá, não vou lá, tenho medo de apanhar.

Vem cá, bidu, vem cá, bidu, vem cá meu coração,
Já vou lá, já vou lá, já vou lá, levar flores pra São João.

RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 123.

7. Cai, cai, balão, cai, cai, balão, aqui na minha mão.
Cai, cai, balão, cai, cai, balão, na noite de São João!

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 29.

8. Cai, cai, balão, cai, cai, balão, na rua do sabão.
Não cai não, não cai não, não cai não, cai aqui na minha mão.

Vem cá, Bitu, vem cá, Bitu, aqui na minha mão.
Não vou lá, não vou lá, não vou lá, tenho medo de apanhar.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 84.

9. Cai, cai, balão, cai, cai, balão, na rua do sabão.
Não cai não, não cai não, não cai não, cai aqui na minha mão.

Vem cá, Bitu, vem cá, Bitu, aqui na minha mão.
Não vou lá, não vou lá, não vou lá, tenho medo de apanhar.

Cai, cai balão, Cai, cai balão, aqui na minha mão.
Cai, cai, balão, cai, cai, balão, na noite de São João!

RODRIGUES, Anna Augusta. *Rodas, Brincadeiras e Costumes*. p. 179.

10. Cai, cai, balão, cai, cai, balão, na rua do sabão.
Não cai não, não cai não, não cai não, cai aqui na minha mão.

ROSA, Nereide. *Flauta Doce*. p. 51.

VILLA-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 28.

11. Vem cá, oh! Siriri, vem cá, oh! Siriri.
As moças te chamam, e tu não queres vir.

Eu não vou lá não, eu não vou lá não,
Eu peço uma esmola e vocês não me dão.

Vim do Recife pelo piancó,
Encontrei Dona Maria de uma banda só.

VILLA-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. p.178-179.

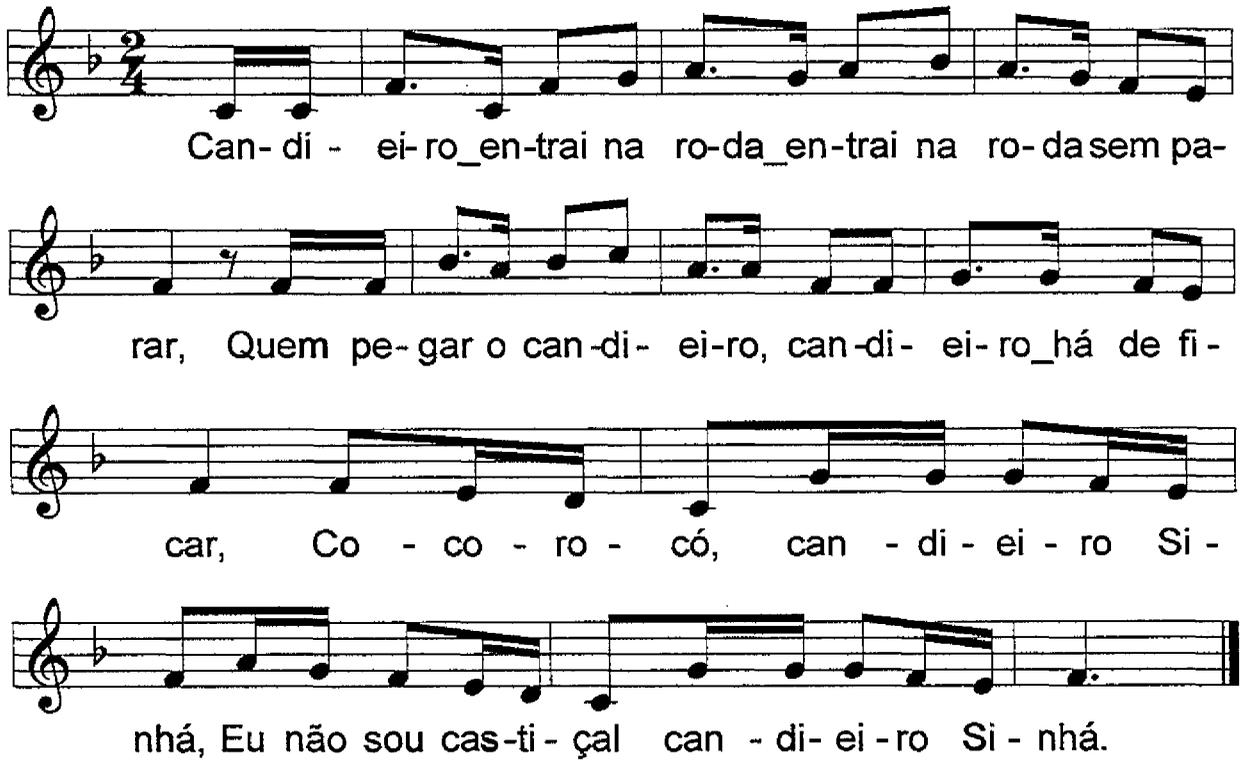
12. Vem cá, Vitu, vem cá, Vitu, vem cá meu belo par.
Não vou lá, não vou lá, não vou lá, tenho medo de apanhar.

VILLA-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 186.

13. Vem cá, Bidu, vem cá, Bidu, vem cá, Bidu, vem cá.
Não vou lá, não vou lá, não vou lá, tenho medo de apanhar.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras cantadas*. p. 32.

Canção 14 - Candieiro



Can-di - ei-ro_en-trai na ro-da_en-trai na ro-da sem pa-
rar, Quem pe-gar o can-di- ei-ro, can-di- ei-ro_há de fi-
car, Co - co - ro - có, can - di - ei - ro Si -
nhá, Eu não sou cas-ti - çal can - di- ei - ro Si - nhá.

1. Candieiro entrai na roda
entrai na roda sem parar,

Quem pegar o candieiro,
candieiro há de ficar,

Co-co-ro-có, candieiro Sinhá,
Eu não sou castiçal candieiro Sinhá.

Canção 15 - A Canoa Virou

The image shows the musical notation for the song 'A Canoa Virou'. It consists of two staves of music in 2/4 time. The first staff begins with a treble clef, a 2/4 time signature, and a key signature of one flat (B-flat). The melody starts with a quarter rest, followed by a series of eighth and quarter notes. The lyrics 'A ca-no- a vi- rou, Deixá-la vi- rar, por cau- sa de Fu-' are written below the first staff. The second staff continues the melody with eighth and quarter notes. The lyrics 'la- na quenão sou -be re- mar. A ca - no -a vi- mar.' are written below the second staff. The second staff includes two first endings, labeled '1.' and '2.', which lead to different endings of the piece.

1. A canoa virou, deixá-la virar,
Foi por causa de (nome da pessoa) que não soube remar.

Se eu fosse um peixinho, e soubesse nadar
Tirava (nome da pessoa) do fundo do mar.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 15.
RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 24-25.
QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 37-38.
RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 133.
GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras Cantadas*. p. 19-20.
NEREIDE, Rosa. *Flauta Doce*. p. 50.
P.E.M. p. 117.

2. A canoa virou por deixarem-na virar;
Foi por causa de Maria, que não soube remar.

Est.: Siri p'ra cá, siri p'ra lá;
Maria é velha e quer casar.

Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar,
Tiraria a Maria lá do fundo do mar.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 82-83.

3. A canoa virou, deixaram virá
Foi por causa de Fulana que não soube remar.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 80.

4. A canoa virou por deixar ela virar
Foi por causa da Fulana que não soube remar.

VILLA-Lobos, Heitor. **Canto Orfeônico**. p. 32.
WEIGEL, Anna. **Brincando de Música**. p. 155.

5. Elas são verde-amarela.
Vira, ó maninha cor de canela.

A barca virou, por deixar de virar,
Por causa de Fulana que não soube remar.

MELO, Veríssimo. **Folclore Infantil**. p. 213.

6. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar,
Eu salvava o fulano lá no fundo do mar.

ORSO, Darci. **Atividades Recreativas**. p. 43.

7. A canoa virou, pois deixá-la virar.
Foi por causa da Fulana que não soube remar.

Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar,
Eu tirava a fulana lá no fundo do mar.

Mas eu não sou peixinho, e nem sei mergulhar,
Coitada da fulana, fica dentro do mar.

RIBEIRO, Wagner. **Antologia de Cantos Orfeônicos e Folclóricos**. p. 91.

8. 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 salvava o fulano lá no fundo do mar.

P.E.M. p. 117.

9. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar
Eu salvava o fulano lá no fundo do mar.

Mas eu não sou peixinho e nem sei mergulhar.
Coitada da Fulana, fica dentro do mar.

E a Fulana que vai embarcar
Chindará, chindará, chindara-rá.

P.E.M. p. 134.

10. Vem cá, oh! Siriri, vem cá, oh! Siriri.
As moças te chamam, você não quer vir.

É de mim só, é de Maceió,
Encontrei velha de uma banda só.

LAMAS, Dulce. *A Música na Tradição Oral*. p. 104.

Canção 16 - Capelinha de Melão

Ca- pe- li - nha de me - lão é de São Jo -
ão; é de cra-vo, é de ro-sa_é de man- je - ri - cão.

1. Capelinha de melão é de São João;
É de cravo, é de rosa, é de manjericão.

São João está dormindo não me ouve, não.
Acordai, acordai, acordai, João!

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 31.
CASTRO, Zaide. *Jogos e Rondas Infatis*. p. 19.
P.E.M. p. 117.
ROSA, Nereide. *Flauta Doce*. p. 44.
RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 39.

2. Capelinha de melão é de São João;
É de cravo, é de rosa, é de manjericão.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático*. p. 36.
LAMAS, Dulce. *A Música na Tradição Oral*. p. 22, 66.
RODRIGUES, Anna Augusta. *Rodas, Brincadeiras e Costumes*. p. 41.
ORSO, Darci. *Atividades Recreativas*. p. 45.
PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 48.
RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 98.

3. Capelinha de melão é de São João;
É de cravo, é de rosa, é de manjericão.

São João está dormindo não me ouve, não.
Acordai, acordai, acordai, João!

São João está dormindo, não acorda não.
Acordai, acordai, acordai São João.

São João está dormindo, não me ouve não,
Acordai, acordai, acordai São João.

GARCIA, Rose Marie. **Brincadeiras cantadas**. p. 33.

4. Capelinha de melão, é de São João,
é de cravo, é de rosa, é de manjericão.

São João está dormindo, não acorda não,
Acordai, acordai, acordai João.

São João está dormindo, não me ouve não,
Acordai, acordai, acordai São João.

Se São João soubera, quando era o seu dia.
Descia dos céus à terra com prazer e alegria.

São João foi para o banho com vinte e cinco donzelas,
As donzelas caiu n'água, São João caiu com elas.

MELO, Veríssimo. **Folclore Infantil**. p. 247.

5. São João está dormindo, não me ouve não,
Acordai, acordai, acordai São João.

QUEIROZ, Mariza. **Brincando de Roda**. p. 26.

Canção 17 - Caranguejo



Ca-ran - gue - jo não é pei-xe, ca-ran-gue-jo pei-xe
é; Carangue-jo só é pei-xe na en-chen-te da ma-ré. O-ra
pal - ma pal - ma pal - ma, o-ra pé pé pé! O-ra
ro - da, ro - da, ro - da! Ca - ran - gue - jo pei - xe é.

1. Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é;
Caranguejo só é peixe na enchente da maré.

Ora, palma, palma, palma! Ora, pé, pé, pé!
Ora, roda, roda, roda, caranguejo peixe é.

- NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 32.
CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 21.
RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 40-41.
WEIGEL, Anna. *Brincando de Música*. p. 76.
QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 23.
PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 51, 67.
P.E.M. p. 114.

2. Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é;
Caranguejo não é peixe na vasante da maré.

Palma, palma, palma, pé, pé, pé,
Roda, roda, roda, caranguejo peixe é.

Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é,
Caranguejo só é peixe na enchente da maré.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. **Cantos Infantis**. p. 38-39, 54-55.

3. Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é,
Caranguejo só é peixe na vazante(enchente) da maré.

Ora palma, palma, palma, ora pé, pé, pé,
Ora roda, roda, roda, caranguejo peixe é.

Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é,
Se caranguejo fosse peixe não nadava na maré.

MELO, Veríssimo. **Folclore Infantil**. p. 227.

GARCIA, Rose Marie. **Brincadeiras Cantadas**. p. 34.

VILLA-Lobos, Heitor. **Canto Orfeônico**. p. 38-40.

4. Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é,
Caranguejo só é peixe na vazante da maré.

Ora palma, palma, palma, ora pé, pé, pé,
Ora roda, roda, roda, caranguejo peixe é.

Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é,
1) Se não fosse caranguejo não dançava em Bagé.
2) Caranguejo perna fina não aguenta balancé.
3) Eu já vi um caranguejo namorando uma mulher.

MARCONI, Marina. **Brinquedos Cantados e Danças do Brasil**. p. 15, 66.

5. Ora palma, palma, palma, ora pé, pé, pé,
Ora roda, roda, roda, caranguejo peixe é.

Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é,
Se caranguejo fosse peixe não nadava na maré.

RIBEIRO, Dora. **Coletânea de Brinquedos Cantados**. p. 31.

Canção 18 - Carneirinho, Carneirão



Car-nei - ri - nho, car - nei - rão-nei-rão-nei-rão, o-lhai pro
céu, o-lhai pro chão, pro chão, pro chão; Man-da_oRei Nos -so Se-
nhor, Se-nhor, Se-nhor, pa-ra to-dos se_a-jo - e - lhar.

1. Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,
olhai pro céu, olhai pro chão
Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor,
para todos se:

- | | |
|--------------|--------------|
| 1) ajoelhar; | 2) levantar; |
| 3) sentar; | 4) levantar; |
| 5) deitar; | 6) levantar. |

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 33.

2. Carneirinho, carneirão, neirão, neirão,
Olhai pro céu, olhar pro chão, pro chão, pro chão.
Mandarei Nosso Senhor, Senhor, Senhor
para nós nos levantar-mos.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático*. p. 41.

3. Carneirinho, carneirão, neirão, neirão,
Olhai pro céu, olhar pro chão, pro chão, pro chão
Mandarei Nosso Senhor, Senhor, Senhor
para todos se:
1) ajoelhar; 2) levantar; 3) sentar;

4) deitar.

P.E.M. p. 113.

4. Carneirinho, carneirão, neirão, neirão,
Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão
Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor,
Para nós nos levantar-mos.

Carneirinho, carneirão, neirão, neirão,
Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão,
Mandarei Nosso Senhor, Senhor, Senhor,
Para todos se:

- 1) Ajoelhar;
- 2) Levantar;
- 3) Sentar;
- 4) Deitar;

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras cantadas*. p. 37.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 232-233.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 52.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 77-78.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 52.

RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 42-43.

CASTRO, Zaide. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 22.

Canção 19 - A Carrocinha

A car - ro - ci - nha pe - gou três ca -
chor-ros de_u-ma vez. A car-ro- vez. Tra-la lá, que gen-te_é
es-ta! Tra -la lá, que gen-te má! Tra-la má!

1. A carrocinha pegou três cachorros de uma vez.
Tra-lá-lá que gente é esta, Tra-lá-lá que gente má!

Novaes, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 16.

2. A carrocinha pegou três cachorros de uma vez.
Tá-rá-rá que gente é essa, Tá-rá-rá que gente má!

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 23.

RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 26-27.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 77.

ORSO, Darci. *Atividades Recreativas*. p. 42.

P.E.M. p. 128.

3. A carrocinha pegou três cachorros de uma vez.
Tá-rá-rá que gente é essa, Tá-rá-rá que gente má!

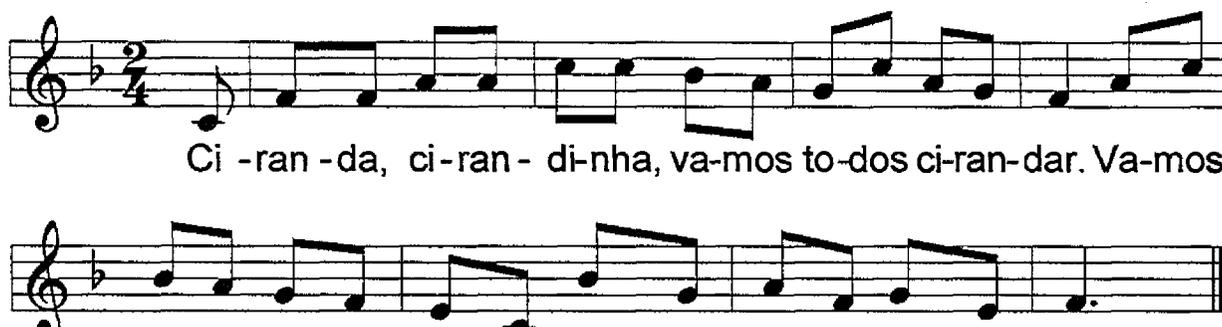
A dança da carrocinha é uma dança estribunda
Uma bota o joelho em terra, o corpo que faz pena.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 54-55.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras Cantadas*. p. 13, 21-22.

MARCONI, Marina. *Brinquedos Cantados e Dnaças do Brasil*. p. 16.

Canção 20 - Ciranda, Cirandinha



Ci - ran - da, ci - ran - di - nha, va - mos to - dos ci - ran - dar. Va - mos
dar a mei - a vol - ta, vol - ta e mei - a va - mos dar.

1. Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar.
Vamos dar a meia volta, volta meia vamos dar.

O anel que tu me deste era vidro e se quebrou.
O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou.

Por isso D. (nome da pessoas), entre dentro dessa roda:
Diga um verso bem bonito, diga adeus e vá-se embora.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 34.

2. Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar.
Vamos dar a meia volta, volta meia vamos dar.

O anel que tu me deste era vidro e se quebrou.
O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou.

Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar.
Vamos ver dona Maria, que já está pra se casar.

Por isso Dona Maria, entre dentro desta roda,
Diga um verso bem bonito, diga adeus e vá-se embora.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 68-69.

3. Ó ciranda, ó cirandinha vamos todos cirandar
Uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar.

O anel que tu me deste era vidro e se quebrou,
O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou.

VILLA-Lobos, Heitor. **Canto Orfeônico**. p. 47.
LAMAS, Dulce. **A Música na Tradição Oral**. p. 103.
WEIGEL, Anna. **Brincando de Música**. p. 154-155.
MELO, Veríssimo. **Folclore Infantil**. p. 208.

4. Ó ciranda, ó cirandinha vamos todos cirandar,
Uma volta, meia volta , volta e meia vamos dar.

Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar!
Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar!
Vamos dar a meia volta, quem 'stá bem deixá-lo estar!

Quem 'stá bem deixá-lo estar, que eu não posso estar melhor!
Tá no pé do meu benzinho, não há regalo maior!

Ciranda não me convida, para ir ao seu serão!
Fazer uma maçaroca, da massa do Algodão

RODRIGUES, Anna Augusta. **Rodas, Brincadeiras e Costumes**. p. 38.

5. Vai abóbora, vai melão, vai melão, vai melancia,
Vai jambo, Sinhá, vai jambo, Sinhá!
Vem doce! ... Por isso Dona Fulana entre dentro desta roda!
Diga um verso bem bonito, Fulana! Peça adeus e vá s'embora!

RODRIGUES, Anna Augusta. **Rodas, Brincadeiras e Costumes**. p. 119.

6. Ó ciranda, ó cirandinha vamos todos cirandar,
Uma volta, meia volta , volta e meia vamos dar.

O anel que tu me deste era vidro, se quebrou
O amor que tu me tinhas era pouco, se acabou.

Por isso Dona Fulana entre dentro desta roda,
Diga um verso bem bonito, diga adeus e vá s'embora.

P.E.M. p. 98
QUEIROZ, Mariza. **Brincando de Roda**. p. 36.
CASTRO, Zaíde. **Jogos e Rondas Infantis**. p. 26.
GARCIA, Rose Marie. **Brincadeiras Cantadas**. p. 40.

7. Ciranda, cirandinha vamos todos cirandar,
Uma volta, meia volta , volta e meia vamos dar.

O anel que tu me deste era vidro, se quebrou,
O amor que tu me tinhas era pouco, se acabou.

Por detrás daquele morro tem um pé de abricó,
Quem quiser casar comigo vá pedir à minha vó.

Ciranda, cirandinha vamos todos cirandar
Vamos ver D. Luiza que já está pra se casar.

Por isso D. Fulana entre agora nesta roda,
Diga um verso bem bonito, diga adeus e vá se embora.

O anel que tu me destes, Sexta-feira da Paixão,
Ficou largo no meu dedo, apertou meu coração.

RIBEIRO, Dora. **Coletânea de Brinquedos Cantados**. p. 38.

8. Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar,
Vamos dar a meia volta , volta e meia vamos dar.

O anel que tu me deste era vidro e se quebrou.
O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou. .

Por isso, Dona Ciranda entre dentro desta roda,
Diga um verso bem bonito, diga adeus e vá-se embora.

Quem me dera, quem me dera, um cavalinho de vento,
para dar um galopinho, onde está meu pensamento.

RODRIGUES, José. **Cantiga de Roda**. p. 44-45.

9. Ó ciranda, ó cirandinha vamos todos cirandar,
Uma volta, meia volta , volta e meia vamos dar.

PAZ, Ermelinda. **Quinhentas Canções Brasileiras**. p. 45- 37.

10. Atirei um limão verde por cima da sacristia.
Deu no padre, deu na moça, deu no moço que eu queria.

La do céu caiu uma estrela e se quebrou em mil pedaços.
Eu queria ser um anjo, para andar em teus braços.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras cantadas*. p. 44.

11. Ó ciranda, ó cirandinha vamos todos cirandar,
Uma volta, meia volta , volta e meia vamos dar.

Se esta rua fosse minha eu mandava ladrilhar,
Com pedrinhas de brilhante para o meu amor passar.

REZENDE, Angélica. *Nossos Avós Contavam e Cantavam*. p. 57.

Canção 21 - C Ó C Ó

The musical score is written on five staves in treble clef, with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 2/4 time signature. The lyrics are written below the notes.

Eu não sei si vo - cê sa - be, A his -
tó - ria do ma - ca - co, Foi à mis - sa sem sa -
pa - to, Che - gô lá ca - iu no la - ço! C ó - c ó -
c ó, Ó c ó - c ó - c ó! Che - gô lá ca - iu no
1. lá - ço! C ó - c ó, 2. lá - ço!

1. Eu não sei si você sabe,
A história do macaco,
Foi à missa sem sapato,
Chegô lá caiu no laço!

Có-có-có, Ó Có-có-có!
Chegô lá caiu no laço!
Có-có-có, Ó Có-có-có!
Chegô lá caiu no laço!

Canção 22 - Senhora Condessa

1. On - de mo - ra, Se - nho - ra Con - des - sa, de lín - gua de
pra - ta, a Do - na _ Hor - tén - sia? Que _ o Dom Rei man - dou bus - car u - mas
fi - lhas pa - ra ca - sar. 2. Mi - nhas fi - lhas eu não
le - gre
dou, nem por ou - ro nem por pra - ta, nem por ou - ro nem por
pra - ta, nem por san - gue de la - gar - ta.
3. Tão a - - 5...ção!

1. Onde mora, Senhora Condessa, de língua de prata, a D. Hortênsia?
Que o D. Rei mandou buscar, uma das filhas para casar.

Minhas filhas eu não dou, nem por ouro nem por prata;
Nem por ouro nem por prata, nem por sangue de lagarta.

Tão alegre que eu vinha, tão tristonho eu vou voltar,
Pela filha da condessa que o D. Rei mandou buscar.

Volte cá, meu cavalheiro! Escolhei entre as mocinhas,
escolhei entre as mocinhas aquela que lhe agradar.

Esta quero, esta não quero, esta bebe vinho na mesa;
Esta come requeijão, venha cá, meu coração!

2. Oh Condessa, oh condessinha, oh Condessa d'Aragão,
Venho pedir uma filha, de bonitas que elas são.

Eu viuvinha da parte d'além,
Quero casar, não acho com, só contigo, só contigo, só contigo.

Onde mora condessa de língua de frança e dor de lanceta?
Que quereis com la condessa de língua de frança e dor de lanceta?

VILLA-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 51-53.

3. Onde mora a bela Condêssa, vinda de França, onde nasceu.
O que quer com a bela Condêssa vinda de França, onde nasceu.

O seu Rei mandou pedir uma de suas três filhas.
Se puder emprestar uma pelo sangue de Aragão.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 119.

4. Onde mora a La Condessa, filha de Ponta-la-Sé?
Que quereis com a La Condessa, que por ela perguntais?

Senhor Rei mandou dizer que das filhas que tivesse
Mandasse uma, mandasse uma para ele casar com ela.
Eu não dou as minhas filhas no estado em que elas estão,
Nem por ouro, nem por prata, nem por sangue de alazão.

Tão alegres que viemos e tão triste que voltaremos.
Das filhas de La Condessa nem uma levaremos.
Volta, volta cavalheiro por serdes homem de bem.
Entra aqui neste convento, escolhe a que te convém.

Esta fede, esta cheira, esta come pão de feira,
Esta mesmo é que eu quero para ser minha companheira.
Senta aqui, bela menina, a coser e a bordar
Que do céu há de cair uma agulha e um dedal.
Palmatória de marfim para o Rei lhe castigar.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 28.

5. Onde mora, senhora condessa, de língua de prata, a D. Hortência:
Sinhô rei mandou pedir uma das filhas pra casar.
Minhas filhas eu não dou, nem por ouro nem por prata,
Nem por sangue de lagarta.

Tão alegre que eu já vinha,
Tão tristonho eu vou voltar.

Volte, volte cavalheiro; escolhei neste monteiro,
escolhei neste monteiro, qual das filhas pra casar.

Esta quero, esta não quero, esta na mesa, come o pão,
bebe vinho na galheta, como queijo, requeijão.

Com queijo, requeijão,
Vim buscar meu coração.

Canção 23 - Constança

Cons - tan-ça, bé-la Cons-tan-ça! Cons-tan-ça, be-la se-rá. Se-
rá_o cra-vo da for- tu-na, a vol-ta que_o mun-do dá. 1.
2.En -
Do-li-lin, do -le- lê! Do-li-li, do -la-lá! To-can-do a vi-
rei.
o-la pa - ra se dan - çar. 1. Do -li- lin, do -le- çar. 2.

1. Constança, bela Constança! Constança bela será.
Será o cravo da fortuna, a volta que o mundo dá.

Entre num jardim de flores, não sei qual escolherei;
Escolho a mais formosa, aquela que abraçarei.

Dolilin, dolelê! Dolili, dolalá!
Tocando a viola para se dançar.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 35.

2. Constança, meu bem, Constança, constante sempre serei.
Constante até a morte, constante eu morrerei.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 64.

3. Constância, minha Constância, não sei o que de ti será,
São acasos da fortuna, são voltas que o mundo dá.

No jardim das belas damas, qual delas escolhereis,
Escolha a que tu quiseses, a mais bela eu tirarei.

Constância, minha Constância, não sei o que de ti será;
Que só anda aqui na roda, sem ter com que te abraçar.

Antônio me deu um cravo Sexta-feira da paixão;
Botei o cravo no seio e Antônio no coração.

MELO, Veríssimo. **Folclore Infantil**. p. 192-193.

4. Constança, linda Constança, Constança, meu bem querer
Jurei de te amar, Constança, serei constante até morrer.

Os cabelos de Constança são louros e cacheados,
Que quando ela mete o pente, abala tôda a cidade.

No meio de tantas flôres, não sei qual escolherei,
Aquele que fôr mais bela, com ela me abraçarei.

CASTRO, Zaíde. **Jogos e Rondas Infantis**. p. 29.

5. Constança, meu bem, Constança, Constante sempre serei
Constante até a morte, Constante eu morrerei.

Constancia, bela Constancia, Constancia bela será.
Será o cravo da Fortuna, a volta que o mundo dá.

Eu sei! Do lin! lin! Do lê! lê! Do lin! Lin! Do lá! Lá!
Tocando na viola para se dansar!

Entrei num jardim de flôres, não sei qual escolherei,
Escolho a mais formosa, aquela que abraçarei.

VILLA-Lobos, Heitor. **Canto Orfeônico**. p. 54-55.

3. O cravo brigô co'a rosa, debaixo de uma sacada
O cravo saiu ferido, a rosa saiu machucada!

O cravo ficô doente, a rosa foi visitá...
O cravo teve um desmaio, a rosa pôs-se a chorá!

O cravo foi pra cadeia, chorando sua prisão...
A rosa espiô na grade: Paciência, meu coração!

Aqui, nesta rua, Dominé! Passô meu bem, Dominé!
Será por mim, Dominé? Por mais alguém, Dominé.

E o passarinho, Dominé! Caiu no laço, Dominé!
Mais um beijinho, Dominé! Mais um abraço, Dominé!

RODRIGUES, Anna Augusta. *Rodas, Brincadeiras e Costumes*. p. 83.

4. O cravo brigou com a rosa, debaixo de uma sacada,
O cravo saiu ferido, a rosa despedaçada.

O cravo ficou doente, a rosa foi visitar,
O cravo teve um desmaio, a rosa pôs-se a chorar.

O cravo brigou com a rosa, debaixo de uma cascata,
O cravo saiu ferido, e a rosa despedaçada.

O cravo brigou com a rosa, debaixo de uma latada,
O cravo saiu ferido, a rosa despetalada.

Palma, palma, palma, pé, pé, pé.
Roda, roda, roda, caranguejo peixe é. Pois é.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras cantadas*. p. 14, 66-68.

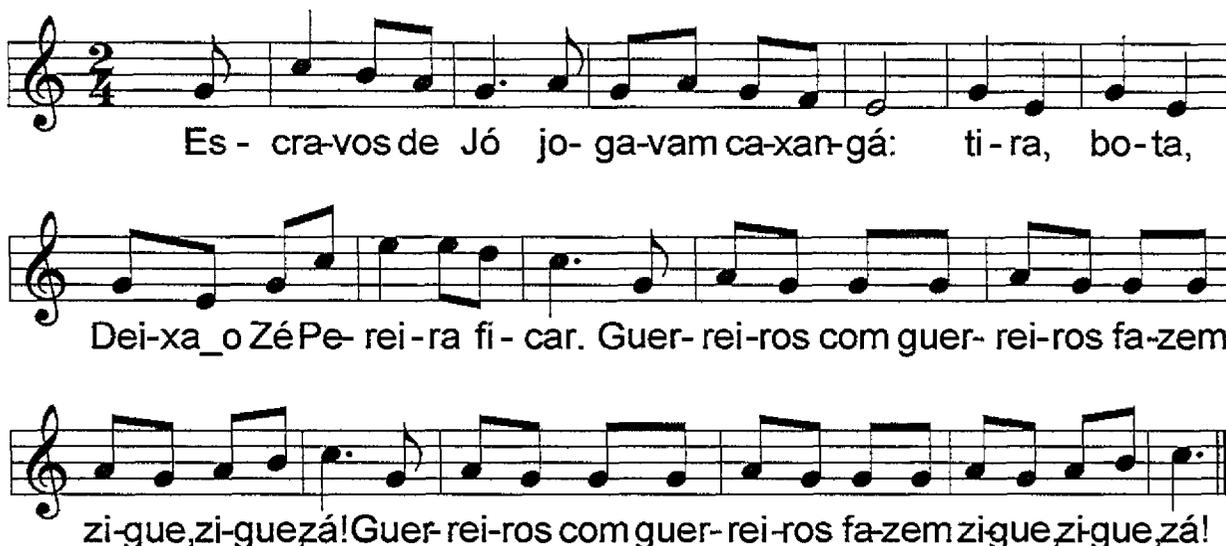
5. O cravo brigou com a rosa, debaixo de uma sacada,
O cravo saiu ferido, a rosa despedaçada.

O cravo ficou doente, a rosa foi visitar
O cravo teve um desmaio, a rosa pôs-se a chorar.

Palma, palma, palma,
Pé, pé, pé.
Roda, roda, roda,
Caranguejo peixe é.
Pois é.

MELO, Veríssimo. **Folclore Infantil**. p. 200-201.

Canção 25 - Escravos de Jó



Es - cra-vos de Jó jo- ga-vam ca-xan-gá: ti-ra, bo-ta,
Dei-xa_o ZéPe- rei-ra fi- car. Guer- rei-ros com guer- rei-ros fa-zem
zi-gue,zi-guezá!Guer- rei-ros com guer- rei-ros fa-zem zigue,zi-gue,zá!

1. Escravos de Jó jogavam o caxangá.
Tira, bota, deixa o Zé Pereira ficar.
Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá!

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 39.

2. Escravos de Jó jogavam o caxangá.
Tira, deixa o Zamberê ficar.
Guerreiros com guerreiros fazem zig, zig-zá.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 21.

3. Escravos de Jó jogavam caxangá
Bota, tira, deixa Zabelê-já.
Guerreiros com guerreiros zigue zigue zigue zá.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 238-239.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 60.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 37.

RODRIGUES, José. *Cantiga de roda*. p. 48-49.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 28-29.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 66.

4. Escravos de Jó jogavam caxangá
Tira, põe, e deixa o Lelê que vá.
Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá.

RIBEIRO, Wagner. *Antologia de Cantos Orfeônicos e Folclóricos*. p. 36.

5. Escravos de Job jogavam o caxangá,
Tira, bota, deixa o Zabelê ficar.
Guerreiros com guerreiros Zigue zigue zigue zá.

Var.: Deixa o Zé Pereira ficar,
Deixa o Zepelim que se vá,
Deixa o Zé Pereira que se vá,
Deixa lá ficar, laiá.
Zabelê que vá ficar.

P.E.M. p. 106.

6. Escravos de Jó jogavam o caxangá,
Tira, bota, deixa o Zabelê ficar
Guerreiros com guerreiros Zigue zigue zigue zá.

Var.: deixa o Zé Pereira ficar; deixá-la ficar, laiá;
Zabelê que vá ficar; jogavam futebol;
lutavam karatê ;
tocavam bandolim;
plantavam batatinhas.

WEIGEL, Anna. *Brincando de Música*. p. 70-71.

7. Escravos de Jó jogavam Caxangá.
Bota, tira, deixa o Zepelim que se vá.
Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá.

Escravos de Jó jogavam caximbó
Bota, tira, deixa o Zé Pereira que se vá.
Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá.

Escravos de Jó jogavam Caxengá.
Tira, bota, deixa o Zé Pereira ficar.
Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá.

GARCIA, Rose Marie. *Jogos e Passeios Infantis*. p. 98-100.

8. Os escravos de Job, jogavam o caxangá.
Tira, deixa o Zamberê ficar.
Guerreiros com Guerreiros Zigue zigue zigue Zá.

VILLA-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 69.

Canção 27 - Esquindô Lelê

The image shows a musical score for the song 'Esquindô Lelê'. It consists of six staves of music in a 2/4 time signature with a key signature of one flat (B-flat). The melody is written in a treble clef. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllables that span across multiple notes. The lyrics are: 'An - to - ni - nho na co - zi - nha a - gar - ra - do com o fo - gão, Com os o - lhos ar - re - ga - la - dos pa - re - ce gato la - drão. O - es - quin - dô - le - lê, O - es - quin - dô - le - lê, la - lá, O - es - quin - dô le - lê, Não sou eu que vol - to lá.'

An - to - ni - nho na co - zi - nha a - gar -
ra - do com o fo - gão, Com os o - lhos ar - re -
ga - la - dos pa - re - ce gato la - drão. O - es - quin -
dô - le - lê, O - es - quin - dô - le - lê, la -
lá, O - es - quin - dô le - lê, Não sou
eu que vol - to lá.

1. Antoninho na cozinha,
Agarrado com o fogão,
Com os olhos arregalados,
Parece gato ladrão.

O esquindô lelê,
O esquindô lelê, lalá,
O esquindô lelê,
Não sou eu que volto lá.

Canção 28 - Ai, Eu Entrei na Roda



Ai, eu en- trei nã ro- da_Ai, eu não sei co- mo se
dan- ça_Ai, eu en- trei na ro- da dan- ça_Ai, eu não sei dan- çar. 1. Se- te_e
se- tẽ são qua- tor- ze, três vez se- te vin- te_e um; Te- nho
se- te na- mo- ra- dos só pos- so ca- sar com um. Ai eu en-

1. Est.: Ai, eu entrei na roda, ai eu não sei como se dança
Ai, eu entrei na rodadança, ai eu não sei dançar.

Sete e sete são catorze, três 'vez' sete vinte e um
Tenho sete namorados, só posso casar com um.

Namorei um garotinho do Colégio Militar
O diabo do garoto só queria me beijar.

Todo o mundo se admira, da macaca fazer renda.
Eu já vi uma perua ser caixeira numa venda!

Lá vai uma, lá vão duas, lá vão três pela terceira,
Lá se vai o meu benzinho, de vapor pra Cachoeira!

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 23.

2. Eu entrei na roda para ver como se dança
Eu entrei na contradança, mas não sei dançar.

Lá vai uma, lá vão duas, lá vão três pela terceira
Lá se vai o meu amor no vapor, pra cachoeira.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. **Cantos Infantis**. p. 107.

3. Ah! Eu entrei na roda para ver como se dança.
Eu entrei na contradansa, eu não sei dansar.

Lá vai uma, lá vão duas, lá vão três pela terceira.
Lá se vai o meu amor no vapor pra cachoeira.

VILLA-Lobos, Heitor. **Canto Orfeônico**. p. 68.

QUEIROZ, Mariza. **Brincando de Roda**. p. 22.

CASTRO, Zaíde. **Jogos e Rondas Infantis**. p. 18.

PAZ, Ermelinda. **Quinhentas Canções Brasileiras**. p. 66.

4. Ai, eu entrei na roda para ver como se dança,
Eu entrei na contradança, eu não sei dançar.

Lá vai uma, lá vão duas, lá vão três pela terceira.
Lá se vai o meu amor no vapor pra cachoeira.

Amanhã é dia santo, dia de São Nicolau,
Quem tem roupa vai à missa, quem não tem come mingau.

MARCONI, Marina. **Brinquedos Cantados e Danças do Brasil**. p. 8.

5. Ah! Eu entrei na roda, Eu não sei dançar.

Uma pulga na balança, deu um pulo e foi à França;
Ela pula, ela dança, na barriga da criança.

REZENDE, Angélica. **Nossos Avós Contavam e Cantavam**. p. 66.

6. Ah! Eu entrei na roda para ver como se dança,
Eu entrei na contradança, eu não sei dançar.

Lá vai uma, lá vão duas, lá vão três pela terceira.
Lá se vai o meu amor de vapor pra cachoeira.

Todo mundo se admira de um macaco andar em pé.
O macaco já foi gente pode andar como quiser.

P.E.M. p. 108.

7. Ai! Eu entrei na roda para vê como se dança,
Eu entrei na contradança, eu não sei dançá!

Por isso, Dona Fulana entre dentro desta roda,
Diga um verso bem bonito, rogue a Deus e vá s'embora!

Sapatinho bole-bole, na fôrma do sapateiro,
Meus olhinho também bole quando vê rapaz solteiro!

RODRIGUES, Anna Augusta. *Rodas, Brincadeiras e Costumes*. p. 44.

8. Ah! Eu entrei na roda para ver como se dança,
Eu entrei na contradança, eu não sei dançar.

Lá vai uma, lá vão duas, lá vão três pela terceira.
Lá se vai o meu amor de vapor pra cachoeira.

Todo mundo se admira de um macaco andar em pé.
O macaco já foi gente pode andar como quizer.

Todo mundo se admira do macaco fazer renda.
Eu já vi uma perua ser caixeira de uma venda.

WEIGEL, Anna. *Brincando de Música*. p. 90.

9. Ai! Eu entrei na roda, Ai! Eu entrei na roda dança,
Eu entrei na roda dança, eu não sei dançar.

Ai! Eu entrei na roda, Eu não sei como se dança,
Eu entrei na contra-dança, eu não sei dançar.

Sete e sete são quatorze, três 'vez' sete vinte e um,
Tenho sete namorados só posso casar com um.

Todo o mundo se admira da macaca fazer renda.
Eu já vi uma perua ser caixeira de uma venda.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 130-131.

10. Ah! Eu entrei na roda, Eu entrei na roda dança
Eu não sei como se dança, eu não sei dançar.

Sete e sete são quatorze, três 'vez' sete vinte e um,
Tenho sete namorados não me caso com nenhum.

Namorei um garotinho da escola militar,
O malvado do garoto (nanico, guri) só queria me beijar.

Esta noite eu tive um sonho: que chupava picolé.
Quando eu me acordei, chupava o dedo do pé.

Ninguém viu o que eu vi ontem lá na festa da carqueja,
Um elefante tomou banho numa tampa de cerveja.

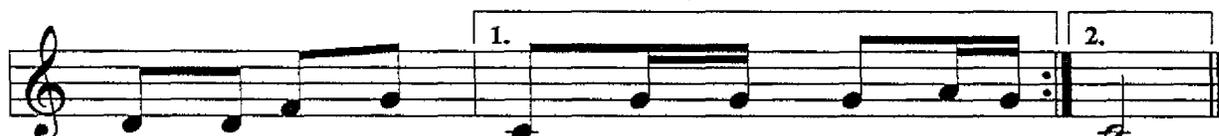
Ninguém viu o que eu vi ontem lá debaixo do frio chão.
Uma barata descascada, e um grilo de casacão.

Ninguém viu o que eu vi ontem lá na festa do pinguim,
Uma barata de casaca e uma minhoca de carpim.

Canção 29 - Eu Era Assim...



1. Quan-do_eu e- ra ne- nê, ne- nê, ne-ne-zi-nho eu e-ra_as-



sim... eu e- ra_as - sim. Quan-do_eu e - ra ne- sim.

1. Quando eu era nenê, nenê, nenezinho,
Eu era assim... Eu era assim...

Quando eu era menina, menina, menina,
Eu era assim... Eu era assim...

Quando eu era mocinha, mocinha, mocinha,
Eu era assim... Eu era assim...

Quando eu era casada, casada, casada,
Eu era assim... Eu era assim...

Quando eu era mamãe, mamãe, mamãe,
Eu era assim... Eu era assim...

Quando eu era vovó, vovó, vovó,
Eu era assim... Eu era assim...

Quando eu era caduca, caduca, caduca,
Eu era assim... Eu era assim...

Quando eu era caveira, caveira, caveira,
Eu era assim... Eu era assim...

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 42.

2. Quando eu era nenê, nenê, nenezinho,
Eu era assim, eu era assim;

Quando eu era garota, garota, garota,
Eu era assim, eu era assim.

Quando eu era mocinha, mocinha, mocinha,
Eu era assim, eu era assim.

Quando eu era casada, casada, casada,
Eu era assim, eu era assim.

Quando eu era velhinha, velhinha, velhinha,
Eu era assim, eu era assim.

Quando eu era caduca, caduca, caduca,
Eu era assim, eu era assim.

P.E.M. p. 129

QUEIROZ, Mariza. **Brincando de Roda**. p. 69.

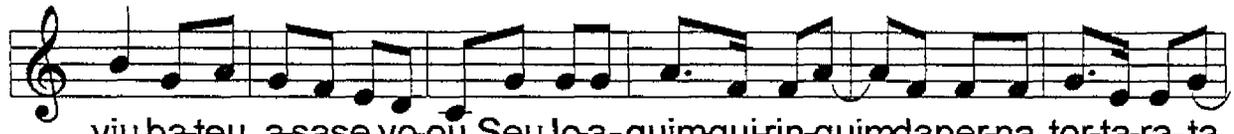
WEIGEL, Anna. **Brincando de Música**. p. 144.

CASTRO, Zaíde. **Jogos e Rondas Infantis**. p. 41.

Canção 30 - Eu Vi Uma Barata



Eu vi uma ba- ra- ta na ca- recado vo- vô; as- sim que_ e- lame



viu bateu a- sase vo- ou. Seu Jo- a- quim qui- rin- quim da per- na tort- a- ra- ta,



dan- çan- do_ a con- ga- ra- ga, com_ a Ma- ri- co- ta- ra- ta.

1. Eu vi uma barata na careca do vô;
Assim que ela me viu, bateu asas e voou.

"Seu" Joaquim-qui-rin-quim, da perna torta-ra-ta,
Dançando a conga-ra-ga, com a Maricota-ra-ta.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de roda*. p. 48.

2. Eu vi uma barata na casaca do vovô,
Assim que ela me viu, bateu asas e voou.

Sim, sim, sim, não, não, não
Rato de casaca, camundongo de chapéu.

REZENDE, Angélica. *Nossos Avós Contavam e Cantavam*. p. 59.

Canção 31 - Fui à Espanha

Fui à Es- pa-nha bus-car o meu cha-péu. A-zul e bran-co da
cor da-que-le céu. O-ra pal-ma pal-ma pal-ma! O-ra pé, pé pé! O-ra
gue-jo não é pei-xe, caran-gue-jo pei-xe é. Caran-
ro-da, ro-da, ro-da! Ca-ran-gue-jo pei-xe é! Ca-ran-
gue-jo só é pei-xe lá no fun-do da ma- ré.

1. Fui à Espanha, buscar o meu chapéu,
Azul e branco, da cor daquele céu.

Ora palma, palma, palma! Ora pé, pé, pé!
Ora roda, roda, roda! Caranguejo peixe é!

Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é.
Caranguejo só é peixe lá no fundo da maré.

Samba, crioula, que veio da Bahia.
Pega na criança e joga na bacia.

A bacia é de ouro, areada com sabão;
Depois de areada, enxuga com o roupão.

O roupão é de seda, camisinha de filó,
Touquinha de veludo para quem ficar vovó.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 51-52.

2. Eu fui à Espanha buscar o meu chapéu,
Branco e azul, da cor daquele céu.

Vivam nossas férias! Escola acabada,
Vamos para casa comer a goiabada.

Foge, foge, foge, que eu já te avistei;
Foge, foge, foge, que eu já te apanhei.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 27.

3. Fui à Espanha buscar o meu chapéu,
Branco e azul, da cor daquele céu.

Vivam nossas férias, escola acabada,
Vamos para casa comer goiabada.

Foge, foge, foge que eu já te avistei,
Foge, foge, foge que eu já te apanhei.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 80.

4. Fui à Espanha buscar o meu chapéu,
Branco e azul, da cor daquele céu.

Vestido de bambuê, forrado de bambuá,
Buê, buê, buê, buá, buá, buá.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 53.

5. Fui à Espanha buscar o meu chapéu,
Branco e azul, da cor daquele céu.

Palma, palma, palma, pé, pé, pé,
Roda, roda, roda, caranguejo peixe é.

Caranguejo não é peixe lá no fundo da baía,
Que pega a criança e joga na bacia.

A bacia é de ouro, areada com sabão,
E depois de areada ela enxuga com o roupão.

O roupão é de seda, bordado de filó

E depois de bordado, 1, 2, 3 pra quem ficar vovó.

Viuvinha bota luto, seu marido já morreu.
Se é por falta de carinho, viuvinha já vou eu.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras cantadas*. p. 54-56.

7. Fui à Espanha buscar o meu chapéu,
Branco e azul, da cor daquele céu.

Chapéu não é meu, não é de ninguém,
Ponho na cabeça de quem eu quero bem.

MARCONI, Marina. *Brinquedos Cantados e Danças do Brasil*. p. 29.

8. Eu fui à Espanha buscar o meu chapéu,
Branco e azul, da cor daquele céu.

Vivam nossas férias, Colégios acabados,
Vamos para casa comer a goiabada.

Foge, foge, foge, que eu já te avistei;
Foge, foge, foge, que eu já te apanhei.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 86.

9. Fui à Espanha buscar o meu chapéu;
Branco e azul, da cor daquele céu.

A bacia era de ouro, areiada com sabão;
E depois de areiada, foi enchuta com roupão.

Veio uma preta de lá da Bahia,
Pega na criança e atira na bacia.

O roupão era de seda, camisinha de filó;
E depois nós damos vivas para quem ficar vovó.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 220-221.

10. Fui à Espanha buscar o meu chapéu,
Azul e branco, da cor daquele céu.

Olha, Palma, palma, palma,
Olha, pé, pé, pé,
Olha a Roda, roda, roda,
Caranguejo peixe é.

Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é.
Caranguejo só é peixe, lá no fundo da maré.

Samba crioula, que veio da Bahia,
Pega na criança e joga na bacia.

A bacia é de ouro, areada com sabão,
Depois de tudo pronto é vestir o seu roupão.

O roupão é de seda, camisinha de filó,
Quem não pegar seu par, fica sendo a vovó.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 47.
QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 74.

Canção 32 - Fui no Tororó



Fui no To-ro- ró, be-ber á-gua não a- chei, a- chei be-la mo-



re-na que no To-ro-ró dei-xei. A-pro-vei-ta, mi-nha gen-te, que_u-ma



noi-te não é na-da; se não dor-mira- go-ra, dor-mi- rá de ma-dru-



ga-da. Ó Do-na Fu- la-na, _Ó Do-na Fu-la - ni-nha, en-tra-rás na



ro-da, fi-ca-rás so- zi-nha! So-zi- nha_eu não fi-co, nem hei de fi-



car, por- que te-nho Fu- la-na, pa-ra ser meu par. Põe a-



qui o teu pe- zii-nho, bem jun- ti-nho_ao pé do meu; e de-
sei por su- a por- ta um ca- chor - rō me mor- deu. Não foi



pois não vá di- zer que seu paíse ar-re-pen-deu. Eu pas-
na-da, não foi nada, quem sen- tiu ã dor fui eu.

1. Fui no Tororó beber água não achei;
Achei bela morena que no Tororó deixei.

Aproveita, minha gente, que uma noite não é nada,
Se não dormir agora, dormirá de madrugada.

Ó Dona (nome da pessoa) Ó Dona (diminutivo do nome)
Entrarás na roda, ficarás sozinha!

Sozinha eu não fico, nem hei de ficar,
Porque tenho (nome da pessoa) para ser meu par.

Põe aqui o teu pezinho, bem juntinho ao pé do meu,
E, depois, não vá dizer que seu pai se arrependeu.

Eu passei por sua porta, um cachorro me mordeu.
Não foi nada, não foi nada! Quem sentiu a dor fui eu.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 53-54.

2. Fui no Itororó buscar água e não achei;
Encontrei bela morena, que no Itororó deixei.

Aproveite, minha gente, que uma noite não é nada;
Se não dormir agora, dormirá de madrugada.

Ó coraçãozinho, ó coraçãozinho,
Entrarás na roda, ficarás sozinho.

Sozinho eu não fico, não hei de ficar,
Pois um de vocês há de ser meu par.

Tire, tire o seu pezinho, ponha aqui ao pé do meu;
E depois não vá dizer que você se arrependeu.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 98-100.

3. Fui no Tororó beber água e não achei.
Encontrei bela morena, que no Tororó deixei.

Aproveite, minha gente, que esta noite não é nada.
Se não dormir agora, dormirá de madrugada.

Ó D. Maria, ó Mariazinha,
Entrarás na roda, ficarás sozinha.
Eu sozinha eu não fico, não hei de ficar.
Vou busca o fulano para ser meu par.

Tira, tira o seu pezinho, bota aqui ao pé do meu.
E depois não vá dizer que seu par se arrependeu.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras cantadas*. p. 56-57.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 34-35.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 48-49

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 62-63

4. Eu fui ao Tororó beber água e não achei;
Achei bela morena, que no ltororó deixei.

Ó Dona (fulana), ó Dona Fulana,
Entrarás na roda e ficarás sozinha.

Na roda não fico, nem hei de ficar ;
Porque tem fulana para ser meu par.

Tira, tira o seu pezinho, bota aqui ao pé do meu;
E depois não vá dizer que seu pai se arrependeu.

A mamãe está me chamando, eu não sei para que é;
Se for para varrer a casa, varra ela se quiser.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 198.

5. Fui no Tororó beber água e não achei;
Encontrei bela morena, que no ltororó deixei.

Ó Dona Maria, ó Mariazinha,
Entrarás na roda, ficarás sozinha.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 49.

6. Eu fui no Tororó bebê água, não achei...
Encontrei bela morena lá no Tororó deixei...

Aproveita minha gente, que uma noite não é nada,
Se não dormir agora, dormirá de madrugada...

Ó (diminutivo do nome)
Entrará na roda, ficará sozinha!

Sozinha eu não fico, nem hei de ficá,
Porque tenho (nome da pessoa), para sê meu par.

Tira, tira, seu pezinho, bota aqui juntinho co' o meu,
E depois não vá dizê, que teu pai se arrependeu.

Canção 33 - Garibaldi foi à Missa



Ga - ri - bal - di foi à mis - sa com o ca - va - lo sem es -
po - ra; o ca - va - lo tro - pe - çou, Ga - ri - bal - di pu - lou
fo - ra. Ga - ri - bal - di foi à mis - sa com o ca - va - lo sem es - po - ra; o ca -
va - lo tro - pe - çou, Ga - ri - bal - di lá fi - cou.

1. Garibaldi foi à missa com o cavalo sem espora;
O cavalo tropeçou, Garibaldi pulou fora.

Garibaldi foi à missa com o cavalo sem espora;
O cavalo tropeçou, Garibaldi lá ficou.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 32.

2. Garibaldi foi à missa num cavalo sem espora;
O cavalo tropeçou, Garibaldi pulou fora.

Garibaldi foi à missa num cavalo sem espora;
O cavalo deu um coice, Garibaldi pulou fora.

RODRIGUES, Anna Agusuta. *Rodas, Brincadeiras e Costumes*. p. 222.
QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 32.

3. Garibaldi foi à missa num cavalo sem espora;
O cavalo tropeçou, Garibaldi lá ficou.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 79, 81.
RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 20.

Canção 34 - Giroflê, Giroflá



Fui pas-se- ar no Jar-dim Ce- les-te, Gi-ro- flê, gi-ro-



flá. Fui pas-se- ar no Jar-dim Ce- les-te pa-ra te_en-con- trar.

1. Fui passear no Jardim Celeste, giroflê, giroflá.
Fui passear no Jardim Celeste para te encontrar.

O que foste fazer lá? giroflê, giroflá.
O que foste fazer lá? Para te encontrar.

Fui colher as violetas, giroflê, giroflá.
Fui colher as violetas, para te encontrar.

Para que servem as violetas? giroflê, giroflá.
Para que servem as violetas? Para te encontrar.

Pra coroar nossas cabeças, giroflê, giroflá.
Pra coroar nossas cabeças para te encontrar.

Se encontrasses com o soldado? giroflê, giroflá.
Se encontrasses com o soldado? Para te encontrar.

Eu faria uma continência, giroflê, giroflá.
Eu faria uma continência, para te encontrar.

Se encontrasses com o rei? giroflê, giroflá.
Se encontrasses com o rei? Para te encontrar.

Tiraria o meu chapéu, giroflê, giroflá.
Tiraria o meu chapéu, para te encontrar.

Se encontrasses com a rainha? giroflê, giroflá.
Se encontrasses com a rainha? Para te encontrar.

Eu faria um cumprimento, giroflê, giroflá.
Eu faria um cumprimento, para te encontrar.

Se encontrasses com o diabo? giroflê, giroflá.
Se encontrasses com o diabo? Para te encontrar.

Eu faria o sinal da cruz, giroflê, giroflá.
Eu faria o sinal da cruz, para te encontrar.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 59-60.

2. Fui passear no jardim celeste, Giroflê, giroflar.
Fui passear no jardim celeste, para te encontrar.

E que foste fazer lá? Giroflê, giroflar.
E que foste fazer lá? Para te encontrar.

Fui colher as violetas, Giroflê, giroflar.
Fui colher as violetas, para te encontrar.

P'ra que servem as violetas? Giroflê, giroflar.
P'ra que servem as violetas? Para te encontrar.

P'ra coroar Nossa Senhora, Giroflê, giroflar.
P'ra coroar Nossa Senhora, para te encontrar.

Se encontrasses com a rainha? Giroflê, giroflar.
Se encontrasses com a rainha? Para te encontrar.

Eu faria um cumprimento, Giroflê, giroflar.
Eu faria um cumprimento, para te encontrar.

Se encontrasses com o demônio? Giroflê, giroflar.
Se encontrasses com o demônio? Para te encontrar.

Eu mostraria a minha cruz, Giroflê, giroflar.
Eu mostraria a minha cruz, para te encontrar.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 122-123.

3. Fui passear no jardim celeste, Giroflê, giroflar.
Fui passear no jardim celeste, para te encontrar.

O que foste fazer lá? Giroflê, giroflar.
O que foste fazer lá? Para te encontrar.

Fui colher as violetas, Giroflê, giroflar.
Fui colher as violetas, para te encontrar.

Pra que servem as violetas? Giroflê, giroflar.
Pra que servem as violetas? Para te encontrar.

Se encontrares com a rainha? Giroflê, giroflar.
Se encontrares com a rainha? Para te encontrar.

Eu daria um cumprimento, Giroflê, giroflar.
Eu daria um cumprimento, para te encontrar.

Se encontrasses com o demônio? Giroflê, giroflar.
Se encontrasses com o demônio? Para te encontrar.

Mostraria minha cruz, Giroflê, giroflar.
Mostraria minha cruz, para te encontrar.

P.E.M. p. 104-105.

4. Fui passear no jardim celeste, geroflê, geroflá.
Fui passear no jardim celeste, para te encontrar.

O que foste fazer lá? geroflê, geroflá.
O que foste fazer lá? Para te encontrar.

Fui colher as violetas, geroflê, geroflá.
Fui colher as violetas, para te encontrar.

Pra que servem as violetas? geroflê, geroflá.
Pra que servem as violetas? Para te encontrar.

Se encontrares com o rei? geroflê, geroflá.

Se encontrases com a rei? Para te encontrar.

Eu tiraria o meu chapéu, geroflê, geroflá.
Eu tiraria o meu chapéu, para te encontrar.

Se encontrasses com a rainha, geroflê, geroflá.
Eu faria uma reverência para te encontrar.

Se encontrasses com o soldado? geroflê, geroflá.
Se encontrasses com o soldado, para te encontrar.

Eu faria continência, geroflê, geroflá,
Eu faria continência para te encontrar.

Se encontrasses com o demônio? geroflê, geroflá.
Se encontrasses com o demônio? para te encontrar.

Eu faria o sinal da cruz, geroflê, geroflá.
Eu faria o sinal da cruz, para te encontrar.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 77.

5. Fui passear no jardim celeste, geroflê, geroflá.
Fui passear no jardim celeste, para te encontrar.
O que foste fazer lá? geroflê, geroflá.
O que foste fazer lá, para te encontrar.

Fui colher as violetas, geroflê, geroflá.
Fui colher as violetas, para te encontrar.
Pra que servem as violetas? geroflê, geroflá.
Pra que servem as violetas, para te encontrar.
Para coroar nossas cabeças, geroflê, geroflá,
Para coroar nossas cabeças, para te encontrar.

Se encontrasses com o rei? geroflê, geroflá.
Se encontrasses com o rei, para te encontrar.
Eu tiraria o meu chapéu, geroflê, geroflá.
Eu tiraria o meu chapéu, para te encontrar.

Se encontrasses com a rainha? geroflê, geroflá.
Se encontrasses com a rainha, para te encontrar.
Eu faria uma reverência, geroflê, geroflá.
Eu faria uma reverência, para te encontrar.

Se encontrasses com o soldado? geroflê, geroflá.
Se encontrasses com o soldado, para te encontrar.
Eu faria continência, geroflê, geroflá.
Eu faria continência, para te encontrar.

Se encontrasses com o demônio? geroflê, geroflá.
Se encontrasses com o demônio, para te encontrar.
Eu faria o sinal da cruz, geroflê, geroflá.
Eu faria o sinal da cruz, para te encontrar.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 52.

7. Vamos no jardim celeste, Giroflê, ô giroflar;
Vamos no jardim celeste, para lá nos encontrar.

O que foram lá fazer? Giroflê, ô giroflar;
O que foram lá fazer para lá nos encontrar.
Colher muitas violetas, Giroflê, ô giroflar;
Colher muitas violetas, e também nos encontrar.

Pra que servem as violetas? Giroflê, ô giroflar.
Pra que servem as violetas? para lá nos encontrar.
P'ra c'roar Nossa Senhora, Giroflê, ô giroflar.
P'ra c'roar Nossa Senhora, para lá nos encontrar.

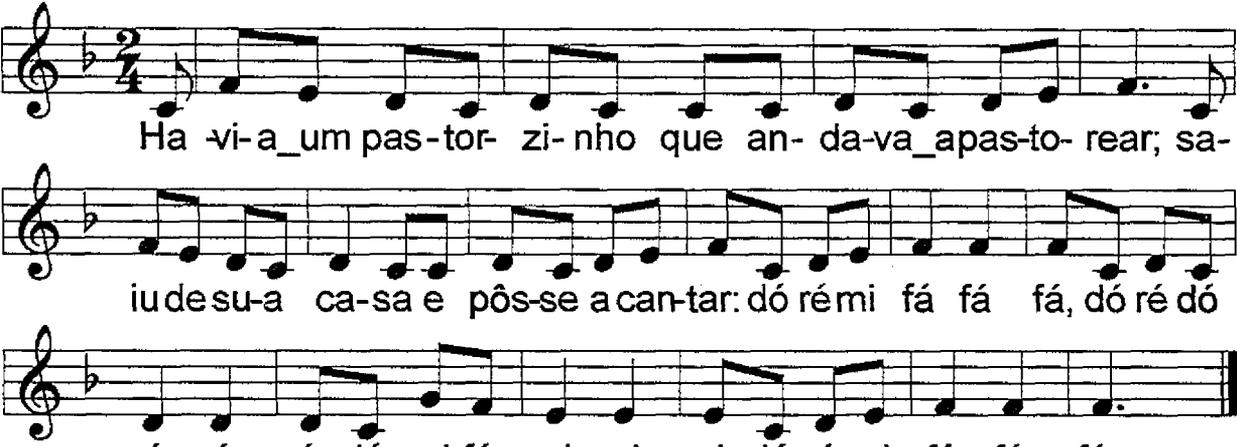
Si encontrasse c'o a rainha? Giroflê, giroflar.
Si encontrasses c'o a rainha, para lá nos encontrar.
Eu daria os cumprimentos, Giroflê, giroflar.
Eu daria os cumprimentos, para lá nos encontrar.

Si encontrasse c'o Demônio? Giroflê, ô giroflar.
Si encontrasse c'o Demônio para lá nos encontrar...

Mostraria minhas cruzes, Giroflê, ô giroflar.
Mostraria minhas cruzes, para lá nos encontrar.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 88-89.

Canção 35 - Havia um Pastorzinho



Ha -vi-a um pas-tor- zi-nho que an- da-va a pas-to- rear; sa-
iude su-a ca-sa e pôs-se a can-tar: dó ré mi fá fá fá, dó ré dó
ré ré ré, dó sol fá mi mi mi, dó ré mi fá fá fá.

1. Havia um pastorzinho que andava a pastorear,
Saiu de sua casa e pôs-se a cantar:

Dó ré mi fá fá fá, dó ré dó ré ré ré,
Dó sol fá mi mi mi, dó ré mi fá fá fá.

Chegando ao palácio a rainha lhe falou
Dizendo ao pastorzinho que seu canto lhe agradou.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 18-19.

2. Havia um pastorzinho que andava a pastorear
Saiu de sua casa e pôs-se a cantar

Fá sol lá si si si, fá sol fá sol sol sol,
Fá dó si lá lá lá, fá sol lá si si si.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 123-124.

3. Havia um pastorzinho que vivia a pastorear
Saiu de sua casa e pôs-se a cantar

Chegando ao palácio a rainha lhe falou
Dizendo ao pastorzinho que seu canto lhe agradou.

Dó ré mi fá fá fá, dó ré dó ré ré ré,
Dó sol fá mi mi mi, dó ré mi fá fá fá.

GARCIA, Rose Marie. **Brincadeiras cantadas**. p. 147-148.
RIBEIRO, Dora. **Coletânea de Brinquedos Cantados**. p. 99.

4. Havia uma barata na careca do vovô,
Assim que ela me viu bateu asas e voou.

Seu Joaquim quirim-quim da perna torta-ror-tá,
Dançando valsa-ra-sá com a Maricó-toró-tá.

GARCIA, Rose Marie. **Brincadeiras cantadas**. p. 58-60.
RODRIGUES, José. **Cantiga de Roda**. p. 60-61.
QUEIROZ, Mariza. **Brincando de Roda**. p. 79.

5. Havia um patinho, que vivia a nadar,
Saiu de dentro d'água e pôs-se a grasnar.

Quá quá quá quá quá quá, quá quá quá quá quá quá
Quá quá quá quá quá quá, quá quá quá quá quá quá.

Lá vem a cozinheira com seu facão na mão,
Me deu uma tremedeira de ir parar lá no fogão.

MARCONI, Marina. **Brinquedos Cantados e Danças do Brasil**. p. 46.

6. Havia um pastorzinho que andava a pastorar,
Saiu de sua casa e pôs-se a cantar:

Sol lá si dó dó dó, sol lá sol lá lá lá,
Sol ré dó si si si, sol lá si dó dó dó.

ROSA, Nereide. **Flauta Doce**. p. 30.

Canção 36 - Gatinha Parda

Ai, mi-nha ga-ti-nha par - da! Que em ja-nei-ro me fu
- giu! Quem a chou mi - nha ga
- ti-nha? Vo-cê sa-be, vo-cê sa - be, vo-cê viu? viu?

1. Ai, minha gatinha parda! Que em janeiro me fugiu!
Quem achou minha gatinha? Você sabe, você sabe, você viu?

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 56.

2. Ai! Minha gatinha parda que em janeiro me fugiu.
Quem roubou minha gatinha? Você sabe, você sabe, você viu?

Eu não vi a tal gatinha, mas ouvi o seu miau.
Quem roubou a sua gatinha foi a bruxa, foi a bruxa Picapau.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 110.
RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 70-71.

3. Ai! Minha gatinha parda que em janeiro me fugiu.
Quem roubou minha gatinha? Você sabe, você sabe, você viu?

P.E.M. p. 111.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 76.

CASTRO, Zaide. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 51.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 96.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 231.

RODRIGUES, Anna Augusta. *Rodas, Brincadeiras e Costumes*. p. 14.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático*. p. 82-83.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 69.

Canção 37 - Lá na Ponte da Vinhaça

The image shows three staves of musical notation in G major (one sharp) and 2/4 time. The melody is written on a treble clef. The lyrics are written below the notes. The first staff ends with a first ending bracket. The second staff begins with a second ending bracket. The third staff continues the melody.

Lá na pon-te da Vi-nha-ça to-do_omun-do passa. Lá na
pas-sa. As la-va-dei-ras fa-zem as-sim, as la-va-dei-ras fa-zem as
-sim, as - sim as - sa-do, car-ne se-ca com_en-so- pa-do.

1. Lá na ponte da vinhaça, todo o mundo passa.

As lavadeiras fazem assim... As lavadeiras fazem assim...
Assim, assado, carne seca com ensopado!

As cozinheiras fazem assim... As cozinheiras fazem assim...
Assim, assado, carne seca com ensopado!

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 61.

2. Lá na ponte da Vinhaça todo o mundo passará.

As lavadeiras fazem assim, as lavadeiras fazem assim,
Assim, assim, assim, assim, assim, assim.

As costureiras (cozinheiras, bordadeiras) fazem assim...

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 52-53.

3. Lá na ponte da Aliança todo mundo passa.

As lavadeiras fazem assim, as lavadeiras fazem assim,
Tra-lá-lá-lá, tra-lá-lá-lá.

Os pioientos fazem assim, os pioientos fazem assim,
Tra-lá-lá-lá, tra-lá-lá-lá.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 242-243.

4. Passa passa gavião, todo mundo é bom.

PAZ, Ermelinda. **Quinhentas Canções Brasileiras**. p. 40.

5. Lá na ponte da Vinhaça, todo mundo passa.

Os cavaleiros fazem assim, os cavaleiros fazem assim,
Assim, assim, assim, assim, assim, assim.

As lavadeiras fazem assim, as costureiras fazem assim
As floristas fazem assim, assim ...

VILLA-LOBOS, Heitor. **Canto Orfeônico**. p. 121, 141.

6. Passa, passa, gavião. Todo o mundo é bom.

As lavadeiras fazem assim, as lavadeiras fazem assim
Assim assado, carne seca com ensopado.

Lá na ponte do meu amo todos passam por ali,
A lavadeira que faz assim,
O sapateiro que faz assim.
A engomadeira que faz assim.

GARCIA, Rose Marie. **Brincadeiras cantadas**. p. 14, 74-75.

7. Lá na ponte da vinhaça todo mundo passa .

Os cavaleiros fazem assim, os cavaleiros fazem assim,
Assim, assim, assim, assim, assim, assim.

RIBEIRO, Dora. **Coletânea de Brinquedos Cantados**. p. 76.

WEIGEL, Anna. **Brincando de Música**. p. 69.

P.E.M. p. 112.

8. Passa passará, o detrás ficará

A porteira estará aberta para quem quiser passar.
Passa um, passa dois e o terceiro ficará.

ORSO, Darci. **Atividades Recreativas**. p. 51.

9. Lá na ponte das agulhas todo mundo passa,
As lavadeiras fazem assim: tra-lá-lá-lá, lá-lá-lá.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 82.

Canção 38 - O Limão



O li- mão en- trou na ro- da, ó Li- mão! E -le
an-da de mão em mão, ó li-mão! Não chora, meu bem, não
cho- ra, ó li- mão! Con -so- la meu co- ra- ção, ó Li- mão!

1. O limão entrou na roda, ó Limão!
Ele anda de mão em mão, ó Limão!
Não chora, meu bem, não chora, ó Limão!
Consola meu coração, ó Limão!

Não se planta uma roseira, ó Limão!
Em lugar que tem ladeira, ó Limão!
Não se pode morar perto, ó Limão!
Dessa gente faladeira, ó Limão!

Senhora D. (nome da pessoa), ó Limão!
Entre dentro desta roda, ó Limão!
Diga um verso bem bonito, ó Limão!
Diga adeus e vá-se embora, ó Limão!

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 82.

2. Ó limão, que anda na roda,
Anda de mão em mão, ó limão!
Ele foi, ele veio, ele aqui não chegou;
Lá no meio do caminho a princesa tomou.

Ai! Chora o Mané! Não chora não!
Chora porque não vê o limão.
Ele foi, ele veio, ele aqui não chegou;
Lá no meio do caminho a princesa tomou.

3. Agora entra na roda, ó pião!

Agora entra na roda, ó pião!

E roda, ó pião! Bambeia, ó pião!

E roda, ó pião! Bambeia, ó pião!

Sapateia no tijolo, ó pião

Sapateia no tijolo, ó pião!

E roda, ó pião! Bambeia, ó pião!

E roda, ó pião! Bambeia, ó pião!

E faz uma cortesia, ó pião!

E faz uma cortesia, ó pião!

E roda, ó pião! Bambeia, ó pião!

E roda, ó pião! Bambeia, ó pião!

E passa a fieira a outro, ó pião!

E passa a fieira a outro, ó pião!

E roda, ó pião! Bambeia, ó pião!

E roda, ó pião! Bambeia, ó pião!

4. O limão passou aqui, ele vai de mão em mão,

Ele vai, ele vem, ó limão,

Ele aqui não passou.

Dois corações bem unidos, não podem viver separados.

Lacinho de amor tecido, não pode viver desatado.

Limoeiro abaixa a rama, que quero apanhar limão,

Pra tirar uma mancha que eu trago no coração.

Fui na fonte beber água na folhinha do café.

Eu não amo a mais ninguém, senão meu amor José.

Bogari que tanto cheira no cabelo de meu bem.

Bogari, eu desconfiei que foi dado por alguém.

Maria, minha Maria.
Minha laranja da china.
Os dias que não te vejo, meu coração desanima.

REZENDE, Angélica. *Nossos Avós Contavam e Cantavam*. p. 103.

5. O limão entrou na roda, ele passa de mão em mão, o limão.
Ele vai, ele vem, ele ainda não chegou,
Ele vai, ele vem, ele ainda não chegou.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 83.

6. O pião entrou na roda, ó pião, o pião entrou na roda, ô pião,
Est.: Roda pião! Bambeia pião, roda pião, bambeia ô pião.
Sapateia no terreiro, ó pião, (bis)
Mostra a tua figura, ó pião, (bis)
Faça uma cortesia, ó pião, (bis)
Atira a tua fieira, ó pião, (bis)
Entrega o chapéu a outro, ó pião, (bis)
Roda pião, bambeia pião! (bis)

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 101.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 77.

7. Agora entra na roda, ó pião,
E roda pião, bambeia ó pião, e roda pião, bambeia ó pião.
Sapateia no tijolo, ó pião (bis)
Faz uma cortesia, ó pião (bis)
E passa a fieira, ó pião (bis)
E agora sai da roda, ó pião (bis)
Arrasta a saia no chão, ó pião (bis)
Mostra a tua figura, ó pião (bis)
Abraça a quem queres bem, ó pião (bis).

RIBEIRO, Wagner. *Antologia de Cantos Orfeônicos e Folclóricos*. p. 116.

8. O limão entrou na roda, ele passa de mão em mão, o limão.
Ele vai, ele vem, ele ainda não chegou,
Ele vai, ele vem, ele ainda não chegou.

RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 80-81.

9. O pião entrou na roda, ó pião (bis)
Roda pião, bambeia pião (bis)
Sapateia o dia inteiro, ó pião (bis)
Roda pião, bambeia pião (bis)
E ajoelha o dia inteiro, ó pião (bis)
Roda pião, bambeia pião (bis)
E abana o dia inteiro, ó pião (bis)
Roda pião, bambeia pião.

10. O limão entrou na roda
Ele anda de mão em mão, o limão,
Ele vai, ele vem, ele ainda não chegou
Lá no meio do salão a princesa pegou.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras cantadas*. p. 72-74

11. Ó limão entrai na roda, ó limão. Ele anda de mão em mão, ó limão.
Engana mané João, ó limão. Ele é um bobalhão, ó limão.

Ele foi, ele veio, ele aqui não chegou.
Lá no meio do caminho a princesa tomou.

Não se pode plantar roseira, ó limão, em lugar que tem ladeira.
Não se pode morar perto, ó limão dessa gente faladeira, ó limão.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico*. p. 93-94.

12. O limão entrou na roda,
Ele passa de mão em mão, o limão.
Ele vai, ele vem, ele ainda não chegou.
O pião entrou na roda, pião! (bis)
Roda, pião, bambeia, pião.

Est.: Sapateia de pé no chão, pião! (bis)
E ajoelha o dia inteiro, pião (bis)
E abana o dia inteiro, pião (bis)

RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 80,81, 87.

13. Chora mané, não chora,
Chora porque não vê, o limão,
O limão anda na roda
Feito um bestaião, o limão.

Ele vai, ele vem,
Ele aqui não passou
Chegou no caminho,
Conselhos tomou.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 224-225.

Canção 39 - A Linda Rosa Juvenil



The image shows two staves of musical notation in G major (one sharp) and 2/4 time. The first staff contains the melody for the first line of the song, and the second staff contains the melody for the second line. The lyrics are written below the notes.

A li - nda Ro - sa ju - ve - nil, ju - ve - nil, ju - ve - nil, a
lin - da Ro - sa ju - ve - nil, ju - ve - nil.

1. A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil,
A linda Rosa juvenil, juvenil.

Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar,
Vivia alegre no seu lar, no seu lar.

Mas uma feiticeira má, muito má, muito má,
Mas uma feiticeira má, muito má.

Adormeceu a Rosa assim, bem assim, bem assim,
Adormeceu a Rosa assim, bem assim.

Não há de acordar jamais, nunca mais, nunca mais,
Não há de acordar jamais, nunca mais.

O tempo passou a correr, a correr, a correr,
O tempo passou a correr, a correr.

E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor,
E o mato cresceu ao redor, ao redor.

Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei,
Um dia veio um belo rei, belo rei.

Que despertou a Rosa assim, bem assim, bem assim,
Que despertou a Rosa assim, bem assim.

10. A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil
A linda Rosa juvenil, juvenil.

Vivia alegre num solar, etc..
Mas uma feiticeira má, muito má, etc..
Adormeceu a rosa assim, bem assim, etc..
Não há de acordar jamais, nunca mais, etc..
O tempo correu a passar, etc..
E o mato cresceu ao redor, etc..
Um dia veio um lindo rei, etc..
Que a bela Rosa despertou, etc..
Digamos ao Rei muito bem, etc..
Trá-lá-lá-lá-lá-lá-lá-lá, etc.

LAMAS, Dulce. *A Música na Tradição Oral*. p. 108.
RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 69-70.
RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p.104.

11. A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil,
A linda Rosa juvenil, juvenil.

Vivia alegre num solar, etc..
Mas uma feiticeira má, muito má, etc..
Adormeceu a Rosa assim, bem assim, etc..
Não há de acordar jamais, nunca mais, etc..
O tempo correu a passar, etc..
O mato cresceu ao redor, etc..
Um dia veio um lindo rei, etc..
Que a bela Rosa despertou, bem assim, etc..
Digamos ao Rei muito bem, muito bem!
Ta ra ra ra ra ra ra, etc..

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 39.
CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 57.
RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 104.

12. A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil
A linda Rosa juvenil, juvenil.

Vivia alegre a cantar, etc..

Vivia alegre em seu lar,
Um dia veio a bruxa má,
E adormeceu a Rosa assim,
O tempo passou a correr,
E o mato cresceu ao redor,
Um dia veio um belo rei,
E despertou a Rosa assim.

A linda rosa juvenil
Vivia alegre em seu lar,
Mas uma feiticeira má, muito má, etc..
Adormeceu a rosa assim, bem assim, etc..
Não há de acordar jamais, nunca mais, etc..
O tempo correu a passar, etc..
E o mato cresceu ao redor, etc..
Um dia veio um lindo rei, etc..
Que a bela Rosa despertou, etc..
Digamos ao Rei muito bem, etc..
Trá-lá-lá-lá-lá-lá-lá-lá, etc.

A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil,
A linda Rosa juvenil, juvenil.

Vivia alegre a cantar, etc..
Um dia veio a bruxa má, muito má, etc..

A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil,
A linda Rosa juvenil, juvenil.

Vivia alegre no seu lar, etc..
Um dia a bruxa foi passando, etc..
Um dia a bruxa foi passando, e passou, etc..
Um dia o príncipe foi passando, etc..
Um dia o príncipe foi passando, e parou, etc..
A linda Rosa juvenil, etc..

Canção 40 - **Marcha, Soldado!**



Mar - cha sol - da - do ca - be - ça de pa - pel Quem
não mar - cha di - rei - to vai - pre - so pro quar - tel.

1. Marcha soldado cabeça de papel,
Quem não marchar direito vai preso pro quartel.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 68,79.

2. Marcha, soldado, cabeça de papel,
Marcha direito, direito p'ra o quartel.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 7.

3. Marcha soldado cabeça de papel,
Se não marchar direito vai preso pro quartel.

O quartel pegou fogo, Francisco deu sinal,
Acuda, acuda, acuda a Bandeira Nacional.

RODRIGUES, José. *Cantiga de Roda*. p. 64-65.

GARCIA, Rose Marie. *Jogos e Passeios Infantis*. p. 155-156.

4. Marcha soldado cabeça de papel,
Se não marchar direito vai preso pro quartel.

Mamãezinha está dizendo que você vai viajar,
Vai fazer em Mato Grosso o serviço militar.

Marcha soldado cabeça de papel,
Quem não marcha direito vai preso pro quartel.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 18-19.

5. Marcha soldado cabeça de papel,
Se não marchar direito vai preso pro quartel.

WEIGEL, Anna. **Brincando de Música**. p. 144.

PAZ, Ermelinda. **Quinhentas Canções Brasileiras**. p. 80.

P.E.M. p. 101

Canção 40 - O Castelo Pegou Fogo



O cas - te - lo pe - gou fo - go, "Seu" Fran - cis - co deu o si -



nal: a - cu - da, a - cu - da, a - cu - da a Ban - dei - ra Na - cio - nal.

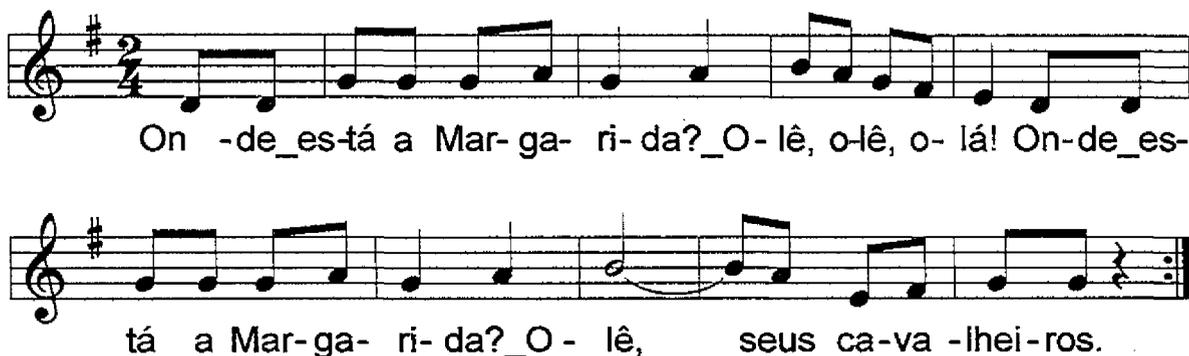


Um, dois, três, qua - tro, cin - co, seis,



se - te, oi - to, no - ve, pa - ra do - ze fal - tam três.

Canção 41 - Onde Está a Margarida?



On -de_es-tá a Mar-ga- ri- da?_O- lê, o-lê, o- lá! On-de_es-
tá a Mar-ga- ri- da?_O - lê, seus ca-va -lhei-ros.

1. Onde está a Margarida? Olê, olê, olá!
Onde está a Margarida? Olê, seus cavalheiros!

Ela está em seu castelo, olê, olê, olá!
Ela está em seu castelo, olê, seus cavalheiros!

Eu queria vê-la, olê, olê, olá!
Eu queria vê-la, olê, seus cavalheiros!

Mas o muro é muito alto, olê, olê, olá!
Mas o muro é muito alto, olê, seus cavalheiros!

Tirando uma pedra, olê, olê, olá!
Tirando uma pedra, olê, seus cavalheiros!

Uma pedra não faz falta, olê, olê, olá!
Uma pedra não faz falta, olê, seus cavalheiros!

Tirando duas pedras, olê, olê, olá.
Tirando duas pedras, olê, seus cavalheiros!

Apareceu a Margarida, olê, olê, olá.
Apareceu a Margarida, olê, seus cavalheiros!

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 89.

2. Onde está a Margarida, olê, olê, olá,
Onde está a Margarida, olê, seus cavalheiros!

Ela está em seu castelo, olê, olê, olá.
Ela está em seu castelo, olê, seus cavalheiros.

Mas eu queria vê-la, olê, olê, olá.
Mas eu queria vê-la, olê, seus cavalheiros.

Mas o muro é muito alto, olê, olê, olá.
Mas o muro é muito alto, olê, seus cavalheiros.

Tirando uma pedra, olê, olê, olá.
Tirando uma pedra, olê, seus cavalheiros.

Uma pedra não faz falta, olê, olê, olá.
Uma pedra não faz falta, olê, seus cavalheiros.

Apareceu a Margarida, olê, olê, olá.
Apareceu a Margarida, olê, seus cavalheiros.

Var.: Margarida está aqui dentro
Eu queria falar com ela
Mas o muro é muito alto
Mas eu tiro uma pedra

CASTRO, Zaide. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 61.
RODRIGUES, Anna Augusta. *Rodas, Brincadeiras e Costumes*. p. 76.
QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 24-25.
ORSO, Darci. *Atividades Recreativas*. p. 39.

3. Onde está a margarida, olê, olê, olá.
Onde está a margarida, olê, seus cavalheiros.

Ela está em seu castelo, olê, olê, olá.
Ela está em seu castelo, olê, seus cavalheiros.

Mas eu queria vê-la, olê, olê, olá.
Mas eu queria vê-la, olê, seus cavalheiros.

Mas o muro é muito alto, olê, olê, olá.
Mas o muro é muito alto, olê, seus cavalheiros.

Tirando uma pedra, olê, olê, olá.
Tirando uma pedra, olê, seus cavalheiros.

Uma pedra não faz falta, olê, olê, olá.
Uma pedra não faz falta, olê, seus cavalheiros.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 172-173.

4. Onde está a margarida, olê, olê, olá.
Onde está a margarida, olê, seus cavalheiros.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 44.

5. Onde está a margarida, olê, olê, olá.
Onde está a margarida, olê, seus cavalheiros.

Ela está em seu castelo, olê, olê, olá.
Ela está em seu castelo, olê, seus cavalheiros.

Mas eu queria vê-la, olê, olê, olá.
Mas eu queria vê-la, olê, seus cavalheiros.

Mas o muro é muito alto, olê, olê, olá.
Mas o muro é muito alto, olê, seus cavalheiros.

Tirando uma pedra, olê, olê, olá.
Tirando uma pedra, olê, seus cavalheiros.

Uma pedra não faz falta, olê, olê, olá.
Uma pedra não faz falta, olê, seus cavalheiros.

Tirando duas pedras, olê, olê, olá.
Tirando duas pedras, olê, seus cavalheiros.

Duas pedras não fazem falta, olê, olê, olá.
Duas pedras não fazem falta, olê, seus cavalheiros.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 67.

6. Onde está a margarida, olê, olê, olá.
Onde está a margarida, olê, seus cavalheiros.

Ela está em seu castelo, olê, olê, olá.
Ela está em seu castelo, olê, seus cavalheiros.

Mas eu queria vê-la, olê, olê, olá.
Mas eu queria vê-la, olê, seus cavalheiros.

Mas o muro é muito alto, olê, olê, olá.
Mas o muro é muito alto, olê, seus cavalheiros.

Tirando duas pedras, olê, olê, olá.
Tirando duas pedras, olê, seus cavalheiros.

Duas pedras não fazem falta, olê, olê, olá.
Duas pedras não fazem falta, olê, seus cavalheiros.

Mas eu entro pela porta, olê, olê, olá.
Mas a porta está fechada, olê, olê, olá.
Mas a janela está fechada, olê, olê, olá.
Mas eu tiro uma pedra, olê, olê, olá.
Uma pedra não faz falta, olê, olê, olá.
Mas eu tiro duas pedras, olê, olê, olá.
Duas pedras não faz falta, olê, olê, olá.
Apareceu a Margarida, olê, olê, olá.
Var.: Que é da Margarida? O que, o que, o quê?

GARCIA, Rose Marie. *Jogos e Passeios Infantis*. p. 156-159

7. Onde está a margarida, olê, olê, olá.
Onde está a margarida, olê, seus cavalheiros.

Ela está em seu castelo, olê, olê, olá.
Ela está em seu castelo, olê, seus cavalheiros.

Mas eu queria vê-la, olê, olê, olá.
Mas eu queria vê-la, olê, seus cavalheiros.

Mas o muro é muito alto, olê, olê, olá.
Mas o muro é muito alto, olê, seus cavalheiros.

Tirando uma pedra, olê, olê, olá.
Tirando uma pedra, olê, seus cavalheiros.

Uma pedra não faz falta, olê, olê, olá.
Uma pedra não faz falta, olê, seus cavalheiros.

Tirando duas pedras, olê, olê, olá.
Tirando duas pedras, olê, seus cavalheiros.

Duas pedras não fazem falta, olê, olê, olá.
Duas pedras não fazem falta, olê, seus cavalheiros.

Apareceu a Margarida, olê, olê, olá.
Apareceu a Margarida, olê, seus cavalheiros.

RODRIGUES, José. *Cantigas de Roda*. p. 84-85.

Canção 42 - O Meu Galinho



Há três noi - tesque eu não dur - mo, _o - lá - lá! Pois per -
di o meu ga - li - nho, _o - lá - lá. Coi - ta - di - nho, _o - lá - lá! po - bre -
zi - nho, _o - lá - lá Se per - deu lá no ser - tão.

1. Há três noites que eu não durmo, olá, lá!
Pois perdi o meu galinho, olá, lá!
Coitadinho, olá, lá! Pobrezinho, olá, lá!
Eu perdi lá no jardim.

Ele é branco e amarelo, olá, lá!
Tem a crista vermelhinha, olá, lá!
Bate as asas, olá, lá! Abre o bico, olá, lá!
E faz quiquiriqui.

Já rodei em Mato Grosso, olá, lá!
Amazonas e Pará, olá, lá!
Encontrei, olá, lá! Meu galinho olá, lá!
No sertão do Ceará.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*, p. 84.

2. Há três noites que eu não durmo, oi la la,
Pois perdi o meu galinho, oi la la,
Coitadinho, oi la la, pobrezinho, oi la la,
Se perdeu lá no sertão.

Ele é branco e amarelo, oi la la,
Tem a crista bem vermelha, oi la la,
Bate as asas, oi la la, abre o bico, oi la la,
Ele faz quiquiriqui.

Já andei em Mato Grosso, oi la la,
Amazonas e Pará, oi la la,
Encontrei, oi la la, meu galinho, oi la la
No sertão do Ceará.

P.E.M. p. 254.

MARCONI, Marina. *Brinquedos Cantados e Canções do Brasil*. p. 42.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 85.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 68.

WEIGEL, Anna. *Brincando de Música*. p. 96.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 91.

3. Há três noite que eu não durmo, lá lá,
Qu'eu perdi o meu galinho, lá lá,
Coitadinho, pobrezinho, lá lá,
Eu o perdi lá no jardim, lá lá.

Ele é branco e amarelo, lá lá,
Tem a crista bem vermelha, lá lá,
Bate as asas, lá lá, abre o bico, lá lá,
Ele faz quiriquirequi

Procurei em Mato Grosso, lá lá,
Amazonas e Paraná, lá lá,
O galinho encontrei, lá lá,
Passeando no jardim.

REZENDE, Angélica. *Nossos Avós Contavam e Cantavam*. p. 66.

Canção 43 - O Meu Boi Morreu



O meu boi mor - reu, que se - rá de mim?

Man-de bus-car ou-tro, mo-re-na, lá no Pi-au- í. í.

1. O meu boi morreu, que será de mim?
Mande buscar outro, morena, lá no Piauí.

O meu boi morreu, que será da vaca?
Pinga com limão, morena, cura urucubaca.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 29.

2. O meu boi morreu, que será de mim?
Mande buscar outro, morena, lá no Piauí.

ROSA, Nereide. *Flauta Doce*. p. 35.

3. Hope, hope, hope, vamos a galope,
Corre meu cavalo lindo, corre, corre vamos indo,
Sempre a galope, hope, hope, hope.

Tipe, tape, não, não me põe no chão,
Olha lá o meu amigo, vai direito e sem perigo,
Não me põe no chão, tipe, tape, não.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 156.

Canção 44 - O Meu Chapéu



O meu cha - péu tem três pon - tas, tem três



pon-tas o meu cha-péu. Se não ti-ves - se três



pon - tas não se - ri - a o meu cha - péu.

1. O meu chapéu tem três pontas,
Tem três pontas o meu chapéu;
Se não tivesse três pontas,
Não seria o meu chapéu.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 83.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras Cantadas*. p. 71.

MARCONI, Marina. *Brinquedos Cantados e Danças do Brasil*. p. 19.

ORSO, Darci. *Atividades Recreativas*. p. 57.

Canção 45 - Mineira de Minas

The musical score is written on a single treble clef staff with a key signature of one sharp (F#) and a 6/8 time signature. It consists of three lines of music. The first line begins with a repeat sign and contains the lyrics 'Eu sou mi - nei - ra de Mi - nas, mi - nei - ra de Mi - nas Ge-'. The second line starts with a first ending bracket over the first two measures, followed by a second ending bracket over the next two measures, and then continues with the lyrics 'rais. Eu rais. Re - bo - la, bo - la, vo - cê diz que dá, que'. The third line continues the melody and includes two more first and second ending brackets at the end, with the lyrics 'dá; vo - cê diz que dá na bo - la, na bo - la vo - cê não dá. Re - bo - la dá.'

Eu sou mi - nei - ra de Mi - nas, mi - nei - ra de Mi - nas Ge-

rais. Eu rais. Re - bo - la, bo - la, vo - cê diz que dá, que

dá; vo - cê diz que dá na bo - la, na bo - la vo - cê não dá. Re - bo - la dá.

1. Eu sou mineira de Minas, mineira de Minas Gerais.

Est.: Rebola, bola, você diz que dá, que dá;
Você diz que dá na bola, na bola você não dá.

Eu sou carioca da gema, carioca da gema do ovo.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 73.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 70.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 92.

RODRIGUES, Anna Augusta. *Rodas, Brincadeiras e Costumes*. p. 99-100.

Canção 46 - Na Bahia Tem

Na Bahi-a tem, tem, tem, tem, na Bahi-a tem, mo-re-na,
cô-co de vin-tém. La, la, la, la, la, la, la, la, la...

1. Na Bahia tem, tem, tem, tem,
Na Bahia tem, morena, côco de vintém.

Na Bahia tem, já mandei comprar,
Na Bahia tem, morena, ferro de engomar.

Na Bahia tem, já mandei buscar,
Na Bahia tem, morena, fole de soprar.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 40-41.

2. Na Bahia tem, tem, tem, tem,
Côco de vintém, oh! ya-yá! Lá na Bahia tem.

Fui passar na ponte, a ponte tremeu,
Peixinho dourado, baiana, jacaré comeu.

Eu andei, andei, eu andei no mar,
Procurando agulha, baiana, só achei dedal.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático*. p. 20, 77.

3. Na Bahia tem, tem, tem, tem,
Na Bahia tem, ó baiana, côco de vintém.

Na Bahia tem, vou mandar buscar,
Lampião de vidro, ó baiana, ferro de engomar.

QUEIROZ, Mariza. **Brincando de Roda**. p. 92.

4. Na Bahia tem, tem, tem, tem,
Na Bahia tem, morena, côco de vintém.

ROSA, Nereide. **Flauta Doce**. p. 48.

WEIGEL, Anna Augusta. **Brincando de Música**. p. 135.

5. Na Bahia tem, tem, tem, tem,
Na Bahia tem, morena, côco de vintém.

Na Bahia tem, vou mandar buscar
Lampião de vidro, ó baiana, ferro de engomar.

CASTRO, Zaíde. **Jogos e Rondas Infantis**. p. 71.

6. Na Bahia tem, tem, tem, tem,
Na Bahia tem, ó baiana, côco de vintém.

Na Bahia tem, vou mandar buscar,
Lampeão de vidro, ó baiana, ferro de engomar.

Eu andei, andei pelo bravo mar,
Procurando agulha, ó Yayá, mas só achei dedal.

Na Bahia tem, vou mandar buscar,
Máquina de costura, menina, e ferro de engomar.

Sou cabra perigoso, se pego a brigar,
Mato sem tirar sangue, menina, e engulo sem mastigar.

RIBEIRO, Dora. **Coletânea de Brinquedos Cantados**. p. 113.

7. A Bahia tem, tem, tem, tem,
A Bahia tem, meu bem, côco de vintém.

RIBEIRO, Wagner. **Antologia de Cantos Orfeônicos e Folclóricos**. p. 29.

Canção 47 - Nesta Rua

Nes-ta ru-a, nes-ta ru-a tem um bos-que, que se chama, que se
cha-ma So-li-dão; den-tro dele, dentro de-le mora_ um an-jo
que rou -bou, que rou-bou meu co-ra-ção. Den-tro ção.

1. Nesta rua, nesta rua tem um bosque,
Que se chama, que se chama Solidão;
Dentro dele, dentro dele mora um anjo,
Que roubou, que roubou meu coração.

Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
Tu roubaste, tu roubaste o meu também;
Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
É porque, é porque te quero bem!

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 78.

2. Nesta rua existe um bosque que se chama solidão;
Dentro dele mora um anjo, que roubou meu coração.

Se eu roubei teu coração, tu roubaste o meu também.
Se eu roubei teu coração, é porque te quero bem.

Se esta rua fosse minha, eu faria ladrilhar,
Com pedrinhas de brilhantes, para o meu bem vir passar.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 36.

3. Esta noite dormi fora, me esqueci do cobertor,
Deu o vento na roseira, me cobriu toda de flor.

Arruda, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 65

4. Nesta rua, nesta rua tem um bosque,
Que se chama, que se chama solidão
Dentro dele, dentro dele mora um anjo,
Que roubou, que roubou meu coração.

Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
Tu roubaste, tu roubaste o meu também.
Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
É porque, é porque te quero bem.

Se esta rua, se esta rua fosse minha,
Eu mandava, eu mandava ladrilhar,
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
Para o meu, para o meu amor passar.

Se esta rua, se esta rua tem um bosque,
Mandarei, mandarei ladrilhar.
Com pedrinhas, com pedrinhas diamantinas,
Para, para a mamãe poder passar.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras Cantadas*. p. 13, 63-66.

5. Esta rua, esta rua tem um bosque,
Que se chama, que se chama escuridão
Dentro dele, dentro dele mora um anjo,
Que roubou, que roubou meu coração.

Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
Tu roubaste, tu roubaste o meu também.
Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
É porque, é porque te quero bem.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 47.
CASTRO, Zaide. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 72.

6. Esta rua, esta rua tem um bosque,
Que se chama, que se chama escuridão
Dentro dele, dentro dele mora um anjo,
Que roubou, que roubou meu coração.

Se eu roubei, se eu roubei teu coração,

Tu roubaste, tu roubaste o meu também.
Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
É porque, é porque te quero bem.

Se esta rua, se esta rua fosse minha,
Eu mandava, eu mandava ladrilhar,
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
Para o meu, para o meu amor passar.

RODRIGUES, José. *Cantigas de Roda*. p. 76.
P.E.M. p. 110.

7. Esta rua, esta rua tem um bosque,
Que se chama, que se chama escuridão (solidão),
Dentro dele, dentro dele mora um anjo,
Que roubou, que roubou meu coração.

Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
Tu roubaste, tu roubaste o meu também.
Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
É porque, é porque te quero bem.

Se esta rua, se esta rua fosse minha,
Eu mandava, eu mandava ladrilhar,
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
Para o meu, para o meu amor passar.

Aqui nesta rua, dominé!
Passou meu bem, domine!
Será por mim, dominé!
Por mais alguém, dominé!

E o passarinho, dominé!
Caiu no laço, dominé!
Mais um beijinho, dominé!
Mais um abraço, dominé!

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 94, 113-114.

8. Nesta rua tem um bosque que se chama escuridão
Dentro dele mora um anjo que roubou meu coração.

Se eu roubei teu coração, tu roubaste o meu também.

Se eu roubei teu coração, é porque te quero bem.

Nesta rua, nesta rua tem um bosque,
Que se chama, que se chama solidão,
Dentro dele, dentro dele tem um anjo,
Que roubou, que roubou meu coração.

Si eu roubei, si eu roubei teu coração,
Tu também, tu também roubaste o meu.
Si eu roubei, si eu roubei teu coração,
É porque, é porque te quero bem.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático*. p. 22, 112

9. Nesta rua, nesta rua tem um bosque,
Que se chama, que se chama solidão,
Dentro dele, dentro dele tem um anjo,
Que roubou, que roubou meu coração.

Se eu roubei teu coração, tu roubaste o meu também.
Se eu roubei teu coração, é porque te quero bem.

Si eu roubei, si eu roubei teu coração,
Tu também, tu também roubaste o meu.
Si eu roubei, si eu roubei teu coração,
É porque, é porque te quero bem.

Se esta rua, se esta rua fosse minha,
Eu mandava, eu mandava ladrilhar,
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
Para o meu, para o meu amor passar.

Aqui nesta rua, dominé!
Passou meu bem, domine!
Será por mim, dominé!
Por mais alguém, dominé!

E o passarinho, dominé!
Caiu no laço, dominé!
Mais um beijinho, dominé!
Mais um abraço, dominé!

RODRIGUES, Anna Augusta. *Rodas, Brincadeiras e Costumes*. p. 82, 107

10. Nesta rua, nesta rua tem um bosque,
Que se chama, que se chama solidão,
Dentro dele, dentro dele tem um anjo,
Que roubou, que roubou me coração.

Se esta rua, se esta rua fosse minha,
Eu mandava, eu mandava ladrilhar,
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante,
P'rá o meu, prá o meu amor passar.

Si eu roubei, si eu roubei teu coração,
Tu também, tu também roubaste o meu.
Si eu roubei, si eu roubei teu coração,
É porque, é porque te quero bem.

LAMAS, Dulce. *A Música na Tradição Oral*. p. 107.

Canção 48 - Pai Francisco



Pai Fran-cis-co_en-trou na ro - da to - can-do seu vi-o-
lão: da-ra-rão dão, dão! Da-ra-rão, dão, dão! Vem de lá "seu"
de - le - ga-do, e pai Fran - cis-co vai pra - pri -
são. Co-mo e-le vem to-do re-que-bra-do, pa-re-ce_um bo-
ne-co de-sen-gon-ça-do! Co-mo e-le ça - do!

1. Pai Francisco entrou na roda tocando seu violão:
Dararão, dão, dão! Dararão, dão, dão!
Vem de lá "seu" delegado,
E pai Francisco vai pra prisão.

Como ele vem todo requebrado,
Parece um boneco desengonçado!

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 91.

2. Pai Francisco entrou na roda, tocando seu violão:
Tararam-tão-tão
Vem de lá seu delegado,
Pai Francisco foi pra prisão.

Como ele vem todo requebrado,
Parece um velho desengonçado.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 223-224

3. Pai Francisco entrou na roda,
Tocando seu violão: dararão-dão-dão.
Vem de lá seu delegado,
E Pai Francisco sai da prisão.

Como ele vem todo requebrado,
Parece um boneco desengonçado.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p. 57.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 63.

P.E.M. p. 118.

WEIGEL, Anna. *Brincando de Música*. p. 72.

4. Pai Francisco entrai na roda,
Pra tocar seu violão: dararão-dão-dão.
Vem de lá seu delegado,
E Pai Francisco vai pra prisão.

Como ele vai todo requebrado
Parece um boneco desengonçado.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático*. p. 118-120.

5. Pai Francisco entrai na roda,
Pra tocar seu violão: dararão-dão-dão.
Vem de lá seu delegado,
E Pai Francisco vai pra prisão.

Como ele vem todo requebrado,
Parece um boneco desengonçado.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 21.

6. Pai Francisco entrou na roda,
Tocando seu violão: pã, rã, rã, pã, rã.
Vem de lá seu delegado,
Pai Francisco foi pra prisão.

Como ele vem todo requebrado,
Parece um boneco desengonçado.

RODRIGUES, José. *Cantigas de Roda*. p. 88-89.

7. Pai Francisco entrou na roda,
Tocando seu violão: pã, rã, rã, pã, rã.
Vem de lá seu delegado,
Pai Francisco foi pra prisão.

Como ele vem todo requebrado,
Parece um boneco desengonçado.

Var.: Pai João...

Seu Francisco...

Pai Junqueira...

... entrou na roda,
Tocando seu violão: dã-rã-rão, rã, rã.
Quem vem de lá, é o seu delegado,
Parece um boneco desengonçado.

Seu Francisco entrou na roda,
Tocando seu violão: parão-pão-pão.
Ele vem todo requebrado,
Parece um boneco desengonçado.

Pa-rão-pão-pão.
Eu vou contar pro seu delegado.
Que o seu Francisco fugiu da guarda.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras Cantadas*. p. 13, 72-74.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 74.

Canção 49 - Peixe Vivo

Co-mo po-de_o pei-xe vi-vo vi-ver fo-rad'á-gua fri-a? Co-mo
fri - a? Co -mo po-de-rei vi-ver, co -mo po-de-rei vi-ver sem a
tu-a, sem a tu-a, sem a tu-a com -pa- nhi -a, sem a
tu-a, sem a tu-a sem a tu-a com -pa nhi -a?

1. Como pode o peixe vivo, viver fora d'água fria?
Como poderei viver,
Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia?

Os pastores desta aldeia, já me fazem zombaria,
Por me ver assim chorando,
Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 218.
ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 84-85.

2. É o vento que nos atrasa, é o mar que nos atrapalha,
Para no porto chegar, zum, zum, zum.

Como pode o peixe vivo viver fora da água fria?
Como poderei viver,
Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia.

Os pastores desta aldeia de mim fazem zombaria,
Por me ver andar chorando sem a tua companhia.

Água fria fica quente, água quente fica fria,
Mas eu fico sempre gelo sem a tua companhia.

Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.
Esta vida não se atura sem a tua companhia.

RIBEIRO, Wagner. *Antologia de Cantos Orfeônicos e Folclóricos*. p. 142.

4. Como pode o peixe vivo viver fora da água fria,
Como poderei viver, como poderei viver,
Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia.

WEIGEL, Anna. *Brincando de Música*. p. 77.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras Cantadas*. p. 13, 75-76.

RODRIGUES, José. *Cantigas de Roda*. p. 94-95.

P.E.M. p. 139.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 53.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 98

ROSA, Nereide. *Flauta Doce*. p. 41

5. Como pode o peixe vivo viver fora d'água fria,
Sem a tua companhia?

Os pastores dessa aldeia já me fazem zombaria
Por me verem sempre triste, sem a tua companhia.

LAMAS, Dulce. *A Música na Tradição Oral*. p. 92-93.

6. Como pode o peixe vivo viver fora d'água fria
Sem a tua companhia?

Como pode viver o peixe sem ser dentro d'água fria?
Eu não posso viver alegre sem a tua companhia.

REZENDE, Angélica. *Nossos Avós Contavam e Cantavam*. p. 53, 132.

Canção 50 - Periquito Maracanã



Pe-ri- qui-to Ma-ra-ca-nã, ca-dêa tu-a ia-ia? Pe-ri



-ia? Faz um di-a, faz um a- no que eu não ve- jo_e -la pas-



sar! Faz um sar! O-ra vai che - gan -do,_o-ra vai che -



gan -do,_o- ra vai che - gan - do..._a -té che - gar!

1. Periquito Maracanã, cadê a tua iaiá?

Faz um dia, faz um ano, que eu não vejo ela passar!

Ora, vai chegando, ora vai chegando,
Ora, vai chegando, até chegar!

Ora, vai afastando, ora, vai afastando,
Ora, vai afastando, até afastar!

Ora, vai correndo, ora, vai correndo,
Ora, vai correndo, até correr!

Ora, vai rodando, ora, vai rodando,
Ora, vai rodando, até rodar!

NOVAES, Iris Costa. Brincando de Roda. p. 221.

2. Periquito Maracanã, cadê a tua iaiá?

Faz um dia, faz um ano, que eu não vejo ela passar!

Ora, vai chegando, ora vai chegando,
Ora, vai chegando, até chegar.

Ora, vai afastando, ora, vai afastando,
Ora, vai afastando, até afastar.

Ora, vai rodando, ora, vai rodando,
Ora, vai rodando, até rodar.

Ora, vai pulando, ora, vai pulando,
Ora, vai pulando, até pular.

MARCONI, Marina. *Brinquedos Cantados e Danças do Brasil*. p. 48.
QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 99.
CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 76.
WEIGEL, Anna. *Brincando de Música*. p. 80-81.

3. Periquito Maracanã, perdeu sua iaiá,
Faz um ano, faz um dia qu'eu não vejo ela voltar.

Ora, vai chegando, ora vai chegando,
Ora, vai chegando, até chegar.

Ora, vai afastando, ora, vai afastando,
Ora, vai afastando, até afastar.

Ora, vai pulando, ora, vai pulando,
Ora, vai pulando, até pular.

Ora vai correndo, ora vai correndo,
Ora vai correndo, até correr.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 191-192.

4. Periquito Maracanã, cade a sua iaiá?
Faz um dia, faz um ano que não a vejo passar.

Ora, vai chegando, ora vai chegando,
Ora, vai chegando, até chegar.

Ora, vai afastando, ora, vai afastando,
Ora, vai afastando, até afastar.

Ora, vai rodando, ora, vai rodando,
Ora, vai rodando, até rodar.

Ora, vai pulando, ora, vai pulando,
Ora, vai pulando, até pular.

Ora vai correndo, ora vai correndo,
Ora vai correndo, até correr.

5. Periquito Maracanã, perdeu sua iaiá,
Faz um ano, faz um dia qu'eu não vejo ela voltar.

Ora, vai chegando, ora vai chegando,
Ora, vai chegando, até chegar.

PAZ, Ermelinda. **Quinhentas Canções Brasileiras.** p. 53, 74.

Canção 52 - Pirolito Que Bate, Bate



Pi- ro -li- to que ba - te, ba-te, pi-ro- li-to que já ba-



teu. Quem gos -ta de mim é e- la, quem gos- ta de-ia sou eu.

1. Pirolito que bate, bate, pirolito que já bateu,
Quem gosta de mim é ela, quem gosta dela, sou eu.

Pirolito que bate, bate, pirolito que já bateu,
A menina que eu amava, coitadinha, já morreu.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 97.
ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 71.

2. Pirulito que bate, bate, pirulito que já bateu,
quem gosta de mim é ela, quem gosta dela, sou eu.

Pirulito que bate, bate, pirulito que já bateu,
A menina que eu gostava, coitadinha já morreu.

RODRIGUES, José. *Cantigas de Roda*. p. 100-101.
QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 30.
PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 81.
ROSA, Nereide. *Flauta Doce*. p. 7, 43.
VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático*. p. 131-133.
DUARTE, Luiz. *Coleção Nova Ciranda*. vol. 24.
Mundo da Criança. p. 171.

3. Pirulito que bate, bate, pirulito que já bateu,
quem gosta de mim é ela, quem gosta dela, sou eu.

Pirulito que bate, bate, pirulito que já bateu,
A menina que eu gostava, coitadinha já morreu.

Pirulito que bate, bate, pirulito que já bateu,
Que importa você que eu bata, se eu bato no que é meu.

Tu me dizes que não, que não, inda hás de vir a querer
Tanto bate a água na pedra que a faz amolecer.

RIBEIRO, Dora. *Coletânea de Brinquedos Cantados*. p.32.

4. Pirulito que bate, bate, pirulito que já bateu
Quem gosta de mim é ela, quem gosta dela sou eu.

Não me digas que não, que não, ainda hás de vir a querer
Quando bater na saia dela, pirulito virá a querer.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras Cantadas*. p. 77-78.

Canção 51 - Pezinho

Ai bo-ta_a-qui, ai bo-ta_a- li o teu pé- zi- nho o teu pe-
zi-nho bem jun- ti-nho com o meu. E de -pois não vá di-
zer que vo- cê já me_es - que-ceu. ceu.

1. Ai bota aqui, ai bota ali o teu pezinho,
O teu pezinho bem juntinho com o meu.

E depois não vá dizer que você já me esqueceu.

E no chegar desse teu corpo, um abraço quero eu.

Agora que estamos juntinhos, dá cá um abraço e uns beijinhos.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 223.

2. Ai bota aqui, ai bota aqui o teu pezinho,
O seu pezinho bem juntinho com o meu.
E depois não vá dizer que você se arrependeu.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 48.

3. Ai bote aqui, ai bote aqui o seu pezinho,
O seu pezinho bem juntinho com o meu.
E depois não vá dizê-ê que você se arrependeu.

P.E.M. p. 140.

WEIGEL, Anna. *Brincando de Música*. p. 84.

4. Ai bota aqui, ai bota aqui o seu pezinho,
O seu pezinho bem juntinho igual ao meu.

E depois não vá dizer que você se arrependeu.

Ai bota aqui, ai bota aqui ao pé do meu,
Mas depois não vás dizer que o teu pé se arrependeu.

GARCIA, Rose Marie. *Brincadeiras Cantadas*. p. 14, 76-77.

5. Ai bota aqui, ai bota ali o teu pezinho,
O seu pezinho bem juntinho igual ao meu.

E depois não vá dizer que você me esqueceu.

RODRIGUES, José. *Cantigas de Roda*. p. 98-99.

6. Bota aqui, bota aqui o teu pezinho
Bota aqui, bota aqui junto do meu
No virar, no virar do teu pezinho,
Um abraço e um beijinho lhe dou eu...

Olhe a rolinha, doce, doce ela voou,
Doce, doce caiu no laço.
Doce, doce embarçou-se
Doce, doce.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. p. 205.

7. Ai bota aqui, ai bota ali o teu pezinho,
O seu pezinho bem juntinho igual ao meu.

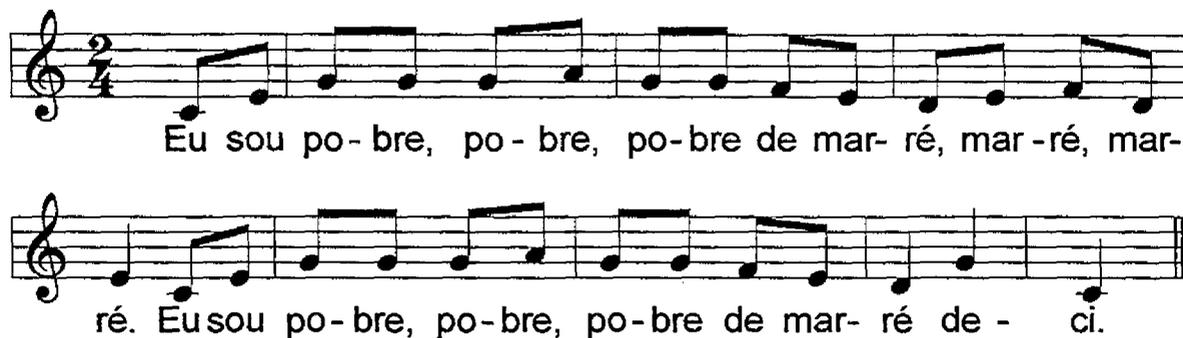
E depois não vá dizer que você me esqueceu.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 100.

8. Ai bota aqui, ai bota aqui ao pé do meu,
Mas depois não vás dizer que o teu pé se arrependeu.

ROSA, Nereide. *Flauta Doce*. p. 38.

Canção 53 - O Pobre e a Rica



The image shows two staves of musical notation in 2/4 time. The first staff contains the melody for the first line of lyrics: 'Eu sou po-bre, po-bre, po-bre de mar-ré, mar-ré, mar-'. The second staff contains the melody for the second line of lyrics: 'ré. Eu sou po-bre, po-bre, po-bre de mar-ré de - ci.' The notes are simple quarter and eighth notes.

1. Eu sou pobre, pobre, pobre, de marré, marré, marré.
Eu sou pobre, pobre, pobre, de marré deci.

Eu sou rica, rica, rica, de marré, marré, marré.
Eu sou rica, rica, rica, de marré deci.

Eu queria uma de vossas filhas, de marré, marré, marré.
Eu queria uma de vossas filhas, de marré deci.

Escolhei a qual quiser, de marré, marré, marré.
Escolhei a qual quiser, de marré deci.

Eu queria a (nome da pessoa), de marré, marré, marré.
Eu queria a (nome da pessoa), de marré deci.

Que ofício dais a ela? de marré, marré, marré.
Que ofício dais a ela? de marré deci.

Dou o ofício de (nome do ofício) de marré, marré, marré.
Dou o ofício de (nome do ofício) de marré deci.

Este ofício me agrada (ou não) de marré, marré, marré.
Este ofício me agrada de marré deci.

Lá se foi a (nome da pessoa) de marré, marré, marré.
Lá se foi a (nome da pessoa) de marré deci.

Eu de pobre fiquei rica de marré, marré, marré.
Eu de rica fiquei pobre de marré deci.

2. Eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré
Eu sou pobre, pobre, pobre de marré deci.

Eu sou rico, rico, rico, de marré, marré, marré
Eu sou rico, rico, rico, de marré deci.

Dai-me uma de vossas filhas, de marré, marré, marré
Dai-me uma de vossas filhas, de marré deci.

Escolhei a que quiser de marré, marré, marré
Escolhei a que quiser de marré deci.

ARRUDA, Iris Costa. *Cantos Infantis*. p. 43

3. Eu sou rico, rico, rico, de marré, marré, marré
Ei sou rico, rico, rico, de marré deci.
Eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré
Eu sou pobre, pobre, pobre de marré de cy.

Eu sou rico, rico, rico de marré de cy,
Daí Uma de suas filhas de marré, marré, marré
Escolhei a que quiser de marré de cy.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático*. p. 135.

4. Eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré,
Eu sou pobre, pobre, pobre de marré de si.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 84.

5. Eu sou rica, rica, rica de marré, marré, marré,
Eu sou rica, rica, rica de marré de ci.

Eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré
Eu sou pobre, pobre, pobre de marré de ci.

Quero uma de vossas filhas de marré, marré, marré,
Quero uma de vossas filhas de marré de ci.

Escolhei a que quiser, de marré, marré, marré,
Escolhei a que quiser, de marré de ci.

Eu escolho a Fulana, de marré, marré, marré,
Eu escolho a Fulana de marré de ci.

Que ofício dais a ela, de marré, marré, marré,
Que ofício dais a ela, de marré de ci.

O ofício de, de marré, marré, marré,
O ofício de, de marré de ci.

Este ofício me agrada, de marré, marré, marré, (não agrada)
Este ofício me agrada, de marré de ci.

Eu de rico fiquei pobre, de marré, marré, marré,
Eu de pobre fiquei rico, de marré de ci.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 70-71.

P.E.M. p. 103.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 43.

MUNDO DA CRIANÇA. *Música para Criança*. p. 171.

DUARTE, Luiz. *Coleção Nova Ciranda*. Vol. 14.

6. Eu sou rica, rica, rica de marré, marré, marré,
Eu sou rica, rica, rica de marré de ci.

Eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré
Eu sou pobre, pobre, pobre de marré de ci.

ROSA, Nereide. *Flauta Doce*. p. 53

7. O ofício de, de marré, marré, marré,
O ofício de, de marré gessi.

Este ofício me agrada, de marré, marré, marré, (não agrada)
Este ofício me agrada, de marré gessi.

Eu de rico fiquei pobre, de marré, marré, marré,
Eu de pobre fiquei rico, de marré gessi.

Volte, volte cavaleiro, escolhei a qual quiser.

Esta quero, esta não quero, esta come requeijão
Esta tira o pão dea mesa, vem de cá meu coração.

Esta sim, esta não, esta come requeijão

Esta tira o pão da mesa, venha cá meu coração.

Com esta sim, com esta não,
Com esta menina do meu coração.

Esta sim, esta não, esta come requeijão.
Esta põe o pão na mesa, venha cá meu coração.

GARCIA, Rose Marie. *Jogos e Passeios Infantis*. p. 140-144.

Canção 54 - Samba-Lelê



Sam-ba Le-lê _es-tá do-en-te, _es- tá com _a ca-be-ça que-bra-da.



Sam-ba Le-lê pre - ci-sa-va, de _u-mas de-zoi-to lam-ba -das.



Sam-ba,samba,samba,_oLe-lê! Pi -sa naba-ra da sai-a,_oLe-lê!

1. Samba-Lelê está doente, está com a cabeça quebrada.
Samba-Lelê precisava de umas dezoito lambadas.

Est.: Samba, samba, samba, ô Lelê!
Pisa na barra da saia, ô Lelê!

Ó morena bonita, como é que se namora?
Põe o lencinho no bolso, deixa a pontinha de fora.

Ó morena bonita, como é que se casa?
Põe o véu na cabeça, dá o fora de casa.

Ó morena bonita, como é que se cozinha?
Põe a panela no fogo, vai conversar com a vizinha.

Ó morena bonita, onde é que você mora?
Moro na Praia Formosa, digo adeus e vou embora.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 104.

2. Samba-Lelê está doente, está com a cabeça quebrada.
Samba-Lelê precisava é de uma boa lambada.

Est.: Samba, samba, samba, ó Lelê,
Pisa na barra da saia, ó Lelê!

Olhe, morena bonita, onde é que você mora?
Moro na praia Formosa, mas eu de lá vou-me embora.

Olhe, morena bonita, como é que se namora?
Põe-se o lençinho no bolso, com as pontinhas de fora.

ARRUDA, Iris Costa. *Cantos Infantis*. p. 132-133.

3. Samba Lelê tá doente, 'stá co'a cabeça quebrada,
Samba Lelê precisava, é de umas boas palmadas.

Ó morena bonita, como é que se namora?
Bota o lençinho no bolso, deixa a pontinha de fora.

Moreninha bonita, onde é que tu moras?
Moro na beira da praia onde os peixinhos namoram.

RODRIGUES, José. *Cantigas de Roda*. p. 106-107.

4. Samba-lê-lê está doente, está com a cabeça quebrada
Samba-lê-lê precisava de umas dezoito lambadas.

Samba, samba, samba, lê-lê,
Levanta a a pontinha da saia.

Pisa, pisa, pisa, ó mulata
Pisa na barra da saia, ó mulata.

Oh! Morena bonita, onde é que você mora?
Moro na praia Formosa, digo adeus e vou embora.

CASTRO, Zaíde. *Jogos e Rondas Infantis*. p. 43.

QUEIROZ, Mariza. *Brincando de Roda*. p. 28.

5. Samba-lê-lê está doente, está com a cabeça quebrada
Samba-lê-lê precisava de umas dezoito lambadas.

Samba, samba, samba, ó mulata.
Samba na barra da saia, ó mulata.

LAMAS, Dulce. *A Música na Tradição Oral*. p. 108.

6. Samba-lê-lê está doente, está com a cabeça quebrada
Samba-lê-lê precisava de umas dezoito lambadas.

Samba, samba, samba, lê-lê,
Levanta a a pontinha da saia.

Pisa, pisa, pisa, ó mulata
Pisa na barra da saia, ó mulata.

Oh! Morena bonita, onde é que você mora?
Moro na praia Formosa, digo adeus e vou embora.

Oh! Morena bonita, como é que se namora?
Põe o lencinho no bolso, deixa a pontinha de fora.

Oh! Morena bonita, como é que se casa?
Põe o véu na cabeça, e dá o fora de casa.

RIBEIRO, Dora. Coletânea de Brinquedos Cantados. p. 67.

7. Samba Lelê tá doente, 'stá co'a cabeça quebrada,
Samba Lelê precisava, é de umas boas palmadas.

Samba, samba, samba, o Lelê, pisa, pisa, pisa, ó mulata
Pisa na barra da saia, ó mulata.

Samba, samba, samba Lelê, samba, samba, samba Lelê,
Samba, samba, samba Lelê, samba, samba, samba lalá.

Samba Lelê tá doente, 'stá co'a cabeça quebrada,
Samba Lelê precisava é de uma boa lambada.

Samba, samba, samba, ó Lelê,
Samba na barra da saia, ó Lelê.

Moreninha bonita, onde é que tu moras?
Moro na beira da praia onde os peixinhos namoram.

Samba Lelê tá doente, esta de cabeça amarrada
Samba Lelê precisava, era uma boa palmada.

Ó morena bonita, como é que se namora?

Bota o lencinho no bolso, deixa a pontinha de fora.

GARCIA, Rose Marie. **Brincadeiras Cantadas**. p. 14, 94-96.

8. Samba Lelê está doente, está com a cabeça quebrada.
Samba Lelê precisa de umas dezoito lambadas.

Samba, samba, samba, oh! Lelê,
Pisa na barra da saia oh,! Lelê.

Oh! Mulata bonita, onde é que você mora?
Moro na praia Formosa, e daqui vou embora.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia Prático**. p. 152-153.

9. Samba Lelê está doente, está com a cabeça quebrada.
Samba Lelê precisa de umas dezoito lambadas.

Samba, samba, samba, oh! Lelê,
Pisa na barra da saia, oh! Lelê.

Oh! Mulata bonita, onde é que você mora?
Moro na praia Formosa, e daqui vou embora.

Samba-Lelê tá doente, tá co'a cabeça quebrada,
E o que ela merece, é umas sete lambada.

O menina bonita, como é que tu te chamas?
Eu me chamo botão da camisa dos homens.

O menina bonita, como é que se namora?
Põe um lencinho no bolso, com as pontinhas de fora.

O menina bonita, como é que se casa?
Põe um véu na cabeça, sai pra fora de casa.

O menina bonita, onde é que você mora?
Moro na praia Vermelha, digo adeus e vou m'embora!

RODRIGUES, Anna Augusta. **Rodas, Brincadeiras e Costumes**. p. 106.

10. Samba-lê-lê está doente, está com a cabeça quebrada.

Samba-lê-lê precisava de umas dezoito lambadas.

WEIGEL, Anna. *Brincando de Música*. p. 74.

11. Samba Lelê tá doente, 'stá co'a cabeça quebrada,
Samba Lelê precisava, é de umas boas palmadas.

PAZ, Ermelinda. *Quinhentas Canções Brasileiras*. p. 74.

12. Samba Lelê está doente, está com a cabeça quebrada.
Samba Lelê precisa de umas dezoito lambadas.

Samba, samba, samba, oh! Lelê,
Pisa na barra da saia, oh! Lelê.

P.E.M. p. 126.

13. Samba-lê-lê está doente, está com a cabeça quebrada.
Samba-lê-lê precisava de umas dezoito lambadas.

Oh! Morena bonita, onde é que você mora?
Moro na praia Formosa, digo adeus e vou embora.

RIBEIRO, Wagner. *Antologia de Cantos Orfeônicos e Folclóricos*. p. 29.

Canção 55 - Sapo Jururu

Sa-po ju-ru - ru, na bei-ra do ri-o, quan-do_o sa-po
gri-ta_ó ma -ni- nha diz que_es - tá com fri - o.

1. Sapo Jururu, na beira do rio,
Quando o sapo grita, ó maninha!
Diz que está com frio.

A mulher do sapo, é que está lá dentro.
Fazendo rendinha, ó maninha!
Pro seu casamento.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. p. 106.

2. Sapo Cururu, na beira do rio,
Sapo quando grita, maninha,
Diz que está com frio.

Sapo Cururu, na beira do mar,
Sapo quando grita, maninha, □ Diz que q

A mulher do sapo diz que está lá dentro,
Fazendo rendinha, maninha,
Para o casamento.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Cantos Infantis*. p. 56-57,

3. Sapo Jururu, na beira do rio,
Quando o sapo grita, oh maninha,
É porque tem frio.

BIBLIOGRAFIA

1. ABESAMIS, Carlos. **A Fé na Bíblia** : iniciação catequética. Tradução por Carlos Mesquitella. São Paulo : Paulinas, 1988. (Coleção Encontro com a Bíblia, 3). Tradução de *Exploring the core of biblical faith*.
2. ADORNO, Theodor. **Filosofia da Nova Música**. Tradução por Magda França. São Paulo : Perspectiva, 1989. (Coleção Estudos, 26). Tradução de : *Philosophie der neuen Musik*.
3. ALENCAR, Eunice. **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.
4. ALVES, Rubem. Traduzido por João Francisco Duarte Jr. **Da Esperança**. Campinas : Papyrus. Tradução de *Towards a theology of liberation*.
5. ALVIS, Juliette. Traduzido por Walter Liebling. **Música para el Niño Disminuido**. Buenos Aires : Ricordi Americana, 1965. Traduzido de *Music for the Handicapped Child*.
6. ANDRADE, Mario. **Ensaio Sobre a Música Brasileira**. São Paulo : Martins , 1972.
7. _____ . **Namoros com a Medicina**. Belo Horizonte : Martins , 1980.
8. ARAÚJO, Alceu. **Folclore Nacional** : festas, bailados, mitos e lendas, v. 1. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
9. ARRUDA, Yolanda. **Cantos Infantis**. Rio de Janeiro : Vitale, 1960.
10. _____ . **Elementos do Canto Orfeônico**. São Paulo : Vitale, 1942.
11. ASSIS, F. Paulo. **Brasil Cantor** : seleção de cantos populares e teoria musical. São Paulo : O. A.M.D.G., 1955.

12. AZZI, Riolando. **O Catolicismo Popular no Brasil** : aspectos históricos. Petrópolis: Vozes, 1978.
13. BATISTA, Ir^a. Terezinha. **Evolução da Fé na Criança**. São Paulo : Paulinas, 1974.
14. BELINKI, Tatiana *et al.* Regina Zilbermann (Org.). **A Produção Cultural para a Criança**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1990.
15. BENNETT, Roy. Traduzido por Maria Teresa Resende Costa. **Elementos Básicos da Música**. Rio de Janeiro : Zahar, 1990. Traduzido de *General Musicianship*.
16. BENKÖ, Antal. **Psicologia da Religião**. São Paulo : Loyola, 1981.
17. BETTELHEIM, Bruno. Traduzido por Arlene Caetano. **A Psicanálise dos Contos de Fada**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980. (Coleção Literatura e Teoria Literária, 24). Traduzido de *The uses of enchantment – The meaning and importance of fairy tales*.
18. _____ . Traduzido por Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. **Uma Vida Para Seu Filho**. São Paulo : Círculo do Livro, 1987. Traduzido de *A good enough parent*.
19. BLOCH, Pedro. **Voz e fala da Criança** : no lar e na escola. Rio de Janeiro : Nórdica, 1985.
20. BOFF, Leonardo. **Experimentar Deus Hoje**. Petrópolis : Vozes,
21. _____ . **A Águia e a Galinha** : uma metáfora da condição humana. Petrópolis : Vozes, 1998.
22. _____ . **O Despertar da Águia** : o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. Petrópolis : Vozes, 1998.
23. _____ . **Os Sacramentos da Vida e a Vida dos Sacramentos** : ensaio de teologia narrativa. Petrópolis : Vozes, 1975.
24. BOFF, Leonardo; SPIDELDREIER, Ademar; HARADA, Hermógenes. **A Oração no Mundo Secular** : desafio e chance. Petrópolis : Vozes, 1972.
25. BONINO, José. Tradução por Getúlio Bertelli. **A Fé em Busca de Eficácia** : uma interpretação da reflexão teológica latino-americana sobre libertação. São Leopoldo : Sinodal, 1987. Tradução de *La fe en busca de eficacia; una interpretación de la reflexión teológica latinoamericana de liberación*.
26. BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo : Ática, 1986. (S. Princípios, 97).

27. BOULEZ, Pierre. **A Música Hoje**. Traduzido por Reginaldo de Carvalho e Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 1986. Traduzido de *Pensar la musique aujourd'hui*.
28. BOYS, Mary. **Eduction for Citizenship and Discipleship**. New York : Pilgrim Press, 1989.
29. BRANDÃO, Carlos. **A Cultura na Rua**. Campinas : Papius, 1989.
30. _____ . **O Que é Folclore**. São Paulo : Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos, 60).
31. BRONOWSKI, Jacob. Traduzido por Artur Lopes Cardoso. **Arte e Conhecimento: ver, imaginar, criar**. São Paulo : Martins Fontes, 1983. Traduzido de *The visionary eye*.
32. BRUNER, Jerome. Tradução por Lólio Oliveria. **O Processo da Educação**. São Paulo : Nacional, 1987. (Atualidades Pedagógicas, 126). Tradução de *The Process of Education*.
33. BUARQUE, Francisco. **Chico Buarque : letra e música**. São Paulo : Companhia da Letras, 1989.
34. BULTMANN, Rudolf. **Crer e Compreender**. Artigos Seleccionados. São Leopoldo : Sinodal, 1986.
35. BYINGTON, Carlos. **Desenvolvimento da Personalidade : símbolos e arquétipos**. São Paulo : Ática, 1987. (S. Princípios, 123).
36. CAMARGO, Maria Lígia. **Música/Movimento : um universo em duas dimensões**. Belo Horizonte : Villa Rica, 1994. (Coleção Pedagógica, 3).
37. CARNEIRO, Edison. **Folguedos Tradicionais**. Rio de Janeiro : FUNARTE/INF, 1982. (Etnografia e Folclore/Clássicos, 1).
38. CASCUDO, Luís. **Folclore do Brasil**. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1967.
39. CASTRO. Amélia Domingues. **Piaget e a Pré-escola**. São Paulo : Pioneira, 1986. (S. Cadernos de Educação).
40. CASTRO, Zaíde. **Jogos e Rondas Infantis**. Rio de Janeiro : SESI, 1967.
41. CARVALHO NETO, Paulo de. **Folclore e Educação**. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1981.
42. CASTRO, Zaíde. **Jogos e Rondas Infantis**. Rio de Janeiro : SESI, 1967.

43. CAVALLETTI, Sofia. Tradução por Pier Cabra. **O Potencial Religioso da Criança** : descrição de uma experiência com crianças de 3 a 6 anos. São Paulo : Loyola, 1979. Tradução de *Il Potenziale Religioso del Bambino – descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni*.
44. CHALHUB, Samira. **Funções da Linguagem**. São Paulo : Ática, 1990. (S. Princípios, 119).
45. CHAMORRO, Graciela. **Linguagem Religiosa e Cidadania** : uma aproximação pedagógico-teológica dos sermões batistas. São Leopoldo : IEPG/EST, 1997. (S. Ensaios e Monografias, 14).
46. CHIAPPIN, Achylles. **Formação da Personalidade**. Porto Alegre : EST São Lourenço de Brindes, 1981.
47. CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. São Paulo : Ática, 1991. (S. Princípios, 17).
48. CLARET, Martin. **A Essência de Deus**. São Paulo : Martin Claret, 1997. (Coleção Pensamentos de Sabedoria, 17).
49. _____. **A Essência da Fé**. São Paulo : Martin Claret, 1997. (Coleção Pensamentos de Sabedoria, 19).
50. COELHO, Helena W. **Técnica Vocal para Coros**. São Leopoldo : Sinodal, 1994.
51. CONTIER, Arnaldo. **Musica e Ideologia no Brasil**. São Paulo : Novas Metas, 1985.
52. CROATTO, José Severino. **Los Lenguajes de la Experiencia Religiosa** : estudio de fenomenología de la religión. Buenos Aires : Docencia, 1994.
53. DANIELS, Harry (org.). Tradução por Mônica Martins e Elisabeth Cestari. **Vygotsky em Foco** : pressupostos e desdobramentos. Campinas : Papirus, 1994. Tradução de *Charting the agenda : educacional activity after Vygotsky*.
54. DAMAZIO, Reynaldo. **O que é a Criança**. São Paulo : Círculo do Livro, s.d. (S. Primeiros Passos, 23).
55. DAUNIS, Roberto. **Reflexões Didáticas**. (Polífrago do Seminário Personalidade e Fé nos ciclos da Vida). São Leopoldo : IEPG, 1997.
56. DEBRAY, Régis. Traduzido por Guilherme Teixeira. **Vida e Morte da Imagem** : uma história do olhar no ocidente. Petrópolis : Vozes, 1994. Traduzido de *Viet et mort de l'image : une histoire du regard en Occident*.
57. DEIFELT, Wanda. **Palavras e Outras Palavras** : a teologia, as mulheres e o poder . Estudos Teológicos, São Leopoldo : EST, IEPG, n.1, p. 7 – 16, ano 36, 1996.

58. DROOGERS, André. **Religiosidade Popular Luterana**. São Leopoldo : Sinodal, 1984.
59. DUARTE, Luiz. **Coleção Nova Ciranda**, v. 1- 24. Porto Alegre : Kuarup, 1987.
60. DUNDES, Alan. **The Study of Folklore**. New Jersey : Prentice-Hall, 1965.
61. DUQUE, Félix *et al.* **Lo Santo y lo Sagrado**. Madrid : San Sebastian de los Reyes, (Coleção Estruturas Y Processos, S. Filosofía
62. DUSKA, Ronald e WHELAN, Mariellen. Traduzido por **O Desenvolvimento Moral na Idade Evolutiva : um guia a Piaget e Kohlberg** . São Paulo : Loyola, 1994. Traduzido de *Moral development: a guide to Piaget and Kohlberg*.
63. EBELING, Gerhard. Traduzido por Helberto Michel. **O Pensamento de Lutero : uma introdução**. São Leopoldo : Sinodal, 1988. Tradução de *Luther. Einführung in sein Denken*.
64. ECO, Umberto. Traduzido por José Mendes Ferreira. **A Definição da Arte**. São Paulo : Martins Fontes, 1972. Traduzido de *La definizione dell'Arte*.
65. ELIADE, Mircea. Traduzido por Rogério Fernandes. **O Sagrado e o Profano : a essência das religiões**. Lisboa : Livros do Brasil, s.d. Tradução de
66. _____ . Traduzido por Natália Nunes e Fernando Tomaz. **Tratado de História das Religiões**. Lisboa : Cosmos, 1970. Traduzido de *Traité d'Historie des Religions*.
67. _____ . Traduzido por Teresa Louro Perez. **Origens : história e sentido na religião**. Lisboa : Edições 70, 1969. Tradução de *The quest*.
68. ELLIOT, Alison. Traduzido por Vera Ribeiro. **A Linguagem da Criança**. Rio de Janeiro : Zahar, 1982. Traduzido de *Child language*.
69. EPSTEIN, Isaac. **O Signo**. São Paulo : Ática, 1990. (Série Princípios, 15).
70. ERIKSON, Erik . Tradução por Álvaro Cabral. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro : Zahar, 1976. Traduzido de *Identity, youth and crisis*.
71. _____ . Tradução por Gildásio Amado. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro : Zahar, 1976. Traduzido de *Childhood and society*.
72. FERRARA, Lucrécia . **Leitura sem Palavras**. São Paulo : Ática, 1986. (Série Princípios, 100).
73. FOWLER, James. Traduzido por Júlio Paulo Zabatiero. **Estágios da Fé : a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido**. São Leopoldo : Sinodal, 1992. Traduzido de *Stages of faith : the psychology of human development and the quest for meaning*.

74. _____ *et al.* **Faith Development in Early Childhood.** Kansas : Sheed & Ward, 1989.
75. FRAAS, Hans-Jürgen. Tradução por Ison Kayser e Werner Fuchs. **A Religiosidade Humana : compêndio de Psicologia da Religião.** São Leopoldo : Sinodal, 1997. Tradução de *Die Religiosität des menschen: ein Grundriss der religionspsychologie.*
76. _____. **Crer e Aprender.** *Estudos Teológicos,* São Leopoldo, EST/IEPG n. 2, p. 176 -183, ano 34, 1994.
77. FRADE, Cáscia. **Folclore.** São Paulo : Global, 1991. (Coleção Para Entender, 3).
78. FREIRE, Madalena *et al.* **Paixão de Aprender.** Petrópolis : Vozes, 1992.
79. FREITAG, Barbara. **Piaget e a Filosofia.** São Paulo : UNESP, 1991.
80. FREITAS, Maria Teresa. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil .** São Paulo : Papyrus, 1994.
81. FUKS, Rosa. **O Discurso do Silêncio.** Rio de Janeiro : Enelivros, 1991. (Série Música e cultura, 1).
82. FURTH, Hans. Traduzido por Valerie Rumjanek. **Piaget e o Conhecimento : fundamentos teóricos.** Rio de Janeiro : Forense, 1974. Traduzido de *Piaget and knowledge.*
83. GADAMER, Hans-Georg. Traduzido por Manuel Olasagasti. **Verdad y Metodo.** Salamanca : Sigueme, 1992. Traduzido de *Wahrheit und Methode.*
84. GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** São Paulo : Summus, 1988.
85. _____. **La Iniciacion Musical del Niño.** Buenos Aires : Ricordi Americana, 1964.
86. GANCHO, Cândida. **Como Analisar Narrativas.** São Paulo : Ática, 1995. (S. Princípios, 207).
87. GARCIA, Rose e MARQUES, Lilian. **Brincadeiras Cantadas.** Porto Alegre : Kuarup, 1988.
88. _____. **Jogos e Passeios Infantis.** Porto Alegre : Kuarup, 1991.
89. GARCIA, Rose. **Subsídio para Análise Estrutural de Funções Significativas De Conceitos Contidos em Rodas Infantis.** Porto Alegre : UFRGS, no prelo, 1982.

90. GARDNER, Howard. Traduzido por Sandra Costa. **Estruturas da Mente** : a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1994. Traduzido de *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*.
91. _____ . Traduzido por Maria Adriana Veríssimo Veronese. **As Artes e o Desenvolvimento Humano** : um estudo psicológico artístico. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997. Traduzido de *The arts and human development*.
92. GASTON, Thayer. Traduzido por Marta Fernández, Enrique Díaz, Sara Elena Hassan. **Tratado de Musicoterapia**. Buenos Aires : Paidós, 1968. Traduzido de *Music in therapy*.
93. GELLMAN, Marc e HARTMAN, Thomas. Tradução de William Zdinak. **Onde é que Mora Deus?** : perguntas e respostas para pais e filhos. Aparecida : Santuário, 1995. Traduzido de *Where does God live?*
94. GIRARD, Marc. Traduzido por Benôni Lemos. **Os Símbolos na Bíblia** : ensaio de teologia bíblica enraizada na experiência humana universal. São Paulo : Paulus, 1997. Traduzido de *Les Symboles dans la Bible : Essai de enracinée dans l'expérience humaine universelle*.
95. GONZÁLES, José; BRANDÃO, Carlos; IRARRÁZAVAL, Diego. Traduzido por Jaime Clasen. **Catolicismo popular** : história, cultura, teologia : tomo III. São Paulo : Vozes, 1992. (Desafios da religião do povo , Coleção Teologia e Libertação).
96. GOUVÊA, Ruth. **Recreação**. São Paulo : Agir, s,d.
97. GROOME, Thomas. Tradução por Alcione Ferreira. **Educação Religiosa Cristã** : compartilhando nosso caso e visão. São Paulo : Paulinas, 1985. Tradução de *Christian Religious Education*.
98. GROSSI, Esther e BORDIN, Jussara (Orgs.). **Construtivismo Pós-Piagetiano** : um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis : Vozes, 1993.
99. GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola**. Petrópolis : Vozes, 1995. (Coleção Ensino Religioso Escolar – S. Fundamentos, 5).
100. HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica**. Traduzido por Álvaro Valls. Porto Alegre : L&PM, 1987. Tradução de *Hermeneutik und Dialektik*.
101. HARNONCOURT, N. Nikolaus. **O Discurso dos Sons**. Traduzido por Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro : Zahar, 1988. Tradução de *Musik als Klangrede Wege zu einem neuen Musikverständnis*.
102. HELLER, David. **The Children's God**. Chicago : University of Chicago Press, , 1986.

103. HENDRICKS, William. **A Theology for Children**. Tenesse : Broadman, 1980.
104. HESSEN, Johannes. Traduzido por António Correia. **Teoria do Conhecimento**. Coimbra : Arménio Amado, 1980. (Coleção Studium , 67). Traduzido de *Erkenntnistheorie*.
105. HOWARD, John. Traduzido por Maria Teresa Resende Costa. **Aprendendo A Compor**. Rio de Janeiro : Zahar, 1991. Traduzido de *Learning to Compose*.
106. HOWARD, Walter. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. **A Música e a Criança**. São Paulo : Summus, 1984. (S. Novas Buscas em Educação). Traduzido de *La Musique le L'Enfant*.
107. HUGHES, Jeremie. Traduzido por Annemarie Höhn. **Por que o Céu Não Cai ? : e outras perguntas de crianças**. São Leopoldo : Sinodal, 1994. Traduzido de *Will my rabbit go to heaven?*
108. JAMES, William. Tradução por Octavio Cajado. **As Variedades da Experiência Religiosa : um estudo sobre a natureza humana**. São Paulo : Cultrix, 1995. Tradução de *The Varieties of Religious Experience*.
109. JOHNSON, Paul. Tradução por Carlos Chaves. **Psicologia da Religião**. São Paulo : Aste, 1964. Tradução de *Psychology of Religion*.
110. JOURDAIN, Robert. Traduzido por Sônia Coutinho. **Música, Cérebro e Êxtase**. Rio de Janeiro : Objetiva, 1998. Traduzido de *Music, the brain, and ecstasy*.
111. JUNQUEIRA, Sérgio. **O Desenvolvimento da Experiência Religiosa**. Petrópolis : Vozes, 1995.
112. KANT, Immanuel. Traduzido por Valério Rohdene Udo Baldur Moosburger. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo : Nova Cultural, 1991. Traduzido de *Kritik der reinen Vernunft*. (Os pensadores, 7).
113. KÁROLYI, Otto. Traduzido por Álvaro Cabral. **Introdução à Música**. São Paulo : Martins Fontes, 1990. Traduzido de *Introducing Music*.
114. KHÉDE, Sonia. **Personagens da Literatura Infanto-juvenil**. São Paulo : Ática, 1986. (S. Princípios, 61).
115. KLEIN, Remi; STRECK, Danilo; WACHS, Manfredo. **Deus Mora no Céu? a criança e sua fé**. São Leopoldo : Sinodal, 1989. (Coleção Crer e Viver, 4).
116. KOHLBERG, Lawrence. **Child Psychology and Childhood Education : a cognitive-developmental view**. New York : Longman, 1987.

117. KUCHENBECKER, Valter (Coord.). **O Homem e o Sagrado** : a religiosidade através dos tempos. Canoas : ULBRA, 1996. (S. Alfa, 8).
118. LAJONQUIÈRE, Leandro. **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens. Petrópolis : Vozes, 1993.
119. LAMAS, Dulce. **A Música de Tradição Oral (Folclórica) no Brasil**. Rio de Janeiro, 1992.
120. _____ . **Panorama des musikalischen Volkstraditionen**. Roma : Musicae Sacrae Publicationes , 1996. In: *Musices Aptatio*, p. 38 – 147.
121. LANGER, Susanne. Traduzido por Moysés Baumstein. **Filosofia em Nova Chave** : um estudo do simbolismo da razão, rito e arte. São Paulo : Perspectiva, 1971. Traduzido de *Philosophy in a new key*.
122. LARAIA, Roque. **Cultura** : um conceito antropológico. Rio de Janeiro : Zahar, 1989.
123. LEACH, Edmund. **As Idéias de Levi-Strauss**. São Paulo : Cultrix, 1970.
124. LEVIN, Steban. Tradução por Lúcia Orth e Ephraim Alves. **A Infância em cena** : constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis: Vozes, 1997. Tradução de *La infancia en escena : Consitución del sujeto y desarrollo psicomotor*.
125. LÉVI-STRAUSS, Claude. Traduzido por António Marques Bessa. **Mito e Significado**. Lisboa : Edições 70, 1978. Traduzido de *Myth and meaning*.
124. LÉVY, Janine. Traduzido por Estela dos Santos Abreu. **O Despertar do Bebê** : práticas de educação psicomotora. São Paulo : Martins Fontes, 1982. Traduzido de *L'éveil du tout-petit : gymnastique du premier âge*.
126. LIMA, Rossini. **Abecê do Folclore**. São Paulo : Ricordi, 1972.
127. MARCONI, Marina. **Brinquedos Cantados e Danças do Brasil**. São Paulo : Ricordi, 1978.
128. MARCONI, Marina e PRESOTTO, Zélia . **Antropologia** : uma introdução. São Paulo : Atlas, 1985.
129. MARIZ, Vasco. **A Canção Brasileira** : erudita, folclórica , popular. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1977. (Coleção Retratos do Brasil, 111)
130. MARTELLI, Stefano. Traduzido por Euclides Balancin. **A Religião na Sociedade Pós-Moderna** : entre secularização e dessecularização. São Paulo : Paulinas, 1995. Tradução de *La religione nella società post-moderna*.

131. MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo : 1982. (Coleção Primeiros Passos, 74).
132. MAY, Rollo. Traduzido por Aurea Brito Weissenberg. **O Homem à Procura de Si Mesmo**. São Paulo : Círculo do Livro, 1985. Traduzido de *Man's search for himself*.
133. _____ . Traduzido por Aulyde Soares Rodrigues. **A Coragem de Criar**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1982. Traduzido de *The Courage to Create*.
134. MEC. **Música na Escola Primária** : programa de emergência. s.l. : MEC, 1962.
135. MELO, Veríssimo. **Folclore Infantil**. Belo Horizonte : Itatiaia, 1985.
136. MENEGHETTI, Antonio. Traduzido por Francisco Cechin e Gaetano Lo Monaco. **A Graça**: a lógica do Dom. Porto Alegre : Psicologia Editrice do Brasil. 1996. Traduzido de *La grazia : la logica del dono*.
137. _____ . Traduzido por Wilney Ferreira Gciozza. **O Nascimento do Eu**. Porto Alegre : ABO, 1993. Traduzido de *La nascita dell'io*.
138. MESTERS, Carlos. **Palavra de Deus na História dos Homens**, v. 1 e 2. Petrópolis : Vozes, 1971.
139. MONTEIRO, Simei. **O Cântico da Vida** : análise de conceitos fundamentais expressos nos cânticos das igrejas evangélicas no Brasil. São Bernardo do Campo : ASTE, 1991.
140. MONTESSORI, Maria. Traduzido por Luiz Horácio da Matta. **A Criança**. São Paulo : Círculo do Livro, 1983. Traduzido de *Il segreto dell'infanzia*.
141. MORAN, Gabriel. **Religious Education Development** : images for the future. Minnesota : Winston, 1983.
142. MOSCA, Rhadamés. **A Psicanálise e a Música**. São Paulo : Casa Wagner, 1939.
143. MUNDO DA CRIANÇA. **Música para Crianças**. Rio de Janeiro : Delta, 1954. V. 1.
144. **MÚSICA FOLCLÓRICA, TRADICIONAL e POPULAR**. Porto Alegre : Fundação Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore, 1980. (Coleção Cadernos Gaúchos, 6).
145. NOGUEIRA, Carlos. **O Diabo no Imaginário Cristão**. São Paulo : Ática, 1986. (S. Princípios, 101).
146. NOVAES, Iris. **Brincando de Roda**. Rio de Janeiro : Agir, 1983.

147. ONIMUS, Jean. Traduzido por Boanerges Baccan. **A Arte e a Vida**. São Paulo : Paulinas, 1970. Traduzido de *L'art et la vie*.
148. ORLANDI, Eni. **O Que é Lingüística**. São Paulo : Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos, 184).
149. ORSO, Darci. **Atividades Recreativas** : resgatando o prazer de brincar. s.l. : s.ed., 1997.
150. OTTO, Rudolf. Traduzido por Prócoro Velasques Filho. **O Sagrado** : um estudo do elemento não-racional na idéia do divino e a sua relação com o racional. São Bernardo do Campo : Metodista, 1985. Tradução de *Das Heilige*.
151. PAIN, Sara. Traduzido por Alceu Edir Fillmann. **A Função da Ignorância** : estruturas inconscientes do pensamento, v. 1. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. Traduzido de *Estructuras inconscientes del pensamiento*.
152. _____ . Traduzido por Alceu Edir Fillmann. **A Função da Ignorância**: a gênese do inconsciente, v. 2. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. Traduzido de *La génesis del inconsciente*.
153. PÃNCARO, Di. **Um Estudo na Forma de Auto-aprendizagem**. Porto Alegre : UFRGS, 1979.
154. PAZ, Ermelinda. **Quinhentas Canções Brasileiras**. Rio de Janeiro : Luis Bogo Editor, 1989.
155. PIAGET, Jean. Traduzido por Ramon Américo Vasques. **A Construção do Real na Criança**. São Paulo : Ática, 1996. Traduzido de *la constructions du réel chez l'enfant*.
156. _____ . Traduzido por Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. **A Formação do Símbolo na Criança** : imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro : Zahar, 1975. Traduzido de *La formation du symbole chez l'enfant*.
157. _____ . Traduzido por Manuel Campos. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo : Martins Fontes, 1986. Traduzido de *Le langage et la pensée chez l'enfant*.
158. _____ . Traduzido por Rubens Fiúza. **A Noção de Tempo na Criança**. Rio de Janeiro : Record, s.d. Traduzido de *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*.
159. _____ . **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis : Vozes, 1973.
160. _____ . Traduzido por Álvaro Cabral. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro : Zahar, 1978. Traduzido de *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*.

194. _____ . **Que Mundo ? Que Homem ? Que Deus ?** aproximações entre ciência, filosofia e teologia. São Paulo : Paulinas, 1995.
195. SIEGMEISTER, Elie. **A Música e a Sociedade**. Lisboa : Cosmos, 1943.
196. SILVA, N. Pithan. **Ginástica com Música**. São Paulo : Cia. Brasil, 1960.
197. SILVA, Paulo Inocente. **O Folclore Infantil nas Atividades Físicas, Recreativas Pré-escolares e Escolares**. s.l. : s.d.
198. SOUZA, José Geraldo. **Pesquisas Etnomusicológicas e Composição Musical no Brasil**. Roma : Musicae Sacrae Publicationes, 1982. In: *Musices Aptatio*, p. 93 -107.
199. SNYDERS, Georges. Traduzido por Maria José do Amaral Ferreira. **A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?** São Paulo : Cortez , 1994. Traduzido de *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique?*
200. SQUEFF, Enio e WISNIK, José. **O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira**. São Paulo : Brasiliense, 1983.
201. STEFANI, Gino. **Para Entender a Música**. Rio de Janeiro : Globo, 1987.
202. STRECK, Danilo. **Correntes Pedagógicas** : aproximações com a teologia. Petrópolis : Vozes/CELADEC, 1994.
203. _____ *et al.* **Educação Básica e o Básico na Educação**. Porto Alegre : Sulina, 1996.
204. _____ , (Org.). **Educação e Igrejas no Brasil** : um ensaio ecumênico. São Leopoldo : CELADEC, IEPG, 1995.
205. SUCHODOLSKI, Bogdan. Traduzido por Líliliana Rombert Soeiro **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas** : pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Lisboa : Livros Horizonte, 1984. Traduzido de *La pedagogie et les grands courants philosophiques*.
206. SUESS, Paulo. Traduzido por Antonio Steffen. **O Catolicismo Popular no Brasil**. São Paulo : Loyola, 1978. Traduzido de *Volksatholizismus in Brasilien zur Typologie uns Strategir gelebter Reliosität*.
207. SÜSS, Paulo. **Catolicismo Popular no Brasil** : tipologia e estratégia de uma religiosidade vivida. São Paulo : Loyola, 1979.
208. TATIT, Luiz. **O Cancionista** : composição de canções no Brasil . São Paulo : Edusp, 1996.
209. TILLICH, Paul. **The Courage to Be**. New Haven, London : Yale University Press, 1980. **A Coragem de Ser**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

178. RODRIGUES, Anna Augusta. **Rodas, Brincadeiras e Costumes**. Rio de Janeiro : Pluarate, 1984.
179. RODRIGUES, José. **Cantiga de Roda**. Porto Alegre : Magister, 1992.
180. ROHDEN, Cleide Cristina S. **A Camuflagem do Sagrado e o Mundo Moderno** : à luz do pensamento de Mircea Eliade. Porto Alegre : EDIPUCRS, 1998. (Coleção Filosofia, 69).
181. ROSA, Nereide. **Flauta Doce** : método de ensino para crianças. São Paulo : Scipione, 1993.
182. RUUD, Even . Traduzido por Vera Bloch Wrobel. **Caminhos da Musicoterapia**. São Paulo : Summus, 1990. Traduzido de *Music Therapy and its relationship to current treatment theories*.
183. _____ (Org.) .Traduzido por Vera Bloch Wrobel, Glória Paschoal de Camargo, Miriam Goldfeder. **Música e Saúde**. São Paulo : Summus, 1991. Traduzido de *Music and health*.
184. SAMI-ALI. Traduzido por Sueli Cassal. **Corpo Real, Corpo Imaginário**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993. Traduzido de *Corps réel, corps imaginaire*.
185. SANT'ANNA, Affonso. **Paródia, Paráfrase & Cia**. São Paulo : Ática, 1985. (S. Princípios, 1).
186. SANTOS, Jair. **O Que é Pós-moderno**. São Paulo : Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, 165).
187. SANTOS, Ilka e GARCIA, Rose Marie. **Preparo básico para pesquisa folclórica**. Porto Alegre : Editora da Universidade, 1983.
188. SANTOS, S. Marli Pires. **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche**. Petrópolis : Vozes, 1999.
189. SCHOENBORN, Ulrich. **Fé entre História e Experiência** : migalhas exegéticas. São Leopoldo : Sinodal, 1982.
190. SIEGMEISTER, Elie. Traduzido por Fernando Lopes Graça. **A Música e a Sociedade**. Lisboa : Cosmos, s.d. Tradução de *Music and Society*.
191. SILVA, Pithan. **Ginástica com Música** . São Paulo : Cia. Brasil, 1960.
192. SEBER, Maria da Glória. **Construção da Inteligência pela Criança** : atividades do período pré-operatório. São Paulo : Scipione, 1989. (S. Pensamento e Ação no Magistério, 4).
193. SEGUNDO, Juan. **Fé e Ideologia** : as dimensões do homem. V. 1 e 2. São Paulo : Loyola, 1983 .

161. PIGNATARI, Décio. **Informação, Linguagem, Comunicação.** São Paulo : Cultrix, 1967.
162. PIMENTA, Arlindo. **Sonhar, Brincar, Criar, Interpretar.** São Paulo : Ática, 1986. (S. Princípios, 91).
163. PINKER, Steven. Traduzido por Laura Teixeira Motta. **Como a Mente Funciona.** São Paulo : Companhia das Letras, 1998. Traduzido de *How The mind works.*
164. PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização.** São Paulo : Loyola, 1990.
165. POHIER, Jacques. **Psicologia da Inteligência e Psicologia da Fé : o sistema de Piaget aplicado à fé.** São Paulo : Herder, 1971.
166. PREISWERK, Matthias. **Educación popular y teologia de la liberación.** San José : Editorial DEI, 1994.
167. PROGRAMA DE EMERGÊNCIA MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Música na Escola Primária.** SEMA/INEP, 1962
168. PROPP, Vladimir. **Morfologia do Conto.** Lisboa : Veiga, 1983.
169. QUEIROZ, José *et al.* **Interfaces do Sagrado : em véspera de milênio.** São Paulo : Olho d'Água , 1996.
170. QUEIROZ, Mariza. **Brincando de Roda.** Rio de Janeiro : ERCA, 1996.
171. RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget.** São Paulo : Ática, 1984. (Ensaio, 107).
172. REAM, Albert. **Canta Mamãe.** Rio de Janeiro : Metodista, 1956.
173. RECTOR, Mônica e TRINTA, Aluizio. **Comunicação Não-verbal : a gestualidade brasileira.** Petrópolis : Vozes, 1985.
174. REZENDE, Angélica. **Nossos Avós Contavam e Cantavam : ensaios Folclóricos e tradições brasileiras.** Belo Horizonte : Carneiro & Cia, 1957.
175. RIBEIRO, Dora. **Coletânea de Brinquedos Cantados.** Rio de Janeiro : Oficina Gráfica da Universidade do Brasil, 1953.
176. RIBEIRO, Wagner. **Antologia de Cantos Orfeônicos e Folclóricos.** Parte I e II. São Paulo : Coleção F.T.D., 1965.
177. ROCHA, Lea Maria. **Zum Verhältnis zwischen geistig und künstlerisch anspruchsvollem Muskschaffen und Volksmusiktraditionen.** Roma : Musicae Sacrae Publicationes , 1996. In: *Musices Aptatio*, p. 148 - 153.

210. _____ . Tradução de Walter Schlupp. **Dinâmica da Fé**. São Leopoldo : Sinodal, 1996. Traduzido de *Dynamics of Faith*.
211. _____ . Traduzido por Getúlio Bertelli. **Teologia Sistemática : três volumes em um**. São Paulo : Paulinas, 1987. Traduzido de *Systematic Theologi – three volumes in one*.
212. _____ . Traduzido por José Maraschin. **Perspectivas da Teologia Protestante nos Séculos XIX e XX**. São Paulo : ASTE, 1986. Tradução De *Perspectives on 19th and 20th Century Protestant Theology*.
213. TERRIN, Aldo. Traduzido por Euclides Balancin. **O Sagrado Off Limits : a experiência religiosa e suas expressões**. São Paulo : Loyola, 1998. Tradução de *Il Sacro off limits : l'esperienza religiosa e il suo travaglio antropologico*.
214. THISELTON, Anthony. **The Two Horizons: New Testament hermeneutics and philosophical description**. Michigan : Eerdmans, 1984.
215. TREIN, Paul. **Linguagem Musical**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1986.
216. TRIAS, Eugenio *et al.* **Lo Santo y lo Sagrado**. Madri : Trotta, 1993.
217. VEER, René e VALSINER, Jaan. Tradução por Cecília Bartalotti. **Vygotsky : uma síntese**. São Paulo : Loyola, 1996. Tradução de *Understanding Vygotsky : a Quest for Synthesis*.
218. VIESSER, Lizete. **Um Paradigma Didático para o Ensino Religioso**. Petrópolis : Vozes, 1994. (Coleção Ensino religioso Escolar – S. Fundamentos, 3).
219. VILLA-LOBOS, Heitor. **Canto Orfeônico**. Rio de Janeiro : Vitale, 1951 .
220. _____ . **Guia Prático : estudo folclórico musical, v.1**. Rio de Janeiro : Vitale, 1941.
221. VYGOTSKY, Lev. Traduzido por José Cipolla Neto, Luis Menna Barreto, Solange Afeche. **A Formação Social da Mente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo : Martins Fontes, 1991. Traduzido de *Mind in Society : the development of higher psychological processes*.
222. _____ . Traduzido por Jeferson Camargo. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1991. Traduzido de *Thought and language*.
223. VIGOTSKII, Lev ; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. Traduzido por Maria da Penha Villalobos. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo : Ícone, 1988. Traduzido de *Language, development and apprenticeship*.

224. WARNKE, Georgia. **Gadamer : hermeneutics, traditions and reason.** California : stanford, 1987.
225. WEBER, Hans-Ruedi. Tradução de Annemarie Höhn. **Jesus e as Crianças : subsídios bíblicos para estudo e pregação .** São Leopoldo : Sinodal, 1986. Traduzido de *Jesus and the children.*
226. WEIGEL, Anna Maria. **Brincando de Música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola.** Porto Alegre : Kuarup, 1988.
227. WISNIK, José *et al.* **A Virada do Século : reflexões sobre a passagem do Milênio.** São Paulo : Paz e Terra, 1987.
228. WISNIK, José miguel. **O Coro dos contrários : a música em torno da semana de 22.** São Paulo : Duas Cidades, 1983.
229. _____ . **O Som e o Sentido : uma outra história das músicas.** São Paulo : Companhia das Letras, 1989.
230. ZENATTI, Arlette. **Le développement Génétique de la Perception Musicale.** Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1969.
231. ZIMMERMAN, Marilyn. **Musical Characteristics of Children.** Virginia : Center for Educational Associations/ Musical Educators National Conference, 1971.

Dicionários

- 1 ALLMEN Von, J.-J. **Vocabulário Bíblico.** São Paulo : ASTE, 1972.
- 2 APEL, Willi. **Harvard Dictionary of Music.** Massachusetts : Harvard University, 1951.
- 3 CABRAL, Álvaro. **Dicionário de Psicologia e Psicanálise.** Rio de Janeiro : Expressão e Cultura, 1971.
- 3 CÂMARA CASCUDO, Luiz da. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** Rio de Janeiro : MEC, 1962.
- 3 DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Lingüística.** São Paulo : Cultrix, 1973.
- 4 FERNANDES, Francisco. **Dicionário de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro : Globo, 1996.

- 5 FERREIRA, Aurélio Buarque . **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.
- 6 LEXIKON, Herder. **Dicionário de Símbolos.** São Paulo : Nova Cultural, 1978.
- 7 LURKER, Manfred. **Dicionário de Figuras e Símbolos Bíblicos.** São Paulo : Paulus, 1993. (S. Dicionários, 2).

Enciclopédias

- 1 **Enciclopédia Delta Universal.** Rio de Janeiro : Delta, 1988. V. 4.
- 2 **Grande Enciclopédia Larousse Cultural.** Rio de Janeiro : Nova Cultural, 1999. V. 7.
- 3 **Mundo da Criança.** Rio de Janeiro : Delta, 1956. V. 1.

Normas Técnicas

- 1 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Normas Técnicas sobre Documentação; referências bibliográficas - NB-66.** Rio de Janeiro : s.ed., 1978.
- 2 CERVO, Amado L. e BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica.** 4. ed. São Paulo : Makron Books, 1996.
- 3 SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo : Cortez & Moraes, 1976.

três dimensões, a saber: “a) meios de experimentar acessíveis à introspecção; b) modos de proceder observáveis por outros; c) estados interiores inconscientes, determináveis por teste e análise.”⁶⁶

As crises e os estágios epigenéticos são acumulativos. Há um residual que segue na bagagem da vida da criança para o nível seguinte, não sendo superado apenas pelo acréscimo quantitativo de tempo vivido. A parte disso, se viu também como se relaciona o processo da formação da identidade com o processo epistêmico. Os conceitos de experiência, conhecimento, educação⁶⁷, linguagem e de relacionamento entre o *eu* da criança e o mundo externo se mostraram particularmente importantes no sentido de identificar as potencialidades da criança dos períodos *Sensório-motor* e *Pré-operacional*.

⁶⁵ *Ibid.*, **Infância e Sociedade**, p. 232 – 234.

⁶⁶ Conforme as palavras de Sami-ali: “ (...) Dentre todos os componentes da imagem do corpo, o rosto – tanto quanto o sexo – constitui uma problemática privilegiada. Lugar onde se afirma a dupla identidade sexual e simbólica do sujeito, o rosto somente é percebido no plano da visão por um outro, o qual um artifício, como o espelho, pode substituir. Acessível ao tato e não ao olhar, o rosto se define como sendo o invisível através do qual se revela o visível. Visível de que ele próprio faz parte, graças à mediatização, sem deixar de se subtrair à absoluta transparência do percebido. O certo é que o sujeito reconhece em si mesmo um rosto mais além da série fragmentária de suas manifestações. Disso resulta uma ambigüidade que não é a do ser que transcende o parecer, mas a ambigüidade radical que consiste em se apropriar de um rosto, que começa a ter existência do ponto de vista dos outros (...).” *Id.*, **Corpo Real, Corpo Imaginário**, p. 231.

⁶⁷ O psicólogo e professor de teologia católica Achylles Chiappin considera que a educação deve-se fundamentar nas necessidades básicas do ser humano, e estas formam correspondência com as áreas da educação e com a hierarquia de valores, dando sentido à existência. Os valores espirituais, morais e religiosos ocupam o primeiro plano para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Cf. Achylles CHIAPPIN, **Formação da Personalidade**, p. 81 – 89.