

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



“O Coco chegou!”: brincando o Coco alagoano com crianças pequenas em contexto de educação infantil¹

“Coco has arrived!”: playing with the Coco from Alagoas with young children in an early childhood education context

“¡Coco llegó!”: jugando con el Coco de Alagoas con niños pequeños en un contexto de educación infantil

Lenira Haddad ^[a]

Maceió, AL, Brasil

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Centro de Educação

Miraíra Noal Manfroi ^[b]

Maceió, AL, Brasil

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Instituto de Educação Física e Esporte

Como citar: HADDAD, L.; MANFROI, M. N. “O Coco chegou!”: brincando o coco alagoano com crianças pequenas em contexto de educação infantil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 2294-2314, dez. 2025.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.AO03>

¹ As autoras agradecem o apoio financeiro à pesquisa do CNPq.

[a] Doutora em Educação pela Universidade São Paulo (USP), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Professora titular aposentada do Centro de Educação da UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH), e-mail: lenirahaddad@gmail.com

[b] Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora visitante do Instituto de Educação Física e Esporte da UFAL, professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFAL), e-mail: miraiaramfroi@gmail.com

Resumo

O Coco é uma manifestação de tradição cultural que apresenta íntima ligação entre a música, a dança e a poesia e é qualificada como brincadeira popular por seus representantes. Está muito presente em vários estados do Nordeste e se configura como patrimônio cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). O artigo descreve e analisa a prática dessa manifestação cultural em um Centro de Educação Infantil (CMEI) do Município de Maceió (AL) conduzido por um Mestre de tradição com crianças de 3 a 5 anos. Objetiva compreender o Coco como uma manifestação da cultura popular e compreender a metodologia que foi construída pelo mestre na sua condução, assim como os sentidos atribuídos pelas crianças a essas vivências. Metodologicamente, a pesquisa se desenvolve por meio de observação participante, entrevistas, registros no caderno de campo e filmagens. O foco recai sobre: o contexto histórico dessa manifestação cultural, abrangendo valores atribuídos e função social no passado e presente; os elementos históricos, artísticos e estéticos e do coco praticado no contexto do referido CMEI; as respostas e os sentidos atribuídos pelas crianças envolvidas na brincadeira do coco.

Palavras-chave: Educação infantil. Cultura popular. Coco. Brincadeiras populares.

Abstract

Coco is a manifestation of cultural tradition that presents a close connection between music, dance, and poetry, and is described by its representatives as a popular play activity. It is very present in several states in the Northeast of Brazil and is considered cultural heritage by the National Institute of Historical and Artistic Heritage (IPHAN). The article describes and analyzes the practice of this cultural manifestation in a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in Maceio (Alagoas) led by a traditional master with children aged 3 to 5 years. It aims to understand Coco as a manifestation of popular culture and comprehend the methodology constructed by the master during its production, as well as the meanings attributed to these experiences by the children. Methodologically, the research is developed through participant observation, interviews, field notebook records, and filming. The focus is on the historical context of this cultural manifestation, encompassing attributed values and social functions in the past and present; the historical, artistic, and aesthetic elements of the Coco practiced within the context of the mentioned CMEI; and the responses and meanings attributed by the children involved in playing Coco.

Keywords: Early childhood education. Popular culture. Coco. Popular play activity.

Resumen

El coco es una manifestación de la tradición cultural que presenta una estrecha conexión entre la música, la danza y la poesía, y es descrito por sus representantes como una actividad lúdica popular. Está muy presente en varios estados del noreste de Brasil y es considerado patrimonio cultural por el Instituto Nacional del Patrimonio Histórico y Artístico (IPHAN). El artículo describe y analiza la práctica de esta manifestación cultural en un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) en Maceió (Alagoas), dirigido por un maestro tradicional con niños de 3 a 5 años. El objetivo es comprender el coco como una manifestación de la cultura popular y comprender la metodología construida por el maestro durante su producción, así como los significados que los niños atribuyen a estas experiencias. Metodológicamente, la investigación se desarrolla mediante observación participante, entrevistas, registros de cuadernos de campo y filmaciones. Se centra en el contexto histórico de esta manifestación cultural, abarcando los valores y funciones sociales atribuidos en el pasado y el presente; los elementos históricos, artísticos y estéticos del coco practicado en el contexto del CMEI mencionado; y las respuestas y significados atribuidos por los niños que participan en el juego del coco..

Palabras clave: Educación infantil. Cultura popular. Coco. Actividad lúdica popular.

1. Introdução

As manifestações cênicas de tradição cultural em geral encerram a dimensão lúdica da experiência na ligação entre passado e futuro, entre memórias dos pais e avós e o que levam a se manifestar no presente, e guardam diversas dimensões dos saberes: da musicalidade, da corporeidade, do ritmo, da harmonia e da ludicidade.

Brincadeiras populares como Coco, Samba de coco, Reisado, Pastoril, Cavalo Marinho, Bumba Meu Boi, dentre tantas outras, intensamente praticadas nos estados do Nordeste, guardam essa dimensão da ludicidade, são referidas por brincadeiras por quem as praticam e os condutores dessas brincadeiras se autodenominam brincantes.

Em entrevista ao Canal Futura, ao ser perguntado de onde vem essa matriz, Antônio Nóbrega assim explica:

[...] é o arcaísmo da língua, [...] por exemplo, em inglês, *to play* é brincar, é atuar, em francês, *jouet* também é, e no nosso português oficial, isso perdeu-se, mas no mundo popular, quando eles estão atuando eles estão brincando, ou seja, primeiro porque estão vivendo um mundo lúdico, o mundo do faz de conta, e essa parede entre o que está vendo e o que está brincando é muito tênue, eles passam fisicamente e continuamente. Depois também porque o brincar é mais heterogêneo, ele permite mais a comunhão das linguagens, então o brincante popular, ele é uma pessoa que canta, é uma pessoa que dança, é uma pessoa que representa, que toca, então brincar tem essa perspectiva de atuação bastante multidisciplinar (Manifestações..., 2016).

Almeida (2011, p. 11) refere-se a essas brincadeiras como uma “[...] manifestação de adultos, onde se utiliza elementos artísticos, como música, canções, letras, canto e dança, para seu próprio existir, o que a converte em arte”. Além disso, a sua inserção em uma comunidade de pertença e a sua reprodução pela via da oralidade também compõem esses elementos.

O estado de Alagoas, segundo o mapeamento do Patrimônio Cultural de Alagoas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), mesmo sendo o segundo menor estado do Brasil, detém um amplo e rico patrimônio cultural derivado das suas vertentes étnicas: brancos, indígenas e negros. Bumba meu boi, Guerreiro, Coco de Roda, Pastoril, Fandango, Cavalhada, Chegança, Maracatu, Reisado são alguns exemplos dentre as quase 30 manifestações que compõem as referências culturais (Amaral et al., 2021).

Em nossa pesquisa, a prática de duas manifestações culturais alagoanas, o Coco e o Guerreiro, conduzidas por um Mestre de tradição, com crianças de 3 a 5 anos em contexto de educação infantil, foi escolhida como objeto de estudo. Apesar do nosso interesse na aproximação dos saberes e fazeres da tradição nos contextos escolares não ser novo, a escolha dessas brincadeiras como objeto de estudo foi circunstancial.

No segundo semestre de 2023, a pesquisa de mestrado de uma das integrantes do nosso grupo de pesquisa (Silva, 2023) introduziu o Coco alagoano em um Centro de Educação Infantil (Cmei) do município de Maceió (AL) com crianças de 3 anos. Buscava investigar os processos e as ideias musicais das crianças com o Coco alagoano, a partir da teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon. Para dar legitimidade a essa manifestação cultural, convidou Nildo Verdelinho² e Íris Verdelinho³ para conduzirem o Coco por meio da música, da dança, da brincadeira, das histórias e vestimentas típicas. O CMEI foi escolhido por seu grande interesse na cultura de tradição popular expresso no Projeto Político Pedagógico da escola e por iniciativas já tomadas, como a introdução do acervo musical de mestres do Coco. A pesquisa empírica foi breve, contemplando, durante um mês, cinco oficinas pedagógicas musicais, sendo a última seguida de um encontro cultural com a apresentação das crianças para todas as demais turmas de crianças do período da manhã. No entanto, a presença dos brincantes, com suas vestes e instrumentos musicais embalando aqueles corpos infantis, foi tão impactante que a gestão da escola encontrou um meio para que o Mestre não apenas permanecesse, mas ampliasse seu trabalho naquele contexto escolar. O acordo envolvia a ampliação para duas manifestações da

² Nildo Verdelinho é nome artístico de Josenildo Santos de Assis, filho do consagrado Mestre Verdelinho das Alagoas (1945-2010) e herdeiro das tradições culturais de seu pai e outros mestres da cultura de tradição alagoana.

³ Íris Verdelinho é o nome artístico de Iris Maria Santos da Silva, esposa de Nildo Verdelinho, brincante, cantadora e dançadora de coco e guerreiro.

cultura popular, o Coco e o Guerreiro, de forma que todas as crianças do período matutino participassem de uma ou outra brincadeira.

Com a finalidade de acompanhar e documentar esse trabalho e, sobretudo, aprofundar a nossa compreensão sobre a prática dessa manifestação da cultura popular em contexto da educação infantil, submetemos um projeto ao CNPq. Tratava-se de uma oportunidade única de documentar a experiência de aproximação das crianças com os saberes e fazeres de uma tradição cultural na relação direta com um mestre da tradição. Um mestre de tradição é a pessoa que guarda os fundamentos dessa brincadeira e é responsável pelo seu repasse. E o Mestre Nildo Verdelinho é um herdeiro legítimo dessas tradições. Documentar essa experiência se fazia relevante também porque essa era a sua primeira experiência de condução de brincadeira popular com crianças pequenas de forma contínua, e nesse processo estava se dando a construção de um método. O projeto foi aprovado e nosso trabalho de acompanhamento e documentação teve início em setembro de 2024 e se prolongou ao longo de 2025.

Também estava dada a oportunidade de retomar as premissas lançadas em projeto anterior, “A criança, a cidade e o patrimônio”, realizado em parceria com a Universidade de Évora, que havia sido interrompido em função da pandemia de COVID 19 que acometeu o mundo. Este projeto, que envolveu várias ações com bons frutos, visava qualificar a educação da infância dentro e fora dos muros escolares, em constante diálogo com o patrimônio cultural e natural da cidade, sinalizando outros modos de fazer a educação infantil assentados na ideia de fortalecimento da identidade e pertencimento cultural. Uma das premissas básicas que permeou esse projeto é que as referências culturais das comunidades de pertença – nomeadamente as que decorrem da experiência lúdica e festiva das manifestações performativas populares de diversas origens – devem ser reconhecidas e valorizadas como recursos imprescindíveis para a educação da criança, para a formação dos profissionais e o currículo, assim como para interações e diálogos com famílias e comunidades em geral. Além disso, a ocupação performativa do espaço público, encarada como direito, se apresenta como um fenômeno de resistência cultural a que a educação das infâncias não pode ficar imune. (Haddad et al., 2024).

Essas premissas têm suas bases nas normativas educacionais, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que afirma no artigo 1º que a educação também abrange os processos formativos que se desenvolvem nas manifestações culturais (Brasil, 1996). No âmbito da educação infantil, encontram ressonância nos “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da **ludicidade** e da **diversidade de manifestações artísticas e culturais**” (Brasil, 2019, destaque nosso), um dos princípios básicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Também no Art. 3º do projeto de Resolução que concebe o currículo da Educação Infantil como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do **patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico**, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2019).

Ressalta-se ainda que as interações e brincadeiras são dois eixos norteadores que compõem a proposta pedagógica da educação infantil. Assim, as brincadeiras populares brincadas em Alagoas podem e devem ter papel importante no currículo. Mais do que isso, o conhecimento mais aprofundado das suas características pode ampliar o conceito de brincadeira presente na literatura acadêmica.

A aproximação com essas manifestações a partir do acompanhamento de práticas conduzidas por quem detém os saberes e fazeres de uma tradição que se reproduz pela oralidade nos remete ao âmbito do patrimônio cultural tal como posto nos artigos 215⁴ e 216⁵ da Constituição Federal. Mas, não no sentido preservacionista que pressupõe a

⁴ Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

⁵ Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

conservação de um acervo patrimonial formalmente constituído, ou que concebe a tradição como um modelo imutável de práticas culturais. O intuito é, em concordância com Almeida (2011, p. 15), o de “reconhecer a produção intelectual de pessoas que promovem a circulação do conhecimento, a partir de saberes gerados no interior das comunidades que interagem com outros saberes e práticas”.

Dessa forma, são várias as contribuições que essa pesquisa pode lançar para estreitar a ponte entre as crianças, os profissionais da educação e o patrimônio cultural, abrindo trilhas e estabelecendo diálogos com diversos atores e áreas de conhecimento em busca de sentidos.

Em levantamento de pesquisas sobre manifestações cênicas culturais ou brincadeiras populares investigadas no Brasil nos últimos cinco anos e na área da educação infantil foram identificadas apenas três pesquisas: uma que investiga o Bumba meu boi do Maranhão em São Paulo (Robson, 2020) e duas realizadas em contexto alagoano, a pesquisa de Elaine M. da Silva (2023), já mencionada, sobre o coco alagoano, e a de Bruno R. D. da Silva (2021) que investigou três brincadeiras populares: Cambindas, Negas da Costa e Guerreiro Alagoano.

Dada a pouca expressividade da brincadeira popular na produção acadêmica relativa à área da educação infantil, a pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório e configura-se como uma primeira aproximação do campo do patrimônio cultural, com foco na condução de duas manifestações culturais de Alagoas, nomeadamente o Coco e o Guerreiro, por um mestre de tradição, com crianças de 3 a 5 anos em contexto de educação infantil.

Para fins deste artigo fizemos um recorte temporal e temático da pesquisa. Elegemos o Coco como manifestação cultural e a prática dessa brincadeira popular com um grupo de crianças de 3 a 5 anos ao longo do segundo semestre de 2024.

O objetivo central deste artigo é compreender o contexto da manifestação cultural Coco alagoano, a metodologia que foi sendo construída pelo mestre na condução dessa manifestação cultural e os sentidos atribuídos pelas crianças a essas vivências. O artigo está estruturado em três partes, incluindo a introdução. Na segunda seção apresentamos a concepção de cultura popular e ludicidade adotada neste artigo. Na terceira apresentamos o contexto da pesquisa e o percurso metodológico com foco na introdução do Coco na prática educativa. Na quarta apresentamos o Coco, suas raízes históricas, valores atribuídos no passado e presente, a partir de revisão de literatura e entrevista com o Mestre Nildo. Na quinta apresentamos o Coco praticado no CMEI, buscando identificar os elementos artísticos, estéticos e históricos introduzidos e as respostas e os sentidos atribuídos pelas crianças envolvidas na brincadeira. Por último, tecemos as considerações finais do artigo.

2. Cultura popular e ludicidade

Cultura popular, cultura tradicional, cultura popular de tradição oral, cultura de raiz, tradições populares, conhecimentos tradicionais, e ainda folclore, são as várias terminologias usadas para nomear as expressões culturais de tradição oral (Ikeda, 2013), guardiãs dos saberes das culturas populares e tradicionais. Cultura popular (ou culturas populares) tem sido o termo preferido pela academia, comunidade artística e organismos ligados à salvaguarda em substituição ao termo folclore, evitado pelo seu desgaste semântico.

Para Antônio Nóbrega (2024), o sentido imbuído nessa palavra guarda uma visão preservacionista e museológica em relação à cultura que se desenvolveu entre as pessoas das camadas populares brasileiras, especialmente no meio rural pobre, e nada colabora no entendimento desse universo cultural e o papel que deveria ter num país como o nosso. Ao contrário, essa visão colaborou na segmentação classista da cultura brasileira, entre uma cultura do povo considerada iletrada, dita folclórica, e a cultura das classes dominantes, dita letrada ou erudita, inferiorizando a primeira. A completa falta de informação sobre as linguagens artísticas desenvolvidas entre as camadas populares brasileiras nos livros dedicados às histórias da literatura, do teatro e danças brasileiras atesta a hegemonia e a institucionalização da cultura dita erudita.

Em várias de suas palestras, ele defende a tese de que em termos culturais e simbólicos apenas esses dois mundos ou correntes de cultura frequentam coletivamente o país, com grande desequilíbrio na visibilidade que temos deles.

De um lado, a corrente de cultura de base ocidental ou europeia, de ascendência greco-latina, judaica, árabe, bárbaro cristã, é reconhecida como erudita, alta, ou cultura superior, letrada, globalizada. De outro, a corrente de cultura popular resultante da fusão de bens simbólicos contidos nos estoques culturais de negros africanos, indígenas e pobres das camadas sociais portuguesas, e é quase sempre compreendido como regional, folclórico, tradicional, primitivo e arcaico.

Nóbrega (2020) defende também que a corrente cultural popular brasileira é visivelmente invisível, fato que decorre da dificuldade que enfrentamos de avistá-la, percebê-la, frequentá-la, conhecê-la e estudá-la.

Em entrevista ao programa Roda Viva, Nóbrega afirma que a corrente cultural ocidental se encontra em processo progressivo de envelhecimento e exaurimento, apartando-se do lúdico, “diminuindo essa contingência sensorial e tornando-se excessivamente cerebral” (Antonio..., 2014). Já a cultura popular traz justamente o inverso: por uma determinada trajetória, pôde armazenar um universo mais sensorial, de formas lúdicas. E o multiartista se pergunta: será que se a gente devolver o lúdico para as escolas, isso não terá uma função de educação civilizatória na criança? Ao mesmo tempo afirma: para que essa cultura popular seja inserida na educação é preciso conhecer seus valores, conteúdos, entender seu material simbólico e ver as suas possibilidades, a riqueza que oferece em todos os sentidos, até mesmo terapêutico.

O filme *Tarja Branca: a revolução que faltava*, dirigido por Cacau Rhoden (2014), traz em seu título um contraponto com a disseminação cada vez maior dos medicamentos “tarja preta”, afirmado a importância do brincar e do espírito lúdico em todas as esferas da vida, em contraposição à produtividade e sujeição dos corpos cada vez mais demandada em uma sociedade de mercado. A cultura popular brasileira toma boa parte do documentário, indicando que o brincar também se estende às manifestações da cultura popular como as cantadoras da quebra do coco, o maracatu, o boi do Maranhão, o frevo, o congado e as festas de carnaval e de São João do Nordeste, dentre outras. Nessas cenas, os corpos de brincantes e cantadores/as, os movimentos encampados e embalados pelas músicas, os cenários coloridos e o clima festivo simbolizam um clamor coletivo. Como comenta Marcelino Freire, um dos entrevistados, “se olhar para essas festas, veremos que é um país inteiro que apoia seu imaginário, sua história, sua narrativa em festas. Se você perguntar para esse povo, o que eles pensam do mundo eu não sei o que eles vão dizer, mas eles vão dizer cantando, dançando, com penas coloridas, com cores”. Essa fala indica que esse conjunto de elementos simbólicos expressa uma maneira de ser, se sentir e se comportar diante do mundo que não tem correspondência com a cultura hegemônica. Ao mesmo tempo subentende um acervo que tem o mesmo substrato lúdico da brincadeira.

Compreendemos que essa corrente de cultura popular brasileira é guardiã de uma forma lúdica de existência e essa forma lúdica tem algumas características que precisam ser conhecidas.

Essa compreensão encontra fundamento na clássica obra de John Huizinga (2019), *Homo Ludens*, que argumenta que o jogo, mesmo em sua forma mais pura e simples, constitui uma das principais bases da civilização. As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo.

Nesta obra ele busca integrar o conceito de jogo no de cultura e lamenta que a antropologia e as ciências deram muito pouca atenção ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a civilização.

Desde o início da obra, Huizinga (2019, p. 6) se empenha em defender a função significante do jogo, ou seja, “aquele que encerra um determinado sentido”, que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação, o que implica a presença de um elemento não racional em sua própria essência. Seu interesse é compreender o que é o jogo em si mesmo e o que significa para os jogadores, e nesse sentido nos convida a compreender e avaliar o jogo como totalidade e a olhar atentamente para o seu caráter estético, que considera a essência e característica primordial do jogo, expressa na sua intensidade, no seu poder de fascinação e capacidade de excitar.

Embora o jogo seja uma função social da vida, é impossível defini-lo em termos lógicos, biológicos e estéticos, assim resta ao autor descrever as suas principais características. A primeira é que “o jogo é livre, é ele próprio liberdade” (Huizinga, 2019, p. 10). Isso significa que o jogo é uma atividade voluntária, se sujeito a ordens, deixa de ser jogo. Essa característica evoca a liberdade associada a gostar de brincar, brinca porque gosta. “Só se torna necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade” (p. 9). Nunca constitui uma tarefa, é sempre praticado “no tempo livre” (p. 10).

A segunda característica intimamente ligada a primeira é que “o jogo é uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (p. 10). Todo jogo é capaz de em algum momento absorver inteiramente o jogador. No tocante às características formais, ele é “desinteressado” (p. 10). Por não pertencer à vida comum, ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e interrompe esse mecanismo. “Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização” (Huizinga, 2019, p. 10-11). Em primeira instância ele se nos apresenta “como um *intermezzo*, um interlúdio em nossa vida quotidiana” (p. 11). Ao mesmo tempo é parte integrante da vida em geral, ornamentando-a, ampliando-a e, nesse sentido, torna-se uma função vital tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, “devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural”. Ao satisfazer a todo tipo de ideais comunitários situa-se numa esfera superior aos processos puramente biológicos e fisiológicos.

A terceira característica é constituída pelo isolamento e a limitação. “O jogo distingue-se da vida ‘comum’ tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa” (Huizinga, 2019, p. 11). Trata-se de uma separação espacial em relação à vida cotidiana. O jogo possui um caminho e um sentido próprios, tem início, e num determinado momento acabou-se. “Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento [...].” (p. 12). Huizinga atribui à repetição uma de suas qualidades fundamentais, qualidade que não se aplica somente ao jogo, mas também à sua estrutura interna. “Em quase todas as formas elevadas de jogo, os elementos de repetição e alternância, como no refrão, constituem como o que o fio e a tessitura do objeto” (p. 12).

Além da limitação no tempo há a limitação no espaço. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Todos os lugares em que o jogo acontece são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial.

O jogo “cria ordem e é ordem” (p. 12). Chegamos à quarta característica do jogo, relativa às regras que se estabelecem. A ordem cria uma perfeição temporária e limitada na confusão da vida e na imperfeição do mundo e a menor desobediência a esta coloca o jogo em ruínas. É nessa profunda afinidade entre ordem e jogo que este se liga tão fortemente ao domínio da estética. “O jogo vincula e desprende. Fascina. Ele conjura, quer dizer, cativa. Está investido das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia” (Huizinga, 2019, p. 12-13).

O autor ressalta um outro elemento que desempenha papel essencial no jogo, a princípio não fica claro se seria uma quinta característica do jogo. Trata-se da tensão, que significa incerteza, acaso. É o esforço que o jogador empenha para chegar a algum objetivo. É um elemento que confere um valor ético ao jogador, pois suas qualidades são colocadas à prova.

As características formais do jogo são assim sintetizadas por Huizinga (2019, p. 16):

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Essas características citadas por Huizinga (2019) nos ajudam a observar e a compreender o material simbólico proporcionado às crianças pelo mestre durante as vivências do Coco e a dimensão lúdica dessa manifestação cultural.

3. O contexto da pesquisa e o foco no Coco

O presente artigo apresenta a primeira etapa de uma pesquisa em andamento realizada ao longo de dez semanas no segundo semestre de 2024, que envolveu o acompanhamento das vivências de Coco com crianças de 3 a 5 anos que frequentam um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Nossa aproximação do campo se deu por meio da revisão de literatura sobre o Coco e entrevistas com o Mestre Nildo visando reunir elementos de compreensão do Coco como aspectos históricos, usos sociais e práticas culturais resultantes desse patrimônio cultural.

Por meio da observação participante, videografia e anotações em diários de campo buscamos registrar os elementos históricos, artísticos, estéticos introduzidos pelo Mestre para brincar o Coco com as crianças. Também realizamos entrevistas com as professoras, auxiliares e a gestora para compreendermos os significados atribuídos a essa prática para as crianças e para elas mesmas.

Por fim, para compreender as singularidades de saberes e formas imbuídas na brincadeira do Coco, o que também exige abertura para outras áreas de conhecimento (Gonçalvez, 2014), adotamos uma postura de participantes sem intervenção. Colocamo-nos no lugar de aprendizes constantes de uma manifestação cultural atravessada por muitas camadas históricas e simbólicas que fomos conseguindo acessar no decorrer das vivências observadas.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁶, todos os participantes e responsáveis legais pelas crianças assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Todas as sessões de observação participante foram gravadas, transcritas e analisadas, bem como as entrevistas.

Salientamos que como cuidado ético, as pesquisadoras começaram a frequentar o local antes dos dias previstos para iniciarem o acompanhamento das vivências que fariam parte da primeira etapa da pesquisa. Ficavam, especialmente, no tempo de pátio com as crianças, em que todas as turmas permaneciam juntas até às 9h. Neste tempo, o brincar espontâneo e as interações eram o foco, havia possibilidade de as crianças estabelecerem contato com as pesquisadoras, ou não, em seus tempos e modos. Essa postura corrobora com Tebaldi e Carvalho (2022, p. 09) que afirmam que a "[...] conquista do espaço, da concordância, da parceria e da cumplicidade das crianças pela via do afeto proposta" ultrapassa o mero apresentar-se como pesquisador(a) no campo.

O percurso metodológico desta pesquisa também esteve atento para que as crianças tivessem autonomia para escolherem estar, ou não, em cada uma das vivências proporcionadas pelo Mestre. A cada vivência eram indagadas se gostariam de se dirigir para sala onde brincariam de Coco, as que não queriam, poucas, eram levadas para suas salas de referência e lá ficavam com um adulto responsável.

Durante os meses de outubro e novembro de 2024, o Mestre conduziu sete vivências da brincadeira do Coco no referido CMEI, as quais foram ainda acrescidas de uma experiência de tapagem da casa de taipa e de uma apresentação com as respectivas vestimentas para os pais das crianças e comunidade escolar. As vivências proporcionadas com a brincadeira do Coco envolveram crianças de três turmas distintas, de 3 a 5 anos, totalizando 40 crianças.

Passamos agora a apresentar os resultados parciais da pesquisa em dois momentos, primeiro tratamos questões relacionadas ao contexto histórico do Coco e do Coco alagoano praticado pelo Mestre Nildo. Em seguida apresentamos os elementos artísticos, estéticos e históricos da prática do Coco trazida às crianças, ilustrados com seus brincares e interações durante a roda de Coco com Nildo e Íris.

⁶ O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, em 07 de setembro de 2014, CAAE: 81661824.0.0000.5013, Número do Parecer: 7.060.743.

4. Uma aproximação do Coco alagoano como patrimônio cultural

O Coco mereceu a atenção especial de Mário de Andrade durante a sua viagem etnográfica de 1928-29 aos Estados do Nordeste, caracterizando o primeiro registro sobre os Cocos feito com o rigor do método científico, mas também “conservando marcas da paixão, do carinho e das sensações do escritor, nunca ocultadas quando se tratava da cultura popular brasileira” (Ayala, 1999, p. 274). Registrou 254 Cocos⁷ em contato direto com os cantadores, complementado por seus alunos e amigos antes e depois da expedição. Os registros tiveram continuidade dez anos depois com a *Missão de Pesquisas Folclóricas* realizada em 1938.

O Coco, ou os Cocos, como preferiu Mário de Andrade, é uma manifestação de cultura de tradição difícil de precisar pelas suas características comuns encontradas em outros gêneros que apresentam uma ligação íntima entre a música, a dança e a poesia como “moda”, ‘samba’, ‘maxixe’, ‘tango’, ‘catira’ ou ‘cateretê’, ‘martelo’, ‘embolada’ e outras [...]” (Andrade, 1984, p. 347).

No Mapeamento do patrimônio cultural imaterial de Alagoas (2008), o Coco alagoano é destacado como uma dança de origem africana com influência indígena, desde o seu nascimento no Quilombo dos Palmares, de onde provavelmente se espalhou, alcançando a bacia do Rio São Francisco e o Sertão.

Há quem discorde de sua origem alagoana, como Maria Ignez Novais Ayala (1999), que tem se dedicado ao estudo dos Cocos em várias localidades do estado da Paraíba e estados vizinhos e assim colheu diferentes versões sobre as possíveis origens do Coco por aqueles que o praticam. Esses registros, reunidos no livro *Os Cocos – Alegria e Devoção* (Ayala; Ayala, 2015), mostram como a “brincadeira do Coco” é parte indissolúvel da sociabilidade das camadas menos favorecidas, em vários bairros e localidades pesquisadas.

No estado de Alagoas, o Coco vem sendo estudado desde o início da década de 1990 por Telma César Cavalcanti que coletou Cocos em várias regiões da cidade de Maceió (AL). A origem negra e sua relação com a atividade de quebra do fruto das palmeiras é uma versão compartilhada por alguns de seus informantes. Também é compartilhada a prática de se dançar o Coco por ocasião da tapagem das casas de pau-a-pique comum nas comunidades rurais.

Para a construção de uma casa deste tipo, era necessário a presença de um grande número de pessoas. Na etapa final da construção, quando faltava apenas nivelar o assoalho da casa, que era de barro, ele oferecia uma festa onde seria feita a finalização da obra e se comemoraria sua concretização. [...] O nivelamento do piso da casa era realizado pelos próprios convidados da festa através de sua dança. Pisavam a noite inteira motivados pelos Cocos ou pagodes [...] até o dia amanhecer, quando o piso da casa, cedendo aos esforços dos dançarinos, ficava ‘lisinho, lisinho’! (Cavalcanti, 1997, p. 29-30).

Em entrevista realizada para esta pesquisa, Nildo Verdelinho nos explica sobre essa associação entre o Coco e o pagode e reafirma a versão da tapagem das casas de taipa:

[...] tudo é Coco, o Coco daqui, Coco da Paraíba, o Coco do Pernambuco, é Coco. Mas dependendo da sua região, como se cantava, para que se cantava, aí tinha e tem essa diferença. O Coco de Alagoas ele é mais denominado de pagode por conta da festa, das tapagens de casa. [...] Porque pagode não é um gênero musical. Pagode é uma festa em que se poderia ter qualquer gênero musical [...]. Mas quando se tratava da tapagem da casa, que se fazia um pagode para tapar a casa, normalmente era com Coco, por conta da batida dos pés, da finalidade dos trupés⁸, que tem essa diferença de Coco alagoano, de fazer um trupé para espalhar o barro com o pé, para apelar com mais força, para alisar o barro, né? (Entrevista com Nildo Verdelinho, 27/11/2024).

⁷ Esses registros foram reunidos no livro *Na pancada do ganzá*, organizado por Oneyda Alvarenga e publicado muito tempo depois de seu falecimento.

⁸ “Trupé é a denominação utilizada em Alagoas para denominar o movimento de sapatear característico ao coco” (Cavalcanti, 2018, p. 64).

Com o passar dos anos, as casas de alvenaria foram se tornando mais comuns e a dança do Coco foi se desvinculando do contexto festivo das tapagens.

No que se refere à aproximação dos mestres dos contextos formais de educação, Cavalcanti (2021) aponta a importância da figura do Professor Pedro Teixeira. Segundo ela, ele desenvolveu um projeto entre as décadas de 1960 e 1990, levando mestres populares às escolas e à criação de grupos de folguedos, sobretudo para aqueles residentes em Chã Preta e em Maceió na época. Com o passar dos anos, ex-alunos do Professor Pedro foram convidados por escolas para montarem apresentações de Coco com a finalidade de apresentar nos festejos juninos e no mês do folclore. Estes convites acabaram sendo incentivos à formação de novos grupos de Coco.

A história do Mestre Nildo se entrelaça a do Professor Pedro que era muito próximo ao seu pai e de sua família:

[...] o professor Pedro Teixeira era encantado pelos trabalhos do meu pai, meu pai chegou no Guerreiro dele como Mateu⁹ [...] Desta tempo para cá o pai se tornou Mestre de Guerreiro, não mais o Mateu. [...] O pai começou a ensaiar outras brincadeiras (pastoril, caboclinhos, nega da costa...) para ele também, durante muito e muito tempo [...] (Entrevista com Nildo Verdelinho, 13/01/2025).

Mestre Nildo desde muito pequeno acompanhava diversas manifestações populares com mestres e mestras de tradição. A convite do Mestre Jurandir Bozo, discípulo de Mestre Verdelinho, formaram a comissão organizadora do Coco de roda, Cocos dançados no colégio, Coco estilizado:

Vendo as apresentações, eu vi que estava bem distante do Coco, tava muito estilizado, tava principalmente sem o trupé, sem a dança. Daí em 2010, por ideia do Bozo, a gente abriu uma oficina voltada para esses Cocos no prédio da fundação¹⁰, eu ministrei a oficina de Coco, o Bozo com a parte de canto e Fagner com o pandeiro (Entrevista com Nildo, 13/01/2025).

No que se refere ao trabalho em escolas, Mestre Nildo relata que não é a primeira vez que trabalha com essa faixa etária, mas eram trabalhos pontuais que não tinham continuidade, se davam em determinado período do calendário escolar, principalmente na época de São João e o dia do folclore. Cumprido os projetos solicitados, o vínculo era encerrado. O trabalho atual no referido CMEI constitui a primeira experiência de desenvolver um trabalho contínuo com o mesmo grupo de crianças na faixa etária da educação infantil. E essa oportunidade ele atribui à compreensão e valorização da gestão para com a cultura popular.

[...] a gente tem aquele tempo de explicar toda a história do Coco, né? Isso é muito importante. E quando você vai trabalhar num projeto que tem data para apresentar você não tem tempo [...] para explicar como foi que nasceu o Coco ou porque virou Coco de roda e por que bota a mão nas costas, né? [...] Isso vai muito de quem está gerindo a escola, que abraça, que entende, que gosta realmente da brincadeira e valoriza a cultura popular (Nildo, 27/11/2025).

O Mestre também nos informa que embora o Coco de roda estilizado, que se desenvolveu com força nos anos 80, 90, seja o mais praticado em Maceió, foi o Coco de raiz, também conhecido como pagode alagoano, que ele introduziu no CMEI. Essa opção se deve ao cuidado que ele tem com a escola que o pai criou em 2004 para a família. Os Verdelinhos foi o nome que os filhos deram à escola após o falecimento do pai em 2010. Ele argumenta que muitas coisas vêm se perdendo, principalmente a essência.

[...] poucas pessoas aqui na capital seguem essa linha do pagode alagoano. De acordo com o meu conhecimento, só os Verdelinhos, Mestra Zeza, Comunidade Azul, que já é uma célula nossa também [...]. Mas tem muito mais no interior, né? [...] Tem muitos Cocos de roda, mas é muito atual, né? Muito estilizado. E assim eu tenho essa

⁹ Um dos personagens do Guerreiro.

¹⁰ Refere-se à Fundação Municipal de Ação Cultural (FMAC).

preocupação de manter essa linha do pagode, principalmente com os instrumentos que era tocado o pagode alagoano, que é o pandeiro, o ganzá e a bizunga. Hoje, poucas pessoas sabem o que é, né? A bizunga foi um dos primeiros instrumentos do Coco. Então a gente tem esse cuidado de manter esses instrumentos, de manter a métrica nas composições e manter o ritmo e as danças, até pra servir de referência pra quem tem interesse de conhecer (Entrevista com Nildo, 27/11/2025).

Os depoimentos do Mestre revelam o seu apreço em manter a tradição do Coco de raiz, que se expressa no conhecimento da sua história, no uso dos instrumentos de percussão (pandeiro, o ganzá e a bizunga), na métrica e danças, elementos que o Coco de roda estilizado nem sempre conserva. No que tange ao contexto educativo, atribui valor à continuidade e embora atenda à demanda escolar, tem uma visão crítica quando o Coco é requisitado apenas pontualmente para atender às festividades previstas em calendário escolar.

5. O Coco em ação

Reunimos nesta seção os elementos artísticos, estéticos e históricos introduzidos pelo Mestre para brincar o Coco com as crianças, assim como a metodologia criada ao longo das vivências.

Nildo e Íris nos convidaram a olhar a história do Coco e sua forma de brincar. Ao nos aproximarmos vamos compreendendo o que o Mestre aprendeu com seus antepassados e o que vem colocando para dentro da vivência com as crianças, trazendo a experiência de uma manifestação cultural de tradição, que se revela na repetição, mas também na inovação, passível a modificações constantes.

Quando iniciamos a pesquisa de campo em outubro de 2024, as vivências que tinham sido iniciadas em março de 2024 já estavam bastante consolidadas. Ao longo de dez semanas acompanhamos as vivências que Nildo e Íris proporcionavam às crianças e fomos construindo uma compreensão das estratégias que eram criadas para organizar e desenvolver a brincadeira do Coco com as crianças.

Os encontros aconteciam uma vez na semana, às quartas-feiras, sempre pelas manhãs, com início em torno das 9h. O número de crianças variou ao longo dos encontros, pois dependia da frequência e do desejo delas quererem participar. Dos dias observados, a maioria delas se entregava para a brincadeira.

As crianças vão respondendo com seus olhares, palavras, sorrisos, entre outros gestos corporais à presença dos brincantes. No espaço da recepção, elas ficam até a hora do Coco começar, as crianças se aproximam, dialogam, cantam algumas músicas, pedem o pandeiro emprestado, dançam alguns passos e assim vão aquecendo a roda de Coco que logo mais será brincada.

Ao mesmo tempo que os brincantes aguardam e interagem com as crianças na recepção, professoras e auxiliares preparam uma sala referência do CMEI para a brincadeira, afastam móveis, organizam objetos, entre outros detalhes a fim de que o lugar fique o mais livre possível para receber as crianças, o Mestre e a Íris.

O tempo da vivência do Coco em sala teve duração média de 20 minutos, no entanto, para o Mestre a sensação do tempo era superior. Em uma conversa inicial, antes da nossa entrada em campo, ao ser indagado sobre o tempo de cada vivência, ele mencionou que cada sessão do Coco e do Guerreiro tinha duração de 50 min a 1h. Já em entrevista posterior ele comenta: “se você me perguntar: é quanto tempo cronometrado? Eu não sei. É uma coisa que não tá no relógio, tá na cabeça mesmo, né? O repertório já é feito pra isso” (Entrevista com Nildo Verdelinho, 28/11/2024).

Esse comentário revela uma das características da cultura lúdica proposta por Huizinga (2019) que é a supressão temporária do mundo habitual, o brincante é absorvido de maneira intensa e total pela brincadeira que ele mesmo organiza e conduz. Para isso, o repertório é de importância vital.

Composto de seis a sete músicas cantadas em uma sequência bem planejada, o repertório rico e variado trazido para a brincadeira desafia, encanta e mobiliza as crianças de formas distintas. O envolvimento e a empolgação das crianças balizam o tempo de cada música.

As músicas escolhidas são representativas do cancioneiro popular, algumas de autores desconhecidos, outras de seu pai, como Dona Mariquinha, a qual é reconstruída para a brincadeira do Coco. Nildo conservou o verso principal [Dona Mariquinha da feição miudinha, Seu Manoel da fulô do limão] e criou outros para brincar, especialmente neste contexto escolar. Como pode ser observado abaixo, são quatro quadras¹¹ que convidam as crianças para diferentes formas de brincar.

Quadro 1 – Dona Mariquinha com novas quadras e os desafios propostos

Solo: Dona Mariquinha da feição miudinha Coro: Seu Manoel da fulô do limão Solo: Dona Mariquinha da feição miudinha Coro: Seu Manoel da fulô do limão	As crianças vão andando em roda
Oi, pisa miudinho Miudinho, miudinho Miudinho, miudinho Miudinho Uma pisada, duas pisadas, três pisadas, limão	A roda para e as crianças aceleram as pisadas ¹² acompanhando o ritmo do pandeiro. Ao cantar uma pisada, as crianças devem bater um pé no chão, quando duas pisadas, devem bater os dois pés, um de cada vez e quando três pisadas, bater três vezes os pés alternando. Esse refrão é repetido após cada quadra.
Pula pula pipoca Quero ver você pular Tudo mundo tá pulando Eu também quero pular	As crianças são convidadas a parar de girar a roda e saltar no local onde estão.
Bate o pé e bate a mão Bate a mão e bate o pé Se abaixa e levanta Quero ver como é que é	As crianças são desafiadas a bater os pés e mãos e no comando do pandeiro do Mestre, elas se abaixam e se levantam. Quando fazem um movimento contrário ao que Mestre falou, acabam rindo e se divertindo com o olhar do Mestre que segue a brincadeira.
Dá a mão ao coleguinha Gira a roda sem parar Quero ver você correr Sem sair do seu lugar	As crianças voltam a girar a roda, depois param a mesma e correm no local sem se deslocar no espaço. O Mestre aumenta o ritmo do pandeiro e as crianças seguem correndo cada vez mais rápido.
Preste muita atenção No que agora eu vou dizer Todo mundo fica estátua (pausa) Agora pode se mexer	As crianças brincam de ficar estátuas no comando do Mestre. Ao pedir para eles ficarem estátua, o Mestre passa comentando as poses “congeladas”.

Fonte: As autoras (2025).

Além dessas músicas há outras que compõem o repertório, cada uma com sua especificidade em seu brincar.

Nildo costumava começar a roda com Quebra Coco, Coco Catolé, inicialmente com as crianças sentadas, aludindo a quebra do coco com as mãos, seguida da roda girando com todos em pé, para a quebra do coco com os pés. Na música “Três Coco” há duas estrofes que convidam as crianças a dançar e a cantar bem rápido e na sequência vem uma parte bem lenta. A música “Candeeiro” também tem essa oscilação de velocidade. Na música “Araúna” há uma parte onde devem arrastar os pés para trás [Arrasta o pé pra trás xotinho] e depois correr para o centro da roda dando um salto [Essa Araúna não faz como eu!]. Ao cantar a “Feira do Passarinho”, as crianças são chamadas a saltar com os dois pés no sentido do centro da roda e depois para trás. Observa-se que todas as músicas apresentam o dueto de solo e coro e as crianças facilmente se apropriam desse diálogo com harmonia e vigor.

Ao ser questionado sobre como pensou o repertório, ele ressalta o ritmo, a animação com diferentes movimentos e o coro (resposta) que fosse fácil para as crianças cantarem:

¹¹ Conjunto de estrofes. A base da quadra é rimar a segunda estrofe com a quarta.

¹² Trata-se do “trupé miudinho”, há uma troca rápida dos pés direito e esquerdo em cima do ritmo (Silva, 2023, p. 90).

[...] fui pensando em algo que tivesse ritmo, que desse uma animação, que eles pulassem, como a dona Mariquinha na brincadeira que abaixa, levanta e bate palma, que corre sem sair do lugar. E isso aí é o que eles ficam esperando, né? Eu deixo propositalmente a Dona Mariquinha para o último momento. Por dois motivos, né? Primeiro que eles estão esperando, é o que eles mais gostam. E segundo porque quando acaba, acaba com a energia lá em cima, né? Acaba pra cima.

[...]

Aí é isso, nesse caminho, até chegar em Dona Mariquinha, tem outras coisas também, como “Arrasta o pé pra trás xotinho” [solo de Araúna], aí eles gritam [coro] “Essa araúna não faz como eu”. Tô pensando também na questão das respostas que ficam fácil deles entenderem de cantar e muitas vezes como é o projeto que tem continuidade, a gente tem tempo para sentar, como a gente fez no começo e trabalhar só a letra da música (Nildo, 27/11/2024).

O repertório foi sendo ensinado ao longo da relação do Mestre e Íris com as crianças, mas dentro de uma estrutura que continha uma sequência de músicas, cada uma com os seus brincares. E, nessa estrutura, as regras vão se constituindo, sendo paulatinamente assimiladas pelas crianças.

Nos dias observados pudemos compreender que as crianças já haviam assimilado essa sequência, sabiam as músicas, suas letras, as que já haviam sido cantadas e as que ainda faltavam. Aqui conseguimos fazer uma relação com o que Huizinga (2019) coloca sobre a presença das regras dentro das brincadeiras, se as regras não forem seguidas, acaba a brincadeira. Percebemos que as crianças compreendem que o coco é brincado em roda, conduzida pelo Mestre com seu pandeiro no centro dela, que cada música possui seus passos e respostas a serem dadas.

Para quem assiste a brincadeira, especialmente no contexto do CMEI, é possível compreender que o encontro se dá como um rito, constituído de uma sequência de atos, neste caso, conduzido por um Mestre, em que cada um sabe o seu papel e o ocupa com propriedade. Isso só é possível pela repetição, corroborando com Huizinga (2019), que a atribui como uma qualidade que se aplica à estrutura interna do jogo.

Imagen 1 – Roda de Coco



Foto: Roberta Brito.

As crianças compreendem a formação da roda e os desafios que as músicas convidam. Trazem no corpo uma experiência que foi sendo construída ao longo do ano, a partir da observação, imitação e repetição. Como o Mestre nos conta, é dessa forma que as aprendizagens vão acontecendo:

Não é só tocar o pandeiro, você vê que tem crianças me observando, vai tentando repetir e isso é a forma que eu aprendi, eu aprendi observando. Meu pai nunca chegou para mim com pandeiro pra dizer assim ‘bata assim, bata assim, bata dois, bata três’. [...] O pandeiro instrumento sempre esteve ao nosso alcance dentro de casa, né? E a gente visualizando ele, fazendo como é, fazendo e vendendo (Nildo, 28/11/2024).

A relação de Nildo com o pandeiro sinaliza às crianças o que será feito naquele momento, por exemplo, quando colocava o pandeiro embaixo do braço, as crianças sabiam que era uma pausa, o Mestre iria dar algum recado, ensinar alguma música, mostrar algum trupé. Caso o pandeiro estivesse sendo tocado, estava na hora da dança, da cantoria. Ao final de cada vivência, o Mestre abaixava o pandeiro e as crianças vinham correndo em sua direção para poder tocar. A relação é tão estreita e constante que as crianças identificam e se colocam de formas diferentes, mediante a forma como o pandeiro e Mestre se encontram.

Imagen 2 – Finalização da roda de Coco



Fotos: Roberta Brito.

O contato com o Mestre e o pandeiro se dá antes, durante e depois da roda de Coco. Era comum encontrarmos Nildo desafiando alguma criança na área da recepção, antes da vivência. Destacamos um episódio em que o Mestre é desafiado e desafia tendo o pandeiro como protagonista:

Neste dia, Nildo sentou-se na mureta do corredor e entrou em diálogo com Levi, utilizando dois pandeiros. O menino está com o pandeiro pequeno e Nildo com o maior. Nildo toca o pandeiro e canta enquanto Levi observa atentamente segurando o pandeiro menor. Nildo interrompe a sequência e pergunta em um tom de brincadeira:

– *Cadê agora? Toca! Tu não disse que ia tocar melhor do que eu? Num foi?*

– *Já toquei aí!* Levi responde, apontando para o pandeiro maior que Nildo segura.

– *Vá, então toque nesse.* Diz Nildo, referindo-se ao pandeiro menor que ele segurava.

– *Quer esse?* Referindo-se ao pandeiro maior.

Levi responde que sim e ambos trocam de instrumento musical. Nildo passa a segurar o pandeiro menor, enquanto Levi está em posse do maior.

Nildo passa o dedo polegar na borda do pandeiro menor fazendo vibrar o instrumento. Levi o observa e fala:

– *Tio eu consigo fazer com o pandeiro.*

Nildo pergunta a Levi enquanto demonstra o movimento:

– *Como é que eu consigo fazer isso?*

– *Fazendo* (Levi responde) (Transcrição de videogravação 16/10/2024, grifos nossos).

Imagen 3 – Diálogo com Levi



Foto: Roberta Brito.

Outro fato marcante em relação ao pandeiro se deu no dia 06 de novembro de 2024. Nildo e uma criança chamada Elias entram na sala onde irão formar a roda do Coco. Elias é uma criança com síndrome de Down e demonstrou desde o início grande fascínio pelo pandeiro. Nas vivências do Coco, Nildo sempre levava dois pandeiros, um maior, que utilizava para conduzir a roda, e outro menor que oferecia a alguma criança para algum desafio. Percebendo o interesse de Elias, Nildo o trouxe para o centro da roda para tocar o instrumento junto com ele em todas as rodas da brincadeira de Coco em que esteve presente. Eis o episódio:

Nildo pega a bolsa [case] onde guarda o pandeiro menor, mostra para o Elias fazendo um gesto com o corpo (principalmente com a cabeça, mãos e braços) perguntando se ele quer o pandeiro. No mesmo instante Elias acena positivamente com a cabeça.

O Mestre se abaixa, abre o zíper da bolsa do pandeiro na altura dos olhos de Elias. Elias coloca a mão dentro da bolsa e retira o pandeiro de dentro. Elias segura o pandeiro, e explora-o com movimentos de mão. Nildo se aproxima do Elias e diz: - *Toca, toca o pandeiro* (mostra com sua mão o movimento de tocar e aponta para o pandeiro).

Elias fita o Mestre.

Nildo se aproxima, pega o pandeiro da mão de Elias e mostra o que quer que ele experimente [que é o gesto de movimentar o pandeiro enquanto toca]. Elias aponta para o Nildo o lugar onde o Mestre deixa o seu pandeiro, sinalizando o convite para o Mestre tocar com ele. Nildo pega o pandeiro e começa a tocar, Elias toca junto seguindo as orientações do Mestre.

Essas duas cenas (dentre outras que se repetiram) mostram a confiança que o Mestre coloca nas crianças que demonstram algum interesse em saber mais. Isso se reflete na atitude de trazer um pandeiro a mais, de permitir que as crianças o manuseiem, de colocar desafios cada vez mais complexos. Isso reverbera no comportamento das crianças que aceitam os desafios e evoluem em suas explorações. Elias é um grande exemplo. Algo muito interessante é perceber que ele conhece a performance de cada música e as letras, mesmo que não as verbalize. O seu corpo traz o ritmo conduzido pelo Mestre com precisão, bate no pandeiro, movimenta os seus pés, abaixa, levanta, salta, entre tantas outras demandas colocadas na brincadeira.

O seu olhar é algo peculiar, o Mestre é acompanhado em seus mínimos gestos pelos olhos de Elias que faz questão de ter uma visão próxima e de frente para o Mestre. Por vezes, ele se aproxima, toca o pandeiro do Mestre,

beija a sua bochecha, cutuca a barriga do Mestre mostrando algum gesto corporal correspondente a alguma música que ele quer que seja brincada, se coloca no centro da roda em diálogo constante com o Mestre e as crianças, ajuda a organizar as demais crianças na roda, e quando percebe que alguma precisa dar um passo atrás, se aproxima e com a mão livre, dá um toque no corpo de seus colegas, demonstrando que eles precisam se deslocar para trás.

Imagen 4 – Nildo e Elias com os respectivos pandeiros



Fotos: Roberta Brito.

A dimensão histórica do Coco também é um elemento que recebeu atenção especial do Mestre. Nildo faz questão de trazer para as crianças a história que aprendeu e viveu no Coco alagoano com seus pais e pessoas próximas. No dia 02 de outubro, ao entrar na sala, Nildo coloca quengas¹³, ganzá e o pandeiro no centro da roda. As crianças estão sentadas em roda e Nildo está no centro em pé contando o porquê daqueles cocos:

O que é quebrar o coco com as mãos? A gente quebra o coco com as mãos, antigamente o pessoal quando ia quebrar o coco fazia assim...
Pega duas metades do coco e começa a bater uma na outra, fazendo o ritmo do coco.
Eles batiam com força, mas nós não vamos bater com muita força, tem que bater devagar, né? (Transcrição da videogravação, 02/10/2024).

Nildo e Íris convidam as crianças a baterem uma quenga na outra, seguindo o ritmo da cantiga, e quem não está com a quenga nas mãos, pois não tinha para todos, bate palmas no ritmo e depois quebram o coco com os pés. Batendo os pés no ritmo da música.

Outro elemento introduzido é a posição das mãos e pés. Em grande parte das vivências, Nildo costumava relembrar a regra no início da brincadeira:

- Como é a posição certa de dançar o Coco? (Nildo)
- As meninas com a mão na cintura e os meninos com a mão atrás. (Crianças)
- Por que com a mão para trás? Alguém lembra? (Nildo)
- Pra carregar! (Crianças)
- Pra carregar o barro (Nildo).

¹³ Metade da casca de um coco.

Imagen 5 – Posição das mãos na roda de Coco



Foto: Roberta Brito.

A dimensão histórica se amplia com a oportunidade de levar as crianças para a tapagem da casa de taipa que estava sendo construída em um terreno que Nildo conseguiu adquirir, graças ao prêmio que recebeu da Lei Paulo Gustavo de apoio e manutenção de espaços culturais. Neste terreno, a família brincante construiu uma casa de taipa. Como mencionado, esse modelo de casa costumava ser construído pelas mãos de muitas pessoas, e assim foi. A vivência aconteceria no dia 9 de novembro de 2024. Até que este dia chegasse, o Mestre e Íris iniciaram a preparação das crianças. No dia 23 de outubro de 2024, a música “Quebra coco, coco catolé” ganha uma nova estrofe e as crianças são convidadas a aprender. O Mestre vai ao centro da roda e diz o seguinte:

Agora vamos cantar uma música nova, para a gente cantar quando for para o passeio. Uma música falando de barro. Vocês só vão dizer assim ó:

– Eu quero ver tapá.

Vamos lá todo mundo?

– Eu quero ver tapá. (Mestre Nildo)

– Eu quero ver tapá. (As crianças respondem)

Tapá é quando a gente tapa (abre a mão e faz o gesto de tapar algo) ou bate com a tapa no barro.

Se eu disser: – Eu pego o barro e jogo o barro.

Vocês dizem: – Eu quero ver tapá.

Pede para dois meninos que já compreenderam a nova estrofe introduzida se juntarem a ele no centro da roda. As crianças vão repetindo e o Mestre vai misturando estrofes da música ‘Quebra coco, coco catolé’, com os novos que acaba de ensinar.

Observa-se mais uma estratégia do Mestre, de inserir algo novo no já conhecido como uma maneira das crianças assimilarem mais rapidamente os novos versos inseridos.

Dia 9 de novembro chegou e as crianças participantes da brincadeira puderam amassar o barro, colocar o barro nas costas, carregar o barro e construir a casa de taipa dos Verdelinhos. Enquanto umas pisavam o barro, o microfone estava aberto e as crianças iam cantando. Pisar o barro ao som do Coco é algo fundamental, a matéria em questão atinge o ponto necessário para que a tapagem seja feita, neste momento também é hora de retirar as pedras ou

qualquer outro material que possa dificultar a uniformidade do mesmo. A música embala o encontro, fortalece a qualidade da presença atenta e entregue. Quando o barro está no ponto, começa o carregamento, assim como ensinado nas rodas de Coco, é hora de colocar as mãos para trás e encher de barro para tapar a casa.

Imagen 6 – Vivência na tapagem da casa de taipa



Fotos: Roberta Brito.

Os registros fotográficos desse dia mostram crianças profundamente empenhadas na experiência de construir uma casa de taipa como o Mestre as contou. As paredes da casa ganham recheio e as crianças vão materializando o que ouviam.

Considerações Finais

Há tempos vimos dialogando sobre a necessidade da aproximação dos saberes e fazeres da cultura de tradição com o contexto da educação da infância. Mas, que caminho seguir para que essas singularidades sejam conhecidas, respeitadas e contempladas sem cair no viés pedagogizante que recolhe elementos desconexos e sem significados para as crianças e seus profissionais? O depoimento de uma das professoras entrevistadas mostra a tomada de consciência necessária para a mudança na forma de pensar e praticar a cultura popular: “Mas faltava alguma coisa. A gente sabia que sempre faltava algo que não era assim”. A professora se refere aos movimentos travados na escola desde 2017 para introduzir a cultura de tradição no ambiente escolar, principalmente por meio de um rico acervo musical de mestres de tradição.

Talvez o conhecimento que nós tínhamos, a vivência não fosse suficiente para que as crianças se apropriassem e vivessem de uma forma mais natural. [...] foi depois que o Nildo chegou que nós reconhecemos e pudemos presenciar como ele tem uma vivência da vida dele, da infância do pai dele, que era mestre. É como se ele já tivesse incorporado aqueles movimentos à tradição e tudo. E de uma forma muito natural as crianças se envolveram e a gente começou a ver que realmente elas estavam se apropriando [...] das cantigas, dos movimentos. E assim, o que eu posso dizer agora, hoje é que realmente eles se envolvem e para eles é uma brincadeira. Eles cantam dentro da sala [...] a gente vê crianças cantando as cantigas que o mestre canta com eles (Entrevista com a professora do segundo período B, 11/12/2024).

Esse depoimento nos mostra que o envolvimento e a apropriação das cantigas e movimentos e até mesmo da história pelas crianças, revelados em vários outros depoimentos, relacionam-se à presença de elementos artísticos, estéticos e históricos que constituem os fundamentos identitários do Coco. Isso não quer dizer que para manter a tradição não possa haver inovação. Concordamos com Gadamer (1985, p. 74) quando diz que tradição não quer dizer “mera conservação, mas transmissão”, o que no alemão tem o sentido de tradução e “inclui que não se deixe nada imutável e meramente conservado, mas que se aprenda a captar o velho de modo novo”.

São os elementos essenciais do Coco trazidos e trabalhados com mestria por Nildo e Íris que preenchem o vazio sinalizado no depoimento desta professora. São eles que configuram o Coco como arte, cindindo seus aspectos lúdicos, simbólicos e festivos como sugere Gadamer (1985). Nesta perspectiva é possível perceber as características atribuídas à brincadeira expostas na obra de Huizinga (2019), pois vemos um coletivo formado de crianças e adultos que cantam, dançam, brincam o Coco em um espaço e tempo circunscrito em um espírito de alegria e liberdade sem interesse material. O brincar o coco é carregado de regras compactuadas com todos que ali estão, que mantêm uma ordem com o intuito que a brincadeira se desenvolva e se mantenha. Há “ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo” (Huizinga, 2019, p. 21). Mas, sobretudo, há o espírito brincante de seus condutores que comungam e ascendem o entusiasmo desse coletivo.

Assim, a cultura popular adentra a escola e passa a ser parte dela, a preenchê-la, como mostra o depoimento dessa professora.

‘Tia, o coco chegou!’, é o coco não é mestre. Para eles não querem saber que é Mestre. Eles querem saber que o coco chegou. ‘tia coco chegou’. Quando chega, a esposa do Nildo ‘tia o coco chegou, chegou os dois cocos’. Chegou dois, Nildo e a esposa. Então, assim, durante a semana eles dizem ‘Cadê o coco? Cadê?’ Cadê o outro? A maioria deles pergunta ‘Quando é o dia do coco?’ Então eles sempre perguntam do coco. [...] aquele jeito que Nildo teve cativou todos e eles gostam de participar. Eles vão participando sem que aquilo fosse como uma imposição. Eles vão de livre e espontânea vontade. É porque eles gostam da música. Eles gostam de tudo.

Mestre e Íris são o coco, por isso quando o portão do CMEI se abre, nas manhãs de quarta-feira, as crianças sentem, correm para o abraço e verbalizam com entusiasmo:

‘O coco chegou, o coco chegou!’

Referências

- ALMEIDA, Magdalena Maria de. *Brincadeira e arte: patrimônio, formação cultural e samba de Coco em Pernambuco*. 2011. 232f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- AMARAL, Jeane Costa; HADDAD, Lenira; FOLQUE, Maria Assunção. Patrimônio cultural e pertencimento: contribuição para pensar o currículo na educação infantil. *Revista de Educação Pública*, Mato Grosso, v. 30, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12321>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- ANDRADE, Mário de. *Os Cocos*. São Paulo: Duas Cidades, 1984.
- ANTONIO Nóbrega - 24/11/2014, 2014. 1 vídeo (1h 18 min. 57 seg.). Publicado pelo canal Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JrP2FFOcEOA>.
- AYALA, Maria Ignez Novais. Os Cocos: uma manifestação cultural em três momentos do século XX. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 231-253, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9471/0>.
- AYALA, Maria Ignez Novais; AYALA, Marcos. *Os Cocos – Alegria e Devoção*. Crato: Edson Soares Martins, 2015.
- BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)*. Brasília, 2009.
- CAVALCANTI, Telma César. *Pé, umbigo e coração: pesquisa de criação em dança contemporânea*. 1997. 125 p. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Campinas, Campinas, 1997.
- CAVALCANTI, Telma César. *Tradição e juventudes em Alagoas: o grupo de Coco de roda xique-xique*. 2018. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- GADAMER, Hans Georg. *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- GONÇALVES, Janice. *Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural*. Mousseion: Canoas, 2014.
- HADDAD, Lenira; FOLQUE, Maria Assunção; BEZELGA, Izabel. A criança, a cidade e o patrimônio na construção do currículo e na formação docente na educação infantil. *Educar em Revista*, v. 40, p. 1-19, 2024.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 9. ed. Ver. e atual. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.
- IKEDA, Alberto T. Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração. *Estudos avançados*, v. 27, p. 173-190, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000300013>
- IPHAN. *Relatório final. Mapeamento Do Patrimônio Cultural Imaterial de Alagoas*, 2008.
- MANIFESTAÇÕES culturais – Antônio Nóbrega - Entrevista - Canal Futura, 2016. 1 vídeo (14 min. 26 seg.). Publicado pelo canal Entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zjx0J7IL86M>.
- NÓBREGA, Antônio. Cultura popular não é folclore. 10 set. 2024. Instagram: brincantenobrega. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C_wESdIvBl6/. Acesso em: 01/07/2025

SILVA, Bruno Rogério Duarte da. *Brincadeiras populares como práticas pedagógico-performativas de desfolclorização: um estudo entre brincantes, professoras e crianças na educação infantil em Alagoas, Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVA, Elaine Maria da. *Cacuriando ideias musicais com crianças pequenas em contexto de educação infantil*. 2023. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

TARJA Branca: a revolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. 1 DVD (80 min.), son., color. Documentário.

TEBALDI, Lisiâne Rossatto; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Dimensões éticas e metodológicas de uma pesquisa com (e sobre) crianças na pré-escola: reflexões, tensões e perspectivas investigativas. *Educação Unisinos*, v. 26, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23894>. Acesso em: 24 maio. 2025.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 31.05.2025 / 05.31.2025

Aprovado/Approved: 08.10.2025 / 10.08.2025