

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Rodrigo Duarte Portela

**A CULTURA DO LÚDICO: brincadeiras musicais tradicionais da infância em um
contexto do ensino fundamental**

Belo Horizonte

2018

Rodrigo Duarte Portela

**A CULTURA DO LÚDICO:
brincadeiras musicais tradicionais da infância em um contexto do ensino
fundamental**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação de Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais na Linha de Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Ferraz de Almeida Neves

Coorientador: Prof. Dr. Eugênio Tadeu Pereira

Belo Horizonte

2018

P843c

Portela, Rodrigo Duarte, 1985-

A cultura do lúdico [manuscrito] : brincadeiras musicais tradicionais da infância em um contexto do ensino fundamental / Rodrigo Duarte Portela. - Belo Horizonte, 2018.

260 f., enc, il., color.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Vanessa Ferraz de Almeida Neves.
Coorientador: Eugênio Tadeu Pereira.

Bibliografia: f. 231-238.

Anexos: f. 239-260.

CDD- 371.397

Catlogação da Fonte¹: Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.

¹ Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 – “Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou **fazer inserir declaração falsa** ou diversa da que devia ser escrita...”

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – “**É obrigatório** que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos”.

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: “Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou **alterar** documento público verdadeiro...”

Rodrigo Duarte Portela

**A CULTURA DO LÚDICO:
brincadeiras musicais tradicionais da infância no contexto do ensino fundamental**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação de Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais na Linha de Infância e Educação Infantil como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.^a Dr.^a Vanessa Ferraz de Almeida Neves

Prof. Dr. Eugênio Tadeu Pereira

Prof.^a Dr.^a Teresa Castro

Prof.^a Dr.^a Cristina Gouvêa

Belo Horizonte, 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço à força criadora da vida em suas infinitas manifestações: Berijóó, Erês! Iê, Ogum! Aieiêô, Oxum!

À capoeira Angola, energia motriz da vida que me toma em minha inteireza (corpo, mente e alma) com toda a sua luz de transmutação do campo sutil.

Gratidão à minha família: minha mãe Nina, guerreira que me ensina a resistir; minha irmã Lélia e nossos risos; meus sobrinhos Tainá, Michel e Ian, nossos tantos sonhos e brincadeiras; meu cunhado André.

Sou grato à amada Mayra Pimenta, todo o seu cuidado, afeto, companheirismo e cumplicidade verdadeiros. Você me amplia!

Quero agradecer aos meus amigos Vitor e Hugo Coelho e aos colegas de trabalho que topam imaginar comigo: Anair, Fernanda, Elizângela e Ricardo.

A Luciene Antunes, Almiro, Luzia e Igor Alves por todo suporte e amor ao longo de todo o processo.

Gratidão às crianças do Centro Pedagógico por tanta generosidade e escuta, além das professoras e toda a comunidade escolar pelo acolhimento.

Agradeço aos meus orientadores Vanessa e Tadeu por todo apoio, força e paciência para seguirmos até o fim, mesmo diante de tantas dificuldades.

Sou grato à CAPES pelo financiamento desta pesquisa, tornando possível a sua realização.

Quero agradecer à vida e toda a sua força transformadora que nos permite permanecer em movimento, ampliando as nossas possibilidades de existência.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal compreender o que são as brincadeiras musicais tradicionais da infância e quais os seus significados para as crianças, entre seis e oito anos, do contexto de uma escola pública de Belo Horizonte/MG. Procura-se, dessa maneira, entender de quais maneiras e em quais circunstâncias as crianças desse contexto se apropriam de tais brincadeiras, como elas as aprendem e as ensinam umas às outras, além das formas pelas quais essas brincadeiras afetam as relações das crianças que delas se apropriam. Para tanto, tomou-se como metodologia a perspectiva etnográfica em educação. A investigação dos momentos de brincadeira na escola, em que as crianças podiam escolher do que brincar, revelaram que as situações lúdicas infantis são permeadas por inúmeras questões relativas à sociabilidade, às questões de gênero, às relações de poder e ao desenvolvimento da criança em diversos aspectos (afetivo, cognitivo, social, cultural, artístico e outros).

Palavras-chave: Brincadeiras musicais. Etnografia em Educação. Ensino Fundamental. Estudos da Infância.

Abstract

This research seeks primarily at understanding what constitutes the traditional children's musical games and the meanings they acquire for children between six and eight years old, in the context of a public school of Belo Horizonte/MG. The purpose is to comprehend in which ways and in what circumstances children in this context appropriate such games, how they learn and teach to each other, as well as how children's relations are affected by them. In order to achieve this purpose, the ethnographic perspective in education was taken as methodology. The investigation of the moments of playing in the school, in which children could choose to play, has revealed that children's play situations are permeated by innumerable questions related to sociability, gender issues, power relations and child development in many different aspects (affective, cognitive, social, cultural, artistic and others).

Keywords: Musical games; Ethnography in Education; Elementary School; Childhood Studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Lá em cima do piano.....	116
Figura 2. Palma Invertida.....	132
Figura 3. Palma Junto.....	132
Figura 4. Palma Sozinha	133
Figura 5. Distribuição das salas de aula.	147
Figura 6. Visão Panorâmica da Escola.	148
Figura 7. Dominó Musical.	156
Figura 8. Memorial descritivo.	159
Figura 9. Escadaria Pátio de Entrada.	161
Figura 10. Corredor acima das escadas do pátio de entrada.	161
Figura 11. Pátio de Entrada.	161
Figura 12. Entrada da escola.....	161
Figura 12. Corredor de acesso às salas do Terceiro Ciclo, acessado pela escadaria à direita do pátio de entrada.....	162
Figura 13. Corredor de acesso à biblioteca, acessado pela escadaria à esquerda do pátio de entrada.	162
Figura 14. Pátio abaixo do pátio de entrada e das escadarias visto de cima do corredor.	162
Figura 15. Área à direita do pátio de entrada, acima das salas de aula B do Segundo Ciclo.....	162
Figura 16. Área à esquerda do pátio de entrada.	163
Figura 17. Corredor acima das salas de aula A (1° e 3° anos) do Primeiro Ciclo.	163
Figura 18. Área a frente das salas de aula A do Primeiro Ciclo.	163
Figura 19. Canteiro entre o corredor entre as salas de aula A do Primeiro Ciclo.	163
Figura 20. Área entre as salas de aula A do Primeiro Ciclo e a área de futebol... ..	164
Figura 21. Área de futebol.	164
Figura 22. Área com terra atrás do quiosque (antigo playground).	164
Figura 23. Quiosque, atrás das salas de aula do Primeiro Ciclo.	164
Figura 24. Área Cimentada com tubos de concreto.	165
Figura 25. Área em frente às salas de aula B do Primeiro Ciclo.....	165
Figura 26. Área em frente à quadra.	165

Figura 27. Quadra, atrás do muro em frente às salas de aula B do Primeiro Ciclo.	165
Figura 28. Área no entorno da cantina e casinha.	166
Figura 29. Área e canteiro no entorno da casinha e abaixo das salas de aula A do Segundo Ciclo.	166
Figura 30. Área em frente às salas de aula A do Segundo Ciclo e acima do jardim no entorno da casinha.	166
Figura 31. Área acima da cantina e em frente às salas de Música e Dança. Escada de acesso ao segundo andar	166
Figura 32. Área em frente às salas de aula B do Segundo Ciclo.	167
Figura 33. Peito, estala, bate.	173
Figura 34. Paratipará.	189
Figura 35. Chocolate.	191
Figura 36. Batom.	192
Figura 37. Dona Maria.	193
Figura 38. Popai.	196
Figura 39. Análise Popai.	197
Telefax: (031) 3409-4592 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br	244
Figura 40. Brincadeira de mão em sala de aula (quando lecionei em 2015)	245
Figura 41. Brincadeira Costura da Vida em sala de aula (quando lecionei em 2015)	245
Figura 43. Brincadeira de mão em sala de aula (quando lecionei em 2015)	246
Figura 44. Brincadeira de mão - Picachu em sala de aula (quando lecionei em 2015)	246
Figura 45. Atividade no contexto da sala de aula de Música	247
Figura 46. Atividade no contexto da sala de aula de Música	247
Figura 47. Brincadeira de mão na Casinha - (Maria e Lélia de frente para a câmera, junto a, Tainá e Marilda que aparecem de costas)	248
Figura 48. Brincadeira de roda (meninas do terceiro fazendo uma demonstração para o pesquisador)	248
Figura 49. Brincadeira de roda (meninas do terceiro ano)	249
Figura 50. Brincadeira de roda (meninas do primeiro ano)	249
Figura 51. Brincadeira de roda (meninas do primeiro ano)	250
Figura 52. Passeio cantado - A Corrente Que Mata Gente (meninas do segundo ano)	250
Figura 53. Fórmula de escolha (crianças do primeiro ano)	251

Figura 54. Fórmula de escolha (crianças do primeiro ano)	251
Figura 55. Brincadeira de movimentação específica - A História da Serpente (meninas do primeiro ano)	252
Figura 56. Brincadeira de movimentação específica (meninas do segundo ano) .	252
Figura 57. Brincadeira de movimentação específica (meninas do segundo ano) .	253
Figura 58. Brincadeira de movimentação específica - Boi Encantado (brincadeira inventada pelas crianças do segundo ano)	253
Figura 59. Brincadeira de movimentação específica (meninas do segundo ano) .	254
Figura 60. Brincadeira de movimentação específica - Pisa no Chiclete (crianças do segundo ano)	254
Figura 61. Brincadeira de movimentação específica (crianças do segundo ano) .	255
Figura 62. Brincadeira de movimentação específica (meninas do terceiro ano) ..	255
Figura 63. Brincadeira de pular corda (menina e monitoras)	256
Figura 64. Brincadeira de pular corda (meninas do segundo ano)	256
Figura 65. Brincadeira de mão (meninas do segundo ano)	257
Figura 66. Brincadeira de mão (meninas do terceiro ano fazendo uma demonstração para o pesquisador)	257
Figura 67. Brincadeira de mão (meninas do segundo ano)	258
Figura 68. Brincadeira de mão (meninas do segundo ano)	258
Figura 69. Brincadeira de mão (meninas do segundo ano)	259
Figura 70. Brincadeira de mão (meninas do terceiro ano fazendo uma demonstração para o pesquisador)	259
Figura 71. Brincadeira de mão (crianças do segundo ano)	260
Figura 72. Brincadeira de mão - Adolêta (crianças do segundo ano)	260
Figura 73. Brincadeira de mão - Chocolate (meninas do primeiro ano)	261
Figura 74. Brincadeira no recreio (crianças do segundo ano)	261
Figura 75. Brincadeira no recreio (meninas do segundo ano)	262
Figura 76. Brincadeira no recreio (meninas do terceiro ano)	262
Figura 77. Brincadeira na Fila (crianças do segundo ano)	263
Figura 78. Entrevista (meninas do segundo ano)	263
Figura 79. Entrevista (meninas do terceiro ano)	264
Figura 80. Grupo de Crianças na brincadeira de pular corda	264
Figura 81. Brincadeira de pular corda com a presença de uma adulta	265
Figura 82. Brincadeira de Cabo de Guerra	265
Figura 83. Brincadeira de pular corda (menina com monitoras)	266

Figura 84. Brincadeira de movimentação específica - A História da Serpente (meninas do primeiro ano).....	266
--	------------

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Aprovação do projeto pelo COEP-UFMG	244
ANEXO 2: Fotografias das brincadeiras musicais.....	245

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: BUSCANDO A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR	36
1.1 O direito de ser criança e do seu acesso à cultura.....	37
1.2 O dever da criança na cultura e a construção social da(s) infância(s)	47
1.3 Culturas infantis: ressignificações possíveis da realidade.....	50
1.4 Brincadeiras infantis, sociedade e cultura	62
2 BRINCAR: EXPRESSÃO CULTURAL INFANTIL E HUMANA	65
2.1 Características do brincar	70
2.2 O brincar e o desenvolvimento social e cultural da criança	75
2.3 Brincadeiras tradicionais	83
2.3.1 Características das brincadeiras tradicionais.....	87
2.3.2 Classificação das brincadeiras tradicionais	99
2.4 As brincadeiras musicais tradicionais da infância.....	106
2.4.1 Classificação das brincadeiras tradicionais da infância	111
2.4.2 Brincadeiras de roda.....	114
2.4.3 Rodas de escolha	115
2.4.4 Rodas dramáticas.....	115
2.4.5 Passeios cantados	115
2.4.6 Fórmulas de Escolha	115
2.4.7 Brincadeiras de movimentação específica	117
2.4.8 Brincadeiras de corda.....	117
2.4.9 Brincadeira de mão.....	117
2.4.10 Brincadeiras com bola.....	118
2.4.11 Pega-Pega.....	118
3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA E OUTRAS IMPLICAÇÕES	120
3.1 Os princípios etnográficos e a etnografia como lógica de investigação.....	121
3.2 O papel do etnógrafo	123
3.3 A entrada em campo e aceitação pelo grupo	125

3.4 Algumas implicações do estudo etnográfico em educação: estratégias e procedimentos	127
3.5 Procedimentos Metodológicos na Etnografia: observação, entrevista, diário, vídeos, fotografias e partituras	128
3.6 O contexto escolar como âmbito da pesquisa	137
3.7 O histórico da escola	138
3.8 A comunidade escolar e o perfil dos estudantes	140
3.9 O conceito de currículo e a matriz curricular do Centro Pedagógico da UFMG	142
3.10 A organização e o funcionamento escolar no Ensino Fundamental do Centro Pedagógico	145
3.11 O Primeiro Ciclo e a sua organização nos tempos e espaços escolares	146
3.12 As escolhas da pesquisa: os sujeitos e os espaços da investigação	149
3.13 A entrada em campo: observação das aulas de música no processo de investigação.....	153
3.14 O Recreio	157
4 ANÁLISE DOS EVENTOS: INVESTIGANDO AS BRINCADEIRAS MUSICAIS TRADICIONAIS E AS RELAÇÕES INFANTIS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA	170
4.1 Em busca de pistas: as brincadeiras musicais tradicionais no contexto das aulas de Música	172
4.2 Seguindo novas trilhas: as brincadeiras musicais tradicionais no contexto das demais disciplinas	175
4.3 As primeiras pistas encontradas: relatos de Maria e Lélia.....	188
4.4 Investigando as novas pistas: brincadeiras musicais na fila do recreio.....	201
4.5 Observando as interações sociais entre crianças e adultos na brincadeira de pular	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
REFERÊNCIAS	236
ANEXOS	244

INTRODUÇÃO

A moralidade e o direito nasceram
Quando o homem deixou de viver
Pela alma do Universo.
Com a tirania do intelecto
Começa a grande insinceridade;
Quando se perdeu a noção da alma,
Foi decretada a autoridade paterna
E a obediência dos filhos.
Quando morreu a consciência do povo,
Falou-se em autoridade do governo
E lealdade dos cidadãos.

(LAO-TSÉ, 2013, p. 48)

O ato de pesquisar não se enreda, unicamente, no exercício da razão, uma vez que não é possível se desassociar da inteireza humana (anímica, física e intelectual), operando sobre uma determinada realidade apenas com uma porção do que somos. É fato que uma pesquisa exige grande enfoque racional, reflexões profundas e questionamentos diretivos. Tais exigências, porém, são direcionadas a um(a) determinado(a) pesquisador(a), constituído por suas trajetórias e suas experiências de vida particulares, as quais formam a sua personalidade, fundam as suas formas de apreensão da realidade e suas visões de mundo.

Se, por exemplo, uma pesquisa com um mesmo enfoque, questões e objetivos fosse desenvolvida por pesquisadores(as) diferentes, é certo que haveria resultados completamente distintos. A percepção sobre a realidade observada e as leituras possíveis a respeito do contexto em questão seriam tratados de acordo com a perspectiva peculiar que cada pessoa alcança.

Embora as vivências particulares e a visão de mundo de quem pesquisa não sejam foco de pesquisas com o mesmo caráter desta, não se pode, no entanto, estar alheio a elas. Isso não quer dizer que tais premissas irão direcionar o estudo e seus resultados, mas estarão, decerto, permeando toda a sua construção, pois parte do olhar de um pesquisador e a forma pela qual uma pesquisa é estruturada e dirigida estarão presentes em suas observações. Trata-se, nesse sentido, da proposição de questionamentos elaborados a partir de uma determinada percepção de mundo, dentre tantas possíveis. Portanto, as proposições seguintes permanecerão abertas a contribuições e contestações de outros(as) pesquisadores(as) que possam ampliar essa discussão, elevando o nível reflexivo no campo de estudos do brincar.

Pensando em tudo isso, faz sentido justificar o porquê da escolha de uma pesquisa centrada na criança, nas infâncias e nas brincadeiras musicais tradicionais do Brasil. Primeiramente, o estudo apresentado a seguir vai ao encontro com o que toca, provoca, atravessa e desperta neste pesquisador questões inquietantes que “exigem” a busca por alguma resposta.

Isso porque, embora haja uma grande distância entre ser criança e se remeter às memórias dessa etapa da vida, restaram marcas muito profundas advindas da minha própria infância e que vem, durante a fase adulta, causando tantas inquietações. As brincadeiras dos tempos de criança deixaram lembranças de alegrias, tristezas, descobertas, desejos, conflitos e conquistas nos diversos âmbitos das faculdades humanas (anímico, físico, intelectual). Não é por acaso que ainda hoje brinco e me formo, por meio das experiências de vida, também como brincante.

A brincadeira, como se nota, ocupa um lugar de suma importância na trajetória deste pesquisador. Durante a infância, brincar significou fazer a passagem de uma experiência de profunda introspecção de uma criança, que quase não falava até os seis anos de idade, para a imersão paulatina em vivências coletivas e socializadoras com os vizinhos, colegas de bairro e amigos da escola.

Brincando, pude fazer meus primeiros vínculos na comunidade na qual eu me inseria, construir as primeiras amizades, explorar e extrapolar os limites da rua e do bairro (Ipiranga, em Belo Horizonte/MG) onde morava, me socializar na escola, aprender a dialogar e me relacionar com pessoas diferentes. Brincar também significou a descoberta das possibilidades do meu corpo. As brincadeiras que exigiam destreza corporal (queimada, rouba bandeira, futebol, vôlei, peteca, pular corda, carrinho de rolimã, rolar pneu, “estrear o novo toco” e muitas outras) eram frequentes entre tantas que compunham o nosso repertório.

Nesse período, a rua (João de Deus Matos) era o lugar da brincadeira por excelência. Os grupos de crianças se reuniam nos mais diversos horários, antes e depois das aulas. Durante os fins de semana, os quais, muitas vezes, eram marcados pelo encontro de várias gerações – crianças, adolescentes, jovens e adultos –, estendíamos as noites com pega-pega, esconde-esconde, polícia e ladrão, baralho, histórias de assombração, fogueiras e conversas. O brincar se tornou, dessa maneira, um exercício de convívio com as diversidades. Brincando, eu ampliava (e ainda amplio) o meu vocabulário, o meu repertório musical, a minha imaginação, as possibilidades de ação

do meu corpo, a capacidade de transposição das vicissitudes, a minha percepção da realidade e assim por diante.

Vivenciar o universo lúdico infantil fez com que eu me tornasse um adulto que brinca (sozinho, com crianças e outros adultos) e faz da observação da brincadeira um exercício constante e espontâneo. Isso parte de um desejo verdadeiro de compreensão das percepções que a criança preserva e que, no entanto, já estão distantes da memória adulta, mas que, ainda assim, permanecem inscritas no meu corpo (que brinca), no campo dos afetos, da sensibilidade e do espírito.

Assim, o brincar compôs quase toda a minha trajetória docente, tornando-se central nas práticas educacionais as quais pude orientar em contextos escolares e não escolares. A formação inicial enquanto músico e educador musical (arte educador) influenciou diretamente no recorte da temática desta pesquisa, que tem por objetivo compreender o fenômeno das *brincadeiras musicais tradicionais da infância* e a sua significação para as crianças de um determinado contexto escolar.

A dimensão musical de tais brincadeiras sempre atraiu o meu olhar, desde a infância. Recordo-me de inúmeras brincadeiras cantadas, as quais brincávamos em grupo: passa anel, cantiga de roda, cai no poço, adolêta, corre cutia, cantiga de pular corda e pular elástico, além de outras. Tenho na memória a lembrança das meninas brincando de brincadeiras de mão (popai, fui à china, batom, babalú, etc.). Dessa maneira, fica evidente o porquê da escolha das *brincadeiras musicais* como tema de pesquisa. A questão da tradicionalidade, presente neste estudo, por sua vez, tem a ver com as vivências que tive, desde a infância, no campo da cultura popular brasileira, em especial as suas matrizes afro-brasileiras: a imersão em terreiros de Candomblé e Umbanda, a proximidade com guardas de Congado, a participação em festas de Reinado e Folia de Reis, os carnavais, a capoeira angola, as danças típicas do Brasil, feiras de rua, dança de rua e muito mais.

Se o brincar já era algo próximo à minha percepção, a dimensão de todo o universo que se instaura na órbita da brincadeira (as questões sociabilidade, gênero, classe social, etnia, relações de poder e outra tantas) me exigiu novos exercícios reflexivos que perpassaram o âmbito da sensibilidade, das memórias afetivas e das memórias do corpo.

Assim sendo, o fazer acadêmico me proporcionou desafios e descoberta para além do campo do estudo da temática proposta, uma vez que cada nova leitura teórica apresentou, além de novas possibilidades de pensamento, uma relação sensível com o

universo lúdico infantil. A construção de novos olhares foi descortinando uma realidade que já parecia familiar, mas que escondia nuances e belezas ainda não percebidas.

Falar a respeito de crianças e infâncias nos domínios acadêmicos é sempre um grande desafio, especialmente no momento em que se tem uma profusa discussão a esse respeito em diversos campos do saber – antropologia, arte, economia, educação, filosofia, história, psicologia, saúde, sociologia, entre outros.

Nos últimos anos, muitas pesquisas têm centrado seu olhar nas crianças e nas suas infâncias; suas experiências de vida; formas de apreensão da realidade; o seu desenvolvimento (social, cultural e biológico); suas transformações históricas; as maneiras pelas quais constroem significação para o mundo e apreendem a realidade; seus hábitos, suas práticas e seus ritos sociais (GOUVÊA, 2011; NEVES, 2010, 2017; SARMENTO, 2002, 2003, 2005; CORSARO, 2002, 2009, 2011; DEBORTOLLI, 2006; CARVALHO, 2007a, 2007b, 2008).

Busca-se, hoje, um novo direcionamento no foco dos estudos científicos que vão se descentralizando exclusivamente das perspectivas adultas, voltando-se à escuta das crianças, vislumbrando compreender suas formas de organização e atuação nos espaços sociais, sua participação ativa e transformadora nas dinâmicas culturais, além dos modos como elas influenciam e impactam nos setores econômicos e políticos nas sociedades modernas. Nesse sentido, os estudos contemporâneos têm constituído profusas produções transdisciplinares acerca das infâncias e das brincadeiras infantis, “se voltando para a observação de crianças, suas formas de sociabilidade e seu diálogo com a cultura” (CARVALHO, 2008, p. 2).

O brincar emerge, nessa perspectiva, como uma das linguagens mais expressivas da infância. É por meio da brincadeira que a criança irá se situar na cultura, apropriando-se dos valores sociais do contexto no qual está inserida. Por meio de uma percepção lúdica do real, ela se relaciona com o mundo, encontrando formas de reelaborar as lógicas que lhe são apresentadas, internalizando os padrões sociais e ressignificando a cultura. Nesse sentido, o brincar torna-se um ritual social pelo qual a criança se insere na sociedade. A brincadeira fornece a ela o contato com as múltiplas linguagens humanas (oral, escrita, musical, gráfica, corporal, artística e outras), tornando-se uma das principais formas pela qual a criança vai de dizer a respeito da realidade que a cerca (GOUVÊA, 2011; CARVALHO, 2007; DEBORTOLLI, 2006; PEREIRA, 2000; ROZA, 1993).

O repertório da vida social será, então, simbolizado na brincadeira, expressando valores, visões de mundo, formas de conduta, hábitos e significações da vida concreta. Percebe-se, assim, que estão expressas nas situações lúdicas, construídas na interação entre as crianças, diversas formas de representação dos padrões sociais: inclusão, exclusão, hierarquias, relações de poder, distinções de gênero, noções de perda e de ganho, entre outros.

Apoiado em tais referenciais, procuro situar historicamente as crianças, no intuito de compreender as imagens que se produziam e se produzem em relação a elas em tempos e em espaços distintos e a transformação dos sentidos atribuídos à infância, de acordo com cada época e contexto. A partir daí, pretendo traçar uma discussão pontual a respeito das maneiras pelas quais as crianças se inserem nos contextos sociais na modernidade, os papéis que ocupam, bem como as maneiras pelas quais elas (re)interpretam, (re)significam e se apropriam criativamente da cultura adulta, construindo sua própria cultura junto aos seus pares. O brincar se torna central nessa leitura, uma vez que ele ocupa um papel fundamental na inserção da criança na cultura, sendo percebido, nessa ótica, como um dos meios mais significativos de expressão e apropriação das múltiplas linguagens na infância.

Pensando a respeito das transformações históricas que denotam a humanidade, nos situaremos em determinadas imagens atribuídas à criança. Se mirarmos a cultura europeia em tempos passados, por exemplo, iremos nos deparar com uma realidade em que a criança está intrincada às normas de condutas sociais próprias do universo adulto. Nesse sentido, a infância e a vida adulta se encontram amalgamadas, de maneira tal que esse fenômeno é uma das marcas mais notórias do enredo cultural europeu entre os séculos XVI e XVIII (ARIÈS, 1981; GOUVÊA, 2011).

Em determinadas culturas indígenas do Brasil, por outro lado, a transição entre a infância e a vida adulta é marcada por rituais de passagem. Assim, o lugar que a criança ocupa e o papel do adulto nessas sociedades são claramente demarcados. Essa transição ritualizada entre uma etapa da vida e outra envolvem toda a comunidade, retificando a condição de cada sujeito em tais contextos. Sendo assim, a sociedade localizada em um determinado tempo histórico irá determinar as imagens atribuídas às crianças de acordo com os valores culturais próprios de cada grupo social.

Na modernidade, os campos de estudos da *sociologia da infância* e da *antropologia criança* assumem a ideia de que, embora a infância seja uma etapa natural da vida de toda criança, a sociedade e a cultura em que o universo infantil se instaura

serão determinantes nas formas pelas quais a infância é compreendida em determinado contexto. Essa percepção nos leva ao entendimento de que, na verdade, existem *infâncias*, devido às múltiplas possibilidades de se percebê-la e vivenciá-la. Dessa maneira, não se pode aludir à infância de maneira generalizada, tomando-a como um fenômeno único que denota a realidade global. Isso porque cada contexto particular revelará formas singulares de se perceber e vivenciar o universo infantil, de acordo com os valores sociais e as formas de apreensão da realidade própria desta ou daquela cultura.

Contrapondo-se a isso, é possível perceber que na modernidade existem fatores que impactam profundamente as infâncias. Nessa perspectiva, o sistema capitalista e o advento da globalização fundam mecanismos que impulsionam a cultura de massa, criando um público consumidor de produtos que carregam, simbolicamente, uma imagem determinística do que é ou não tido como infantil, construindo ideias estereotipadas em relação à criança, de maneira tal que as múltiplas infâncias e inúmeras possibilidades de se ser criança se tornam, por vezes, invisibilizadas e/ou depreciadas.

Mesmo em meio a tantas visões atribuídas às infâncias nos dias de hoje, fato é que a criança vive, nessa etapa da vida, as suas experiências de maneira concreta. Nesse sentido, o brincar é uma das principais linguagens pela qual a criança se situa no mundo. Por meio da brincadeira ela apreende valores sociais e se apropria interpretativamente da cultura adulta já posta (CORSARO, 2009, 2011, 2016), construindo hábitos próprios, rituais sociais particulares e formas de (re)significação da realidade.

A brincadeira é, então, um dos meios pelos quais a criança se insere na cultura e elabora, junto aos seus pares, a sua própria cultura, formando, assim, a sua *cultura de pares*. O brincar ainda permite à criança vivenciar um universo fantasioso que se difere do real, no qual a imaginação é meio de (re)significar a realidade e internalizar as regras sociais (VIGOTSKI, 2008, p. 2).² No interior das brincadeiras se constituem inúmeras relações por meio das quais a criança pode se confrontar com questões relativas ao gênero, à classe social, às relações de poder, à etnia e mais. Tais relações possibilitam à criança fazer o exercício de sociabilidade, uma vez que os seus valores são constantemente confrontados com os valores das demais crianças que vivenciam as

² Esta obra de Vigostki, publicada no livro *Psikhologia Razvitiia Rebionka*, no ano de 2008, na Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, trata de uma palestra estenografada, proferida por ele em 1933, no Instituto Gertsen de Pedagogia, de Leningrado.

situações lúdicas junto a ela. Logo, as dinâmicas sociais próprias das brincadeiras propiciam à criança a aquisição de inúmeras competências (afetivas, cognitivas, motoras, físicas, musicais e mais) e a apropriação dos valores culturais.

Esta pesquisa está centrada na compreensão e na análise das *brincadeiras musicais tradicionais da infância*. Entretanto, ao longo do seu desenvolvimento fui percebendo que, para se discutir essa temática, é preciso refinar o olhar, ampliar a escuta e fazer um profundo exercício de sensibilidade por meio do qual se possa apreender um pouco mais a respeito da beleza, da riqueza e da complexidade do universo infantil e do que é próprio da criança (suas perspectivas, percepções da realidade, proposições e atuação nos meios sociais e cultura, no quais ela se insere), me desvencilhando de visões pré-estabelecidas e estereótipos que costumam perpassar o senso comum, como a ideia de criança pura e angelical, por exemplo. Sendo assim, me referencio na perspectiva de que a criança é um ser social pleno, produtor de cultura e que as infâncias são construções sociais próprias de cada tempo histórico em específico.

Brincar! Arrisco-me a dizer essa palavra que, possivelmente, suscita em cada pessoa recordações – únicas, pessoais, coletivas – atravessadas por descobertas, sensações e emoções de naturezas diversas. Pensar em brincadeiras certamente remete-nos à nossa própria infância, e mais, a um universo infantil repleto de divertimentos, deleites e alegrias imensuráveis.

O que muitas vezes não desconfiamos é que, ao reconstruirmos essas memórias, criamos, quase sempre, uma realidade memorável apenas prazerosa, pois, de quando em quando, acabamos não nos remetendo às reminiscências das tensões que se circunscrevem nas brincadeiras, seja na própria compreensão de suas lógicas e dinâmicas, na negociação e na aceitação dos papéis de cada ator na brincadeira ou ao se construir e experienciar as interações sociais. Há, no brincar, uma tenuidade que transita entre o prazer e a tensão. Basta imaginarmos como essas sensações se misturam se o que está “valendo” é correr para não ser pego e quando se é pego, ou ao se pegar alguém. E se a regra for se esconder, imagine quando se é encontrado ou o prazer de encontrar quem estava aflito, sorrateiramente escondido.

Decerto, se a brincadeira nos rememora à infância, ela inevitavelmente nos remete à criança. Pois bem, brincando, a criança se depara com uma série de possibilidades e de limites, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Desse modo, cabe afirmar que o brincar possibilita múltiplos desenvolvimentos – físico, cognitivo, afetivo, motor, social, cultural, artístico e outros –, seja pelas características de cada

pessoa em especial e seus posicionamentos diante do grupo, ou pelo o que implica o caráter coletivo da brincadeira e até mesmo pelas condições próprias do contexto em que se brinca. Afinal, como considera Eugênio Tadeu Pereira (2000, p. 32) “(...) a atitude de quem brinca não é de passividade e de contentamento simplista. É um viver a tensão das escolhas, dos limites, do fazer e desfazer das ações e imaginações”.

Ao buscar um conceito que ajude a elaborar o pensamento a respeito do brincar, me encontro diante de um tema que muitas vezes provoca ambiguidades. A própria palavra se imbrica com outras expressões, pois “o brincar, em nossa cultura, está presente nos termos: brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico. Essas palavras estão repletas de significações das mais diversas possíveis e muitas vezes contraditórias” (PEREIRA, 2000, p. 30). Assim, as significações atribuídas às brincadeiras se modificaram e ainda se modificam ao longo de processos históricos e de acordo com a percepção de cada grupo social, de cada cultura ou até mesmo de cada pessoa, de acordo com a sua leitura do mundo.

Há hoje, contudo, uma profícua literatura disponível a respeito do brincar. Dispõe-se em campos de estudos: aproximações entre o brincar e suas relações com as culturas humanas (HUIZINGA, 2000; CAILLOIS, 1990), relações entre o brincar e a educação (NEVES, 2010, 2017; BROUGÈRE, 2002; PEREIRA, 2000, 2012, 2014; KISHIMOTO, 1994; BENJAMIM, 1984), perspectivas das brincadeiras como fenômeno intrínseco às culturas infantis (CORSARO, 2002; SARMENTO, 2002; GOUVEA, 2011; QVOURTRUP 2011), defesas da brincadeira enquanto linguagem (DEBORTOLI, 2006; PEREIRA, 2000; ROZA, 1993) e reflexões a respeito da brincadeira como agente fundamental do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2008; CHATEAU, 1987; ROZA, 1993; CERISARA, 2002). Procuo, também, embasamento em literaturas que se referem às brincadeiras, em especial às brincadeiras musicais de tradicionais da infância e suas possíveis relações com contextos escolares (BENJAMIM, 1984; BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 1994; 2010; PEREIRA, 2000; WERLE, 2015; SOUZA, 2014; COREA, 2013; MIRANDA, 2012; SOUZA, 2011; VALLADÃO 2008).

Percebe-se que muito se tem estudado a respeito das implicações, sentidos e significados do brincar e suas relações com as culturas, a criança e as infâncias. Porém, esses aspectos, embora fundamentais na compreensão do que proponho discutir, não revelam o que quem mais se interessa pelo brincar tem a dizer a esse respeito. Refiro-

me à criança, certamente. Então, o que ela pensa a respeito do brincar? Do que ela gosta de brincar? Por quê? Como gosta de brincar? Com quem? Em quais circunstâncias?

Tentar responder a essas questões sem um foco bem delineado seria como entrar em processo labiríntico, possivelmente sem saída. Por isso, o direcionamento desta pesquisa às *brincadeiras musicais tradicionais da infância*, como, por exemplo, as cantigas de roda, canções entoadas ao se brincar de pular corda, brincadeiras com jogos rítmicos de palmas e de canto, dentre outras. Considerando tais brincadeiras como uma categoria de uma totalidade mais ampla e complexa que são as *brincadeiras* em geral, tomo-as como um conjunto de fenômenos que podem ser compreendidos por conceitos genéricos. Tendo isso em vista, faz-se necessário perguntar: o que são as brincadeiras musicais tradicionais da infância? O que as diferencia de outros tipos brincadeiras?

As questões se complexificam ainda mais ao se considerar as brincadeiras musicais presentes nas interações de crianças em um determinado contexto, como o de uma escola pública, por exemplo. Assim sendo, encontro certa complexidade ao pensar a apropriação de conhecimentos por via da *oralidade* (que é uma das características desse tipo de brincadeira) em um contexto de ensino que é consolidado, por excelência, com bases na leitura e na escrita.

A tradição oral, de outro modo, implica na existência e na transmissibilidade de conhecimentos ou práticas que se sustentam em um determinado contexto social e cultural por meio da oralidade. Esses saberes são preservados nas dinâmicas sociais e culturais de determinados grupos, sendo difundidos, ensinados e transmitidos de uma geração a outra. A escola, porém, é um contexto no qual a fala, a leitura e a escrita são os modos predominantes de mediação de determinados conhecimentos, além de ser um lugar onde os meios de organização social se dão de acordo com as normas internas e as necessidades do funcionamento institucional.

Como se percebe nesse contraste, a relação entre a tradição oral e os saberes escolares pode ser de fato complexa. Ao associarmos essa imbricação às brincadeiras tradicionais da infância, cabe perguntar também: em um contexto escolar, em quais circunstâncias as crianças podem brincar do que desejam? Como, quanto e em quais circunstâncias as brincadeiras musicais tradicionais da infância fazem parte dessas escolhas? Como tais brincadeiras se sustentam por meio da oralidade em um contexto escolar? De quais maneiras elas promovem interações entre os pares infantis? O que as brincadeiras musicais tradicionais da infância significam para as crianças de um contexto escolar?

E se considerarmos como as relações das crianças se constroem por meio de suas interações nas brincadeiras, surge ainda outras indagações: como as características de gênero, de etnia, de classe social e as relações de poder interferem e delimitam nas brincadeiras presentificadas nesse contexto? Quais as possibilidades e os limites para o desenvolvimento – físico, cognitivo, afetivo, motor, social, cultural e outros – das crianças ao se apropriarem dessas brincadeiras em um dado contexto? Por ora, deixaremos que essas questões nos instiguem, pois trataremos delas mais adiante.

Para discutir a respeito das brincadeiras infantis, é preciso se embrenhar em um universo amalgamado, repleto de nuances, de contrastes e de complexidades. Nesta pesquisa, aceito o brincar como uma ação de quem brinca, um ato de descobertas, criações, escolhas, aceitações, indagações, ou, ainda, “‘um ato de decisão interna’ em que a pessoa, torna-se integrante ativo com o objeto de sua ação, seja esse objeto material ou não, e que, necessariamente, passa pelas decisões internas de quem brinca” (PEREIRA, 2000, p. 31). As brincadeiras, então, são tomadas como conjuntos de práticas com estruturas, com lógicas e com regras próprias, são fenômenos que acontecem no tempo e no espaço e se constituem no ato de brincar por meio da ação dos brincantes. Dessa maneira, fica claro que, ao se observar com cuidado uma brincadeira que à primeira vista pode parecer simples, é possível perceber inúmeros intrincamentos, os quais podem acabar despercebidos se estiver desatento.

Nesse emaranhado de percepções e questões que permeiam o universo lúdico infantil, o pesquisador se coloca em um lugar delicado de observador-adulto de um sujeito-criança. Ao ocupar o papel de quem observa, é preciso estar consciente das distâncias existentes entre essas duas gerações, sobretudo, quando se deseja compreender o que a criança tem a dizer a respeito de si mesma.

Assim sendo, é preciso considerar que a criança está em um contínuo processo de apropriação da linguagem e que, portanto, existem inúmeras maneiras pelas quais ela pode se expressar. Essa relação entre o pesquisador-adulto e os sujeitos-crianças, envolve desafios que lhes são próprios e cabe ao pesquisador estar sempre em busca de meios (métodos e técnicas) que o possibilitem exercer uma escuta atenta, uma vez que, desse modo, ele poderá encontrar caminhos que lhe conduzam a uma aproximação, lhe permitindo a compreensão das percepções e das perspectivas da criança a respeito de suas práticas e seus costumes.

Seguindo nessa direção, esta pesquisa surge com o interesse de compreender o que são as *brincadeiras musicais tradicionais da infância* que compõem o repertório

lúdico musical de crianças entre seis e oito anos integradas ao Centro Pedagógico da UFMG, uma escola pública de ensino fundamental e de tempo integral situada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Além disso, há o intento de entender o que essas brincadeiras significam para as crianças do contexto em questão.

Embora as brincadeiras em si permitam um campo fecundo para análises, está sendo considerado relevante o fato de que a ação de brincar se dá por meio de interações interpessoais e que, por isso, torna-se fundamental o direcionamento das análises para as dinâmicas do grupo de crianças que será investigado. Além do mais, interesse saber quais são as perspectivas dos sujeitos envolvidos nas brincadeiras e quais os sentidos eles atribuem ao seu próprio brincar.

Tendo em vista a escola como o contexto a ser investigado, foi preciso observar em quais circunstâncias e em quais condições as crianças brincam do que escolhem. Por meio das observações, procuro perceber e distinguir como e quais brincadeiras musicais tradicionais da infância compõem o repertório de brincadeiras presentes nas interações coletivas das crianças do Centro Pedagógico da UFMG. Dessa maneira, a pesquisa foi orientada por uma perspectiva etnográfica, com uma abordagem teórico-metodológica que parte dos princípios da Etnografia Interacional (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005).

Que contexto escolar, entretanto, é esse que foi investigado? Trata-se, como já dito, de uma escola de educação básica que oferece o ensino fundamental em tempo integral na cidade de Belo Horizonte. Essa escolha está atrelada à minha experiência como professor de Música (educador musical) na referida instituição, pois, no ano de 2015, ocupei o cargo de professor substituto, lecionando para os segundos e terceiros anos, que eram compostos por crianças com idade entre seis e nove anos.³

Foi no decorrer dessa experiência no campo da educação que o objeto teórico aqui estudado foi sendo construído. Estando no papel de educador musical, procurava meios, métodos e técnicas que me instrumentalizassem e me possibilitassem conduzir práticas musicalizadoras que fossem de interesse das crianças. À vista disso, me questionava: quais são as experiências musicais que essas crianças experimentam fora da escola? O quão musicalizadoras elas são? Será interessante que elas façam parte das atividades das aulas? As brincadeiras musicais tradicionais fazem parte dessas experiências das crianças? Elas têm o caráter musicalizador que procuro? Em que

³ Ver Figuras 1, 2, 3 e 4.

medida? Então, de quais brincadeiras musicais essas crianças brincam? Como elas aprendem? Com quem aprendem? Destas brincadeiras, de quais elas mais gostam de brincar? (E, novamente) Por quê? Como gostam de brincar? Com quem? Em quais circunstâncias? Então, pareceu-me lógico investigar esse tema – de acordo com os limites e as possibilidades que a minha função no contexto da escola permitia.

Dessa maneira, procurei observá-las durante os intervalos e foi possível perceber que as brincadeiras musicais tradicionais estavam presentes no contexto das brincadeiras daquelas crianças. Não muito depois dessas observações, comecei a me apropriar dessas brincadeiras no contexto das aulas de música, utilizando-as como elementos mediadores do conhecimento e da prática musical. Naquela ocasião, as práticas das aulas foram construídas por meio dos saberes que as crianças partilhavam nas aulas. Acontece que elas passaram a me ensinar uma série de brincadeiras, as quais eu direcionava para fins didáticos, afinal, naquela circunstância, tratava-se de um contexto de ensino/aprendizagem.

Foi possível, assim, identificar algumas daquelas brincadeiras como sendo de tradição oral, pois elas fizeram parte da minha própria infância. Outras eu já havia observado na interação de crianças em outros espaços fora da escola (festas, pontos de ônibus, reuniões familiares e outros). Porém, não havia como precisar todas e desta forma, surgiram outras indagações. Quais daquelas brincadeiras musicais eram de fato oriundas da oralidade infantil? Como, com quem e em quais contextos as crianças as aprendiam?

Tais questões me provocaram inquietações, me levaram, naquela situação, à reflexão de que, por meio da apropriação de brincadeiras musicais, as crianças podem ampliar a interação entre os seus pares promovendo: (i) relações dialogais e proximidades que estreitam afinidades, criando laços de amizade e afeto; (ii) o seu desenvolvimento cognitivo, o qual se dá por meio da interação com o outro, na compreensão da lógica da brincadeira e na apropriação das canções, que estimulam a ação de cantar, além da codificação de sentidos e de valores que se constituem na mensagem implícita das letras; (iii) o seu desenvolvimento psicomotor por meio das práticas motoras que exigem coordenação e ação bilateral intrínseca a determinadas brincadeiras; (iv) noções de espacialidade e de corporeidade na medida em que se interage com os espaços por meio de ações corporais e da apropriação de objetos utilizados em determinadas brincadeiras; (v) a afirmação de identidades na medida em que se constitui a percepção de si em relação ao outro; (vi) noções de socialização e de

coletividade a partir das interações em grupo, despertando a compreensão de sua própria atuação na ação coletiva e o da legitimidade da participação do outro nessa mesma atividade grupal e por meio da construção e respeito às normas estabelecidas coletivamente; (vii) a afirmação de pertencimento – a um grupo e a um contexto – na medida em que se constituem lugares de interação que se tornam próprios para realizar determinadas brincadeiras; entre tantas outras possibilidades.

No desenrolar dessa experiência no campo da educação, me vejo permeado por indagações relativas às interações humanas e à cultura. As memórias fortemente presentes de quando ainda criança, as brincadeiras na rua durante a infância, as vivências com e na cultura popular, o elo com a música, a docência como escolha, a afinidade espontânea com as crianças, tudo isso me provoca inquietudes que me movem ao desejo de escutar esses pequenos sujeitos, pois acredito que não há ninguém melhor do que as próprias crianças para poder dizer o que lhes interessa e o quão significativo é o mundo ao seu redor, além das brincadeiras musicais, é claro.

Revisão de Literatura

Para conduzir essa discussão, procuro dialogar com a literatura publicada a respeito das *brincadeiras musicais tradicionais da infância* e as suas possíveis relações com o contexto escolar. A busca de tais referências foi realizada por meio dos portais de pesquisa BDTD-IBICT,⁴ CAPES⁵ e SCIELO,⁶ utilizando os descritores *Brincadeiras Musicais*, *Brincadeira Musical*, *Brincadeira Música* e *Brincar Música*. Ao todo, foram encontradas 89 ocorrências, sendo 55 dissertações de mestrado, 18 teses de doutorado, 15 artigos e 1 livro.

Do total de ocorrências, as áreas de conhecimento mais recorrentes foram as da educação (28 ocorrências), educação musical e saúde (6 ocorrências cada), antropologia, psicologia e linguística (5 ocorrências cada), artes, história e música (4 ocorrências cada). As demais áreas tiveram três ou menos ocorrências cada uma⁷.

⁴ BDTD – IBICT: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>.

⁵ CAPES: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

⁶ SCIELO: Scientific Electronic Library Online.

Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

⁷ Sendo 01 administração, 02 artes cênicas, 01 arte-educação, 01 cinema, 01 ciências da linguagem, 01 ciências humanas, 02 ciências sociais, 01 comunicação, 01 educação ambiental, 03 educação em ciências,

Relacionados diretamente ao objeto desta pesquisa (as brincadeiras musicais tradicionais da infância), foram encontrados seis trabalhos, sendo quatro dissertações de mestrado (MIRANDA, 2012; SOUZA, 2011; SOUZA, 2014; VALLADÃO, 2008) e duas teses de doutorado (CORREA, 2013; WERLY, 2015). É importante enfatizar que todas essas pesquisas foram desenvolvidas em espaços de ensino, sendo estes contextos escolares ou não escolares. De maneira geral, os autores abordam as relações que as crianças estabelecem entre a música e a brincadeira, ou discutem a possível utilização de jogos e brincadeiras musicais como meios didáticos.

Seguindo essa primeira ideia, Kelly Werle (2015) descreve da seguinte maneira o objetivo geral da pesquisa desenvolvida por ela:

Como objetivo geral, busquei investigar como a música constitui experiências nas culturas de pares construídas pelas crianças na instituição de Educação Infantil. Especificamente, compreender de que maneira as crianças protagonizam experiências envolvendo a música durante as brincadeiras, e analisar como a música se manifesta na interação das crianças entre si no processo de produção de culturas de pares. (WERLE, 2015, p. 7)

Na perspectiva da autora, o ato das crianças de incorporarem músicas ou determinados elementos musicais – como canções, melodias, estruturas e padrões rítmicos, por exemplo – a qualquer brincadeira, caracteriza-a como brincadeira musical. Isso fica claro quando ela argumenta que “pensar em música na infância, é pensar nos inúmeros significados que a criança atribui às sonoridades com as quais convive, conhece, explora e tem contato. O que remete a um brincar musical (...)” (Werle, 2015, p. 46). Dessa forma, o brincar musical referido pela autora se difere das brincadeiras musicais tradicionais da infância, as quais são objeto de investigação desta pesquisa. Isso porque o que se busca analisar e compreender nesta investigação é uma categoria de brincadeira, estruturada por lógicas e por regras que as caracterizam como pertencentes à cultura popular de tradição oral. Sendo assim, as crianças são capazes de se apropriarem dessas brincadeiras, aprendê-las, reproduzi-las e ensiná-las umas para as outras tal como elas são, podendo repeti-las sempre que desejarem brincar de novo.

Os elementos musicais, nesse sentido, são centrais e essenciais, pois a música é fundante da brincadeira. Diferentemente, no brincar musical, o qual se refere Werle (2015), esses elementos ocupam um papel secundário, sendo apenas um complemento à

brincadeira. A criança, portanto, incorpora sonoridades às brincadeiras que não são propriamente musicais, pois não dependem da música para se caracterizarem.

Paula Leme de Souza (2014), por outro lado, realiza um relato de suas experiências pedagógicas com crianças, com idade entre seis e sete anos, em uma escola pública da cidade de São Paulo. A autora centra-se em “conceituar a importância dos jogos e das brincadeiras cantadas na infância em ações pedagógicas” (SOUZA, 2014, p. 12). Ela reforça essa ideia quando afirma que “a questão fundamental que buscamos responder é a de identificar se é possível um projeto pedagógico de música que atinja o repertório das crianças com músicas de tradição oral” (idem). Há, na dissertação de Souza (2014), um claro direcionamento das brincadeiras e músicas tradicionais da infância para um projeto pedagógico direcionado para as aulas de música. Acontece que, da maneira como fica posto, a ideia de *jogos e brincadeiras cantadas* se mistura com a definição de músicas de tradição oral. Dessa maneira, não foi possível identificar com precisão qual é o objeto teórico em foco na pesquisa desenvolvida por ela.

Souza (2014) fundamenta a sua dissertação por meio de autores que também defendem a apropriação de jogos, de brincadeiras e de músicas de tradição oral como mediadores do conhecimento musical em contextos das aulas de música e compondo o plano pedagógico escolar. Desse modo, a discussão proposta pela autora está voltada aos processos musicalizadores direcionados para o espaço escolar, considerando fundamental a apropriação de jogos, de brincadeiras e de cantigas de tradição oral nesses processos, tal como ela afirma:

A cantiga infantil, além de ser perpetuada na comunidade escolar, pode contribuir como um meio para que as finalidades educacionais sejam atingidas, sem perder o caráter lúdico essencial, das aulas na infância. Embora interdisciplinar e apresentando instrumentos musicais, canto e uma preocupação da professora em escolher repertórios e práticas que privilegiam conceitos e práticas musicais, é uma tentativa que busca se aproximar do ideal para o ensino de música como linguagem única, no currículo e na formação do educando. (SOUZA, 2014, p. 90)

Embora essa seja uma apropriação possível do universo lúdico musical oriundo da oralidade infantil, esta pesquisa foi em busca de outros olhares, procurando responder às questões ligadas ao fenômeno do brincar em si, além das relações e formas de organização possíveis que se estabelecem no interior das brincadeiras.

Aruna Noal Correa (2013), já no título da sua tese, aponta a questão central direcionada ao seu objeto de estudo: *Bebês produzem música?* A autora procura

perceber e compreender – tal qual complementa o título da tese – *o brincar-musical de bebês em berçário*. Da sua perspectiva, “parte-se da premissa de que os bebês, desde muito cedo, produzem explorações sonoras” (CORREA, 2013, p. 8). Correa conceitua o brincar-musical dos bebês da seguinte maneira:

Incorporada pela perspectiva dos bem pequenos, a tese está envolta pela música, como tema central de diferentes interações entre os bebês e seu entorno, de forma musical e entrelaçada por suas brincadeiras, suas experiências, seus dias. Estas situações foram denominadas como o *brincar-musical*, termo utilizado no decorrer da pesquisa, para designar as ações organizadas exclusivamente pelos bebês, de maneira diária, intuitiva, e acima de tudo, prazerosa. O brincar-musical como uma palavra só, composta, interdependente, que poderia ser tomada como *brincarmusical*, compreendida como a ação que orienta as descobertas cotidianas na dimensão sonoro-musical. (CORREA, 2013, p. 12, grifos da autora)

Fica evidente que os contrastes entre os bebês e as crianças maiores marcam a diferença mais relevante entre a tese de Correa (2013) e a pesquisa aqui proposta, uma vez que há uma distinção relevante entre esses grupos etários. Se os bebês estão começando a desenvolver as suas funções fisiológicas, psicológicas, cognitivas e motoras, as crianças maiores, por outro lado, estão potencializando essas capacidades na medida em que experimentam novas possibilidades em seu cotidiano, seja por meio das brincadeiras ou de outras experiências. A própria condição do desenvolvimento dos bebês impede que eles possam se apropriar das brincadeiras musicais as quais são tratadas nesta pesquisa. O seu brincar-musical se dá por outras orientações, pois ele acontece “com o que tiverem em suas mãos. Brincam de fazer sons, de explorar as possibilidades sonoras do mundo que os cercam” (CORREA, 2013, p. 22).

Paulo César de Cardoso Miranda (2012), por sua vez, discute a respeito dos *jogos e brincadeiras na cultura escolar*. Suas análises são direcionadas para as práticas e materiais didáticos destinados à educação musical, pensando o contexto de escolas de ensino regular como meio do ensino formal de música.

O autor considera que os jogos e as brincadeiras musicais de tradição oral são passíveis de serem integrados a esses processos musicalizadores, porém, ele não aprofunda nessa discussão e dá ênfase na elaboração e no levantamento de repertórios que envolvem jogos e brincadeiras musicais – que também incluem as de tradição oral – já publicados em materiais impressos, como livros, CDs, CD-ROMs, DVDs e outras mídias. Isso fica claro quando Miranda (2012, p. 8) afirma que pretende “encaminhar o material elaborado aos docentes da área de Educação Musical, para exame e avaliação

crítica, facilitando a implantação de programas que poderão beneficiar o ensino e a aprendizagem”.

Logo, o objeto teórico da dissertação do autor não tem a ver com as brincadeiras musicais tradicionais enquanto fenômeno cultural, pois o seu objetivo está centrado na apropriação de tais brincadeiras como mediadores do conhecimento musical, tal como ele afirma.

Os jogos e brincadeiras musicais e a educação musical se imbricam em questões técnicas musicais criadas pela ação de jogar e brincar, na sensibilização pela música, por meio dos elementos de natureza social e relacionados com o desenvolvimento do ser humano. (MIRANDA, 2012, p. 8)

Reside aí o grande contraste entre as questões propostas ao objeto de pesquisa de Miranda (2012) e as questões direcionadas ao objeto teórico de minha pesquisa. Isso porque, se, para o autor, interessa a apropriação do repertório de brincadeiras musicais tradicionais como meio didático, este estudo, de outro modo, analisa a apropriação espontânea das brincadeiras musicais tradicionais da infância, por parte das crianças de um contexto escolar, no tocante às significações que lhes são atribuídas por essas mesmas crianças.

A pesquisa de Marco Aurélio Cardoso de Souza (2011), por sua vez, apresenta inúmeros relatos das suas experiências como professor de Música. No decorrer da sua dissertação, o autor utiliza relatórios da sua própria atuação em uma creche ao longo dos anos de 1999 e de 2010. Souza relata as suas perspectivas e reflexões a respeito das práticas orientadas por ele em sala de aula, as quais eram centradas na apropriação de cantigas de roda como recurso didático. Embora não tenham sido feitas análises a respeito das cantigas de roda, o autor defende que há um valor educativo implícito na fruição e na apropriação desse tipo de brincadeira musical tradicional da infância. Segundo ele:

As cantigas de roda são ‘a’ música das crianças – desculpem-me o excesso –, no sentido que respondem a um conjunto maior das suas necessidades. Implica a participação integral delas, exige um posicionamento em primeira pessoa, chama, convida, indaga e espera resposta, coloca em movimento o corpo, sugere a aproximação, o toque, a liberdade, a carícia, a decisão, o desenvolvimento espontâneo da voz e fala, do canto, da linguagem, da memória, do equilíbrio motor, a lateralidade, a musicalidade, o ritmo interno e físico, a criatividade, a abertura pessoal, a auto exposição, a dança, o movimento coordenado, a alegria, as múltiplas emoções e afetos. (SOUZA, 2011, p. 74)

No entanto, o autor não adentra em discussões mais aprofundadas a respeito das cantigas de roda como uma das categorias das brincadeiras musicais tradicionais da infância.⁸ Buscando pouco diálogo com outros autores, Souza sequer conceitua o que ele entende como cantigas de roda, deixando de lado, inclusive, a sua marcante característica da tradicionalidade, ligada diretamente à tradição oral e à cultura popular brasileira. Essas características, embora pouco discutidas, aparecem em estudos pioneiros, tais como o de catalogação de diversas expressões da cultura popular brasileira, feita por Mario de Andrade (2002) em sua obra *Danças Dramáticas do Brasil*, além de Veríssimo de Melo (1985), em seu livro *Folclore Infantil*, e outros tantos estudiosos do campo do folclore nacional e da antropologia.

Outro ponto é que a ideia de tradição que o autor assume está vinculada, segundo ele, aos valores e aos costumes da prática docente, e não à oralidade. Nesse sentido, ele se apoia no pensamento de Giusanni (2000), conceituando tradição como sendo “valores e significados em que o jovem nasceu” e acrescenta que, sem essa ideia de tradição, “o jovem cresce problemático”. Além disso, Souza não propõe uma discussão que perpassasse o campo do brincar, tampouco dá relevância ao caráter musical das cantigas de roda.

Mário Valladão (2008, p. 12), no entanto, procura “demonstrar como um projeto pedagógico pode, a partir de jogos e brincadeiras, tornar-se um instrumento pedagógico para a Educação Musical Infantil”. O autor defende o papel dos jogos e das brincadeiras como meio de mediar conhecimentos musicais em processos de musicalização e, também, como suporte para aquisição de outras habilidades para além da música, assim como aponta:

Essa dissertação visa a demonstrar como o jogo e a brincadeira infantil podem tornar-se meios eficazes de educação musical. Neste sentido, aponta que o papel pedagógico do jogo, a partir de relatos de experiências com o grupo pesquisado [...] vai além da aquisição de conhecimentos musicais e do desenvolvimento da inteligência infantil. Por intermédio do jogo se originam inúmeras atividades superiores como o trabalho, a arte e a ciência. O jogo e a brincadeira servem como suporte eficiente para a aquisição dessas habilidades. (VALLADÃO, 2008, p. 12)

Sintetizando a discussão proposta nas pesquisas apresentadas, é possível afirmar que Correa e Souza defendem que a fruição e a construção de uma percepção de mundo

⁸ A dentro esse tema no capítulo direcionado ao brincar.

e de si é possível por meio da apropriação do brincar-musical de bebês (CORREA, 2013) e das cantigas de roda (SOUZA, 2011) realizadas com crianças – com faixa etária entre três e sete anos de idade.

Miranda (2012), Valladão (2008) e Souza (2014), por sua vez, atestam as potencialidades de jogos e de brincadeiras musicais e das músicas cantadas na infância como mediadores do conhecimento musical em processos didáticos voltados para a musicalização infantil. Esses autores afirmam que, por meio dessa mediação, as crianças potencializam e ampliam as suas possibilidades de se apropriarem de maneira mais efetiva e criativa da linguagem musical, podendo, também, desenvolver outras habilidades, para além da capacidade de operar com os elementos musicais. Werle (2015), por sua vez, atesta que as sonoridades acrescidas a qualquer brincadeira caracterizam um brincar musical no qual a criança estabelece uma relação com a música e o seu universo lúdico.

Com bases nas pesquisas apresentadas, cabe afirmar que a relação entre brincadeira e música é a similitude mais marcante entre esta pesquisa e as demais apresentadas, a partir da revisão bibliográfica. Entretanto, a diferença mais evidente consiste em que o estudo a seguir, diferentemente dos anteriores aqui referidos, tem foco no fenômeno das brincadeiras musicais tradicionais da infância, os elementos que a constituem, as dinâmicas sociais dos grupos de crianças que se apropriam de tais brincadeiras em um contexto escolar, além das significações que as crianças que brincam atribuem a esse brincar.

Sendo as brincadeiras musicais tradicionais da infância o objeto teórico deste estudo, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender o que são, e o que significam para os sujeitos investigados, as *brincadeiras musicais tradicionais da infância* presentes entre o repertório lúdico das crianças, entre seis e oito anos do Centro Pedagógico da UFMG. Para tanto, este trabalho acadêmico está organizado em cinco capítulos. No primeiro, procuro discutir a respeito da criança enquanto um ator social, dotado de capacidade de ação, culturalmente criativo e pertencente à categoria social do tipo geracional, denominada infância. Para tanto, me apoio nos referenciais teóricos da história da infância (ARIÈS, 1981), da sociologia da infância (CORSARO, 2011, 2009, 2002; REDIN, 2009; ARENHART, 2010; SARMENTO, 2002, 2003, 2005; BORBA, 2005; CARVALHO, 2007a, 2007b; GOUVÊA, 2011; CORSARO, 2002; NACIMENTO, 2011; SANTO, 2009) e da antropologia da criança (COHN, 2005). Esses campos de estudo emergem defendendo o lugar de fala da criança e a percepção

da atuação ativa e transformadora nos panoramas sociais e culturais ao longo da história dos povos.

No segundo capítulo, proponho uma discussão a respeito do brincar, compreendendo-o como um fenômeno inerente às culturas humanas (HUIZINGA, 2000; CAILLOIS, 1990), mas também como expressão infantil por excelência. Nesse tópico, a discussão se estende à compreensão das características próprias do brincar (PEREIRA, 2014, 2012, 2000; KISHIMOTO, 2006; COIMBRA, 2007; PONTES e MAGALHÃES, 2016) e das brincadeiras musicais tradicionais da infância (MELO, 1985; FILHO, 1986; GARCIAS e MARQUES, 1988, 1989; HEYLEN, 1991; SILVA, 2016), perpassando, no caso desta última, por uma leitura histórica da brincadeira tradicional no contexto brasileiro (KISHIMOTO, 2006; SILVA, 2016), bem como de uma percepção sociológica (FERNANDES, 2004; CORSARO, 2009) e antropológica voltada para o brincar (GUSMÃO, 1999; CARVALHO, 2008).

Além disso, a discussão no campo do brincar admite a brincadeira enquanto uma das linguagens humanas (ROZA, 1993; DEBORTOLI, 2006; PEREIRA, 2014) e segue em busca de algumas relações possíveis entre a brincadeira e o contexto escolar (CORSARO, 2009, 2016; KISHIMOTO, 1994, 2010; SANTOS, 2009; NEVES, 2010, 2017; FIGUEIREDO, 2010; PEREIRA, 2000, BUSSAB, 1998).

No terceiro capítulo, tratei do desenvolvimento da criança por meio da brincadeira. Nele, procuro discutir a respeito de como as brincadeiras podem possibilitar à criança múltiplos desenvolvimentos, em especial desenvolvimento psíquico (CHATEAU, 1987; ROZA, 1993; VIGOTSKI, 2008; VYGOTSKY e LEONTIEV, 1998; VYGOTSKY e LÚRIA, 1996) e uma relação entre a imaginação e a brincadeira (VIGOTSKI, 2008).

No capítulo metodológico, por sua vez, justifico a escolha do caráter qualitativo desta pesquisa e a escolha de uma abordagem com caráter etnográfico, pautado na etnografia em educação (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005; GOMES, NEVES e OLIVEIRA, 2012). Nesse tópico, descrevo as características, estratégias e procedimentos próprios de uma metodologia com esse caráter.

Por fim, elejo três eventos, dentre os registrados durante a observação no campo de pesquisa, para análise por meio do arcabouço teórico citado anteriormente. As observações se iniciaram no contexto das aulas de Música, a fim de observar se as brincadeiras musicais tradicionais faziam parte dos conteúdos abordados pelo professor e também tiveram o intuito de aproximação entre este pesquisador e as crianças que

seriam investigadas ao longo de toda a pesquisa. No entanto, observando os demais contextos da escola durante o horário letivo, foi possível perceber que as brincadeiras aconteciam recorrentemente durante o período do recreio, bem como nos corredores da escola nos momentos da fila.⁹ Sendo assim, em uma dada etapa, a investigação foi direcionada para esses momentos em que as crianças têm mais liberdade para brincar daquilo que querem e com quem quiserem.

Junto aos eventos analisados, apresento relatos das crianças e dos adultos (professoras e monitoras) a respeito de como esses sujeitos percebem e significam as brincadeiras musicais tradicionais da infância no contexto do Centro Pedagógico. As informações apresentadas pelas crianças indicam a fila como um dos momentos nos quais elas mais brincam de tais brincadeiras e, por isso, no decorrer da pesquisa, esse passa a ser mais um contexto de observação e análise.

Analiso, primeiramente, um evento em que foi possível observar duas meninas brincando de uma brincadeira musical, enquanto aguardavam o professor de Música orientar outras crianças durante uma atividade. Conjuntamente, realizo a análise de uma entrevista que as meninas me concederam no fim da aula, na qual elas reportam como aprendem e ensinam essas brincadeiras e apontam a fila como um dos principais momentos para se brincar.

Seguindo essa pista, apresento um evento em que um grupo de meninos, durante a fila organizada pelo professor, vai da sala de aula para a sala de Música brincando de uma brincadeira de mão. O evento é curto e muito dinâmico, mas é possível perceber que há, durante a brincadeira, uma clara demarcação de papéis ocupados pelas crianças que estão brincando.

O último evento, o de pular corda, é mais longo e complexo em relação aos dois anteriores. Analisando-o, foi possível perceber como as questões de sociabilidade, gênero e as relações de poder podem influenciar nas dinâmicas das brincadeiras. Dessa maneira, busco, por meio dessas análises e sua leitura teórica, responder às questões propostas.

Por fim, faço as minhas considerações finais, apontando para a ideia de que os momentos em que as crianças podem brincar do que escolhem na escola, em especial no momento do recreio, revelaram que há, na escola investigada, um rico e vasto repertório de brincadeiras musicais tradicionais da infância.¹⁰ Além disso, foi possível perceber

⁹ Ver Figura 37.

¹⁰ Ver Figuras 34, 35 e 36, além de outras.

que o universo instaurado em torno de tais brincadeiras possibilita às crianças que brincam estabelecer inúmeras relações (de amizade, de afeto, de partilha, de conflito, entre outras) com os demais atores que compõem os grupos infantis durante o recreio. As situações lúdicas construídas nesse contexto também se mostram permeadas por inúmeras questões relativas à sociabilidade, ao gênero, às relações de poder e ao desenvolvimento da criança em diversos aspectos (afetivo, cognitivo, social, cultural e artístico).

1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: BUSCANDO A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR

Nos domínios acadêmicos, falar a respeito de crianças e infâncias é sempre um grande desafio, especialmente no momento em que se tem uma profusa discussão a esse respeito em diversos campos do saber – filosofia, psicologia, história, antropologia, sociologia, educação, economia, saúde, entre outros.

Nos últimos anos, muitas pesquisas têm centrado o olhar nas crianças – suas experiências de vida; o seu desenvolvimento (social, cultural e biológico); suas transformações históricas; as maneiras pelas quais constroem significação para o mundo e apreendem a realidade; seus hábitos, práticas e ritos sociais – e suas infâncias (GOUVÊA, 2011; SARMENTO, 2002, 2003, 2005; CORSARO, 2002, 2009, 2011; DEBORTOLLI, 2006; CARVALHO, 2007a, 2007b, 2008).

Busca-se, hoje, um direcionamento no foco dos estudos científicos que vão descentralizando-se exclusivamente das perspectivas adultas, voltando-se à escuta das crianças, vislumbrando compreender suas formas de organização e atuação nos espaços sociais, sua participação ativa e transformadora nas dinâmicas culturais, além dos modos como elas influenciam e impactam os setores econômicos e políticos nas sociedades modernas. Nesse sentido, os estudos contemporâneos têm constituído profusas produções transdisciplinares acerca das infâncias e das brincadeiras infantis, “se voltando para a observação de crianças, suas formas de sociabilidade e seu diálogo com a cultura” (CARVALHO, 2008, p. 2).

O brincar emerge, nessa perspectiva, como uma das linguagens mais presentes na infância. A brincadeira é um dos meios pelo qual a criança irá situar-se na cultura, apropriando-se dos valores sociais do contexto no qual está inserida. Por meio de uma atitude lúdica do real, ela se relaciona com o mundo, encontrando formas de reelaborar as lógicas que lhe são apresentadas, internalizando os padrões sociais e ressignificando a cultura. Nesse sentido, o brincar torna-se um ritual social pelo qual a criança se insere na sociedade. A brincadeira fornece a ela o contato com as múltiplas linguagens humanas (oral, escrita, musical, gráfica, corporal, artística e outras), tornando-se uma das principais formas de as crianças dizerem a respeito da realidade que as cerca (GOUVÊA, 2011; CARVALHO, 2007; DEBORTOLLI, 2006; PEREIRA, 2000; ROSA, 1993). O repertório da vida social será, então, simbolizado na brincadeira,

expressando valores, visões de mundo, formas de conduta, hábitos e significações da vida concreta. Percebo, assim, que nas situações lúdicas construídas na interação entre as crianças estão expressas diversas formas de representação dos padrões sociais: inclusão, exclusão, hierarquias, relações de poder, distinções de gênero, noções de perda e ganho, dentre outras.

Apoiado em tais referenciais, procuro situar historicamente as crianças no intuito de compreender as imagens que se produzem e se produzem em relação a elas em tempos e espaços distintos e a transformação dos sentidos atribuídos à infância de acordo com cada época e contexto. A partir daí, discutiremos pontualmente a respeito das maneiras pelas quais as crianças se inserem nos contextos sociais na modernidade, os papéis que ocupam, bem como as maneiras pelas quais elas (re)interpretam, (re)significam e se apropriam criativamente da cultura adulta, construindo sua própria cultura junto aos seus pares. O brincar torna-se central nessa leitura, uma vez que ele ocupa um papel fundamental na inserção da criança na cultura, sendo percebido, nessa ótica, como um dos principais meios de expressão e de apropriação das múltiplas linguagens na infância.

1.1 O direito de ser criança e do seu acesso à cultura

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor

Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão

(NASCIMENTO; BRANT, 1988)

Ser criança é condição inexorável, etapa biológica do desenvolvimento humano, vivida em um período denominado em nossa cultura como infância. A ideia que se costuma ter da criança difere-se de acordo com o tempo histórico, o grupo social e a cultura na qual ela está inserida. Assim sendo, os papéis que ela ocupa socialmente e a sua inserção na cultura modificam-se de acordo com o contexto e as formas de organização do seu meio social.

No senso comum, tende-se a atribuir à criança imagens às vezes estereotipadas, relacionando-a com idealizações de candura, pureza, perfeição e inocência. Tem-se, outrora, uma noção da criança sapeca, arteira e levada, que não obedece à autoridade do adulto e perturba a ordem social. Essa ideia pode remeter, ainda, à nostalgia de um tempo “cor de rosa”, passado repleto de prazeres inigualáveis e sensações imensuráveis. Contrária a essa tendência, Clarice Cohn (2005, p. 7) afirma que a criança é dotada de opinião própria, pois não é como uma “tábula rasa a ser instruída e formada moralmente”.

A letra da música “Bola de Meia, Bola de Gude”, de Milton Nascimento e Fernando Brant (1988), revela, por exemplo, uma imagem da criança ligada a sentimentos belos (amizade, alegria e amor) e a valores morais (respeito, caráter, bondade e solidariedade) narrados pelo eu lírico. A força moral do “menino”, ainda presente no adulto, é o que assegura a este a superação de conflitos em seus momentos de assombro, fraqueza e solidão. A nostalgia também aparece quando os autores anunciam a existência de um passado permeando o presente do eu poético. Essa representação é evidenciada pela memória imagética de “um sol bem quente lá no meu quintal” (NASCIMENTO; BRANT, 1988). A ideia de infância, mesmo que sucintamente, surge representada na imagem dos brinquedos e das brincadeiras de *bola de meia* e *bola de gude*, comuns no imaginário e nas infâncias de muitos brasileiros. A relação do sujeito lírico com o “moleque” de morada permanente em “seu coração”, simboliza, metaforicamente, sua firmeza moral e ética, a fidelidade aos valores preservados desde as suas experiências infantis. Essa convicção traz, seguindo a poética da canção, o dever, o desejo e a possibilidade de exercer um modo de vida que se difere de padrões que obedecem a determinadas lógicas de mundo inculcadas na sociedade, renunciando, assim, às indiferenças entre as pessoas. Logo, é ao ver o mundo como criança que o adulto aqui retratado poderá optar por não “viver como toda essa gente insiste em viver”, recusando a conformar-se com a indolência, ou, no dizer dos próprios

compositores, “aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal” (NASCIMENTO & BRANT, 1988).

Diante das inúmeras representações que se tem das crianças e de suas infâncias, contudo, cabe perguntar: quem é de fato a criança? Em qual etapa da vida ela se enreda? Em que idade somos de fato crianças? Como se dão as infâncias das crianças nos tempos atuais?

De acordo com artigo 2º do Estatuto da Criança do Adolescente (ECA), referido na Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, “considera-se criança (...) a pessoa até doze anos de idade incompletos”. Tal definição, pautada em instrumentos legais, nos fornece uma imagem determinada da criança brasileira. Mary Del Priori (2012) contrasta a ideia construída historicamente a respeito das crianças no Brasil com a visão descrita por organizações internacionais e não governamentais em relação à realidade objetiva vivida por elas no país e no mundo. No primeiro caso, explora-se uma imagem idealizada da criança feliz, identificada com uma sociedade de consumo e com a cultura de massa, ligada a práticas e brinquedos que determinam certa imagem da infância na modernidade. No segundo, de acordo com as palavras da própria autora,

[...] vemos acumular-se informações sobre a barbárie constantemente perpetrada contra a criança, materializadas nos números sobre o trabalho infantil, naqueles sobre a exploração sexual de crianças de ambos os sexos, no uso imundo que faz o tráfico de drogas de menores carentes, entre outros. Privilégio do Brasil? Não! Na Colômbia, os pequenos trabalham em minas de carvão; na Índia, são vendidos aos cinco ou seis anos para a indústria de tecelagem. Na Tailândia cerca de 200.000 são roubados anualmente às suas famílias e servem à clientela doentia dos pedófilos. Na Inglaterra, os subúrbios miseráveis de Liverpool, produzem os ‘baby killers’, crianças que matam crianças. Na África, 40% das crianças entre 7 e 14 anos trabalham. Esses mundos opostos se contrapõem em imagens radicais de sociedade versus exploração. (DEL PRIORI, 2012, p. 234)

O exemplo acima reforça a ideia de Mayanna Auxiliadora Martins Santos (2009, p. 19), quando afirma que “se infância é a construção social e cultural que vai fornecer o contexto das experiências possíveis para os seres crianças, estes se constituem em referentes empíricos, sujeitos concretos existentes em todas as sociedades humanas”. Existe, contudo, certo juízo a respeito do papel que a criança ocupa nessas sociedades. Refletindo a esse respeito, podemos nos perguntar: como é ser criança? E como é ser criança no Brasil? Esta última pergunta é especialmente difícil de ser respondida, levando em consideração as complexas estruturas socioculturais aqui presentes e as diversas realidades das infâncias brasileiras, que se tornam perceptivelmente díspares,

mediante as profundas desigualdades sociais que se acentuam, continuamente, ante as contradições sociopolíticas existentes em países como o nosso. Seguindo essa lógica, Carlos Roberto Jamil Cury (2014, p. 66) enfatiza que há, em nações como o Brasil, uma “forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso” aos diversos bens sociais.

Essa realidade retrata uma “ordem social construída por decisões humanas tomadas, via de regra, por grupos detentores do poder (econômico e político) em função dos seus interesses” (PINO, 2005, p. 152). Angel Pino esclarece que a história social humana é constituída de relações sociais conflituosas que são produzidas por sistemas sociais que geram todo o tipo de desigualdades entre as pessoas, em especial as sociais e econômicas. Tais desigualdades afetam-nos desde a infância e determinam, em grande parte, as nossas possibilidades “de acesso aos bens culturais, materiais e espirituais, necessários para a existência humana” (PINO, 2005, p. 152). Manuel Jacinto Sarmento (2003, p. 10) afirma, nesse sentido, que:

De acordo com a UNICEF e com ONG's como a Save the Children, a infância é o grupo geracional que, nas condições atuais da globalização hegemônica, é mais (e mais progressivamente) afetado pelas condições de desigualdade, pela pobreza, pela fome, pelas guerras, pelos cataclismos naturais e pela SIDA e outras doenças.

Vemos assim, tal qual nos esclarece Santos (2009), que cada contexto fornece às crianças determinadas experiências, de acordo com as representações que se constroem socialmente em relação à infância e aos papéis que lhes são atribuídos. Dessa forma, as crianças constituem-se como sujeitos por meio das interações sociais que estabelecem com os outros, e nesse processo vai se inserindo socialmente na cultura. Isso se dá mesmo diante das intrincadas tramas e contradições sociais que as afetam. Esses panoramas muitas vezes são pouco favoráveis ao seu desenvolvimento e à apropriação dos bens culturais dos quais elas têm o direito de acesso. Tais enredos certamente impactam nas vidas das crianças, do mesmo modo que a sua atuação nas esferas sociais modificam as rotinas adultas, interferindo direta e ativamente na estrutura social, na transformação e na produção da cultura.

Em vias legais, a criança é, portanto, um ser que goza de plenos direitos à vida, à liberdade e logra do respeito da dignidade humana, como assegura o ECA:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Para que os seus direitos sejam resguardados com equidade, o Estatuto da Criança e do Adolescente procura considerar, justamente, a diversidade social inerente à formação histórica do Brasil, prevendo que qualquer criança, independentemente de sua origem, cor, etnia, sexo, credo, classe social ou condição econômica, possa desfrutar dos mesmos direitos que outras pessoas. Essa referência é encontrada no parágrafo único do Artigo 3º do referido estatuto, que assinala:

Os direitos enunciados nesta lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

A criança tem assegurados, assim, os seus direitos fundamentais. Além dos já citados, a Lei n. 8.069 garante a ela: direito à saúde; à convivência familiar; à prevenção por meio da informação do conteúdo de produtos e serviços públicos; direito ao esporte e ao lazer; bem como à educação e à cultura. No entanto, reside aí a contradição da lacuna existente entre a seguridade expressa nas leis e a realidade concreta de muitas crianças brasileiras, que ainda vivem em condições de abandono, em áreas de alta vulnerabilidade social e em situação de rua, como nos informa Fúlvia Rosemberg (1994).

Sarmiento (2003, p. 5) salienta ainda que, com a expansão e a universalização da escola no século XX e os saberes disciplinares sobre as crianças, desenvolveram-se, mediante o reordenamento dos dispositivos familiares de apoio e de controle infantil, novos instrumentos reguladores com a “Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências internacionais (como a UNICEF, a OIT, a OMS) configuradoras de uma infância global, no plano normativo”. No entanto, essa normatização homogeneizadora não anula as desigualdades inerentes às condições sociais da criança, relativas ao gênero, etnia, classe social, local de nascimento e residência, grupo etário, orientação religiosa e outros. Isso porque, mesmo que se tenha a ideia de uma infância global, encontra-se, no interior dela, uma grande diversidade de infâncias, expressas nas mais variadas realidades vividas pelas crianças em seus contextos socioculturais.

Percebe-se, nesse sentido, que a participação da criança na cultura é tão fundamental que ganha tamanha notoriedade a ponto de permanecer garantida, inclusive, por mecanismos legais. Além disso, ela ainda não possui uma capacidade de decisão autônoma, necessitando dos dispositivos que lhe garantem proteção jurídica. A seguridade desses direitos também reflete o reconhecimento da sua atuação efetiva na sociedade e a sua contribuição para o desenvolvimento cultural. Sendo assim, parece natural que o impacto dessa atuação nos meios sociais e suas formas de integração na e com a cultura despertem o interesse de estudiosos dos mais diversos campos do saber.

Willian A. Corsaro (2011, p. 75) alega, apesar disso, que historiadores e sociólogos, “durante muito tempo negligenciaram as crianças”, embora se deva considerá-las, assim como suas vidas, com a devida seriedade. Além do mais, Philippe Ariès (1981) relata as mudanças de perspectivas em relação à família, a criança e a infância historicamente situadas entre a Idade Média e o século XVIII. No decorrer desse período, houve transformações significativas nas formas de pensamento da sociedade, refletindo “na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar” (COHN, 2005, p. 21). Mesmo que algumas ideias de Ariès tenham sido criticadas, sua abordagem histórica evidencia a infância como uma construção social, abrindo caminhos para outros estudos que trazem à luz novas perspectivas em relação à vida das crianças e ao universo infantil. É disso que trata o tópico a seguir.

1.1. Imagens atribuídas às crianças e algumas representações históricas de suas infâncias

A partir de interpretações baseadas em diários e, principalmente, na arte medieval (esculturas, pinturas e tapeçarias), referenciando-se na vida das famílias de classes abastadas, Ariès (1981, p. 39) considera que naquele período não havia “lugar para infância”, visto que, nas obras artísticas, impunha-se uma deformação “aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão”. Segundo o historiador, as iconografias europeias, datadas entre os séculos XI e XV, retratavam, quase sempre, as crianças com porte e indumentárias adultas, distinguindo as primeiras das segundas apenas pela estatura, às vezes, “sem nenhuma diferença de expressão ou de traços” (p. 39). Os trajes ilustrados diziam respeito à

condição da criança daquela época, pois, logo que abandonava os cueiros, “ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (p. 56).

Apenas entre os séculos XV e XVI, com o advento das pinturas anedóticas, é que as crianças passaram a ser mais comumente representadas no conjunto de ilustrações medievais. Elas sempre apareciam, no entanto, misturadas às rotinas cotidianas dos adultos, mesmo quando juntas aos seus pares. Além do que, os artistas representavam-nas de forma pitoresca, retratando uma imagem de criança “engraçadinha”. No século XVII, a propagação das ideologias cristãs na Europa influenciou o modo como as crianças eram vistas. Assim, elas apareciam sozinhas nas telas cada vez mais recorrentemente e os retratos de família “tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (ARIÉS, 1981, p. 52).

Foi também nessa época que as vestes das crianças passaram a ser reservadas à sua idade, diferindo-se dos modelos adultos. Isso demonstra como, a partir das modificações dos contextos e das relações familiares, modificaram-se também os tratos com as crianças que começaram a ser preparadas para atender aos padrões normativos e exercer as regras sociais vigentes, as quais influenciaram nas suas maneiras de se portar, nos modos de se vestir e em sua fisionomia para que atendessem a ideais estéticos e comportamentais. Essa análise revela, como aponta Cohn (2005), que a ideia que temos da infância como uma construção social e histórica ocidental foi sendo elaborada ao longo dos acontecimentos históricos da Europa.

Ariès salienta que o “sentimento de infância” deve ser entendido como uma caracterização particular do universo infantil em relação às esferas do mundo adulto. É como se houvesse o estabelecimento de uma divisão entre as experiências sociais de um e outro. Por isso, a imagem formulada da criança na contemporaneidade se dá por um “sentimento atualizado”, expresso pelos modos particulares de pensá-la nas sociedades atuais. É daí que surge o entendimento que leva à compreensão da importância do “direito das crianças e a própria ideia de menoridade” (COHN, 2005, p. 22).

Em outras sociedades e demais culturas, a infância pode não representar nenhum arquétipo ou ser interpretada com outros sentidos. A percepção do período infantil e a ideia do que é ser criança se difere, indubitavelmente, de um contexto sociocultural para outro. Nessa perspectiva, Maria Cristina Soares Gouvêa (2011) afirma que, em cada sociedade localizada em um determinado tempo histórico, atribui-se à infância valores e significações distintas. Em uma visão já superada – em determinados contextos sociais e no campo acadêmico –, coube à criança situar-se diante das condições dispostas e

constituir-se como indivíduo a partir dos pressupostos que lhes eram estabelecidos pelos adultos. Levindo Diniz Carvalho (2008, p. 6) acrescenta que, com a mudança desse paradigma, “o processo de socialização, antes entendido como um treinamento para a vida adulta, passa a focar as experiências e práticas das crianças de modo autônomo, com validade própria”.

As diferentes concepções em relação às crianças entre os períodos históricos pesquisados por Ariès (1981) demonstram como a noção de infância pode se alterar entre uma época e outra. Se, no contexto europeu, no decorrer dos séculos XI, XII e XIII, as crianças se encontravam quase indistintamente entre os adultos, entre os séculos XIV e XVII as de classe mais abastada passaram a receber atenção diferenciada, mimos e paparcos. Começa a haver, também, uma preocupação em relação à formação educacional da criança, acrescida, no século seguinte, de cuidados cada vez mais recorrentes relativos à higiene e à saúde.

Em oposição à educação medieval, que era centrada no seio familiar, na convivência social e no aprendizado de técnicas e saberes tradicionais daquele contexto, no século XVI começa a despontar uma escolarização europeia impulsionada por “educadores e padres, católicos e protestantes” (DEL PRIORI, 2012, p. 235). Isso provoca uma considerável mudança na formação moral e espiritual da criança, uma vez que, na idade moderna, ela passa a ser preparada para o seu futuro ínsito, pois é vista com um olhar projetado para o adulto que virá a ser. Nessa mesma época, a família também sofreu profundas transformações com “a emergência da vida privada e uma grande valorização do foro íntimo” (DEL PRIORI, 2012, p. 235).

Ariès, no entanto, pauta suas argumentações em uma lógica construtivista, defendendo que as mudanças institucionais envolveram transformações na configuração familiar e nos modelos de educação europeus, admitindo essas modificações como uma fase particular na história europeia que teve efeitos significativos tanto na concepção de infância como na vida das crianças (CORSARO, 2002). Transparece no entendimento do autor francês uma percepção “evolucionista” na condição histórica da criança, pois, segundo essa leitura, ela passa linearmente de um indivíduo pouco significativo em seu meio social e familiar na Idade Média a um estado de supervalorização e cuidados exacerbados com o despontar da sociedade burguesa nos séculos seguintes (DEL PRIORI, 2012).

Dessa forma, as crianças são percebidas por meio das mudanças socioculturais que ocorreram em longos períodos de tempo, mas que não podem ser mensuradas com

exatidão. Não se trata, portanto, do “descobrimento” da infância. Afinal, de maneira geral, as transformações históricas se dão, assim como as que ocorreram no contexto europeu daquela época, de um modo não linear, diferindo-se em grau, qualidade e intensidade em cada lugar, tornando-se impossível precisar a cronologia dos acontecimentos, tal qual esclarecem Gislaïne Azevedo da Cruz e Magda Sabat (2013). Sendo assim, o sentimento de infância ao qual se refere Ariès diz respeito a uma realidade específica, às questões e tensões particulares marcadas por aquele contexto, não sendo generalizável e, talvez, nem identificável em outras culturas e grupos sociais. Acontece que, diferentemente dessa perspectiva, sempre houve, e ainda há, um sentimento de infância. Contudo, essa noção se difere e se modifica de acordo com a cultura, a sociedade e a classe social na qual esses sujeitos nascem.

Além disso, nos relatos de Ariès, a atenção está voltada para as concepções dos adultos em relação à infância, “seus sentimentos em relação às crianças e seus métodos de criação” (CORSARO, 2002, p. 82). Suas análises desconsideram as crianças como atores ativos que influenciam a sociedade. Cabe afirmar, entretanto, que a história da infância se dá por meio de relações geracionais que também são produzidas historicamente na sociedade, sendo essas relações pautadas na interdependência entre adultos e crianças. Essas últimas encontram-se, assim como os primeiros, no centro do desenvolvimento e da produção histórica humana, pois suas escolhas e ações, advindas do conjunto de experiências vividas por elas, deixaram marcas próprias no passado, interferem no tempo presente e, inevitavelmente, implicarão em transformações futuras no meio social e na cultura. Nesse sentido, a história da infância não deve ser entendida a partir de acontecimentos homogêneos, pois ela se constitui por meio das “relações estabelecidas entre crianças e adultos, a partir das redes criadas socialmente, que podem ser influenciadas por aspectos culturais, econômicos, religiosos, históricos” (CRUZ & SABAT, 2013, p. 6) específicos de cada lugar e momento histórico.

Outra crítica que o trabalho de Ariès recebeu aponta para o privilegiamento da utilização de fontes indiretas, ligadas à infância de famílias das camadas abastadas. Cabe considerar, porém, que, na conjuntura da publicação de seu trabalho, ainda não havia estudos substanciais que dispusessem formas de registros relacionados às vivências e práticas dos grupos familiares das classes populares daquele período (CRUZ & SABAT, 2013).

Ainda assim, a tese de Ariès nos permite perceber como, ao longo do tempo, houve mudanças significativas em relação às crianças e às suas infâncias no contexto

européu. No entanto, se nos concentrarmos em outras culturas, encontraremos maneiras muito distintas de inserção da criança nas dinâmicas socioculturais. Acompanhando o pensamento de Antonella Tassinari (2007), percebemos que as concepções a respeito da infância indígena envolvem sentidos que se distinguem do pensamento ocidental, pois, de maneira geral, nos grupos ameríndios, as crianças participam habitualmente das esferas decisórias da tribo e dos rituais de mudança de status social, tornando-se fundamentais nos processos de socialização e interação de seu grupo social. Por isso, “os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade” (TASSINARI, 2007, p. 23).

Nesse sentido, Tassinari indica cinco aspectos, os quais ela considera como recorrentes nas concepções indígenas a respeito da infância: (1) o reconhecimento da autonomia e da capacidade de decisão da criança, percebidos na sua liberdade de escolha e que muitas vezes afetam os sujeitos com quem estabelece laços de proximidade; (2) o reconhecimento das diferentes habilidades da criança frente ao adulto. Há espaços, por exemplo, limitados a homens ou mulheres, mas, que são percorridos indistintamente pelas crianças; (3) a educação como formação de corpos saudáveis revela um valor presente na educação da criança indígena. Acredita-se, em muitas tribos, que os cuidados que orientam a saúde de corpos belos e ornamentados podem levar ao desenvolvimento da personalidade de uma pessoa íntegra e moralmente aceita em tais contextos; (4) a criança ocupa, ainda, um papel como mediadora de diversas esferas cosmológicas, representando, em alguns casos, a proximidade com as deidades indígenas e assemelhando-se, em outros, com a representação de animais; (5) ela medeia diversos grupos sociais, participando de rituais de iniciação de jovens para a vida adulta e representando, simbolicamente, a mudança de *status* de sujeitos adultos que, ao tornarem-se pais ou avós pela primeira vez, se inserem em categorias sociais mais respeitáveis.

Esses contrastes entre as formas de apreensão das crianças europeias e ameríndias denotam percepções particulares das infâncias, caracterizadas pelas significações que os membros dessas culturas atribuem aos seres crianças e à fase da vida em que se encontram. Diante disso, adoto aqui a ideia de *infâncias*, e não a de *infância*, visto que esta pode conotar um fenômeno generalizável ao invés de universal, podendo não expressar as singularidades das múltiplas infâncias. Assim sendo, as infâncias dizem respeito aos modos socioculturais característicos de pensar as crianças e suas vidas, além das formas como elas percebem e dão sentido à sua própria realidade.

Acontece que os papéis atribuídos às crianças e às percepções que se têm do período infantil vão sendo determinados e constantemente modificados à medida que as formas de organização social também se modificam no decorrer dos processos históricos, sendo as infâncias, nesse sentido, construídas historicamente, tal qual será discutido a seguir.

1.2 O dever da criança na cultura e a construção social da(s) infância(s)

Marcadamente no século XX, a infância era, e ainda é em muitos contextos, retratada como uma etapa evolutiva, um estágio transitório que culminará no ideal fatídico da vida adulta. Nessa lógica, a criança é tida como um indivíduo que exerce uma experiência parcial de mundo, ao pressupor que não há autonomia em suas vivências, práticas e percepções de suas próprias experiências de vida, pois ela se encontra limitada em um estágio desfavorecido, que é visto como “uma construção da racionalidade adulta” (Gouvêa, 2011). Logo, a criança é, na verdade, um constante vir a ser, a projeção de um adulto “imperfeito em devir” (SARMENTO, 2005). Essa conotação etapista e evolucionista da infância ganhou fundamentações na pedagogia e na psicologia do século passado, tendo como marco a obra piagetiana, que “incorporou em sua teoria uma visão evolucionista do desenvolvimento humano em que os estágios representariam momentos de construção progressiva” (GOUVÊA, 2011, p. 550).

Assim, a compreensão do desenvolvimento infantil não estava centrada propriamente na criança, mas na construção do pensamento do adulto ocidental, sendo a infância relegada a uma etapa preparatória que culminaria na maturação adulta. Para Neusa Maria Mendes de Gusmão (1999, p. 41), o legado “do universo da cultura ocidental a que pertencemos, se dá aqui, de modo a lembrar a falácia de que somos herdeiros: a de que o homem branco, racional, civilizado, masculino, adulto seja medida de todas as coisas”. Seguindo esse pensamento, é possível afirmar que a criança era, e ainda é em muitos contextos, vista sob um olhar comparativo, no qual a referência ideal está encerrada em uma apreensão do mundo *ocidentalizada* e *adultocêntrica*. É nesse panorama que novos olhares a respeito da infância vão sendo construídos, procurando reconhecer a alteridade da criança e romper com perspectivas que enredam suas capacidades e suas singularidades em ideias estritas. Isso quer dizer que ela passa a ser apreendida como produtora de formas próprias de “significar o mundo e expressá-lo em suas práticas simbólicas” (GOUVÊA, 2011, p. 549). Sendo assim, é importante ressaltar

que a alteridade da infância não é absoluta, pois somos constituídos pelo outro que nos habita e se pronuncia em nós “através da memória, remetendo-nos a um passado que ainda persiste e insiste” (*idem*).

O conceito de alteridade permitiu a diversos campos do saber e, em especial, à antropologia, conceber novas concepções de seus objetos de conhecimento e outras formas de investigação que nos convidam a pensar as infâncias e um saber do humano, a respeito do outro e de si mesmo, buscando o(s) sentido(s) e o(s) porquê(s) das coisas, dos fenômenos e das nossas próprias ações (GUSMÃO, 1999). Dessa maneira, os novos campos do conhecimento vêm evidenciar urgentemente o fenômeno da(s) infância(s), como explicita Gouvêa (2011, p. 551):

Verifica-se a conformação de uma história da infância, de uma antropologia da infância, de uma filosofia da infância e, principalmente, de uma sociologia da infância, com a frutífera construção de novos conceitos que superam uma análise evolutiva. Tais campos, ao mesmo tempo em que se ancoram nos referenciais epistêmicos das distintas disciplinas, vêm estabelecendo interseções e transversalidades, buscando apreender a infância como fenômeno social.

Com o surgimento de novas concepções, passam a surgir olhares que privilegiam as interpretações das realidades das crianças e de suas infâncias. Cohn (2005, p. 19) esclarece, nesse sentido, que os antropólogos buscaram, a partir da década de 1960, uma reformulação dos “conceitos centrais ao debate antropológico (...) permitindo que se estude a criança de maneiras inovadoras”. Nessa revisão conceitual, a cultura ganha destaque quando se assume, no campo da antropologia, que:

Não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. Ele não é mensurável, portanto, e nem detectável em um lugar apenas – é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico. (COHN, 2005, p. 19)

Desse modo, podemos pensar mais claramente como se dão o funcionamento e as transformações culturais. Isso porque a cultura não está apenas nos costumes, nos valores, nos artefatos ou nas frases, uma vez que ela também se encontra “na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido” (COHN, 2005, p. 20). Nessa perspectiva, a cultura está continuamente em formação e em mudança, afinal, ela consiste em uma rede simbólica, estruturada e consistente que permite a construção e o

reconhecimento de significações particulares que um determinado grupo atribui à sua própria realidade, pois toma por base a “experiência humana vivenciada, experimentada, concebida” (GUSMÃO, 1999, p. 45).

No contexto social, da mesma maneira, há uma estrutura formada por uma constante produção de relações e de interações, no interior das quais se geram os sentidos da cultura. As sociedades, por sua vez, são constituídas por indivíduos que não são meros “receptáculos de papéis e funções”, pois eles atuam e criam seus próprios papéis enquanto vivem em sociedade, recriando-a também a todo o momento. Da mesma forma, as crianças, no movimento de sua atuação social, constantemente atribuem novos significados às coisas e, por isso, me refiro a elas como *atores sociais*.

Essa leitura permite percebê-las não mais como seres incompletos, que participam passivamente da sociedade e recebem, a esmo, as informações da cultura adulta. Nessa ótica, elas passam a ter “um papel ativo na definição de sua própria condição” (COHN, 2005, p. 21), ganhando legitimidade como seres atuantes. É nessa perspectiva que a antropologia fornece referências que permitem perceber a criança como ser social pleno, o qual é legitimado nos estudos acerca dela. Assim, a análise antropológica ajuda a entender o que significa ser e deixar de ser criança em um dado contexto. Afinal, esse campo do saber constitui-se historicamente como “ciência que compreende e significa a diferença” e reconhece, contemporaneamente, “a autonomia conceitual da criança” (CARVALHO, 2008, p. 6).

Os estudos contemporâneos vêm, então, fornecendo uma importante contribuição para o redirecionamento antropológico e sociológico, focalizando a diversidade das infâncias e a condição social das crianças que passam a ser vistas, nos dizeres de Ângela Meyer Borba (2005, p. 50), “como atores sociais e como grupo social que constrói formas específicas de compreender e de agir sobre o mundo”, descentralizando o enfoque dos estudos “nas instituições e nos adultos como agências de socialização”.

Logo, cabe afirmar que as crianças integram grupos de características singulares, capazes de construir sua própria identidade social e de protagonizar as suas experiências de mundo. Mas é importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que o pensamento socioantropológico busca conferir uma visibilidade às suas ações e formas de representação do mundo, não se deve isolá-las da cultura adulta e nem as entender com sendo autoras únicas e independentes de suas próprias culturas. Pensando na sua relação

com a cultura já posta, devemos enxergar as infâncias em sua confluência com as culturas adultas e nas relações que estabelecem com as estruturas sociais mais amplas.

A criança se encontra em um “mundo adulto”, constituído por diversas relações – sociais, culturais, emocionais, materiais, cognitivas e outras – que ordenam sua vida e dão suporte para as formas pelas quais ela se relaciona com esse mundo. Nesse contexto, ela vai construindo sua identidade enquanto criança e como membro dos grupos sociais os quais integra. Porém, ela não deve ser vista como um ser que incorpora passivamente a cultura adulta. Em interação com o seu meio, a criança se torna participante ativa, criando suas formas próprias de ação e de compreensão do contexto sociocultural no qual está inserida, elaborando modos particulares e simbólicos de significação da realidade. Sendo assim, a identidade cultural da criança é reconhecida pela capacidade de formar a sua própria cultura, não sendo esta redutível, estritamente, às culturas adultas. Esse é o próximo assunto o qual será discutido.

1.3 Culturas infantis: ressignificações possíveis da realidade

A mudança de paradigma em relação ao *status* da criança e ao lugar que ela ocupa nos panoramas sociais, tal qual pondera Sarmiento (2005), emerge nos últimos anos junto à Sociologia da Infância. Esse campo de estudos se propõe a:

interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p. 363)

Nesse sentido, a Sociologia da Infância assume a “autonomia conceitual das crianças e da infância na produção cultural” (CARVALHO, 2008, p. 2), conferindo a devida importância a um estudo próprio dirigido à criança, suas relações sociais e sua produção cultural, considerando-a no presente, e não no futuro, pelo o que elas têm a dizer, e não apenas por meio daquilo que os adultos dizem a respeito dela. Esse campo de estudos vem, portanto, contrapondo-se a perspectivas biologistas e psicologizantes – e isso não quer dizer desconsiderar a condição biológica e os fatores psicológicos da criança –, procurando legitimar uma ideia de infâncias que não desconsidere as representações e imagens construídas historicamente a respeito da criança e, tampouco,

ignore o quanto as construções sociais e as condições de existência influenciam diretamente no desenvolvimento da criança e na construção da sua identidade social.

A infância é o período em que as crianças vivem as suas vidas, assim como é uma categoria ou parte da sociedade, como classe social ou gênero, por exemplo. Embora ela seja “um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 41-42). Esse conceito da infância como uma forma estrutural orienta a superação de perspectivas individualistas centradas na vida adulta. Essa leitura sociológica permite contrastar a infância com outros grupos de idade, estabelecendo relações, analisando semelhanças e diferenças entre as gerações. Sua permanência enquanto estrutura social justifica as mudanças de concepção de infância que ocorreram ao longo dos diferentes períodos históricos e as distintas configurações que ela recebe entre as mais diversas culturas, ratificando, desse modo, o seu contínuo movimento transformador nos panoramas sociais. Essa percepção sugere que as infâncias particulares estão integradas à sociedade, pois as crianças, assim como os adultos, são “participantes ativos em atividades organizadas”, logo, “elas afetam e são afetadas por grandes eventos e transformações sociais” (CORSARO, 2011, p. 43). Isso significa que as características estruturais da sociedade afetam seus membros individuais, da mesma forma que as ações coletivas dos indivíduos têm o seu próprio papel nessa estrutura, pois eles também afetam os contextos e as formas de conduta sociais.

As crianças são, nessa perspectiva, coconstrutoras de “seus mundos sociais” e da própria infância, visto que elas contribuem ativamente com a sociedade e têm participação complementar à participação adulta no sistema social. Elas ocupam um papel assertivo na constituição das relações sociais em que se engajam e, em razão disso, não incorporam passivamente os padrões societários de comportamento. Portanto, os estudos sociológicos argumentam que as crianças não se limitam a internalizar as normas de sua sociedade para passarem, simplesmente, a se comportarem de acordo com elas. Ao contrário, elas atuam em cooperação “com os adultos no fortalecimento das normas e valores”, podendo chegar, de fato, “a compreender seu significado e, dessa forma, contribuem para sua manutenção social” (CORSARO, 2011, p. 47). Para tanto, podemos nos situar nas obras de Florestan Fernandes (2004), pelo seu pioneirismo na pesquisa com crianças, retratado em um estudo realizado a respeito de suas práticas sociais e da *cultura infantil*. Além de Corsaro (2002; 2009), por suas contribuições com o alargamento das perspectivas epistemológicas e com a construção dos conceitos de

cultura de pares e reprodução interpretativa, que hoje são centrais nos estudos interpretativos da criança e da(s) infância(s).

Não podemos deixar de levar em consideração o papel significativo de Sarmiento (2002; 2003; 2005) no campo das análises e discussões da *cultura da infância*, que sustenta a ideia de “emancipação da infância como objeto teórico e a interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade” (SARMENTO, 2005, p. 374). Procuraremos dialogar com alguns dos conceitos desses autores, no intuito de compreender como as crianças agem e constroem processos criativos de (re)apropriação e (re)produção da cultura adulta, elaborando, junto aos seus coetâneos, a sua própria cultura de pares, criando novos sentidos para a realidade que as cerca. Esses três autores buscam, cada um a seu modo, reconhecer o protagonismo da criança nos panoramas sociais e na produção cultural, identificando o brincar como um meio de expressão dos valores infantis por meio das formas de organização social estabelecidas pelas crianças no interior das brincadeiras. Assim, a brincadeira pode revelar algumas das formas pelas quais a criança se situa no mundo e se apropria da cultura adulta já posta, ressignificando o real por meio de experiências vivenciadas ludicamente. Sob o olhar de Gouvêa (2011, p. 554):

No brincar, a criança interroga-se sobre o mundo em que está situada e o estranha (estranhamento é a condição primeira para compreensão e construção do conhecimento). Através da brincadeira, a criança desnaturaliza o mundo social, ao trabalhar sua estereotipia. A criança não reproduz em sua brincadeira o mundo tal como ela o vive, mas recria-o, explorando os limites de sua construção. Como linguagem, o brinquedo traz em si uma gramática própria que não constitui uma representação ou uma reprodução do real. A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa através dela. Assim é que o brinquedo transcende o real, elabora as múltiplas possibilidades de sua construção.

Florestan Fernandes publica, no ano de 1947, um trabalho intitulado *As Trocinhas do Bom Retiro*. Essa investigação relata a maneira pela qual se construía as interações sociais dos “imaturos” – termo que Fernandes utilizava para se referir às crianças – no interior das “trocinhas”, que eram “grupos infantis formados na rua” do Bairro Bom Retiro, na cidade de São Paulo. Nas trocinhas, as crianças eram tomadas pelo desejo de brincar e se organizavam em função das brincadeiras. Todavia, as interações entre elas ultrapassavam os limites do brincar em si, “assumindo aspectos diferentes as relações entre os seus componentes e destes relativamente ao seu grupo e as relações das diversas ‘trocinhas’ entre si” (FERNANDES, 2004, p. 235).

Em tais relações construídas entre os componentes das “trocinhas”, o então jovem sociólogo brasileiro toma os “imaturos” como “sujeitos sociais capazes de produzir cultura, e transmiti-la a outras crianças” (NEVES, 2010, p. 18), uma vez que essa cultura é “constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (FERNANDES, 2004, p. 246). Fernandes afirma, porém, que os elementos dessa cultura provêm, em grande parte, da cultura adulta, mas são aceitos, incorporados e mantidos na cultura infantil com o passar do tempo. Isso não significa desconsiderar a capacidade efetiva das crianças na produção cultural. Pelo contrário, o autor dá continuidade a essa ideia, esclarecendo que nem todos os componentes da cultura relativos ao brincar são provenientes do universo adulto, pois “os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural” (FERNANDES, 2004, p. 247).

Deise Arenhart (2010, p. 43) afirma que de acordo com as análises feitas por Florestan, pode-se atestar que:

As interações entre as crianças e a cultura que se processa no interior das trocinhas, tem como base a consideração das relações macro-sociais em que as crianças estão inseridas, bem como a consideração da organização interna que traduz formas específicas de organização dos grupos infantis.

No entanto, se para Fernandes interessava prioritariamente o legado das práticas culturais e as suas formas de organização, para Corsaro e Sarmiento o que interessa é entender os sistemas e as formas de simbolização do mundo próprios das crianças e as demarcações das diferenças da infância em relação a outros grupos geracionais (ARENHART, 2010). Nesse sentido, Corsaro (2002, p. 114) atesta que “as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida”, na qual experimentam múltiplas formas de relações por meio da interação com outros atores sociais, adultos e crianças. Elas criam, dessa maneira, as suas próprias representações de mundo, participando dos processos de socialização e internalizando a cultura adulta, ao mesmo tempo em que se tornam parte dela. Mas essa apreensão da cultura não se dá de maneira passiva, como já anunciado anteriormente.

A atuação da criança nos panoramas sociais é marcada pelo seu caráter ativo, visto que os seus meios de organização e suas atividades contribuem com a reprodução da cultura por meio “das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças” (CORSARO, 2002, p. 115).

Neves (2010, p. 19) assegura que esse processo de socialização da criança não “se restringe à adaptação e internalização”, pois ele também envolve “a apropriação, a reinvenção e a reprodução”, substantivos dos dois conceitos elaborados por Corsaro. O primeiro deles, *cultura de pares*, é definido pelo autor como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (CORSARO, 2011, p. 128). Corsaro se apoia no conceito de cultura cunhado por Clifford Geertz (2008, p. 4), o qual parte do pressuposto de que o ser humano “é um animal amarrado a teias de significação que ele mesmo teceu”, assumindo que cultura são essas teias e a sua análise, ou seja, a procura de significados presentes em um sistema. É o compartilhamento desses sentidos formados no interior do sistema social que permite às pessoas viverem em sociedade.

Corsaro (2009, p. 32) argumenta que, “dada a sua produção em diferentes espaços e tempos”, muitas dessas rotinas e atividades partilhadas no interior das culturas de pares possivelmente carregam aspectos universais. O sociólogo conclui, no entanto, que, para sustentar inteiramente essa proposição, são necessários mais estudos a respeito das brincadeiras infantis em muitos grupos culturais. Tal conduta nos oportunizará a “apreender a diversidade de estilos e de natureza dessas importantes rotinas lúdicas na vida cotidiana das crianças” (CORSARO, 2002, p. 49). É igualmente por meio de novas imersões nas culturas de pares que se poderá compreender as maneiras pelas quais as crianças produzem valores e partilham seus interesses comuns com seus pares.

O segundo conceito é o de *reprodução interpretativa*, o qual considera que o deslocamento das crianças do seu seio familiar para outros espaços sociais, em especial a sua inserção em instituições infantis, marca um importante processo no seu desenvolvimento. Assim, nas interações com os seus pares “as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto” (CORSARO, 2002, p. 114).

O termo *reprodução* “significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural”. Quer dizer também que elas “são circunscritas pela reprodução cultural”, ou seja, “as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros” (CORSARO, 2009, p. 31). O termo *interpretativa*, por sua vez, “captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade”, indicando o fato de que elas “criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de

informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31). Essa apropriação está em consonância com os interesses das crianças, na medida em que, para atingirem os seus objetivos próprios, elas selecionam, no acontecimento da brincadeira, parte das informações que apreendem do mundo adulto, reproduzindo-as interpretativamente por meio de suas ações interativas. Mas vão além, criando “novos procedimentos, regras e informações que alçam situações particulares” (PEDROSA & SANTOS, 2009, p. 53). Assim sendo, o estudo dirigido às culturas infantis considera “a capacidade de as crianças produzirem processos de significação e modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos, não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (CARVALHO, 2008, p. 7). Por isso, é possível entender que a criança compreende o mundo ao vivenciar a brincadeira ludicamente por meio da interação com os seus pares, sejam eles outras crianças ou mesmo adultos.

O brincar, dessa maneira, torna-se um meio de apropriação e de compreensão da cultura, propiciando à criança a experimentação de suas emoções e a elaboração de suas experiências de vida no plano ficcional. O adulto, muitas vezes, é a sua principal referência. Por essa razão, suas ações e visões de mundo são reproduzidas pela criança, mas com um sentido próprio, essencial ao processo de apreensão do mundo, das lógicas e dos valores que constituem as relações sociais, bem como das formas de significação da cultura. É nesse sentido que Carvalho (2008, p. 7-8) afirma:

A brincadeira [...] destaca-se, portanto, como eixo central na relação da produção e apropriação da cultura pela criança, experiência por meio da qual ela experimenta a imaginação, a interpretação e a construção de significados sobre diferentes situações, sobre o universo que a rodeia e sobre si mesma.

Assim sendo, cabe afirmar que, por meio do brincar e do ato imaginativo, a criança exerce uma reprodução interpretativa da realidade, dos contextos sociais e dos elementos da cultura na qual se encontra inserida. Essa perspectiva vai de encontro aos conceitos cunhados por Corsaro. De acordo com a análise de Neves (2010, p. 20), o sociólogo apresenta dois elementos fundamentais ao elaborar o conceito de reprodução interpretativa: (1) a importância da linguagem e das rotinas culturais, pensando a articulação entre elas e (2) “a natureza reprodutiva do processo de pertencimento das crianças na cultura”. Desse modo, a linguagem torna-se um processo interpretativo do mundo social construído nas interações entre os sujeitos. A linguagem compõe o

sistema simbólico de codificação da estrutura social ao mesmo tempo em que fornece à criança meios e recursos que lhe permite criar possibilidades de se estabelecer nas realidades sociais e de participar da cultura.

Nessa perspectiva, as rotinas sociais são imprescindíveis na construção do entendimento partilhado de pertencimento a um grupo social e, ademais, possibilitam “a construção de um quadro de referências a partir do qual o conhecimento cultural pode ser produzido, evidenciado e interpretado” (NEVES, 2010, p. 20). Corsaro (2002, p. 114), ao relacionar ambos os conceitos, explica:

A produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa.

Esse pesquisador do universo infantil salienta, entretanto, que as crianças ocupam uma posição de subalternidade social em relação a outros grupos. Dessa maneira, mesmo que sejam agentes ativos, “a natureza de suas atividades, seu poder e seus direitos devem ser considerados em relação a seu papel como grupo geracional na sociedade e a seu lugar na ordem geracional” (CORSARO, 2011, p. 41). Vale ressaltar que a brincadeira é uma das linguagens mais presentes na infância, sendo eleita pelas crianças como parte integrante de suas “experiências da corporeidade, da cognição e da emoção” (CARVALHO, 2008, p. 7). O brincar, por sua vez, constitui-se por múltiplas linguagens (verbal, corporal, musical, artística, gráfica e outras) pelas quais as crianças significam a realidade. Assim, no universo fantasioso, elas experimentam as inúmeras formas de “expressões e modos de apreensão simbólica do mundo” (CARVALHO, 2007, p. 4).

O brincar é parte constitutiva das infâncias. Logo, cabe concluir que as brincadeiras são parte constituinte dos valores e artefatos das rotinas nas culturas de pares. As partilhas desses elementos se sustentam por meio dessas múltiplas linguagens que compõem as brincadeiras. José Alfredo Oliveira Debortoli (2006, p. 74) ressalta que a linguagem é construção e condição humana, uma vez que somos nós, seres humanos, que atribuímos significados à nossa própria existência. Sendo assim, a linguagem é uma das “muitas maneiras que nós elaboramos para partilhar a vida uns com os outros, para

construirmos nossa vida social, cultural e política”. Ela constitui nossos hábitos, costumes e visões de mundo, perpassando todos os setores da vida humana, pois a linguagem:

É o fruto dessa nossa rica experiência humana partilhada. [...] é o que nos identifica como atores (participantes e parceiros) nessa existência histórica; é a forma através da qual nos ligamos uns aos outros, expressando nosso entendimento de um mundo que é uma construção nossa e, como linguagem pode ser compreendido e comunicado. (DEBORTOLI, 2006, p. 74)

Para perceber isso, basta pensarmos nas complexas técnicas desenvolvidas e ensinadas nas mais variadas culturas; os diferentes dogmas religiosos que orientam as inúmeras crenças; as ideologias políticas que lutam pelo controle das ferramentas do Estado; a concepção do dinheiro como moeda de troca; os distintos padrões de pesos e medidas; as formas particulares de se vestir; os hábitos alimentares típicos; os conceitos e preconceitos presentes no imaginário social; nossas tradições e memórias históricas; as ciências; as regras que delimitam as ações; normas de conduta social; a noção de direito, enfim, os valores, rotinas, artefatos e atividades compartilhadas (DEBORTOLI, 2006).

Por tudo isso, é possível afirmar que a observação da brincadeira tem funcionado como uma importante estratégia de investigação das culturas de pares, certificando a relevância da teoria de Corsaro como alicerce na compreensão e na interpretação das formas de organização da criança e das experiências vividas por ela ludicamente. Os conceitos desse autor trazem referências que possibilitam descrever os modos pelos quais elas realizam trocas interpessoais, reproduzindo, assimilando, interpretando e produzindo cultura, informando as suas próprias experiências e partilhando valores sociais por meio das múltiplas linguagens (PEDROSA E SANTOS, 2009; GOUVÊA, 2011).

Ao nascer, a criança se depara com uma cultura já constituída, repleta de sentidos e significações estabelecidos pela visão de mundo dos adultos. No entanto, com a sua paulatina inserção na sociedade, ela passa a participar da construção e da reconstrução dessa cultura, contribuindo diretamente com os novos rumos da nossa história. Seguindo essa lógica, cabe considerar que: (1) tudo o que fazemos e aprendemos faz parte de uma cultura; (2) a cultura desenvolve-se por meio das interações e relações humanas, logo, da nossa capacidade de comunicação, ou seja, ela emerge a partir das linguagens; (3) a brincadeira faz parte do conjunto de linguagens

humanas e é constituída, também, por múltiplas linguagens. Assim, o brincar oferece à criança meios de realizar uma apropriação criativa dos elementos da cultura na qual está engajada. Nas experiências partilhadas ludicamente, a criança pode incluir algo novo, fruto de suas próprias vivências. O universo ficcional permite à criança “reconstruir as regras, reinventar palavras e jeitos de falar, recriar o mundo com (...) brincadeiras” (DEBORTOLI, 2006, p. 74), conferindo novos sentidos e significados às coisas. Desse modo, parece que *reprodução interpretativa* implica, também, na legitimação e na “manutenção da ordem cultural na brincadeira” (PEDROSA & SANTOS, 2009, p. 53), visto que as influências culturais têm uma grande relevância nas atividades, ações e no desenvolvimento da criança, como veremos no capítulo a respeito do brincar.

Pino (2006, p. 151) argumenta que há um “significado cultural do nascimento biológico”. O nascimento humano, além da sua condição biológica, possui o caráter de um evento cultural, afinal, mesmo “antes de ser concebido, o futuro ser já faz parte do universo cultural dos homens”, ocupando um lugar no imaginário social do grupo que lhe oferecerá condições reais de existência junto ao seu meio cultural. É no seio familiar que a criança irá ter, em vida, os seus primeiros contatos com a cultura, passando a apropriar-se, gradativamente, do sistema simbólico compartilhado pelos demais membros do seu grupo, tornando-se, como os outros humanos, um ser cultural.

Isso quer dizer que, na medida em que se desenvolve, vão constituindo-se na criança os modos especificamente humanos (falar, pensar, agir, etc.) e o saber necessários para o funcionamento dessas funções. Portanto, o desenvolvimento cultural da criança subentende mais do que a sua inserção na cultura, pois pressupõe “a inserção da cultura nela para torná-la um *ser cultural*” (PINO, 2006, p. 158 – grifo do autor).

É por tornar-se um ser cultural que se pode aceitar o fato de que a criança produz cultura. Isso não significa perceber, simplesmente, como e quando elas transmitem os artefatos culturais, mas implica na compreensão das maneiras pelas quais elas formulam sentidos para o mundo que as cerca e para as suas próprias práticas. Existe uma diferença qualitativa entre as formas de produção cultural da criança e do adulto. Isso quer dizer que a criança opera com uma lógica de mundo própria, que faz com que ela se interesse por coisas as quais podem não interessar necessariamente aos adultos. A criança, portanto, produz, a seu modo, novos conhecimentos e significações da realidade.

A partir de tais referenciais, é possível refletir a respeito das culturas infantis, discutir suas características como “processos singulares de construção do

conhecimento e de significação do mundo, que têm na infância o tempo e o espaço de produção ou a fonte de narração” (GOUVÊA, 2011, p. 552). É justamente nessa perspectiva que consiste o conceito de *culturas da infância*, defendido por Sarmento (2002, p. 3-4) como “a capacidade das crianças em constituírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. As culturas da infância possuem dimensões relacionais que se constituem nas relações entre os pares infantis e, também, das crianças com os adultos, estruturando-se, em cada uma dessas relações, formas e conteúdos representacionais distintos. Essas formas culturais fixam-se e se desenvolvem em modos de comunicação específicos, sendo estes intrageracional e intergeracional. Mais ainda, as culturas da infância “expressam a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2003, p. 12).

A criança brasileira, por exemplo, está integrada em uma cultura diversa, heterogênea e complexa, marcada pela miscigenação racial e uma miscelânea cultural, oriundas da convergência dos diversos povos que fundam a história deste país (índios, negros, europeus, orientais e outros tantos). Nesse sentido, há uma *universalidade* das culturas infantis que ultrapassa os limites locais da inserção cultural da criança. Ou seja, mesmo que as culturas infantis possam carregar características de um grupo em especial, ela expressará, inevitavelmente, traços da cultura mais ampla, pois não se encontra separada dela.

Segundo Sarmento, as culturas da infância são estruturadas por quatro eixos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. O primeiro deles, a interatividade, diz respeito às relações que a criança estabelece nos diversos espaços sociais nos quais ela se insere. Em seu contato com diferentes realidades, a criança apreende valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Dessa maneira, ela estabelece inúmeras relações por meio de suas atividades sociais, seja no âmbito familiar ou escolar, nos espaços institucionalizados ou nas relações comunitárias. Assim, a criança se engaja em um processo de aprendizagem interativa que se dá, sobretudo, com outras crianças em seus espaços de partilha comum. Dessa forma, no decorrer das experiências se estabelecem as culturas de pares (CORSARO, 2011).

A ludicidade¹¹ “constitui um traço fundamental das culturas infantis” (SARMENTO, 2003, p. 15). O brincar não é uma prática exclusiva das crianças, mas algo próprio do humano, sendo uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças estabelecem uma relação diferente com a brincadeira, pois ela ocupa um papel muito significativo em suas vidas, uma vez que o brincar é condição de aprendizagem e sociabilidade. Se, na visão adulta, há uma clara distinção entre o brincar e o fazer “coisas sérias”, no universo infantil a brincadeira torna-se o que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2003).

A fantasia do real faz parte da construção da visão de mundo da criança e da forma pela qual ela atribui significado às coisas. Nas culturas infantis, o processo de imaginação funda o modo de inteligibilidade da criança em relação à realidade concreta. A não literalidade, ou a transposição das situações, pessoas, objetos e acontecimentos “está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança” (SARMENTO, 2003, p. 16). A reiteração, por sua vez, complementa essa ideia de não literalidade na não linearidade temporal, pois o tempo da criança é recursivo, capaz de ser “reiniciado e repetido”. Isso quer dizer que a criança constrói os seus próprios fluxos de (inter)ação e articula continuamente suas práticas ritualizadas, propostas de continuidade ou de descontinuidade, rupturas que são refeitas.

Nesses fluxos, as rotinas de ação se estruturam e se reestruturam, estabelecendo os protocolos de comunicação que reforçam as regras ritualizadas das brincadeiras, de maneira tal que a criança adquire as competências necessárias para a interação com o outro, estabelecendo pactos e criando cumplicidades. Há, nesse sentido, uma reinvenção do tempo habitual. A temporalidade passa a obedecer à ordem das interações e as necessidades das rotinas dos grupos de pares, assim como pondera Sarmiento (2003, p. 18):

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo.

Assim sendo, a criança encontra, nas culturas infantis, modos singulares de significar a realidade e situar-se no mundo. A estrutura dessas culturas se constitui em

¹¹ Retomo a discussão a respeito da ludicidade no capítulo seguinte.

contextos sociais (família, comunidade, escola e demais instituições) e espaços de partilha comum nos quais ela estabelece relações interativas com os seus pares – adultos e, principalmente, outras crianças. Por meio desses processos de interação pessoal e social, a criança apreende valores e cria estratégias interativas que contribuem para o seu aprendizado e com a formação da sua identidade.

Acontece que a criança estabelece as suas relações (pessoais, sociais e culturais) de maneira diferente do adulto, tendo a imaginação como um dos principais meios de apreender e significar a realidade concreta. Nesse sentido, a fantasia funda uma das especificidades mais marcantes do universo infantil. Fantasiando o real, a criança irá atribuir significações às coisas, construindo a sua alteridade e uma visão de mundo particular. Transpondo a realidade para uma percepção não literal do mundo (pessoas, situações e objetos), ela constitui a sua inteligibilidade e as idiosincrasias de um universo oriundo à infância. Dessa maneira, a ludicidade torna-se central na vida da criança e é especialmente por meio da brincadeira que ela expressará uma percepção lúdica da realidade. O brincar, nessa perspectiva, possibilita à criança novos contextos de aprendizagem e meios de sociabilidade.

Assim sendo, as infâncias se reestruturam continuamente pelas condições estruturais da sociedade, as quais definem as gerações em cada momento histórico concreto e em cada contexto particular. Esse pensamento demonstra que as crianças não são apenas um produto da cultura, pois elas são também coprodutoras dela. Nesse sentido, a ideia de *culturas infantis* parece adequada para a interpretação desse estudo, uma vez que ela se difere de uma interpretação relativa a uma *cultura infantil*, que pode dar a ideia de uma universalização das infâncias, negando-lhes “as suas particularidades socioculturais” (COHN, 2005, p. 35).

Percebe-se que em alguns pontos os pensamentos de Corsaro e Sarmento se entrecruzam. Certo é que eles nos fornecem referências substanciais a respeito das crianças e de suas infâncias, bem como uma leitura de suas atividades lúdicas, centrando o olhar no brincar infantil e nas formas pelas quais as relações se constroem no seu interior. Mesmo que o pensamento desses autores possa se complementar em alguns pontos, lanço mão dos conceitos de *cultura de pares e reprodução interpretativa*, cunhados por Corsaro, como principal meio de leitura teórica dos eventos que iremos analisar no capítulo referente à metodologia. Isso porque o autor americano lança luz nas relações de poder entre as crianças, e entre elas e os adultos, bem como explicita a busca das crianças em alcançar seus próprios interesses.

1.4 Brincadeiras infantis, sociedade e cultura

Como ficou evidente, uma das modalidades de produção cultural empreendida pelas crianças é a brincadeira. Esse fenômeno, inerente às narrativas produzidas nas culturas das infâncias, trazem à luz modos de significação e atividades organizadas próprias das crianças. Podemos tomar como exemplo as brincadeiras que fazem parte das interações infantis e que, muitas vezes, são desconhecidas pelos adultos. Isso revela que a transmissão cultural da brincadeira é recorrente entre as crianças e não são transmitidas exclusivamente pelos adultos. Voltaremos a esse assunto mais adiante, trazendo à discussão relatos das crianças e de demais agentes escolares a fim de exemplificar essa afirmativa. Veremos que as narrativas dos sujeitos investigados revelam algumas brincadeiras que circulam entre as crianças e são desconhecidas pelos adultos. Isso demonstra que, em muitos casos, a transmissão orienta-se da criança para o adulto, e não ao contrário.

Embora, em muitos contextos, se mantenha a ideia simplista e pejorativa de que a brincadeira é “coisa de criança”, algo tolo ou banal, apenas prazeroso, ligado à futilidade e desprovido de grandes intrincamentos, se refinarmos a nossa percepção seremos capazes de perceber a seriedade das crianças no seu brincar. Isso porque, por meio da brincadeira, elas “se relacionam com valores e normas que lhes exige o desenvolvimento de competências – sociais, psicológicas, físicas e cognitivas – fundamentais na constituição de sua identidade” (ARENHART, 2010, p. 50-51). Mas essa discussão ficará para o capítulo a respeito do brincar.

A brincadeira, assim, resulta em um laborioso processo de interação e evidencia uma profunda complexidade que rege a organização interna da criança. Os trabalhos de Fernandes (2004) e de Corsaro (2002; 2009; 2011) servem como bons exemplos, dado que demonstram como as regras, as possibilidades de inserção nos grupos, as questões relacionadas ao gênero, etnia, classe social e as relações de poder, estão fortemente presentes nas brincadeiras, interferindo, delimitando e orientando as ações, escolhas e as negociações das crianças a todo o momento. Corsaro, no entanto, amplia a possibilidade de leitura do fenômeno da brincadeira, trazendo interpretações que revelam as potencialidades do brincar na vida das crianças, como forma de apropriação, inserção e interpretação da cultura. Além disso, o sociólogo alude à capacidade desses pequenos atores sociais em produzirem o seu próprio patrimônio cultural (atividades ou rotinas,

artefatos, valores e ideias), sendo este expresso, em grande parte, nas próprias brincadeiras, que são parte constitutiva das narrativas das culturas das infâncias.

Partindo de tais referenciais teóricos, busco suporte para a interpretação das brincadeiras no contexto da escola, procurando reconhecer as culturas das infâncias no cotidiano escolar e perceber como se dão as dinâmicas das culturas de pares no tempo do recreio. Aceitando que o brincar é uma forma de sociabilidade das crianças e um meio particular de interpretação de suas realidades, como, no contexto da escola, as brincadeiras contribuem com a construção das relações entre elas e de quais maneiras as crianças atribuem significações às suas experiências lúdicas e às suas próprias interpretações do mundo? Nesse sentido, qual é o lugar das brincadeiras musicais tradicionais nas interações entre essas crianças?

Sigo com essas questões desejando compreender um pouco mais do universo das crianças na escola investigada, partindo da observação de suas experiências partilhadas no interior das relações que se formam no acontecimento das brincadeiras musicais tradicionais. Para tanto, é preciso exercer um olhar atento a essas dinâmicas e uma escuta sensível em relação ao que essas crianças têm a nos dizer por meio de seus relatos; das expressões espontâneas perceptíveis nos seus gestos; dos códigos explícitos na linguagem de seus corpos; das reações de conflito e cooperação que surgem naturalmente em suas interações; além das formas de negociação e de organização das brincadeiras musicais tradicionais.

Tenho, como uma de minhas principais referências, as pesquisas etnográficas de Corsaro (2011, 2009, 2002) no campo da Sociologia da Infância, que enfatizam a natureza coletiva das atividades culturais infantis, identificando a sua emergência em diversos contextos institucionais e, em especial, na escola. Essa discussão segue, assim, com o intento de compreender como, no interior do contexto investigado, as crianças vão, cotidianamente, apreendendo e resignificando as ordens instituídas, ao mesmo tempo em que estabelecem valores, regras e princípios próprios de ação, coletiva e individualmente.

Antes disso, porém, aprofundarei na discussão a respeito do brincar, procurando entender como esse fenômeno compõe uma das principais atividades humanas e infantis. Nessa discussão que se segue, busco identificar a riqueza e a diversidade das brincadeiras tradicionais no contexto do Brasil, situando, nesse rol, as brincadeiras musicais, que representam parte significativa do repertório lúdico das crianças brasileiras em seus mais variados contextos.

2 BRINCAR: EXPRESSÃO CULTURAL INFANTIL E HUMANA

O brincar é uma forma de expressão inerente à condição humana. Na brincadeira, inscrevem-se a história, a cultura e as formas de sociabilidade próprias dos mais diversos povos. No entanto, talvez seja na infância que o brincar deixe suas marcas mais profundas. Afinal, quantas vezes a criança se lança em uma relação fantasiosa com a realidade concreta? Parece que quase a todo instante. Momentos efêmeros na contagem do relógio ultrapassam os limites da percepção adulta e ganham incontáveis dimensões no espaço-tempo próprio da criança. É como se, ao olhar o mundo, ela ajustasse o foco da ludicidade à sua ótica.

É claro que a criança não vive a vida como um constante faz-de-conta. Se assim fosse, a realidade simplesmente não existiria. Mas é certo que a imaginação é um suporte na concretude de sua vida. Fantasiando sobre o real, as crianças criam novas percepções e tecem possibilidades que escapam às lógicas adultas. Assim, elas constroem uma forma particular de ser e de estar no mundo, estabelecendo uma relação imaginativa com as suas experiências. Basta observá-las quando estão juntas, fazendo jogos de mão na espera do ônibus com seus familiares, ou no momento em que estão na fila da escola para merendar e ficam empurrando, puxando (de brincadeira) umas às outras, ou, ainda, quando tomam para si os objetos que já não têm serventia para os adultos: a tampa da panela torna-se o volante de um caminhão de carga; a garrafa vazia, quando soprada pelo bico, vira um apito – que muda de nota quando se acrescenta água –; um sapato desgastado agora é um carro veloz; a caixa do sapato que iria para o lixo pode ser o estacionamento do carro novo (feito de sapato velho), ou quem sabe o berço da boneca sonolenta; a lata vazia, quando amarrada a um barbante, passa a ser um calçado alto e desengonçado; um tanque de lavar roupas cheio de água é, na verdade, um imenso oceano repleto de aventuras; o brinquedo que foi feito para ser um balanço transformou-se num ônibus e, embarcando nele, vai-se a qualquer lugar. As possibilidades são ilimitadas no universo da imaginação.

Brincando, a criança encontra utilidade e significado para o que nós, adultos, muitas vezes já não vemos sentido. O brincar é, antes de tudo, uma ação imaginativa. É uma atividade ou um estado em que o sujeito se permite experimentar, ludicamente, sensações e percepções de mundo. Porém, em nossa cultura, essa palavra é carregada de sentidos dos mais diversos, e as suas significações, muitas vezes contraditórias, estão presentes ainda em outros tantos termos, como brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico

(PEREIRA, 2000). O termo brincadeira costuma ser identificado como atividade imaginativa, dissociada de regras e, muitas vezes, atrelado a algo cabível apenas à infância ou ao que é visto pejorativamente como infantilizado. Acompanhando as reflexões de Eugênio Tadeu Pereira pode-se entender mais a este respeito. Ela esclarece que, nessa perspectiva:

[...] brincadeira tem o sentido de ‘mentira’, ‘irresponsabilidade’, coisa ‘não-séria’, *laissez faire laissez passer*, ‘coisa sem valor intelectual’, ‘sem consideração’ e são encontradas em frases como as seguintes: ‘com o futuro não se brinca’, ‘é brincadeira!’, ‘você está brincando, não é?’, ‘parece brincadeira’ (como algo fácil e realizado sem esforço), ‘deixa de brincadeira’. Como também acontece com o termo brinquedo: ‘o futuro do seu filho não é brinquedo’, ‘educação não é brinquedo’. Ecoam no interior dessas expressões preconceitos marcados pelas relações de desdém, de poder e de valores em torno do que seja ‘útil’ X ‘não-útil’, ‘responsável’ X ‘irresponsável’, ‘sério’ e ‘produtivo’ X ‘não-sério’ e ‘não-produtivo’. Há uma dicotomia nessa utilização corriqueira: trabalhar/seriedade X brincar/não-seriedade. (PEREIRA, 2000, p. 30-31)

Vê-se como esses sentidos perpassam o imaginário das pessoas em nosso contexto cultural e o quão corriqueiro pode ser a sua apropriação em discursos de senso comum. Pereira também ressalta a utilização habitual desse termo por integrantes de grupos de manifestações populares brasileiras, ao lembrar as suas observações do folguedo Ticumbi no estado do Espírito Santo. Corroboro com essa afirmativa baseado em minha longa vivência com e nas manifestações de tal natureza. Nas festas de reinado,¹² não é estranho ouvir as integrantes das raras guardas de congo feminino¹³

¹² São festas ritualísticas de cunho religioso, feitas pelas guardas de congado, em devoção a um determinado santo católico. As guardas de congado tem origem luso-afro-brasileira. Nessas festas, as guardas conduzem (escoltam) reis e rainhas – figuras de máxima importância nesse ritual – que representam tanto as linhagens africanas – especialmente as de origem Banto – quanto as monarquias europeias, que têm em comum a representação hierárquica de um determinado grupo como herança de uma linhagem consanguínea. É interessante que, em muitas dessas festas/rituais, repletos de significações, muitas homenagens são prestadas aos antepassados das linhagens mais antigas, e reis e rainhas são ora coroados(as), ora descoroados(as), o que significa receber ou passar a diante o lugar de realeza, ao qual, nesses grupos, é atribuído grande valor por sua representação simbólica dos ritos africanos sincretizados com rituais europeus disseminados pela instituição da igreja católica no Brasil durante o decorrer do processo de colonização do país e a escravização dos negros oriundos do continente africano. A esse respeito, Glaura Lucas (2014) deixa contribuições importantes por meio do seu livro *Os Sons do Rosário – o congado mineiro dos Arturos e Jatobá*, fruto da sua rigorosa e belíssima tese de doutorado, realizada no campo da etnomusicologia.

¹³ As guardas de congo feminino correspondem a uma das nações de uma manifestação popular brasileira que, em um sentido genérico, é denominada Congado. Cada uma das nações tem origens e raízes em povos africanos diferentes, tendo, cada uma delas, as suas peculiaridades, tais como: a indumentária, as músicas (que possuem letras, ritmos e compassos diferentes), as danças, simbolismos e a estruturação do ritual. As nações congadeiras podem se dividir entre: Maçambiques, Catopês, Candombes, Congos, Penachos Reais, Tamboris, Caboclos, Boiadeiros, dentre outros.

dizerem que vão brincar, ao se referirem à dança e ao trançar das manguaras¹⁴ em forma de “x”, onde se autodesafiam com os passos do congo. Assim como se ouve constantemente nas rodas de capoeira,¹⁵ o canto do versador¹⁶ que comanda o ritual convidando os jogadores a brincarem: “Vem jogar mais eu. Vem jogar mais eu, Mano meu. Vem brincar mais eu, colega véio. Vem vadiar mais eu, Mano meu”. Ouve-se ainda, o chamado de um capoeirista a outro “vamos brincar, camarada!”, convidando-o a jogar.

O termo jogo, de outro modo, implica em um amplo campo de utilização e uma diversidade de sentidos: jogo social, jogo político, jogo sexual, jogo esportivo, jogo lúdico, jogo simbólico, dentre outros (PEREIRA, 2000; ROZA, 1993). O seu sentido estende-se a disputas e atividades que possuem regras estruturadas e rígidas, sendo quase sempre inapeláveis, mas algumas vezes negociáveis, como nos jogos de cartas, jogos de tabuleiro, dentre outros.

O termo lúdico, no senso comum, está associado ao significado de prazer, às ações e às situações que não exigem conflito e que detêm certa facilidade, sendo mais comumente aludido à criança. Nota-se um uso muito comum desse termo na perspectiva pedagógica escolar. Quanto não se fala de uma educação lúdica? O lúdico tornou-se um adjetivo em que não estão presentes as divergências. Nessa perspectiva, “fazer algo ludicamente é fazê-lo com um prazer em si mesmo, sem tensão” (PEREIRA, 2000, p. 31). O lúdico também remete à imaginação, podendo denotar recreação, passatempo, divertimento, competição, representação teatral e litúrgica, tal qual afirma Eliza Santa Roza (1993). A pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto (1994, p. 8) afirma que “comportamentos considerados como lúdicos apresentam significados distintos em cada cultura. Se para a criança europeia a boneca significa um brinquedo, um objeto, suporte de brincadeira, para certas populações indígenas tem o sentido de símbolo religioso”.

¹⁴ Manguaras é o nome dado aos bastões de madeira utilizados pelas mulheres dessas guardas de congo. Segurando a manguaras pelo meio, durante a dança do congo as congadeiras batem-nas umas contra as outras, tocando as suas extremidades. O toque entre as manguaras gera uma sonoridade que complementa o ritmo dos tambores.

¹⁵ Ritual e prática cultural que inclui elementos de luta, música, dança, expressão corporal e dramatização. A capoeira angola foi utilizada como forma de autodefesa e de resistência (física e cultural) dos negros, diante dos abusos e maus tratos de seus escravizadores. A prática da capoeira permanece presente ainda hoje na cultura brasileira, tendo sido disseminada em centenas de países. No decorrer de seus processos históricos ela foi se modificando e tem-se hoje uma grande diversidade de modalidades que possuem características específicas, como a Capoeira de Angola, a Capoeira Regional, a Capoeira de Rua e a Capoeira Contemporânea.

¹⁶ Capoeirista que, em resposta ao refrão entoado pelo coro, canta os versos da música que conduz o jogo de capoeira. É comum o improviso do versador, de maneira tal que ele conduza algumas ações e narre os acontecimentos do jogo.

Ao me referir à ludicidade ou ao que é lúdico, entretanto, estarei em conformidade com o sentido de ilusão e de simulação, que implica na transmutação da realidade de uma determinada situação, tal qual explica Pereira (2014). Nessa perspectiva, por intermédio da atitude lúdica, os sujeitos estabelecem um acordo ficcional entre si ou com alguma coisa. A esse acontecimento o autor chama de situação lúdica, que, de acordo com ele, “é uma atitude específica que o sujeito estabelece com alguma materialidade e se caracteriza pela transmutação da realidade, ou seja, na situação lúdica, as coisas não são, fundamentalmente, elas mesmas” (PEREIRA, 2014, p. 250). Essa qualidade de situação se configura mediante a relação de um conjunto de fenômenos. Isso quer dizer que para haver situação lúdica é preciso que haja alguns preceitos que regulam as ações de um sujeito com uma materialidade em um tempo/espço determinado.

Com efeito, há uma atitude específica que é constituída por decisões e por escolhas feitas pelos sujeitos no percurso do fenômeno. A tomada de decisões configura o destino das atividades e confere ao sujeito o papel de brincante. Dito de outra maneira, as condições de descobrir, inventar, escolher e agir e “cada escolha efetuada por esses sujeitos suscita uma cadeia de ações que repercute na configuração da situação lúdica, gerando respostas inesperadas” (PEREIRA, 2014, p. 250). Além disso, a situação lúdica:

É algo em si mesma que se configura em um fenômeno e em uma expressão singular na cultura humana. Em sua dinâmica, possibilita o encontro com o outro e pode favorecer a compreensão de diferentes materialidades, estabelecendo uma rede de sentidos que instiga o jogador a ser protagonista na situação. (PEREIRA, 2014, p. 251)

Nesse sentido, a situação lúdica propicia ao brincante a construção de experiências e vínculos com os demais sujeitos que dela participam. De mais a mais, pode-se compreender o seu caráter identificando os parâmetros¹⁷ que lhe determinam como um acontecimento volitivo e conduzido por regras, de caráter improdutivo, estruturado e delimitado em um espaço e tempo ficcionais, que propiciam escolhas e decisões com resultados inesperados (PEREIRA, 2014, p. 251).

Brincar e/ou jogar. Mesmo que esses termos se confundam pelos múltiplos sentidos que lhes são atribuídos, estabelecer diferenças entre eles é possível, caso deseje-se dar determinado foco às análises ou evidenciar algumas de suas minúcias. Em

¹⁷ Discutiremos mais detalhadamente a respeito desses parâmetros.

nossa língua, no entanto, ambos os termos vêm sendo usados indistintamente. Alguns autores (CHATEAU, 1987; ROZA, 1993; KISHIMOTO, 1994; PEREIRA, 2000, 2012) aceitam tais diferenças, reconhecendo que a brincadeira e o jogo são ações, e não conceitos em si. “Porém as semelhanças são muitas, principalmente tomando como premissa que essas atividades são fenômenos estruturados ou semiestruturados do brincar, da ação lúdica” (PEREIRA, 2000, p. 35). À vista disso, faz sentido que tanto a palavra brincar como jogar podem conotar um mesmo sentido.

A palavra brincar em português vem de brinco + ar. Brinco é oriundo do latim vinculu/ vinculum ‘laço’/‘união’, por meio das formas vinclu, vincru, vrinco (PEREIRA, 2000). Não obstante, em outras línguas, brincar tem o mesmo sentido de jogar e de representar. Nesses idiomas, uma mesma palavra é empregada para referir-se à brincadeira, ao jogo e à representação/interpretação teatral ou musical: em alemão, spielen; em inglês, play; em russo, igra; em francês, jouer. Por isso, lanço mão da palavra brincar, tomando-a neste amplo sentido que compreende significados que podem referir-se tanto à brincadeira quanto ao jogo e à representação.

Fica ainda uma questão: por que escolher brincadeira, e não jogo, para me referir ao objeto teórico? Porque, no contexto de construção deste objeto teórico, era assim que as crianças se referiam à sua prática. A todo o momento, elas diziam brincadeira, e não jogo. O convite que faziam umas para as outras era para brincar. Kishimoto (1994) faz uma consideração interessante que ajuda a seguir nessa lógica.

Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real. (KISHIMOTO, 1994, p. 107)

Logo, fica aceita a ideia de que é pertinente que os sujeitos envolvidos na brincadeira informem o termo pelo qual se referirem às suas práticas lúdicas, visto que são as suas perspectivas a respeito dessas práticas que nos interessam, o que pensam a respeito delas e como as denominam.

No campo de estudos do brincar existem muitos autores (HUIZINGA, 2000; CAILLOIS, 1990; BROUGÈRE, 2002; PEREIRA, 2000; KISHIMOTO, 1994; CHATEAU, 1987; ROZA, 1993; BENJAMIM, 1984, CERISARA, 2002, dentre outros)

que propuseram reflexões e cunharam conceitos, que caracterizam a brincadeira e as experiências do brincar em diversos sentidos, por meio de posicionamentos que ora se complementam, ora se contradizem. O pensamento desses autores revela características que são próprias da brincadeira, permitindo identificá-la como um fenômeno universal, ou uma prática peculiar, presente nas mais diversas formas de expressão cultural da humanidade. São essas características que discutiremos a seguir.

2.1 Características do brincar

Para identificar alguns aspectos que caracterizam o brincar como uma prática que se difere de outras práticas humanas, recorro em primeira mão ao pioneiro trabalho de John Huizinga (2000) ao se referir ao termo *jogo* como algo universal.¹⁸ Dessa maneira, torna-se impossível pensar a história da humanidade sem um olhar específico em relação ao brincar, uma vez que “as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo” (HUIZINGA, 2000, p. 7). Detalhadamente reunindo dados das mais variadas culturas (grega, romana, árabe, esquimó...), ele revela o caráter lúdico que funda as inúmeras manifestações culturais dos povos antigos e o jogo como elemento presente em diversos segmentos da vida, como as leis, artes, filosofias, guerras e cultos.

Roger Caillois (1990), por sua vez, abre uma rica reflexão acerca dos tipos de jogos presentes nas culturas humanas e das percepções que se constroem em relação a eles. Segundo o autor, há, nessas culturas, uma variedade de jogos como: os “jogos de sociedade, de destreza, de azar, jogos de ar livre, de paciência, de construção, etc.” (CAILLOIS, 1990, p. 9). Esses jogos evocam comumente a ideia de facilidade, risco, habilidade e, principalmente, uma atmosfera de diversão, calma e descontração, opondo-se ao caráter sério da vida.

De acordo com essa ideia de Caillois, o jogo possui uma frivolidade que lhe é intrínseca. É em si uma atividade sem perigos e consequências para a vida real, não produz coisas concretas, não frutifica bens. Entretanto, embora a brincadeira não produza bens materiais ligados às lógicas de produção e capital próprias do universo adulto, ela pode oferecer riscos aos brincantes em muitos momentos. Basta imaginar

¹⁸ Nesta investigação, porém, tomo essa referência também para a brincadeira, uma vez que, como mencionado, há questões acerca desse termo em nossa língua que nos permite tomar ambos os termos (jogo e brincadeira) com um mesmo sentido.

uma criança que está aprendendo a andar de bicicleta, por exemplo. Ou quando ela vai ficando segura ao se equilibrar no brinquedo e desce uma ladeira a toda velocidade.

Além disso, embora a brincadeira não implique em transformações concretas da realidade global, ela pode implicar em consequências para a vida real dos sujeitos que brincam: tanto ao nível material – no caso de um brinquedo estragado, por exemplo – quanto nos campos emocionais e sociais, na medida em que a brincadeira se dá mediante as interações sociais que podem estabelecer relações emocionais e de afeto entre os seus integrantes.

Caillois ainda propõe a análise interna da constituição do jogo, que resulta em uma categorização que discrimina a natureza desse fenômeno, apontando elementos que caracterizam as suas especificidades, mas que podem compreender algumas similitudes entre eles: Agôn – competição (implica na condição de derrotar ou ser derrotado, em sobrevivência); Alea – sorte (implica em risco, imprevisibilidade, aleatoriedade); Mimicry – o simulacro (implica em imitação, faz de conta, representação) e Ilinx – vertigem (implica na alteração do estado natural de nossas percepções para um estado temporariamente vertiginoso).

Huizinga (2000, p. 13) e Caillois (1990, p. 65) ressaltam algumas características formais que identificam o jogo, ponderando-o como atividade livre/voluntária, incerta, delimitada nos limites do tempo/espço, improdutiva, ordenada/regida por regras acordadas e respeitadas, sendo também da ordem do imaginativo, fantasioso, ficcional. Ao passo que Pereira (2000, p. 34) acrescenta a intencionalidade, a significação, o simbólico, a consciência e o rito.

A brincadeira não é vida cotidiana, mas, na verdade, a evasão temporária da realidade “que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização” (HUIZINGA, 2000, p. 13). Ela não está ligada a nenhum tipo de interesse biológico ou material, pois a brincadeira tem seu fim em si mesma.¹⁹ Nesse desprender-se da realidade, o tempo regula o acontecimento da brincadeira, pois ela é delimitada no campo do tempo/espço e se processa em um domínio previamente definido “de maneira material ou imaginária, deliberada ou

¹⁹ Essa ideia é contraposta pela perspectiva psicológica (VIGOTSKI, 2008; CERIZARA, 2002; CHATEAU, 1987), a qual defende que não é possível uma evasão completa da realidade, uma vez que os sentidos e as regras comportamentais estão sempre presentes no sujeito mesmo durante o acontecimento da brincadeira. Adentraremos nesse assunto no capítulo a respeito da relação entre o brincar e o desenvolvimento da criança.

espontânea” (HUIZINGA, 2000, p. 11), ou seja, há uma duração, um desenrolar-se entre o seu início e um determinado fim que se consuma nesse domínio definido.

Nessa delimitação tempo/espaço, “reina uma ordem específica e absoluta”, pois a brincadeira cria ordem e é ordem. Ela introduz “na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada” (HUIZINGA, 2000, p. 11). Nessa ordem que se instaura é que a brincadeira se liga aos domínios da estética. Com efeito, há nela uma tendência para ser bela, um impulso de criar forma ordenadas em perfeito ritmo e harmonia, dotada de elementos pertencentes à estética: “tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião” (HUIZINGA, 2000, p. 12). Ao imaginar um grupo de crianças em roda, de mãos dadas, cantando uma cantiga de maneira afinada e girando num mesmo sentido, com passos sincronizados, pode-se ter uma ideia de como resulta essa criação de formas ordenadas harmoniosamente que segue a um ritmo próprio desta ou daquela brincadeira.

Um dos elementos estéticos citados por Huizinga leva a uma outra característica, a tensão, que, na brincadeira, significa a incerteza, o acaso, a imprevisibilidade, a disputa, a competição. Quem brinca deseja alcançar, conquistar, ganhar à custa do mérito do seu próprio esforço. Há um engajamento passional de quem está brincando e que move a busca da autorrealização por meio do desejo satisfeito. Porém, Huizinga (2000, p. 12) atesta que, mesmo estando para além do valor do bem e do mal, essa tensão coloca à prova as qualidades do jogador: “a sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua ‘lealdade’”. Nesse sentido, a tensão desperta nos brincantes um valor ético, porque a pretensão das conquistas só tem mérito quando se obedece às regras.

Chego, dessa maneira, às regras que determinam o que se pode e o que não se pode, o que vale e o que não vale dentro das possibilidades e os limites estabelecidos nesse universo fantasioso. Huizinga (2000, p. 12) afirma que “as regras de todos os jogos são absolutas e (...) que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo”. Tomo aqui as regras sob duas perspectivas: (1) enquanto um sistema com estrutura sequencial definida e delimitada. Essa estrutura fica evidente em jogos e brinquedos que possuem regras já estabelecidas, como o jogo de damas, xadrez, baralho e bolinha de gude, por exemplo. Ainda assim, essas regras poderão ser modificadas ou flexibilizadas de acordo com os interesses dos jogadores. (2) As regras podem ser tomadas também enquanto um sistema semiestruturado, negociável, que delimita as condutas e as ações no decorrer da brincadeira. Na brincadeira de casinha, nota-se que

as regras são construídas no desenrolar da fantasia, designando papéis e delimitando atuação de cada criança. Porém, há uma estrutura que se repete e uma fixidez de determinadas “normas” de conduta e de ação que permitem identificar essa brincadeira como sendo de casinha, e não como outra brincadeira qualquer.

Kishimoto (1994, p. 107), em diálogo com Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989), aponta três níveis de diferenciações para o jogo: (i) o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; (ii) um sistema de regras e (iii) um objeto”. Nesse momento, vou me ater ao segundo, o qual a autora define como “(...) um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. (...) São estruturas sequenciais de regras que permitem diferenciar cada jogo” (KISHIMOTO, 1994, p. 107-108). Essas estruturas são claramente definidas e delimitadas, “constituindo-se por instrumentos que traçam os rumos e as condutas dos jogadores” (PEREIRA, 2000, p. 33). Em resumo, as ações da brincadeira são, dessa maneira, delimitadas e orientadas por regras que podem ser construídas e negociadas no decorrer da fantasia. As regras podem ser, ainda, um sistema de estrutura sequencial que determina e diferencia as brincadeiras umas das outras. Huizinga define como “desmancha-prazeres” aquele que ignora ou desrespeita as regras e que, dessa maneira, priva os demais da ilusão da brincadeira, destruindo o “mundo mágico” que fora construído.

Pereira amplia a compreensão a respeito das características das brincadeiras ao propor uma análise que considera quatro características: intencionalidade, significação e simbólico, consciência e o rito. Compreende-se como intencionalidade o interesse interno do brincante em uma determinada atividade que dirige a sua ação. Pelo que é possível perceber nessas ações, nos gestos, nas falas e nas relações estabelecidas entre os que brincam caracterizam-se a significação e o simbólico. A consciência implica em o brincante estar presente no instante da brincadeira por um ato de lucidez e consentimento próprio. Nesse estado de consciência, muitas vezes ele é arrebatado e “pode ser até mesmo ofuscado, mas isso não implica numa desconexão de si mesmo (...) há uma constante mobilidade que leva a um contínuo ‘entrar’ e ‘sair’ da brincadeira” (PEREIRA, 2000, p. 34). O rito consiste nas ações presentes no acontecimento da brincadeira – no início, durante e nas finalizações. “Essas ações são geralmente compostas por estruturas que possibilitam a repetição do fenômeno” (PEREIRA, 2000, p. 34).

Em consonância com os referenciais e pressupostos que fornecem bases a essa investigação, aceito a perspectiva de que o brincar contém elementos constitutivos que o aproxima analogamente das linguagens humanas. Nesse sentido, o brincar está inserido no complexo das interações humanas que envolvem a comunicação, a expressão e a declaração. Sendo assim, estou de acordo com Pereira (2000, p. 20), que considera o brincar como uma “das linguagens pelas quais a criança se faz presente no mundo”, sendo este

[...] tomado como uma linguagem, reconhecendo a dificuldade de colocá-lo par a par com a língua, com a música ou outra área, pressupõe não só como uma linguagem em si, mas multifacetada por um conjunto de elementos constituintes de outras linguagens: como o gesto, a fala e, em muitos casos, a música, a dança. (PEREIRA, 2000, p. 23)

Por meio dessa linguagem, nós, humanos, expressamos valores da nossa própria cultura, normas de conduta das relações sociais, hábitos de vida e nossas formas de interpretação da realidade uma vez que o brincar revela nossa capacidade inventiva de operar criativamente com os signos linguísticos e com os diversos elementos das múltiplas linguagens que por vezes o constituem. Retomando o primeiro nível de diferenciação dado para o jogo por Kishimoto (1994), percebo essa perspectiva, pois, de acordo com ela, o resultado de um sistema linguístico funciona dentro de um contexto social, e visto que:

[...] o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Há um funcionamento pragmático da linguagem, de onde resulta um conjunto de fatos ou atitudes que dão significados aos vocábulos a partir de analogias. As línguas funcionam como fontes disponíveis de expressão, elas exigem o respeito a certas regras de construção que nada têm a ver com a ordem do mundo. A designação não tem por objetivo compreender a realidade, mas de a manipular simbolicamente pelos desejos da vida cotidiana. Nossa noção de jogo não nos remete à língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano. Assim, o essencial de nosso léxico obedece não à lógica de uma designação científica dos fenômenos, mas ao uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais. (KISHIMOTO, 1994, p. 107)

Pereira (2000, p. 24) complementa ao ponderar que:

Todo esse arcabouço expressivo condiz com elementos, signos estruturantes que conduzem a ordem interna da brincadeira. Cada brinquedo tem a sua verdade, a sua estrutura própria, porém há, no conjunto de brincadeiras, algo que as definimos como tal.

Finalmente, cabe salientar que “dizer que o brincar é uma linguagem significa conferir-lhe um caráter de prática significativa” (ROZA, 1993, p. 50). Afinal, como esclarece José Alfredo Debortoli (2014, p. 87), “a brincadeira é conhecimento, conhecimento instaura-se e inscreve-se na linguagem, a linguagem significa o mundo e instaura nossos princípios éticos e estéticos”. O brincar está, portanto, no campo das interações humanas, imerso numa rede de significações. Quando se brinca, tem-se a oportunidade de se expressar algo de alguma maneira, seja pelos gestos, pelas palavras, pelas ações, pelas intenções ou pelos sons. A brincadeira significa algo para quem brinca e quem brinca expressa alguma coisa ao brincar, seja a respeito si, do outro ou do mundo.

Por isso, assumo o brincar como uma linguagem de uso cotidiano e social que permite ao brincante expressar-se e significar a realidade por meio de um conjunto multifacetado, constituído por elementos das múltiplas linguagens. Nesse sentido, as brincadeiras são “fenômenos da complexa existência humana” (PEREIRA, 2000, p. 20), as quais cada grupo social atribui sentidos de acordo com sua história, suas perspectivas e suas necessidades.

Esse fenômeno, quando acontece em grupo, torna-se uma atividade social que propicia a construção de vínculos e a experiência dos sujeitos nos âmbitos individual e coletivo, daí a sua importância na vida das crianças. Brincando, a criança busca algo em si mesma, ela procura dizer de maneira inventiva as maneiras pelas quais (re)significa e (re)interpreta a realidade. Ao brincar, ela também busca algo no outro, pois é no encontro com o outro que ela experimenta a novidade e tem a possibilidade de (re)construir o seu próprio universo, de (re)criar a sua maneira particular de apreender o mundo ao seu redor, de situar-se enquanto pessoa, percebendo-se única e singular, embora esteja constituída desse(s) outro(s), dos seus valores e de suas percepções de mundo. O notável é que esse encontro entre um eu e um outro acontece em muitos momentos no tempo ficcional da brincadeira. É no lugar do inesperado que fecunda o brincar, cultura infantil por excelência.

2.2 O brincar e o desenvolvimento social e cultural da criança

Outra dimensão do brincar, fundamental para as nossas análises, é a do desenvolvimento. A esse respeito, Caillois (1990, p. 12) afirma que o jogo assegura o

gozo da vitória, a superação de supostos obstáculos, contrariedades quase fictícias. Por outro lado, ele traduz disposições psicológicas que podem construir “fatores civilizatórios”, reforça as faculdades físicas e intelectuais individuais, assim como traz contribuições na “autoafirmação das crianças e na formação de sua personalidade” (p. 15). Assim sendo, cada brincadeira, de acordo com as suas características, contribui para o desenvolvimento das crianças no âmbito individual e coletivo.

De acordo com Huizinga (2000), a brincadeira é, antes de tudo, livre, pois ela própria é liberdade. A criança brinca porque quer, pois o seu desejo a leva a isso. É uma atitude voluntária que não se sujeita a ordens, imposições ou a outras necessidades que não a de brincar. Vigotski (2008), por outro lado, pensa a liberdade da criança no acontecimento da brincadeira em relação às normas sociais, as quais ela internaliza em sua interação com a cultura. Ele afirma que, ao brincar, a criança determina as suas próprias atitudes, partindo do seu “eu”. Mas essa é uma “liberdade” ilusória, na medida em que, mesmo que a criança esteja livre para “ocupar” um determinado papel – brincar de ser músico, por exemplo – ou para relacionar-se com algum objeto da maneira que lhe convir, ela “submete as suas ações a um determinado sentido, ela age, partindo do significado do objeto” (VIGOTSKI, 2008, p. 36). Portanto, se a brincadeira é liberdade em si mesma, a criança age livremente na brincadeira, todavia, ela não abandona os sentidos e as significações das regras de comportamentos sociais e dos objetos, pois não pode libertar-se deles.

Nesse sentido, a imaginação surge no contexto social da ação da criança sobre os objetos, sendo já uma ação que contém regras de comportamento representadas na brincadeira. Huizinga assegura que a brincadeira se baseia na imaginação, entendendo esta última como a transformação da realidade em imagens, as quais a criança manipula enquanto brinca. Jean Chateau (1987, p. 32) se contrapõe a essa ideia e entende que a finalidade da brincadeira está “na afirmação do eu”, pois, partindo dela, a criança produz a imaginação, assim como o seu estado imaginativo irá levá-la ao universo da brincadeira. A brincadeira e a imaginação, por sua vez, “produzem” os sujeitos históricos. O que ela não produz é algo inerente ao mundo adulto: produção material de bens de consumo, ações que visam ao lucro, normatização do tempo, etc.

Ana Beatriz Cerisara (2002, p. 124), de outro modo, referencia-se no pensamento de Vigotski para atestar que as diferentes formas de vinculação entre a atividade imaginária e o real estão presentes desde a primeira infância, aceitando que estes são processos criadores que se refletem nas brincadeiras e “são produto de um tipo

de impulso criativo” que possibilitam ao sujeito realizar novas combinações por meio de elementos extraídos da realidade. Como sustenta a perspectiva da psicologia histórico-cultural, isso só é possível porque as experiências da criança estão marcadas pela cultura e são mediadas pelos sujeitos com os quais ela se relaciona. São as experiências da criança no contexto social que lhe permitem apropriar-se destes elementos e fazer novas sínteses inventivamente. Como resultado, a própria atividade de brincar propicia a apropriação da cultura. Consequentemente,

a ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação. (VIGOTSKI, 2008, p. 30)

Vigotski (2008, p. 30) amplia essa interpretação ao afirmar que a brincadeira não é a atividade predominante na vida das crianças, porém, ela ocupa um lugar fundamental no seu desenvolvimento geral, pois “a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos” surgem na brincadeira, colocando-a num plano imprescindível do desenvolvimento. O autor demonstra as reestruturações internas que a brincadeira provoca na criança ao considerar a “situação imaginária” como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato e ao compreender o papel das regras no desenvolvimento dos afetos, das suas ações conscientes, além da sua autolimitação e autodeterminação interna dos seus desejos. Vigotski (2008, p. 36) diz ainda que “toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real”.

O autor recorre a Piaget para afirmar o caráter moral das regras, que consiste no surgimento das regras “pela colaboração mútua do adulto com a criança, ou das crianças entre si” (VIGOTSKI, 2008, p. 29) em um processo em que a própria criança participa do estabelecimento das regras. No caso da brincadeira, as crianças criam regras de autolimitação e autodeterminação internas para si próprias. Ao retomar as perspectivas da Sociologia da Infância, percebe-se que o estabelecimento e as negociações de regras permeiam as dinâmicas sociais e as interações das crianças que também se estabelecem nas brincadeiras. Além disso, muitas vezes essas normas são reapropriadas do universo adulto, assim como pondera Gouvêa (2011, p. 562):

O caráter coletivo da produção infantil irá também se expressar numa sociabilidade própria: os grupos de pares. A criança necessita do grupo para se situar no mundo, estabelecendo uma relação diferenciada da que constrói com os adultos, com códigos próprios. Esse universo grupal infantil não é despido de regras, mas, ao contrário, é carregado de normas, leis e punições que não reproduzem o universo social adulto, mas o ressignificam e o reconstruem.

As regras podem surgir, nesse sentido, por meio de proposições e de negociações entre os sujeitos. Na brincadeira, as regras apropriadas do mundo adulto tornam-se mais flexíveis e não se resumem a estruturas delimitadas, “embora seja percebido que a própria flexibilidade das regras é um fator delimitador e orientador de ação” (VIGOTSKI, 2008, p. 33). Nessa perspectiva, o brincar propicia uma série de possibilidades e de limites de desenvolvimento para a criança em múltiplos aspectos – físico, social, cultural, cognitivo, motor, afetivo, artístico, dentre outros –, os quais se dão ora no plano coletivo, ora no plano individual.

No plano coletivo, surgem brincadeiras que propiciam interações entre as crianças, possibilitando o seu desenvolver dentro de certos limites, determinados de acordo com o contexto no qual se formam os grupos e emerge a brincadeira. No interior dessas interações, as crianças partilham e constroem entre si conhecimentos próprios, novas perspectivas e significações da realidade que lhes dão possibilidades e meios de se desenvolverem em diversos sentidos.

No plano individual, o desenvolvimento se dá na medida em que cada sujeito, de acordo com as suas constituições físicas, psicológicas, emocionais, subjetivas, somadas às suas experiências nos planos social e cultural, tem a sua própria maneira de interagir e de se apropriar dos acontecimentos e dos elementos presentes na brincadeira. Sendo assim, cada criança se desenvolve obedecendo ao seu tempo particular, de acordo com os seus próprios limites e possibilidades. Observando alguns aspectos, é possível compreender as contribuições do jogo ao nível do indivíduo: a inventividade dentro dos limites estabelecidos pelas regras; o alcance da vitória por meio da obstinação e do empenho individual; o gosto da derrota que pode impulsionar em direção à busca de aprimoramento das habilidades; o risco que se calcula ao se buscar vencer; a compreensão e a concepção das regras que imperam inexoravelmente; o estímulo das capacidades do corpo que se torna mais vigoroso, flexível, resistente; e o aguçamento dos sentidos, que tornam “a vista mais aguda, o tato mais sutil, o espírito mais metódico e mais engenhoso” (CAILLOIS, 1990, p. 15).

A criança está situada historicamente e pertence a um determinado contexto social, no qual se constitui como pessoa. Mais ainda, ela se insere no mundo coletivamente como ator social por meio de um processo dialético, simultâneo e não linear. Em outras palavras, por meio das relações sociais em uma série de contextos e das interações com *o outro* em diversas relações, a criança apropria-se dos valores da cultura, modifica-a, assim como também produz cultura. Por meio de mecanismos semióticos, ela modifica a si mesma e ao *outro*, concomitantemente. Nesse processo, tanto no plano da pessoa – biológico/psicológico – quanto no plano coletivo – social/cultural – é que a criança se desenvolve em múltiplos aspectos – físico, psicológico, motor, cognitivo, social, cultural, afetivo e subjetivo –, se situando no plano da vida concreta, criando interpretações de mundo e simbolizações da realidade.

As brincadeiras são, dessa maneira, parte constitutiva das narrativas intantis. O brincar está intensamente presente na infância de todos nós, e oferta possibilidades de construção da identidade da criança ao estabelecer um diálogo entre o *eu* e o *outro*. A esfera do eu evolve as descobertas pessoais de suas próprias potencialidades e limites e busca da compreensão dos meios de se inserir em grupo determinado e na cultura como um todo. Esse eu, porém, é constituído pelo Outro, uma vez que “o nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas e situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir *significação* para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro” (PINO, 2005, p. 167 – grifo do autor). Assim sendo, a criança dependerá do Outro, ao longo do seu desenvolvimento, pois esse Outro é, por muito tempo, o detentor da significação e “seu guia na aventura da existência” (PINO, 2005, p. 167).

Para tanto, a criança precisa se apropriar dos meios simbólicos que lhes dão acesso à cultura. Isso acontece na medida em que o seu desenvolvimento cultural se dá em função do outro, que atua como guia da criança no universo simbólico. Nesse sentido, o auxílio do outro é fundamental para a inserção paulatina da criança nas práticas sociais do seu grupo cultural.

Por outro lado, Sarmiento (2003) não deixa de considerar que “as crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica” [grifos do autor] (SARMENTO, 2003, p. 370). Nessa perspectiva, pode-se dizer que esses efeitos a que nos referimos conjugam-se também com cada ator social do grupo no plano individual e subjetivo, pois, pensando a sua dimensão particular, cada indivíduo percorre diversos contextos,

os quais moldam a sua “personalidade social”, que é definida por Vigotski – segundo sustenta Angel Pino Sirgado (2000) – como “a totalidade de suas relações sociais”.

Mariane Hedegaard (2008) propõe reflexões que reforçam essa concepção, correlacionando as perspectivas de Vigotski (1998), Klaus Riegel (1975) e Glen Elder (1998) a respeito da influência que a situação social exerce no desenvolvimento da criança. Segundo Hedegaard (2008), os autores em questão constroem um conceito de trajetórias de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998; RIEGEL, 1975; ELDER, 1998). De acordo com Riegel (1975), as trajetórias de desenvolvimento são quatro: o biológico interior, o psicológico individual, a cultural-sociológica e o físico exterior, e há uma interação dialética entre os fatores internos biológico/psicológico e externos culturais-sociológicos/físicos, pois elas acontecem simultaneamente, mas em um tempo não linear. Elder (1998), assim como descreve Hedegaard (2008, p. 13), amplia as possibilidades de interpretação desse conceito ao concluir que “as linhas de desenvolvimento de uma pessoa podem ser representadas como trajetórias sociais no seio das famílias, da educação e do trabalho”, “e sua mudança ao longo de gerações”. Na crítica ao pensamento desses autores, Hedegaard afirma que eles especificam como as interações podem ocorrer em determinadas condições, contudo, não identificam “como as novas relações sociais são formadas ou o que caracteriza a situação social concreta da criança”.

Vigotski e Luria (1996), porém, enfatizam o quão relevante é a situação social no processo de desenvolvimento da criança na medida em que o ambiente social e a formação da sua personalidade e da sua consciência estão em uma relação dinâmica em cada idade.

[...] o comportamento da criança apresenta diferenças qualitativas importantes em diferentes idades [...] essas diferenças têm raízes não só em mudanças puramente fisiológicas, como também numa capacidade diferente de usar diversas formas culturais de comportamento. De maneira mais sucinta, pode-se dizer que a criança atravessa determinados estágios de desenvolvimento cultural, cada um dos quais se caracterizando pelos diferentes modos pelos quais a criança se relaciona com o mundo exterior. (VIGOTSKI & LURIA, 1996, p. 214)

Sirgado (2000, p. 52) também reconhece esse caráter cultural na obra de Vigotski e atesta que “no lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social (...) devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e naturezas sociais”. Para Vigotski e Luria (1996) é

“impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas”, isto é, as linhas de desenvolvimento não podem ser separadas em biológico, social e psicológico, uma vez que todos esses planos constituem o desenvolvimento humano.

Para compreendermos melhor essa perspectiva, precisamos nos atentar para o fato de que considerar a influência do social e da cultura na formação da personalidade e no desenvolvimento da criança, de acordo com o pensamento de Vigotski, é aceitar que essa perspectiva tem como matriz *o materialismo histórico e dialético*, conceito central na teoria do autor, assim como explica Sirgado (2000, p. 51):

As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais* mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.

Pode-se dizer, portanto, que as crianças são atores sociais, sujeitos concretos que se constituem individual e coletivamente por meio de suas experiências em múltiplos contextos sociais e em diversos modos de estratificação social. A infância fornece a esses sujeitos possibilidades e limites de atuação em tais contextos por meio das dinâmicas sociais e de interações com outros atores sociais nos planos sincrônico, diacrônico, intergeracional e intrageracional. Nessas vivências, a criança se integra em diversos espaços sociais (públicos, escolares e outros espaços institucionais) e privados (no âmbito familiar e da convivência íntima), o que quer dizer que ela está em constante interação com outros sujeitos, constituindo e constituindo-se numa série de relações sociais, as quais ela internaliza e cria significações para si, convertendo essas relações sociais em suas próprias funções uma vez que, como Sirgado (2000) desvela da obra de Vigotski, as funções superiores da pessoa são relações sociais internalizadas. Em outras palavras,

[...] o que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. é função do que o outro das múltiplas relações sociais em que ela está envolvida pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. Insistindo em que não são as ideias, as palavras, os sentimentos, as lembranças, sonhos etc. do outro que são internalizados mas a significação que eles têm para o eu, pois a conversão do social em pessoal é um processo semiótico. De outra forma, seria difícil entender como as relações sociais podem se converter em funções da pessoa. (SIRGADO, 2000, p. 73)

Logo, por meio das complexas redes sociais e de suas interações com *o outro*, a criança desenvolve as suas funções psicológicas superiores (memória, atenção, abstração, fala e pensamento), a sua personalidade e a sua consciência (VIGOTSKI & LURIA, 1996). Seguindo essa perspectiva, os modos de vida, as percepções de mundo e as interpretações da realidade *do outro* também são internalizados pela criança, ocupando o plano da subjetividade no qual ela atribui significações às suas experiências e à cultura em que está inserida.

Não obstante, a Sociologia da Infância, atenta à totalidade da realidade social, considera que as crianças, de maneira competente, participam coletiva e ativamente na sociedade da qual fazem parte e são capazes de “formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2003, p. 373). Sendo assim, cabe dizer que, a Sociologia da Infância centra suas análises em relação ao contexto mais amplo da sociedade por meio de duas bases: a perspectiva da infância como categoria estrutural historicamente datada em um determinado período social e a busca da compreensão das crianças como atores sociais atuantes e ativos que produzem e reproduzem cultura (SARMENTO, 2003; CORSARO, 2002) por meio de processos interacionais com os adultos e com o seu grupo de pares infantis.

Todas essas dimensões do brincar e suas possíveis implicações na vida e no desenvolvimento das crianças se aplicam também às brincadeiras tradicionais. Essas brincadeiras nascem por meio das interações entre os sujeitos nos mais diversos espaços sociais, são transmitidas oralmente e expressam inúmeros valores culturais dos mais diversos povos ao longo da história da humanidade. As brincadeiras tradicionais possuem características que retratam a universalidade de determinadas práticas humanas e as suas transformações de acordo com adaptações locais e regionais, somadas a outras particularidades descritas a seguir.

2.3 Brincadeiras tradicionais

Neste capítulo, busco referências teóricas que orientem no entendimento do que estou chamando de brincadeiras tradicionais, procurando descrever algumas das suas principais características e reconhecê-las de acordo com a classificação adotada por autores que se dispuseram a organizá-las de forma sistematizada. Apresento, além disso, as origens de tais brincadeiras no contexto brasileiro e as influências de diversos povos sobre ela, fato que caracteriza o seu hibridismo cultural. Pretendo introduzir, ainda, mesmo que brevemente, a discussão a respeito da relação dos grupos sociais com as brincadeiras dessa natureza.

Ao me referir às brincadeiras tradicionais, tomo o mesmo sentido dado ao *jogo tradicional infantil* apontado por Kishimoto (2006). Para ela:

[...] considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. (KISHIMOTO, 2006, p. 15)

A autora argumenta que, ao longo da história, ocorre no Brasil um complexo processo de miscigenação cultural entre os diversos povos que aqui estavam e aqueles que aqui chegaram. Houve, durante o período de colonização, uma influência determinante das culturas portuguesa, africana e indígena nas brincadeiras tradicionais brasileiras. Sendo assim, o folclore nacional carrega traços da heterogeneidade cultural do país nas brincadeiras, músicas, danças, versos e histórias que lhes são característicos.

A origem das brincadeiras tradicionais, logo, está ligada à miscibilidade do nosso povo, que se constitui durante um processo histórico que se inicia na colonização das terras brasileiras e da submissão cultural imposta pelos portugueses aos povos indígenas que aqui já se encontravam e aos negros que, escravizados, abandonaram forçosamente muitas de suas práticas culturais, embora muitas delas mantenham-se presentes na cultura popular afro-brasileira ainda nos dias de hoje.

A violenta imposição do colonizador europeu, buscando submeter outras culturas às suas lógicas, dogmas e ideologias, teve como uma de suas consequências um notório contraste entre os vastos registros históricos do acervo cultural e da produção intelectual europeus, com a escassa referência documental da percepção de mundo, hábitos e técnicas dos povos indígenas e africanos, tendo, muito provavelmente, muitos

desses saberes se perdido ao longo do tempo, devido à falta de meios para se registrá-los. Há, nesse sentido, um silenciamento das culturas não europeias.

Em se tratando do caráter miscível da cultura brasileira, é possível identificar o arquétipo de alguns personagens vastamente difundidos pela oralidade, como a cuca, o papão e a mula-sem-cabeça, oriundos dos “folguedos da península ibérica, trazidos pelos portugueses e espanhóis ao Brasil” (CASCUDO *apud* KISHIMOTO, 2006, p. 21); o boitatá e o Saci-Pererê que surgem quando a ama-negra adapta o folclore lusitano “às condições regionais, misturando as crenças dos índios às suas crenças” (KISHIMOTO, 2006, p. 36); o curupira, figura indígena de cabelos avermelhados e pés ao avesso, totalmente virados para trás, que protege as florestas brasileiras dos invasores e devastadores do equilíbrio natural.

Embora seja difícil precisar com exatidão qual o legado deixado por cada um desses povos à cultura popular e às brincadeiras de tradição oral, segundo Kishimoto, pode-se afirmar que, ainda hoje, muitas das brincadeiras daquela época estão presentes no imaginário coletivo e nas interações lúdicas das crianças brasileiras. No entanto, em comunidades que ainda preservam algumas estruturas sociais reminiscentes dos séculos passados, como os engenhos de cana de açúcar, as tribos indígenas e as comunidades quilombolas, torna-se possível realizar um estudo que nos aproxime com maior precisão da influência de determinados grupos étnicos em nossa cultura. Isso se deve ao fato de que, ao investigar as “raízes folclóricas responsáveis pelo seu surgimento” (KISHIMOTO, 2006, p. 16), abre-se a possibilidade de identificar e, talvez, compreender a origem e um pouco do significado de algumas brincadeiras tradicionais.

Afinal, como esclarece a autora, embora haja semelhanças marcantes entre os brinquedos e as brincadeiras presentes em diversos países e tempos históricos, não há, no entanto, como precisar a sua origem com exatidão, porém, é viável localizar as suas raízes étnicas. Seguindo essa ideia, António Pedro Monteiro Paiva Coimbra (2007) afirma que a originalidade é uma das características do brincar mais passível de discussão, uma vez que:

é difícil, se não impossível, provar que uma determinada prática lúdica teve como ‘berço’ esta ou aquela sociedade. Em muitos casos existe a pretensão de considerar uma localidade como ‘berço’ de determinado jogo mais característico. (COIMBRA, 2007, p. 10 – grifo do autor)

Pereira (2012, p. 88), por outro lado, nos informa que, embora não tenhamos uma precisão exata do “berço” desta ou daquela brincadeira, pode-se afirmar que muitas delas são originárias “de situações de trabalho, romances, poesias e mitos que procedem de cerimônias sagradas com reminiscências de rituais religiosos e simbólicos”.

Não obstante, Kishimoto (2006, p. 20) defende que “a universalidade de temas e valores presentes em diversas populações distantes traz algumas hipóteses acerca da origem comum do folclore em diversos países”, sendo elas as seguintes: (1) as histórias e brincadeiras se originam nos primórdios da humanidade e todos os grupos humanos conservam-nas por meio de suas migrações e do tempo; (2) em tempos passados, houve um contato direto entre os grupos humanos, por meio do qual tais conhecimentos foram transmitidos de um grupo a outro e conservados nas práticas sociais de cada um deles; e (3) há uma semelhança tal entre os diversos grupos humanos que, em seus diversos momentos históricos, eles podem ter criado tais práticas independentemente uns dos outros, talvez até ao mesmo tempo.

Essa autora faz um panorama das influências das culturas portuguesa, negra e indígena nas brincadeiras tradicionais, considerando que:

a maioria dos jogos tradicionais infantis incorporados à lúdica brasileira chegou ao país por intermédio dos portugueses, mas já carregavam uma antiga tradição europeia, vinda de tempos remotos. Posteriormente, no Brasil, receberam novas influências, aglutinando-se com outros elementos folclóricos como o do povo negro e o do índio. (KISHIMOTO, 2006, p. 26)

Incorporam-se, portanto, às tradições brasileiras, por meio dos primeiros colonos, contos, histórias, lendas, superstições, jogos, festas, técnicas e valores (KISHIMOTO, 2006, p. 26), assim como “é bastante conhecida a influência portuguesa através de versos, adivinhas e parlendas” (p. 21) tanto quanto é inegável que há no Brasil uma “profunda influência dos negros em todos os setores da vida econômica, cultural e social” (p. 27).

É difícil precisar as influências das brincadeiras africanas na cultura do Brasil depois de tantos anos de influência e de domínio cultural europeu sobre a cultura dos povos africanos. Além disso, muitas brincadeiras presentes nas culturas africanas assemelham-se a tantas outras práticas lúdicas universalizadas, como as brincadeiras com bolas, o apreço a brinquedos confeccionados com materiais disponíveis na natureza, a confecção de armas que simulam a caça, danças de roda, entre outras.

Durante o período colonial, os negros misturavam-se ao cotidiano social “nos engenhos, nas plantações, nas minas, nos trabalhos das cidades do litoral, dificultando a separação do que é específico da população africana e suas adaptações” (KISHIMOTO, 2006, p. 27). Mas, certamente, as culturas africanas deixam marcas profundas na literatura oral por meio de estórias de sua terra, seus contos, suas lendas, seus mitos, suas danças, suas religiosidades, suas deidades e seus animais encantados que permanecem presentes em nossa cultura como um forte traço africano.

Os povos indígenas, assim como os negros, deixam inúmeras contribuições valiosas para a cultura brasileira tal qual a conhecemos hoje. Segundo Freyre (*apud* KISHIMOTO, 2006, p. 59), com base na figura da mulher indígena, pode-se associar uma grande riqueza de elementos herdados pela nossa cultura, como a diversidade de alimentos próprios de sua culinária (como o palmito de pupunha, o milho, a mandioca e até mesmo as formigas);²⁰ a utilização de drogas e remédios caseiros, comumente manipulados e utilizados em alguns contextos familiares, em tratamentos fitoterápicos e em vertentes da medicina holística, por exemplo; e nos hábitos de higiene cotidianos.

Existem também diversos elementos provenientes das culturas indígenas marcados nas brincadeiras de tradição oral. Kishimoto (2006, p. 60) constata que “um forte elemento folclórico de origem indígena são as danças totêmicas nas quais dançarinos imitam animais demoníacos em rituais mágicos”. Além disso, as brincadeiras indígenas predominavam junto à natureza, nos rios, nas matas, nas árvores, utilizando todo o material disponível para construir brinquedos, pequenas armas e utensílios de cozinha. Estes, assim como as bonecas das pequenas índias, eram feitos comumente com barro. A autora afirma ainda que “de tradição indígena ficou no brasileiro o gosto pelos jogos e brinquedos imitando animais” (KISHIMOTO, 2006, p. 61).

Tem-se, de fato, evidências e hipóteses a respeito das influências culturais que herdamos devido a toda essa miscelânea étnica. Tanto os europeus como os africanos e os indígenas²¹ são referências generalizadas de grandes grupos, constituídos por muitos povos que possuem, cada um, suas próprias estruturas sociais e hábitos de vida particulares.

²⁰ Criada e dirigida por David Gelb, a série “Chef’s Table” mostra como a personalidade e as visões de mundo de alguns dos grandes chefes da culinária erudita mundial influenciam na elaboração dos seus pratos e no ambiente de seus restaurantes. No segundo episódio da segunda temporada, com duração de 51 minutos, o Chef brasileiro Alex Atala, dentre outras coisas, fala da sua relação com a culinária indígena e como ela o impulsionou no mercado da alta gastronomia.

²¹ Não podemos deixar de ressaltar as influências árabe, judaica e francesa na cultura brasileira.

Se houve uma influência significativa de Portugal em nossa cultura, posteriormente incorporamos elementos oriundos de outros países europeus, como a Espanha, a França, a Itália e a Alemanha, por exemplo. Essa mesma lógica se aplica aos grupos oriundos da África. Embora não seja possível precisar a quantidade de tribos e povos africanos escravizados em nossas terras, Ramos (*apud* KISHIMOTO, 2006, p. 28) nos informa a respeito de três culturas escravizadas no Brasil, sendo estas Sudanesas (Iorubas, Gegês, Fanti e Ashanti); Sudanesas Islamizadas (Maussás, Tapas, Mandingas e Fulahs) e Bantus (Angola, Congo e Moçambique). Da mesma maneira, essa heterogeneidade encontrava-se presente nas terras deste país, pois, quando chegaram ao Brasil, os portugueses se depararam com uma cultura indígena estabelecida e organizada em centenas de tribos distintas, dentre as quais: Pataxós, Maxakalis, Wapischana, Taulipáng, Tapirapé, Tupi, Guarani, Xamacóco do Chaco, Karajá, Kamirahó e tantos outros (KISHIMOTO, 2006). Há, ainda, as relevantes contribuições dos povos orientais em nossa cultura, tais como os chineses e japoneses, além dos povos judeus, que deixaram legados que possivelmente influenciaram “em muitos jogos ainda presentes em nossa cultura, principalmente no meio infantil” (PEREIRA, 2012, p. 91).

Embora o nosso intuito aqui não seja o de identificar as origens das brincadeiras musicais tradicionais, esse panorama nos orienta na compreensão dos povos e dos lugares de onde se originam as suas raízes culturais e de onde provêm algumas de suas possíveis influências.

2.3.1 Características das brincadeiras tradicionais

Assim como o brincar possui características que lhe conferem um determinado sentido e o diferencia de outras práticas, as brincadeiras tradicionais, da mesma forma, possuem seus aspectos particulares, tal qual assegura Kishimoto (2006, p. 15). Essa pesquisadora, na obra *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*, identifica o caráter folclórico da brincadeira, ressaltando que, por seus atributos, ela assume características de “anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade”.

O *anonimato* diz respeito à origem e aos criadores das brincadeiras, uma vez que não é mais possível identificá-los. Pereira (2012, p. 87) nos alerta que, mesmo sabendo-se identificar a região, o país, a comunidade onde circula determinada brincadeira, a sua

autoria dificilmente será sabida, “pois o coletivo das pessoas se apropria dessa criação, deixando o seu autor no anonimato”. Sabe-se, porém, que muitas brincadeiras tradicionais são práticas que provêm da cultura adulta. Tais atividades são aceitas, incorporadas, transformadas e mantidas na cultura infantil com o passar do tempo, embora se possa dizer que as crianças “também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural” (FERNANDES, 1947, p. 247).

Todavia, esse processo não se dá apenas na relação entre a criança e o adulto. Nas brincadeiras tradicionais, a criança mais velha assume o papel fundamental de ensinar – transmitir – as brincadeiras às menores, uma vez que, assim como afirmam Fernando Augusto Ramos Pontes e Celina Maria Colino Magalhães (2003, p. 121), “a brincadeira implica uma aprendizagem sociocultural” em que “evidenciam-se dois atores principais (...) o mais experiente e o aprendiz”.

Outro aspecto relevante, característico desse tipo de brincadeiras, é o da transmissão oral, meio pelo qual elas são ensinadas e aprendidas entre as gerações, conservando-se e permanecendo “na memória infantil”, de maneira tal que “muitos jogos preservam sua estrutura inicial”, enquanto “outros modificam-se, recebendo novos conteúdos” (KISHIMOTO, 2006, p. 15). Kishimoto pontua que a força dessas brincadeiras consiste justamente na oralidade como “manifestação espontânea da cultura popular” (idem) que se perpetua na cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, apropriação, expressão, simbolização e significação da cultura. Nesse sentido, é possível afirmar que a brincadeira tradicional permanece presente nas dinâmicas sociais e nas manifestações culturais de um determinado grupo por meio da oralidade, expressando valores e sentimentos desse povo.

Seguindo essa ideia, Pontes & Magalhães questionam, dentre outras indagações: como as brincadeiras são repassadas de geração a geração? Que modos de organização social permitem a transmissão? Segundo os autores, a transmissão cultural “permite a um grupo perpetuar uma característica nas gerações subseqüentes por meio de mecanismos de ensino e aprendizagem” (PONTES & MAGALHÃES, 2003, p. 118). Mas o que se aprende vai além da brincadeira em si, pois, para brincar, os participantes se apropriam de vocabulários típicos; das regras e do momento de enunciá-las; das habilidades específicas necessárias a cada brincadeira; dos tipos de interação e das formas de interagir dentro de um determinado grupo; além dos hábitos e dos valores expressos por seus integrantes. Nessa perspectiva, Cavalli-Sforza e colaboradores (apud PONTES & MAGALHÃES, 2003, p. 118) afirmam que “a transmissão cultural é o

processo de aquisição de comportamentos, atitudes ou tecnologias através de estampagem, condicionamento, imitação, ensino ativo e aprendizagem ou a combinação desses elementos”.

A universalidade e tradicionalidade associam-se aos brinquedos e brincadeiras comuns e popularizados entre diversas culturas e povos distintos, como, por exemplo, os da Grécia e do Oriente, que “brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma” (KISHIMOTO, 2006, p. 15). Pereira (2012, p. 87) corrobora dessa interpretação, pois, segundo ele:

O jogo é passado de geração a geração e a sua tradicionalidade se dá por essa condição. Para ser considerado como tradicional, é necessária sua presença atual na sociedade ou em um grupo regional por intermédio de gerações sucessivas.

Elizabeth Lannes Bernardes (2006) ilustra tal afirmativa ao apresentar alguns exemplos de brinquedos tradicionais universalizados, presentes ainda nos dias de hoje nas situações lúdicas das crianças brasileiras, como o bodoque.²² O bodoque, ou estilingue, é formado por uma forquilha de madeira. Amarrada a ela, em suas pontas, há uma tira de borracha. Nessa tira, em sua metade do comprimento, coloca-se um objeto, como uma pedra, por exemplo. Estica-se a tira até que ela alcance uma tensão ideal para arremessar o projétil. Soltando-a, a pedra é atirada rumo ao alvo escolhido. De acordo com a autora, esse brinquedo foi trazido para o Brasil pelos primeiros portugueses a desembarcarem nessas terras e, com o passar do tempo, tornou-se um brinquedo difundido entre os meninos dos sertões e dos interiores brasileiros. A autora explica que a palavra *bondok* possui origem árabe e que o instrumento, também chamado de *bodoc* ou *baducca*, foi utilizado como “instrumento bélico na Espanha e Portugal até a criação da pólvora e das armas curtas, em 1498” (BERNARDES, 2006, p. 543).

Bernardes cita ainda outros brinquedos com esse caráter universal, como outras armas, além do bodoque, e também o pião, o cavalo de pau, as bonecas, as pipas ou papagaios e a peteca. Em se tratando desse último, Kishimoto (2006, p. 70) conclui que o jogo de peteca é muito apreciado entre crianças e adultos. O brinquedo, feito pelos índios das tribos Tupis com palha de milho e miolo em forma de argola, foi vastamente difundido em “regiões densamente povoadas pelos indígenas, como Minas Gerais” (KISHIMOTO, 2006, p. 70). Em 1985, o jogo de peteca tornou-se esporte oficial,

²² Segundo Bernardes (2006, p. 543), o bodoque é uma “pequena arma utilizada pelas criança para caçar borboletas, pássaros, lagartixas e calangos”.

considerado como sendo genuinamente brasileiro. Nessa modalidade, o brinquedo tradicional, antes confeccionado “em palha de milho ou areia, serragem e pena de galinha”, é substituído por uma peteca que “hoje aparece padronizada com rodelas de borracha sobrepostas e quatro penas brancas de peru” (KISHIMOTO, 2006, p. 71), ou material sintético. A autora explica, entretanto, que, embora alguns especialistas apontem a origem da peteca como sendo estritamente brasileira, Grunfeld (*apud* KISHIMOTO, 2006, p. 71) reconhece-a de tempos mais longínquos, descrevendo-a como um jogo em que se lança de um para o outro, uma bola munida de penachos ou plumas. Segundo ele, a peteca esteve presente na China, Japão e Coréia há mais de dois mil anos. Nesses contextos, a peteca era utilizada como forma de treinamento militar e até mesmo para se aquecer no frio coreano. Kishimoto (2006, p. 71) acrescenta ainda que:

Uma versão menos prática do jogo é aquela em que se utilizam palhetas de madeira, as raquetes. Em certos desenhos da Grécia clássica, encontra-se um jogo muito similar ao da raquete ou peteca. Em alguns países, é um jogo tradicional para meninas; no Japão ele faz parte das celebrações do ano novo, e na Inglaterra, sob a Dinastia dos Tudor, servia para pedir graças. Sempre jogando elas cantavam.

A peteca demonstra a dificuldade de se localizar as origens históricas de um determinado brinquedo ou brincadeira. Percebe-se, desse modo, que há uma profusão de brinquedos e de brincadeiras preservados ainda hoje de maneira muito semelhantes às práticas lúdicas do passado, como, por exemplo, as brincadeiras de pião, de pegar, de se esconder, de pique, de cavalo de pau e tantas outras. Tais similitudes lhes conferem a característica de *conservação*, embora haja *mudanças* nas formas de brincar, que variam de acordo com o tempo histórico, a localidade, a sociedade e a cultura a qual nos referimos. Contiguamente, Pontes & Magalhães (2003, p. 118) esclarecem que “a conservação é sempre algo relativo”, pois, “depende da dimensão de tempo e do sistema cultural a ser considerado”.

Seguindo essa lógica, Pereira (2012, p. 90) acrescenta que o “aparecimento e desaparecimento dos jogos somente acontecem devido ao sentido que os sujeitos dão a ele no momento circunstancial em que vivem”. Assim sendo, a permanência de brincadeiras em determinados contextos “está ligada à transmissão de um bem cultural material e imaterial” (*idem*) valorizado pelo grupo social. Para apropriar-se dessas situações lúdicas é necessário que o grupo saiba de sua existência, pois, “sua tradição e

perenidade dependem desse conhecimento e da vontade dos sujeitos de os perpetuarem” (*idem*). O autor atesta ainda que a transmissão em si não garante a constância e a funcionalidade das brincadeiras tradicionais, visto que sua preservação não é passiva. Isso quer dizer que a sua continuidade depende do modo e do motivo pelos quais tais situações lúdicas estão inseridas em um meio social. Portanto, “se o coletivo social se apodera do jogo, este fica subjugado às mudanças e aos novos significados que o grupo lhe confere. Somente nesse aspecto é que a sua preservação se faz com algum sentido e propriedade” (PEREIRA, 2012, p. 90).

De outra forma, Coimbra aponta os aspectos que variam de acordo com a localidade da brincadeira. Essas variações se dão pelo fato de a sua transmissão ser oral e anônima. Dessa maneira, as *variabilidades local e regional* são traços das brincadeiras tradicionais que se aplicam às “formas de organização, procedimentos, técnicas do corpo, sistemas de pontuação e contagem, fórmulas e gírias utilizadas” (COIMBRA, 2007, p. 9). Pode-se entender, assim, que as brincadeiras podem possuir características regionais e locais, de acordo com as regiões e os percursos geográficos onde circulam. Pelo o que se percebe, tais variabilidades podem ser reconhecidas em brincadeiras que possuem “nomes diferentes, mas têm as mesmas regras e os mesmos textos cantados ou falados, no caso de haver algum desses elementos. Outras vezes, o nome é semelhante, mas há diferenças no modo de jogar” (PEREIRA, 2012, p. 91).

Entrecruzando os pensamentos de Kishimoto (2006) e Coimbra (2007), pode-se encontrar uma relação estreita entre as características de *conservação* e *constância*, bem como entre as de *mudança* e *variabilidade* das brincadeiras tradicionais descritas pelos autores. Todavia, nota-se que a contiguidade entre essas características vai além das questões locais e regionais, uma vez que lhes cabem, da mesma forma, leituras concernentes aos seus atributos histórico, social e cultural.

Logo, a conservação das propriedades e de elementos constitutivos de uma brincadeira em determinado contexto – seja histórico, local, regional, social ou cultural – implica em uma constante presença dessa situação lúdica no imaginário e nas dinâmicas dos atores sociais envolvidos com a sua prática. Retomando as palavras de Coimbra, isso quer dizer que a brincadeira passa a obedecer a uma “constância ao nível das regras e procedimentos” para que todos possam de fato fazê-lo de um mesmo modo. Essa conservação das estruturas, das lógicas e das dinâmicas permite a identificação da brincadeira enquanto fenômeno e permite o reconhecimento dos elementos que a

compõem. Isso também ocorre com outras manifestações culturais tradicionais, como as canções, as danças, os contos, as lendas, os brinquedos ou os ritos.

Tais manifestações podem, por outro lado, ser um dos componentes que integram as brincadeiras tradicionais, assim como veremos no tópico seguinte. Por outro lado, quando uma determinada brincadeira passa por um processo de mudança devido à aculturação e influências diversas, abre-se uma gama de possibilidades de variações nas maneiras de se brincar, uma vez que mudar não implica, necessariamente, o abandono total daquele modo de fazê-la. Partindo dessa premissa, pode-se concluir que não se trata de superar, mas de se reapropriar de algo característico desta ou daquela brincadeira. Trata-se, então, da descoberta de novas formas de vivenciar as situações lúdicas. Consequentemente, o que muda de fato não é a brincadeira em sua totalidade. São as formas de organização, os procedimentos, as técnicas corporais, os sistemas de pontuação e de contagem, as fórmulas e as gírias utilizadas que se transformam. Mesmo modificada, impera ainda a essência da brincadeira, pois a sua identidade permanece preservada. Coimbra (2007, p. 9-10) defende que essas alterações, embora substanciais, “não contrariaram nem impediram a permanência da maioria dos elementos lúdicos através do tempo”, afinal, “embora tradicionais, os jogos não são imutáveis, variando no tempo, como as restantes componentes da cultura”.

Dando continuidade, percebemos que, em sua análise a respeito dos jogos tradicionais portugueses, Coimbra aponta, ainda, para outras características inerentes às brincadeiras tradicionais, sendo estas: autenticidade; mediação natural do tempo; falta de controle e tutela das práticas; aspectos miméticos; e sentimento de identidade com a comunidade.²³

A *autenticidade* atesta que “as práticas lúdicas tradicionais surgem-nos ainda pouco contaminadas pelas estratégias mercantilistas da sociedade atual” (COIMBRA, 2007, p. 10). Pode-se dizer que, de certa maneira, essas práticas nos atentam também para certa desvinculação das brincadeiras tradicionais de influências diretas dos principais meios de comunicação e das grandes mídias. Mas não se deve, porém, deixar de perceber que muitas brincadeiras carregam elementos que fazem menção a personagens midiáticos e a produtos industrializados fortemente patrocinados pelos

²³ A respeito das “características gerais dos jogos tradicionais” apresentadas por Coimbra (2007), optamos por trazer para a discussão apenas os elementos que nos orientam diretamente na discussão do nosso objeto teórico. O autor apresenta ainda outros aspectos que considera relevantes nas brincadeiras tradicionais: a relação com o trabalho e a festa; menor preocupação com os aspectos técnicos; regras flexíveis, situações paradoxais; e o desafio intrínseco ao jogo.

meios de comunicação da cultura de massa. Esse é o caso de determinadas brincadeiras musicais tradicionais, tais como: “Pikachu”, “Pepsi-cola” e “Um caminhão de Coca-Cola”, as quais descreveremos adiante.

As brincadeiras tradicionais obedecem a uma duração própria que não se submete ao “tempo cronometrado”, pois há, nelas, um “processo natural de medir a dimensão temporal” (COIMBRA, 2007, p. 11) e que obedece aos critérios daqueles que brincam, e não necessariamente a pontuações e durações preestabelecidas, embora, caso se queira, estes possam assumir o critério que determina o fim de uma situação lúdica. Essa medição natural do tempo, por outro lado, está subordinada à disponibilidade dos brincantes, posto que estes estão, por vezes, inevitavelmente resignados à imposição de um “tempo social”. Dessa forma, adentrar em uma temporalidade que é própria da brincadeira implica na construção de uma realidade fugidia, contrastante à rotina comumente calcada na divisão de múltiplas tarefas cotidianas, delimitadas de acordo com as atividades sociais e institucionais de cada sujeito, seja o trabalho, seja a escola, seja a prática religiosa, sejam as atividades de lazer e outras.

Pereira (2012, p. 87) afirma que tais brincadeiras possuem uma atemporalidade, pois há nelas “um caráter distinto” que as remete a um tempo diacrônico, vindo do passado, e, da mesma forma, a um tempo sincrônico, caracterizado no presente. Observa-se essa qualidade atemporal uma vez que certas situações lúdicas permanecem no percurso da vida em grupo ora aparecendo, ora esquecidas, ora lembradas. Mas a brincadeira se faz no tempo presente, afinal, “o jogo que não é praticado na atualidade não é mais tradicional; ele é um arquivo da história cultural de um povo” (idem).

Pensando ainda a respeito dessa duração circunstancial do tempo da brincadeira, podemos refletir a respeito de como as brincadeiras tradicionais acontecem dentro da dinâmica temporal de um contexto escolar. Logo, não poderemos ignorar que há, em tais espaços, uma orientação rígida do tempo, demarcada por uma precisão pretensa à exatidão. Essa forma – institucionalizada – de relação com tempo condiciona as dinâmicas escolares a um início determinado e a um fim iminente. Às vezes intenta pressupor os meandros e resultados das experiências que ainda estão por acontecer. Em contrapartida, o recreio, mesmo que circunscrito em um período predeterminado, propicia, em certa medida, uma apropriação mais “independente” do tempo. Por isso, há, diante de tal circunstância, a possibilidade de uma organização temporal mais coerente com as expectativas da criança. Essa ordenação pode, também, privilegiar as

experiências, desejos e realizações na fruição da brincadeira durante o tempo do recreio.²⁴

Vanessa Neves e colaboradores (2017, p. 346) esclarecem que “a infância tem sido acolhida, ao longo do tempo e em diferentes instituições, em um processo contínuo de construção de representações acerca da sua escolarização e das suas identidades”. Nesse processo, a criança assume a posição social de aluno. Partindo dessa premissa, há a construção de determinadas representações em relação ao papel assumido por ela no contexto escolar. Integrando-se à escola, a criança passa, então, a constituir a cultura escolar de forma ativa e participativa. Em linhas gerais, pode-se entender a cultura escolar como “algo em constante movimento e transformação, povoada por embates e contradições” (p. 347). As crianças participam desse movimento que implica em uma negociação no fluxo da construção das relações na escola, apropriam-se de novas práticas sociais, as quais se diferem daquelas vivenciadas por elas no cotidiano de outras esferas de sociabilidade.

Dominique Julia (2011, p. 10) afirma que a cultura escolar mantém, de acordo com cada período de sua história, uma estrita relação – ora conflituosa, ora pacífica – com um conjunto de culturas que são contemporâneas a ela: “cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”. A autora define a cultura escolar como:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). [...] Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2011, p. 10-11)

As práticas cotidianas escolares propiciam diversos limites e possibilidades tanto na perspectiva da escola quanto na dos sujeitos. Estes negociam ativamente formas de pertencimento na cultura, “(re)construindo suas identidades sociais nesse processo” (NEVES et al., 2017, p. 348) em que as práticas culturais são produzidas pelos sujeitos, ao mesmo tempo em que elas os produzem. Como bem ponderou Julia, esses processos

²⁴ Retomaremos a discussão a respeito do recreio no capítulo Metodologia.

se desenvolvem também durante o recreio, uma vez que a cultura escolar é construída a partir das interações estabelecidas no interior da escola, seja entre os professores ou entre os alunos e, ainda, entre alunos e professores. Partindo dessa ideia, Neves e colaboradores atestam que:

[...] as formas de participação e o processo de tornar-se membro de um determinado grupo, bem como as culturas de pares destes grupos, relacionam-se com a cultura escolar e com o sistema educacional, que igualmente se faz presente de forma contundente no interior das escolas, contribuindo para que algumas interações ocorram ou não. (*idem*)

Dessa maneira, a cultura escolar abre e possibilita que as crianças, no convívio com outras, possam adquirir novos conhecimentos, competências e habilidades que vão além dos conteúdos escolares e do saber científico. Contudo, nas formas de organização do tempo-espaço escolar há, comumente, uma rigidez em relação ao controle e a tutela da rotina das crianças. Dessa forma, as suas escolhas e atividades ficam submetidas às normas institucionais, sendo tuteladas pelos agentes da escola e a comunidade escolar de modo geral – professoras(es), cantineiras(os), monitoras(es), funcionárias(os), familiares e os demais.

Nota-se, assim, que a escola se difere claramente de espaços onde as brincadeiras podem ocorrer sob uma menor vigilância dos adultos, tais como ruas, quintais, parques, residências privadas e outros. Nesses ambientes, pode haver momentos prolongados com total falta de assistência adulta. O recreio, no entanto, pode tornar-se um campo fecundo para trocas e partilhas de bens e experiências entre as crianças, visto que há, nesse período do tempo-espaço da escola, a possibilidade de interações mais “livres” e espontâneas, devido a um menor controle das ações das crianças por parte dos adultos.

Coimbra (2007, p. 11) aponta, justamente, a falta de controle e tutela “por parte de pessoas ou instituições extrínsecas aos próprios jogadores”, como sendo uma característica relevante das brincadeiras tradicionais. Segundo o autor, essa “liberdade” permite aos que brincam fazerem “acordos lúdicos prévios (...) acerca dos materiais utilizados, tipo de pontuação adaptada, pormenores permitidos ou interditos”.

Muitas brincadeiras tradicionais envolvem, também, “representação e imitação de papéis (...) declamação e fórmulas rimadas” (COIMBRA, 2007, p. 12) que compreendem os *aspectos miméticos* que lhes são característicos. Percebe-se, por essa afirmativa, que as formas dramatizadas expressas representativa e imitativamente

compõem a mimese do brincar. Isso inclui as declamações e as fórmulas rimadas, as quais compreendem a entonação de textos ritmados que obedecem a uma estrutura métrica musical.

Para reelaborar uma determinada realidade social é preciso construir referências próprias das dinâmicas, ações e significações atribuídas por um grupo à realidade que o cerca. Na brincadeira tradicional, os participantes realizam tais elaborações ludicamente. Mas, para projetar um referencial das relações sociais, os integrantes de uma situação lúdica dependem da formação de um conjunto de pessoas que irão compartilhar, dentro do coletivo, as suas significações próprias da realidade, construindo uma identidade comum àqueles que brincam juntos. Com isso, ressaltamos que essa modalidade de brincadeira só acontece com o estabelecimento de um grupo, no qual o *sentimento de identidade com a comunidade* torna-se uma marca própria. Nessa perspectiva, as brincadeiras tradicionais “aparecem completamente integradas no todo social, pois são práticas aprendidas e assumidas de um modo natural pela comunidade, como um ‘modo de ser’ coletivo” e que “conduz ao fortalecimento dos laços de solidariedade” (COIMBRA, 2007, p. 11).

Vale mencionar a importância essencial do grupo para o acontecimento da brincadeira tradicional. Afinal, a cultura da brincadeira é um fenômeno apreendido em meio a um coletivo de pessoas e no qual as características anteriormente citadas são percebidas devido às relações estabelecidas entre os que brincam. Pontes & Magalhães (2003) reconhecem a relevância do grupo em tais brincadeiras e encontram nele um alicerce para embasar uma discussão a respeito de uma daquelas características das quais tratamos: a transmissibilidade. Segundo os autores:

Qualquer transmissão de um elemento cultural só pode ocorrer dentro de um contexto social. [...] É só em um conjunto de sujeitos que mutuamente se regulam, com uma identificação própria e com um modo de organização típico, que uma brincadeira tradicional se mantém e é repassada. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que entender a organização social de um determinado grupo é um fator essencial para se estudar a transmissão cultural da brincadeira. (PONTES & MAGALHÃES, 2003, p. 120)

Como já dito, no interior das situações lúdicas são partilhados conceitos, regras, habilidades específicas, vocabulários e técnicas. Não se deve, porém, restringir “o grupo aos que estritamente participam da brincadeira. Todo o entorno de sujeitos que ‘orbitam’ no grupo de praticantes está de algum modo partilhando o evento” (*idem*), embora cada um o faça à sua maneira. Por isso, a brincadeira tradicional congrega

múltiplas formas de interação entre os diversos sujeitos que a “orbitam”. Além dos participantes que brincam, há, nas adjacências das situações lúdicas, observadores atentos. “Aprendizes em potencial” que também compõem o grupo, “mesmo que não estejam precisamente participando da brincadeira em questão” (PONTES & MAGALHÃES, 2003, p. 120).

Sendo assim, cada um dos integrantes – de dentro ou do entorno – assume papéis diferentes que garantem que se mantenham as estruturas que compreendem os personagens da brincadeira: o pegador e o pega no *pique-esconde*; o papai, a mamãe e os filhinhos na brincadeira de *casinha*; a criança que pula e as que “batem” a corda, possibilitando que outra pule. Reconhece-se entre os brincantes o protagonismo do mais *experiente*, que geralmente ensina e coordena a brincadeira, além da importância do *aprendiz*, que às vezes aprende enquanto observa ou auxilia, batendo a corda na brincadeira de pular ou buscando a bola durante o futebol, por exemplo.

Pontes & Magalhães acreditam que na aprendizagem sociocultural própria da brincadeira, o mais experiente e o aprendiz evidenciam-se como os seus atores principais. De acordo com os autores, quando se trata de uma mesma situação lúdica, as formas de se brincar dos que possuem maior experiência é mais complexa e avançada em relação aos iniciantes. A criança mais experiente, ainda assim, pode aprender com a que ainda está se familiarizando com os códigos e competências necessários para determinada brincadeira: aprende a ensinar, aprende a “pegar mais leve”, aprender a incluir o outro que está começando, aprender com as novidades que o iniciante traz consigo. A relação entre esses dois personagens centrais e os papéis que cada um deles ocupa pode determinar a forma pela qual a criança se introduz e é introduzida na cultura da brincadeira. Esse processo poderá se dar de maneira tal que privilegie a adaptação dos códigos e competências necessárias para a inclusão das crianças com menor habilidade ou menor possibilidade de participar efetivamente da brincadeira. Logo, em algumas situações lúdicas,

a forma culturalmente dada está organizada de maneira que a criança penetre gradativamente nos aspectos específicos de sua cultura, em que a exigência e os materiais dispostos são diferentes em função do grau de habilidade da criança. (PONTES & MAGALHÃES, 2003, p. 121)

Essa diferenciação entre os sujeitos é percebida, no âmbito da brincadeira, por meio de expressões que denominam os participantes menos hábeis, como “café com

leite” e “carta branca”. As crianças com menor traquejo e domínio das competências necessárias para determinadas brincadeiras às vezes ocupam papéis de menor prestígio e privilégios. Na brincadeira de soltar papagaio, por exemplo, elas podem segurar o brinquedo para que o mais experiente o aprume no ar, lançando-o às manobras e “topadas” com outros. Na brincadeira da queimada, o *carta branca* não pode ser queimado e perde a chance de queimar os demais.

A organização do grupo compreende, ainda, outros aspectos relevantes. Um deles é a faixa etária, posto que algumas competências – como as motoras – se desenvolvem em maior grau a partir de determinado tempo na vida da criança. A idade também pode ser um fator decisivo na escolha das lideranças, pois os mais experientes geralmente são os mais velhos e muitas vezes se impõem, reivindicando o papel de controle das circunstâncias e regras acordadas.²⁵

Um outro fator diz respeito às relações de gêneros presentes nas situações lúdicas. As diferenciações de sexo são recorrentes em muitas brincadeiras, e são tidas pelos integrantes do próprio grupo como especificamente de meninas ou de meninos. Contudo, algumas vezes tais estereótipos são ignorados pelos pares infantis. Assim, não deixa de ser possível perceber meninos brincando de brincadeiras “tipicamente de meninas”, como cuidar de bonecas, pular amarelinha ou pular elástico, por exemplo. O contrário também é verdade, e não é estranho ver meninas misturadas aos meninos durante o futebol ou outras “brincadeiras de meninos”.

Por fim, o brincar propicia o estabelecimento de uma rede de relações nas quais são estabelecidos acordos de ordem ficcional e organizacional. As negociações e as tensões geradas por esses acordos influenciam no modo pelo qual se partilham o conhecimento e as “habilidades culturalmente adquiridas” (PONTES & MAGALHÃES, 2003, p. 121) pelos sujeitos.

Pereira (2012, p. 89) acrescenta a essa ideia a perspectiva de que o brincar e suas partilhas despertam “sensações inerentes aos seres humanos, como o prazer, a tensão, a incerteza, o desafio, a permanência e a mudança”, além de possibilitar a criação de um sentimento de pertencimento a um grupo de pessoas. O autor atesta que a valorização do grupo social aos seus bens culturais materiais e imateriais é que irá sustentar a permanência de determinados fenômenos e artefatos culturais próprios daquele

²⁵ É interessante observar a discussão a respeito das regras do jogo, feita por Jean Piaget (1994) em sua obra *O Juízo Moral na Criança*. No entanto, deixo o aprofundamento dessa discussão para um momento mais oportuno em publicações futuras.

contexto. Tal reconhecimento garantirá que haja a transmissibilidade de brincadeiras entre os contemporâneos daquele grupo e irá assegurar que elas sejam conservadas na memória e nas práticas sociais das gerações futuras, “caso contrário esse tipo de situação lúdica não encontraria suporte em sua permanência”, pois, “o grupo social somente continuará a praticar o jogo se ele tiver um significado na atualidade, e não simplesmente no seu aspecto tradicionalista” (PEREIRA, 2012, p. 90).

O referencial a respeito das brincadeiras tradicionais aqui apresentado permite localizá-las no campo teórico do brincar, reconhecendo suas características. É preciso, entretanto, não incorrer no risco de discuti-las e analisá-las de maneira generalizada, pois há, dentre as brincadeiras tradicionais, inúmeras modalidades e formas de se brincar de uma mesma brincadeira. Reconhecer essa pluralidade é reconhecer a riqueza, a diversidade e a complexidade de um rico acervo oral da cultura popular brasileira. Partindo desse reconhecimento, busco na literatura, a respeito do folclore nacional (MELO, 1985; GARCIA & MARQUES, 1988, 1989), autores que se empenharam em organizar sistematicamente parte do repertório das brincadeiras tradicionais brasileiras, classificando-as de acordo com as suas similitudes e particularidades.

2.3.2 Classificação das brincadeiras tradicionais

O repertório de brincadeiras tradicionais da infância é composto por canções, gestos, danças, versos, rimas, trava-línguas, charadas e histórias variadas que retratam a significação dos valores preservados no imaginário e expressados nas atividades cotidianas de determinados grupos.

Veríssimo de Melo, em sua obra *Folclore Infantil*, publicada no ano de 1985, afirma que, desde 1956, em trabalhos publicados anteriormente, ele já alertava ao campo de estudos folclóricos a respeito da importância de “organizar uma classificação dos nossos jogos populares e tradicionais” (MELO, 1985, p. 127). Foi nesse sentido que esse estudioso²⁶ do folclore nacional se empenhou em ordenar tal material empírico em agrupamentos, classificados de acordo com características comuns entre determinadas brincadeiras. Para embasar o seu trabalho, Melo (1985, p. 37) recorre ao pensamento de Aristóteles, partindo do pressuposto de que “para se estudar bem qualquer assunto, o

²⁶ Veríssimo de Melo possuía formação em Direito, mas atuou no campo do jornalismo, estudou com afinco o folclore nacional e lecionou Etnografia na antiga Faculdade de Filosofia de Natal e, posteriormente, Antropologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

primeiro cuidado será dividir as matérias, reduzindo o bloco inicial e atacando parte por parte”.

Desse modo, o autor divide as brincadeiras tradicionais em: (1) Acalantos – canções de ninar, “pequenos cantos entoados pelas mães ou amas-pretas para adormecer crianças” (p. 23); (2) Parlendas – “já recitadas pelas próprias crianças, conservam em comum” (p. 37) rimas e versos, instrutivos ou satíricos, e a ausência de música.²⁷ Essas brincadeiras seguem classificadas como: brincos, que são “as mais fáceis, as primeiras que ouvimos na infância, ditas ou recitadas pelos pais”; *mnemonias*, “ditas ou recitadas pelas próprias crianças” e “que tem por fim ensinar alguma” e; *parlendas propriamente ditas*, “as mais complexas, maiores, ditas ou recitadas pelas próprias crianças, com um fim especial, inclusive trava-línguas” (p. 38); (3) as Adivinhas – estão organizadas de acordo com a sua temática: mundo físico; religião e mitologia; animais; vegetais; o homem; coisas materiais; atos e tradições; nomes, sílabas e letras; problemas; adivinhas o conto; (4) Jogos Populares – diferenciados entre: fórmula de escolha; jogos gráficos; jogos de competição; jogos de sorte e jogos com música; (5) Cantigas de Roda – também são divididas de acordo com o sentido do texto, sendo: amorosas; satíricas; imitativas; religiosas e dramáticas.

Os acalantos, tal qual aparece descrito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, são “as formas de brincar musical característicos da primeira fase da vida da criança, (...) entoados pelos adultos para tranquilizar e adormecer bebês e crianças pequenas” (RCNEI/MEC, 1998, p. 71). Melo explica que essas brincadeiras têm como características as interjeições monossilábicas ou vogais – “o ô, ô, ôôô; o u, u, uuu; o rô, rôôô” – e a “forma rudimentar do canto, letra normalmente com um ritornelo²⁸ onomatopáico, para ajudar o embalo e facilitar o sono teimoso das crianças”, pois, “a constante nos acalantos é a monotonia melódica, a frase longa e chorosa, provocador de enfado e cair das pálpebras (MELO, 1985, p. 23)”.

Embora defenda que há uma musicalidade própria dos acalantos, o autor se detém a uma análise mais conceitual e apresenta uma única partitura (MELO, 1985, p. 27) de uma cantiga de ninar que aprendera com a sua mãe. O folclorista chama a atenção para a modesta bibliografia produzida a respeito do tema naquela época,

²⁷ Posteriormente voltaremos à discussão a respeito dessa última característica apontada por Melo, apresentando críticas que refutam essa ideia de que as parlendas não possuem música.

²⁸ O ritornelo é um símbolo que indica, na partitura, a repetição de determinado trecho da música. Nesse contexto, quando Veríssimo de Melo alude ao ritornelo, ele se refere à repetição constante da uma mesma melodia e letra no ato de embalar a criança para que ela possa dormir.

incluindo trabalhos como o seu que, embora singelos, denotam a “virtude única de apresentarem pesquisas recolhidas diretamente da tradição oral” (MELO, 1985, p. 31). Vale observar que, já naquele tempo, ele percebe que havia um movimento de ressignificação dos acalantos, influenciada pelos meios de comunicação de massa, o que levou as mães, ou a quem coubesse, a acalantar os bebês “com trechos de valsas, sambas, marchas carnavalescas, quase sempre descaracterizadas e pobres” (MELO, 1985, p. 30). Nos acalantos, os bebês desfrutam do aconchego materno, mas, nessas brincadeiras, são os adultos que lhes propiciam a experiência musical ao cantar e embalá-los seguindo a pulsação da canção.

Nas parlendas, de outro modo, as crianças, já maiores, ocupam papéis mais diversificados, ora como coadjuvantes, ora como protagonistas na brincadeira. Melo afirma que uma das características das parlendas é a ausência da música. Essa percepção aparece no RCNEI/MEC (1998, p. 71), quando se defende que “as parlendas propriamente ditas e as mnemônicas são rimas sem música”. Nogueira (2000, p. 3), porém, contesta essa definição, assegurando que:

o aspecto rítmico fica evidente pois aí mesmo está a graça do brinquedo: é impossível a fala sem respeitar o desenho rítmico proposto. Dito sem as devidas inflexões, perde-se o caráter de parlenda. É interessante notar que muitas vezes a parlenda é explicada como um verso que não tem “música”; na verdade, isto é uma incorreção terminológica, pois o que não há é melodia. A melodia, como se sabe, é apenas uma das faces da linguagem musical, ao lado do ritmo e da harmonia. [...] Sendo assim, fica clara que a parlenda é uma brincadeira intrinsecamente musical.

Além dos aspectos rítmicos, pode-se observar outros parâmetros musicais próprios das parlendas, tais como: andamentos, métricas, compassos, pausas, alturas, timbres e intensidades. Acontece que, muitas vezes, não se percebe a musicalidade inerente a essas e outras brincadeiras. É possível que isso se dê em razão de alguns estudiosos relacionarem o conceito de música às brincadeiras apenas quando há uma melodia presente. No entanto, existem os elementos musicais vão além apenas dos aspectos melódicos, podendo ser pouco evidentes para quem não possui uma certa familiaridade ou domínio da linguagem musical. Visto isso, não é estranho que as postulações de Melo tenham dado margem à crítica de Nogueira. Jaqueline Heylen (1991, p. 13) define as parlendas como:

[...] um conjunto de palavras de arrumação rítmica em forma de verso que rima ou não. Ela distingue-se dos demais versos pela atividade que a

acompanha, seja jogo, brincadeira ou movimento corporal. Embora exista a expressão ‘cantar parlenda’, ela é expressa em forma recitativa. A parlenda é enunciado lúdico-pedagógico; ela diverte e ensina e, pela sua forma ritmo-sonoro-motora, desenvolve as condições psicossociais do homem. A parlenda é falada em grupo, solo ou diálogo.

Lucilene Ferreira da Silva (2016) informa ainda que as parlendas são predominantemente binárias, com ritmo anacrústico que aparecem entre versos regulares mais frequentes, tendo estes cinco e sete sílabas. E acrescenta:

Apesar de recitada a parlenda apresenta variações de altura, se movimentada por saltos, graus conjuntos ou permanece numa mesma nota, criando um discurso musical variado, com esboços de cadências, marcando ponto de partida, tensão e repouso, bem como a expressividade desse repertório recitado. (SILVA, 2016, p. 81)

Rose Marie Reis Garcia & Lilian Argentina Marques (1988, 1989) tratam do mesmo assunto nas obras *Brincadeiras Cantadas*, publicada em 1988, e *Jogos e Passeios Infantis*, que chegou ao público em 1989. Em ambos os exemplares, as autoras apresentam aos seus leitores uma pesquisa realizada em 50 localidades do Rio Grande do Sul entre os anos de 1978 e 1985. No primeiro livro, elas analisam o repertório que denominam *Roda Cantada*, isto é, “atividade lúdica que se caracteriza pela formação em círculo, no qual as crianças geralmente dão-se as mãos, deslocando-se para uma ou outra direção; simultaneamente, cantam uma música que podem conduzir a uma ação coreográfica” (GARCIA & MARQUES, 1988, p. 13).

Essas brincadeiras têm o mesmo sentido atribuído por Melo às cantigas de roda, embora o folclorista deixe como tácito o conceito relativo a elas. Além disso, Garcia & Marques (1988) adotam um critério diferente daquele que o autor usa para classificar tais situações lúdicas, optando por organizá-las não pelo sentido textual das canções, mas pela maneira como as crianças se movimentam durante as rodas, que podem ser analisadas (1) quanto à formação – roda simples: com um elemento no centro; com dois ou mais elementos no centro; com um elemento fora da roda; com elementos dentro e fora da roda; com duas rodas independentes; rodas concêntricas, voltadas para o centro ou frente a frente; roda com molinete no centro; roda e fileira independente ao lado (GARCIA & MARQUES, 1988) –, ou (2) quanto ao desenvolvimento – com pulos; em gingados; coreográfica; imitativa, quando o texto comanda a mímica; dramatizada; com evoluções. Nesse registro ao qual nos referimos, estão detalhadas 61 rodas cantadas, com o passo a passo descrito em cada uma delas.

Em *Jogos e Passeios Infantis* (1989, p. 15), Garcia & Marques dividem as brincadeiras tradicionais em três grupos: formuletes, jogos e passeios cantados. Os formuletes são “utilizados para escolher, entre os companheiros, aqueles destacados para papéis de importância”. Esse grupo de brincadeiras obedece aos mesmos critérios das formulas de escolha, das quais Melo explica que, para evitar conflitos, as crianças procuram meios pacíficos e democráticos de seleção dos líderes, integrantes de equipes e dos papéis que lhes serão atribuídos. Por isso, “antes de iniciar um jogo, uma brincadeira qualquer, as crianças têm necessidade de sortear um dos companheiros para dirigi-los e distribuir posições. (...) É a isso que chamamos Fórmula de Escolha” (MELO, 1985, p. 128). Essas fórmulas de escolha são parte dos ritos os quais Pereira (2000) aponta como uma das características da situação lúdica.

Acompanhando a discussão de Garcia & Marques, não conseguimos identificar um conceito que determine o que elas denominam como sendo jogo. As pesquisadoras, no entanto, apresentam breves definições de uma série de autores que abordam essa temática (CUTRERA; MARINHO; ERIKSON; MILLAR; CAILLOIS; CASCUDO; LIMA & MEDEIROS *apud* GARCIA & MARQUES, 1989), mas não apontam para nenhuma definição detalhada que nos permita compreender de fato o conceito do qual elas tratam. Contudo, os jogos aos quais elas se referem aparecem classificados: (1) quanto ao uso de objetos; quanto à emissão vocal (falados ou cantados); (2) quanto à ação e características principais (jogos de correr e pegar; jogos de esconder; de arremessar e apanhar; de força; jogos com palmas; gráficos; de tabuleiro; de memória e jogos pouco movimentados).

O passeio cantado é “uma modalidade de brincadeira infantil que se caracteriza por uma caminhada com avanços e recuos em que as crianças entoam uma melodia, movimentando-se no ritmo” (GARCIA & MARQUES, 1989, p. 137). Garcia & Marques nos informam que autores como Melo (1985) incluem os passeios cantados no mesmo rol das cantigas de roda. Todavia, elas adotam como critério a separação dessas modalidades, em virtude das diferentes movimentações que as caracterizam. Essa escolha se justifica, pois “o que distingue os passeios das rodas é a formação: as rodas são sempre em círculo; os passeios, em fileiras, em coluna de pares ou em batalhão” (GARCIA & MARQUES, 1989, p. 137).

Referenciado na organização das brincadeiras tradicionais proposta por esses autores (MELO, 1985; GARCIA & MARQUES, 1988, 1989), busco identificar as brincadeiras musicais tradicionais. Acontece que as classificações propostas pelos

autores não especificam e nem revelam um conceito preciso acerca das brincadeiras musicais, exceto as de roda, os passeios cantados e os acalantos. Sem mais aprofundamentos nos aspectos referentes à música, encontro, nas obras referidas, uma aglutinação de todo tipo de brincadeiras.

Mesmo assim, entre as demais classes de brincadeiras encontram-se muitas que podem ser consideradas como sendo musicais. Em *Jogos e Passeios Infantis*, por exemplo, Garcia & Marques (1989) descrevem versos presentes em brincadeiras de naturezas distintas. Na obra das autoras, vê-se ainda uma variedade de partituras musicais que revelam o caráter musical de brincadeiras que são classificadas por elas, tais como: formuletes, jogos com palmas, jogos de pular, jogos de caminhar, jogos de esconder, jogos de força, jogo com bola, jogos pouco movimentados e jogos de correr. Exemplificam essa afirmativa as brincadeiras: “O limão” (p. 72-73); “Eu Fui à Bahia” (p. 84-85); “Zé Sapateiro” (p. 88-89) e “Mamãe Quero Doce”, na versão registrada em Porto Alegre, ou “Vovozinha”, na variante de Capão do Leão (p. 37-38)

Os formuletes descritos pelas autoras, assim como as fórmulas de escolha das quais trata Melo (1985), não aparecem associados diretamente às brincadeiras musicais. Embora nem todas essas brincadeiras descrevam precisamente um contorno melódico, o seu caráter musical aparece expresso na rítmica presente na declamação dos versos. Os formuletes “Uam, du, tri” (GARCIA & MARQUES, 1989, p. 20) e “Pinponete” (p. 25) aparecem escritos, inclusive, em partituras musicais que descrevem a rítmica do texto versado. A respeito dos formuletes, as autoras explicam que:

A maior parte destas fórmulas de escolha é pronunciada escandindo-se bem as sílabas. Simultaneamente, o enunciador aponta com o indicador da mão direita, um a um, seus companheiros, geralmente iniciando pelo que está à sua esquerda. Será eliminado o participante em que recair a última sílaba. O formulete é feito tantas vezes quantas necessárias para que apenas um seja o escolhido. É costume, entre as crianças, bater com a mão na boca, antes de iniciar o formulete. [...] Assim, a seleção, por si só, já consiste numa brincadeira. (GARCIA & MARQUES, 1989, p. 15)

Elas organizam os formuletes da seguinte forma: (1) versificados – apresentam métrica e rima; (2) alternativos – propiciam duas ou mais opções; (3) dialogados – predominância de perguntas e respostas; (4) onomatopaicos – predomina a semelhança de sons; (5) associativos – associam partes do corpo ou gestos; (6) outras formas de escolha – não se enquadram nas anteriores. Mesmo que os formuletes sejam muito comuns na organização e distribuições dos papéis na brincadeira, “às vezes, o grupo

elege seu representante por aclamação, baseando-se, esse tipo de escolha, mais na simpatia” (GARCIA & MARQUES, 1989, p. 15). Percebe-se por essa descrição que os formuletes tem características parecidas com as das parlendas: os versos, a rima, o ritmo, as onomatopeias.

Nos “jogos com palmas”, as autoras apresentam versos e partituras musicais de todas as sete brincadeiras descritas. Entretanto, elas não abordam essas brincadeiras centrando-se em seu protagonismo musical, embora ele pareça evidente. É interessante notar que dois dos jogos com palmas são descritos por meio de partituras que revelam apenas a estrutura rítmica dos versos. Isso se dá, possivelmente, por não haver um contorno melódico das vozes que o entoam. Vale ressaltar que a própria ação de bater palmas dentro de uma organização temporal (compasso) resultará no desenvolvimento de uma ideia rítmica que deixa evidente o caráter musical próprio dessas brincadeiras. Diferentemente de Garcia & Marques, adoto, para essas brincadeiras, a denominação de brincadeiras de mão. Mas esse é um assunto para ser abordado no tópico seguinte.

Dentre os “jogos de pular” descritos pelas autoras, estão as brincadeiras de pular corda. Dentre elas, encontramos as brincadeiras “Um passeio” (p. 108) e “Arroz com leite” (p. 109) que também aparecem escritas com notação musical. No capítulo em que serão feitas as análises dos eventos registrados no campo de pesquisa, veremos que as brincadeiras de corda são muito presentes na escola investigada, em especial entre as meninas. Nessa escola, a maioria das brincadeiras de corda aparece acompanhada de versos que são entoados durante a ação de pular ou de bater a corda. Os versos dão as diretrizes da brincadeira, sugestionando os movimentos às crianças, que ora se abaixam, ora se levantam, entram ou saem do campo de ação da corda enquanto ela cumpre a sua trajetória.

Nos “jogos de caminhar”, há uma partitura da brincadeira “O Macaco” (p. 126). As demais brincadeiras descritas aparecem acompanhadas de versos: “Batatinha Frita” (p. 123); “Chefe Manda”, na versão registrada em Porto Alegre ou “Boca de Forno” na variante de Santa Vitória do Palmar (p. 124); “Mamãe Posso Ir?” (p. 125) e “Meia-Lua” (p. 125).

Até mesmo nos “jogos de esconder” é possível perceber um grau de musicalidade implícito. Quando a criança que irá procurar as demais que se escondem conta, progressivamente (1, 2, 3, 4, 5...), ela estabelece uma pulsação que geralmente se mantém do início ao fim da contagem. Quando encontra alguém que está escondido, ela fala ritmadamente, “1, 2, 3, fulano”. A criança que consegue “se salvar” batendo a mão

no “pique” também diz de maneira ritmada, “1, 2, 3, estou salvo”. Nos “jogos de força”, Garcia & Marques (1989) descrevem “Seu João das Calças Brancas” e os versos, com suas variantes, recitados em forma de diálogo pelas crianças, permitindo que se reconheça a musicalidade presente nessa brincadeira.

Não é difícil perceber que existem diversas brincadeiras em que a música possui um protagonismo. Garcia & Marques (1988, 1989) descrevem, como visto, uma série de brincadeiras que podem compor o repertório de brincadeiras musicais tradicionais. No entanto, na obra dessas autoras e nas demais, as quais tivemos a oportunidade de analisar, não há uma classificação dessas brincadeiras. Partindo dessa premissa, apresentaremos, na sessão seguinte, o critério de classificação proposto por Silva (2016). Em sua dissertação, recentemente publicada e intitulada “Música tradicional da infância – características, diversidade e importância na educação musical”, a educadora musical adota o conceito de música tradicional da infância, cunhado por Lydia Hortélio, o qual retomaremos adiante.

2.4 As brincadeiras musicais tradicionais da infância

As brincadeiras musicais tradicionais da infância estão muito presentes no cotidiano das crianças brasileiras. Quando se agrupam, não é incomum vê-las pulando corda e cantando. Às vezes as flagramos, em duplas ou grupos, ensaiando ritmos com batidas sincronizadas das mãos. Procurando definir as funções da brincadeira ao acaso, podemos, outrora, ouvi-las declamando versos ritmados, apontando o dedo indicador para os integrantes da roda. A brincadeira musical tradicional da infância, assim como sugestiona a sua própria denominação, além de estar associada ao rol das brincadeiras tradicionais, implica no protagonismo da linguagem musical que atua como o eixo central das ações e como a característica mais marcante de uma experiência lúdica que envolve, conseqüentemente, certo domínio e propenso desenvolvimento da musicalidade, condição intrínseca à brincadeira, tal qual esclarece Monique Andries Nogueira (2000, p. 2):

O campo da brincadeira tradicional é vasto. [...] Entretanto, me deterei neste trabalho na análise das brincadeiras mais diretamente relacionadas com a música que, para efeito de sistematização, chamei de brincadeiras tradicionais musicais. [...] O caráter lúdico da música lhe é inerente. [...] Muitas vezes, essa música se materializa em uma brincadeira, isto é, deixa de

ser o pano de fundo sonoro e passa a ser parte integrante do brincar. Assim acontece em determinadas brincadeiras tradicionais.

Silva (2016, p. 22) se refere a tais brincadeiras como *música brincada*, na qual estão contidos “o corpo, o movimento e a música (...) inteireza e beleza das crianças;²⁹ o fazer musical com alegria em busca de desafios”. A autora explica que:

feita pela e para a criança, a música tradicional da infância a embala desde o nascimento e percorre todos os seus passos até que chegue à idade adulta. Carrega os ritmos e molejos da música brasileira; a beleza da nossa poesia popular; os gestos, movimentos e desafios imprescindíveis ao desenvolvimento da criança e a nossa diversidade cultural. (SILVA, 2016, p. 31)

Afirmar que a música tradicional da infância passa a ser parte integrante do brincar significa que a criança vivencia parte de suas experiências musicais de forma lúdica. Isso quer dizer que, por meio das brincadeiras, ela tem a possibilidade de estar em contato com a linguagem musical, desenvolvendo o seu senso rítmico, a afinação da sua voz, a percepção do tempo, da forma e das métricas musicais. Nesse sentido, o domínio de determinados parâmetros e elementos constituintes da linguagem musical – melodias,³⁰ rítmicas,³¹ compassos,³² tonalidades,³³ andamentos,³⁴ ostinatos,³⁵ alturas,³⁶ intensidades,³⁷ timbres,³⁸ dentre outros – compõem não apenas a estrutura da

²⁹ Há, nessa afirmação, uma idealização da infância.

³⁰ Melodias são sequências de notas sucessivas, tocadas em um determinado ritmo. As composições melódicas são cantadas ou tocadas por instrumentos (sopros, cordas metais e outros).

³¹ As rítmicas dizem respeito ao ritmo. Trata-se da sucessão de sons tocados de forma organizada no tempo, obedecendo a determinados padrões.

³² Os compassos determinam a estrutura da divisão dos tempos de uma música. Eles também determinam a métrica e a divisão rítmica da música.

³³ As tonalidades determinam a altura da música e o eixo (tonal) no qual ela se centra. Uma canção pode estar, por exemplo, na tonalidade de *dó maior*. Isso quer dizer que a melodia terá como referência ou centro a nota dó, ou seja, as outras notas terão funções que dão em relação a este eixo. Se, de outra forma, esta mesma música fosse tocada em *fá maior*, o seu eixo tonal passaria a ser a nota fá. É por isso que quando uma música repousa em sua última nota temos a clara sensação de que ela chegou ao fim, pois chega (geralmente) à tônica, logo, ao centro da tonalidade.

³⁴ O andamento diz respeito à rapidez que uma música é executada. Os andamentos podem ser lentos ou rápidos.

³⁵ O ostinato é um motivo ou frase musical repetida continuamente, como um padrão, no decorrer da música. A ideia recorrente pode ser melódica, rítmica ou harmônica (notas tocadas simultaneamente para produzir acordes ou o encadeamento progressivo dos acordes).

³⁶ A altura diz respeito aos sons graves ou agudos. Diz-se que o som grave é baixo (daí o nome do instrumento *contrabaixo* que, geralmente, toca as notas mais graves das orquestras e dos mais variados grupos musicais) e que o som agudo é alto.

³⁷ A intensidade determina a força que um som é emitido, podendo ser fraco, médio ou forte. Existem diversas gradações de intensidade, podendo um som ser fraco ou fraquíssimo, forte ou fortíssimo, por exemplo. É comum referir-se a um som fraco por meio da expressão *piano*. Sendo assim, um som fraco pode ser piano ou pianíssimo.

brincadeira, uma vez que implicam, também, na elaboração das lógicas e ações que norteiam essas práticas e o seu plano imaginativo.

Da mesma forma que Melo atesta que as parlendas “constituem aspecto do folclore das crianças inteiramente caracterizado, distinto, não se confundindo, em absoluto, com nenhuma outra manifestação folclórica desse período de existência” (MELO, 1985, p. 37), considero que as brincadeiras musicais tradicionais integram o repertório das brincadeiras populares e do folclore infantil como uma manifestação lúdica peculiar, destacando-se por suas particularidades, as quais não se confundem em nada com outras formas de brincar, pois a música assume, com evidência, um papel central em tais brincadeiras.

Seguindo essa ideia, Silva (2016) faz uma análise das influências das diversas culturas sobre tais brincadeiras. Ela verifica que “a base do repertório cantado da tradição da infância brasileira foi herdado dos portugueses” (SILVA, 2016, p. 31), havendo uma maior predominância dos seguintes aspectos do cancioneiro português, presentes nas brincadeiras cantadas:

Tonalidade maior; influência do romanceiro, da música religiosa e dos cantos de trabalho; e acrescentaria ainda a forte presença da quadra, ou trova, forma poética predominante no cancioneiro português; a predominância de compasso binário e do ritmo anacrústico.³⁹ (SILVA, 2016, p. 32)

Acompanhando a investigação de Silva (2016, p. 51), verifica-se que, devido à falta de documentação e à miscigenação entre as culturas de índios, negros e brancos, restam dúvidas quanto a “origem estritamente indígena e negra que tenha influído na formação da cultura infantil brasileira”. Ainda assim, encontram-se, no vocabulário do repertório das brincadeiras musicais tradicionais da infância, alguns sinais da cultura indígena. Isso fica evidente na fórmula de escolha apresentada por ela, logo em seguida, “considerando que vários dos termos da cantiga (...) constam no dicionário de vocabulários bororos (...) e que a palavra jacutinga é de origem tupi, (...) pode-se considerar a influência indígena nos textos das brincadeiras” (*idem*), como se vê nas seguintes variações:

³⁸ O timbre é a identidade dos sons de todas as naturezas. É por meio do timbre que diferenciamos, por exemplo, a voz das pessoas, os sons emitidos pelos animais, os instrumentos musicais. De maneira mais sutil, ao reconhecermos o timbre de dois violões diferentes, distinguindo o intérprete em gravações de uma mesma música.

³⁹ A palavra “anacrústico” é derivada de anacruse que significa, segundo o dicionário Priberam (<<https://www.priberam.pt/dlpo/anacruse>>): notas musicais com que começa uma melodia e que precedem o primeiro tempo forte.

(1) Tum dum

Escapunga larebê

Escapum tim gá

Escapunga tim gá

Uê sere bereberebê

Escapunga larebê

Escapum tchin gá.

(2) Pum pum

Jacutinga laia

Biscatunga garibera

Biscatunga tinga

Uê seribê ri baia

Biscatunga garibera

Biscatunga tinga

Nos acalantos “Sapo cururu” e “Sururu” (p. 54), registrados pela autora, “a influência indígena aparece também em termos de origem tupi como: cururu, de Kuru’ru; surur de seru’ru, de ma’ndu” (p. 53). Silva afirma que os sinais da cultura negra estão presentes nas brincadeiras cantadas que carregam, como traços próprios, “melodias constituídas de pequenos intervalos, geralmente dentro de uma quinta;⁴⁰ os múltiplos aspectos rítmicos; o andamento mais movido a estrutura de responsório e o léxico” (p. 55). Outro aspecto citado por ela “é a forma genérica do batuque, que corresponde à dança de roda, com execuções individuais e uma pessoa ao centro, que vai dar uma umbigada naquela que escolhe” (idem) para ir substituí-la no centro do círculo. As histórias também “compõem um grupo significativo do repertório da cultura da infância, entre elas, histórias com música” (p. 56). Contos africanos e europeus deixaram marcas ainda hoje presentes nas brincadeiras tradicionais brasileiras.

Além dessas notórias contribuições dos principais grupos étnicos formadores da identidade da cultura brasileira, a partir do século XIX, o ingresso de muitos imigrantes no país impacta diretamente na miscigenação e na aquisição de novos hábitos e costumes que foram sendo incorporados às práticas das crianças, incluindo “muitas

⁴⁰ Aqui a autora se refere ao intervalo musical que compreende a distância entre a primeira nota e quinta nota que a sucede. Se a referência for a nota *dó*, por exemplo, a sua quinta será a nota *sol*, pois há entre elas uma distância de cinco notas (*dó*, *ré*, *mi*, *fá*, *sol*).

brincadeiras, principalmente as cantigas de roda, as adivinhas e fórmulas de escolha” (p. 59). Outros sinais que atestam essas contribuições podem ser notados nas “melodias, vocábulos e corruptelas” (p. 59), oriundos originalmente das culturas francesa, italiana, hispânica e inglesa.⁴¹ Esta “se deu desde o período colonial e acentuou-se entre 1835 e 1912, vencida pela expansão norte-americana, que ainda se mantém através de grande alcance do cinema, televisão, rádios, jogos eletrônicos, celulares e outras novas mídias” (p. 66).

Em consequência disso, não são apenas as línguas estrangeiras que inspiram novas apropriações e mudanças no brincar das crianças, uma vez que os meios de comunicação de massa, instrumentalizados pela vasta difusão das diversas mídias disponíveis ao grande público, “também influenciam significativamente no repertório da música da infância. Muitas brincadeiras trazem termos ou músicas de comerciais, filmes, desenhos animados, personagens e artistas desses meios de comunicação” (p. 74).

As manifestações populares, contudo, em sua riqueza cultural, também afetam as dinâmicas e acrescentam elementos ao repertório das brincadeiras musicais tradicionais, como esclarece Silva (2016, p. 77):

No repertório da infância, o cotidiano é tema recorrente e sua localização no tempo e espaço sinaliza a história, geografia e costumes do lugar de origem. Nas variantes encontramos sinais do rural, do urbano e de particularidades das regiões brasileiras, seja no vocabulário, paisagem, vegetação, personagens, alimentação, trabalho, crenças, superstições, festas; seja nos gêneros musicais predominantes em cada região. Arrasta-pé, Caboclinho, Calango, Carimbó, Ciranda, Choro, Ciranda, Coco, Dobrado, Frevo, Ijexá, Marchinha, Marcha-rancho, Maxixe, Polca, Samba, Quadrilha, Valsinha, Xote, entre outros, são experimentados corporalmente pelas crianças nas brincadeiras.

Esse cotidiano retratado no canto, nos versos e nas prosas entoados pelas crianças presentes nas diversas regiões do Brasil conta a história de tempos e lugares. As brincadeiras, nesse sentido, trazem as representações das vegetações, geografia, relevos, costumes, valores, modismos, vocabulários, gírias, hierarquias, papéis socialmente atribuídos, medos, conquistas, realizações e preconceitos. Isto é, retratam

⁴¹ Podemos ilustrar as influências inglesa e americana (esta, pelos meios de comunicação) por meio de uma cena da série “The Crown”. O drama retrata a história da Rainha Elizabeth II – monarca inglesa que iniciou o seu reinado no início do século XX – que se vê constantemente dividida entre as obrigações com a coroa inglesa e as suas relações pessoais. É interessante que, no décimo episódio, a monarca é retratada, ainda criança, brincando com a sua irmã de uma brincadeira de mão.

percepções a respeito dos lugares, das pessoas, das qualidades, particularidades, visões de mundo e práticas da sociedade representada nas situações lúdicas.

Silva (2016) convida-nos, ainda, a observar as constantes adaptações textuais do repertório musical da infância. Essas apropriações acontecem quando alguns termos são incompreendidos, sendo substituídos por outros que fazem parte do vocabulário da criança, conotando algum sentido. Isso leva à ocorrência de “inúmeras variações de termos reinventados por elas. Essa compreensão, às vezes sem tradução para o adulto, tem relação direta com os sons do cotidiano” (p. 76). E arremata:

A influência portuguesa, indígena, negra e dos grupos migratórios, bem como a das mídias, são tão frequentes nas brincadeiras ritmadas quanto nas cantadas. De linguagem simples, a sonoridade das palavras é mais importante que a gramática e o sentido literal das mesmas. Assim, são infinitos os exemplos intraduzíveis e os ajustes linguísticos das sílabas e palavras para que se encaixem à rima e à métrica. (SILVA, 2016, p. 88)

Não podemos deixar de lembrar que “a influência da língua hispânica ocorreu desde o período colonial” (p. 92) e continua acontecendo ainda hoje, devido aos fluxos migratórios, como, por exemplo, o dos chilenos, erradicados no Brasil durante a ditadura instaurada naquele país na década de 1970; dos bolivianos que vêm procurando melhores condições de vida em nosso país; e a constante vinda de argentinos “que nos verões inundam os litorais brasileiros, também contribui para tal influência” (*idem*). Além disso, Silva ressalta as heranças culturais herdadas pelas brincadeiras musicais tradicionais de judeus e japoneses.

Dadas as profundas influências das diversas culturas e dos meios de comunicação de massa nas brincadeiras musicais tradicionais da infância, procuraremos localizá-las, de acordo com as suas congruências, no quadro de classificações proposto por Silva.

2.4.1 Classificação das brincadeiras tradicionais da infância

Procurando uma classificação das brincadeiras musicais, encontro respaldo também em Silva (2016), que, referenciando-se em um artigo até então não publicado, de autoria da experiente pesquisadora Lydia Hortélio (*apud* SILVA, 2016, p. 31), explica que o repertório musical tradicional da infância subdivide-se em “brincadeiras cantadas, ritmadas, rítmico-melódicas e melódico-ritmadas”, sendo que:

As brincadeiras cantadas, com melodias que variam de uma nota só à escala completa, apresentam a diversidade musical brasileira. As ritmadas, sem melodia, tem como elemento principal a palavra recitada. As rítmico-melódicas e melódico-ritmadas compreendem o repertório que combina as duas formas, com maior ou menor predominância de melodia ou de ritmo. (SILVA, 2016, p. 31)

No repertório de brincadeiras cantadas, são mais comuns os “acalantos, brincos, brincadeiras de roda e de movimentação específica” (p. 80). As fórmulas de escolha e brincadeiras de mão também podem ser encontradas entre elas, embora nestas haja uma maior predominância do repertório ritmado. Essa modalidade de brincadeiras obedece a uma organização no espaço e a formas e distribuição de papéis. Elas costumam acontecer “em roda, fila, túnel, aos pares, em diálogo, solos, grupos grandes, pequenos grupos, com as mãos, os pés, etc. Diferenciam-se ainda segundo o gesto, a movimentação e formam grupos menores classificados de acordo” (p. 80).

Nas brincadeiras ritmadas há uma interessante diversidade de elementos que não estão ligados unicamente à capacidade da criança de produzir sons percutidos. Em tais brincadeiras, os movimentos e as palavras também expressam contornos rítmicos que podem ser identificados por meio de uma interpretação da linguagem musical, tal qual pondera Silva (2016, p. 81):

Nas brincadeiras ritmadas, movimento e desafio são palavras de ordem e o corpo traduz a capacidade da criança de experimentar, inventar, arriscar e se expressar. [...] A riqueza da língua materna, a musicalidade da voz falada, a rima, a métrica e a poesia, a criatividade e a inventividade das crianças, somadas a uma infinidade de movimentos corporais, compõem a diversidade rítmica do repertório.

Em tais brincadeiras, não há contornos melódicos propriamente ditos, mesmo assim, é possível perceber algumas variações de altura da voz falada. Desse modo, “a altura musical adquire relevo na palavra, assumindo um valor expressivo” (idem). Mesmo com as sutis nuances de alturas presentes na “melodia da fala”, é possível percebermos os seus contornos, composto “pelas ondulações que dão ‘cor’ ao discurso, fazendo-o inteligível ao interlocutor. Dá-se a partir do diálogo entre vogais que prolongam e consoantes que segmentam e conferem ritmo, compondo fonemas, palavras, frases e narrativas” (p. 82). Silva (2016, p. 80) afirma que, por meio da revisão bibliográfica e pelo registro de “um significativo repertório em cerca de cento e cinquenta e dois municípios brasileiros, entre 1998 e 2015”, feitos por ela, é possível

afirmar que “as brincadeiras cantadas foram mais frequentes até a década de 1970, prevalecendo a partir daí as brincadeiras ritmadas”. A autora acredita que, a partir daquela década, ocorreram várias mudanças sociais e culturais determinantes, em muitos aspectos, para a paulatina ruptura das crianças com as brincadeiras cantadas.

A autora explica que as causas desse fenômeno estão sendo investigadas, por ela, com um maior aprofundamento, deixando em aberto algumas hipóteses a esse respeito: (1) “considerando que a música tradicional da infância é predominantemente feminina” e que a sua transmissão oral, durante a primeira infância, “é feita, sobretudo, de mãe para filho” (p. 80), a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, desde 1970, diminuiu a sua permanência com as crianças, e, conseqüentemente, o contato daquela geração e das posteriores com as brincadeiras cantadas; (2) a aceitação social de uma maior liberdade da mulher brasileira, a partir dessa década, ampliou as possibilidades da inserção, por parte das meninas, de gestos, de ritmos e de movimentos menos contidos, ou seja, a infância feminina vai se destituindo de padrões predeterminados, podendo adotar uma postura menos recatada; (3) com o acesso da criança cada vez mais restrito às áreas externas às suas moradas, como ruas, parques e praças, talvez a predominância nas brincadeiras ritmadas, relacionadas “a ação e movimento como correr, pular e saltar, nas últimas décadas, pode ter sido umas das soluções encontradas pelas crianças para atender as suas necessidades de movimento nos poucos espaços físicos que lhes restaram” (p. 80); (4) muitas crianças não têm acesso a uma educação musical sistemática, uma vez que “a alteração do currículo do curso de Educação Musical pela LDB 5692 de 1971 para Educação Artística, tornando-a extracurricular” (*idem*), retira a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas;⁴² (5) Silva também assevera que a pouca abertura para a inclusão do brincar nos currículos de um número significativo de escolas brasileiras, bem como a falta de domínio dos educadores a respeito dessa temática, reflete uma “postura conteudista das instituições” que não privilegia o acesso e a difusão das brincadeiras cantadas; (6) conforme Lydia Hortélio, houve, a partir de 1950, uma profusa adesão às novas mídias que, desde então, “ocupam cada vez mais espaço na vida das famílias brasileiras, destituindo inclusive o

⁴² A obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica volta a vigorar a partir do ano de 2008, quando o então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei n. 11.769/2008. De acordo com Sergio Figueiredo (2010, p. 1), “A referida lei altera o artigo 26 da lei 9.394/96, a LDB vigente (BRASIL, 1996), acrescentando um novo parágrafo que estabelece a obrigatoriedade da música como conteúdo na escola”. No entanto, há, atualmente, uma intensa discussão no campo político e constantes investidas por parte de partidos que defendem a retirada da obrigatoriedade do ensino de música e das artes em geral das escolas brasileiras. Essa situação gera grandes tensões entre os setores políticos e educacionais.

convívio das crianças entre elas mesmas” (p. 81); e (7) “a crescente indústria de brinquedos que investe massivamente na produção de atrativos para a infância” (*idem*), construindo padrões, modas e estereótipos nas formas e conteúdos dos brinquedos e brincadeiras infantis, influenciando cada vez mais as crianças e o seu universo lúdico.

Todo esse repertório, composto pelo brincar, pela música e pela poesia, percorre as infâncias e o desenvolvimento da criança, propondo-lhe novos desafios e experiências compartilhadas com os seus pares. Mas, de acordo com Silva (2016, p. 115), “o repertório musical tradicional da infância é subdividido em grupos, que se classificam de acordo com a movimentação, ação, desafio e objeto brinquedo utilizado”.

Adoto como referência para a classificação das brincadeiras musicais tradicionais as obras de Melo (1985), Garcia & Marques (1988; 1989) e Silva (2016). Procuo seguir como critério as características que são inerentes a essas brincadeiras, para, então, organizá-las de acordo com a congruência de elementos que compõem as suas estruturas e lógicas de acordo com as nomenclaturas dadas pelas próprias crianças. Deter-me-ei às classificações das brincadeiras que correspondem à leitura teórica do objeto de estudo e dos sujeitos investigados nesta pesquisa. Dessa maneira, ficam de fora das análises os acalantos, por tratarem de brincadeiras da primeira infância e as demais classes de brincadeiras que não consideram o protagonismo da música.

2.4.2 Brincadeiras de roda⁴³

As brincadeiras de roda, como já vimos em Garcia & Marques (1988), podem ter diversas configurações, de acordo com a sua organização no espaço que varia quanto à formação e quanto ao desenvolvimento. Essas brincadeiras são predominantemente cantadas. Os registros das canções oriundas das rodas cantadas demonstram belas e ricas melodias, modais e tonais. Muitas delas aparecem acompanhadas pelas síncopes tradicionais dos ritmos populares brasileiros. Podemos perceber, de acordo com Garcia & Marques, outras características musicais das brincadeiras musicais, tais como: predominância de compassos binários e do modo maior; constância rítmica; repetição de uma mesma melodia para várias estrofes da mesma canção; registro melódico dentro do âmbito de uma oitava musical; incidência de um início anacrústico das músicas; ligação do andamento com os movimentos do corpo; e predomínio de canções com

⁴³ Ver Figura 8, 9, 10 e 11.

formas musicais simples, tendo, na maior parte das vezes, apenas uma estrofe (A) ou duas estrofes (A-B).

Pode-se considerar como brincadeira de roda as formações feitas quase sempre em círculo, nas quais as crianças geralmente dão-se as mãos e caminham circularmente enquanto, simultaneamente, cantam uma melodia. Contudo, essas rodas nem sempre obedecem aos mesmos critérios e, por isso, pode haver diversas lógicas e maneiras de brincar, como se perceberá nos exemplos seguintes.

2.4.3 Rodas de escolha⁴⁴

As rodas de escolha nem sempre acontecem em círculo. Elas podem ser realizadas, também, em “filas horizontais, verticais serpenteadas e semicírculos”. Nessas rodas, “uma ou mais crianças escolhem outra ou outras para substituí-las no centro da roda ou na execução de algum gesto ou tarefa determinada pela brincadeira” (SILVA, 2016, p. 120).

2.4.4 Rodas dramáticas

As rodas dramáticas são aquelas em que há um tipo representação teatralizada. “São rodas que contam histórias, nas quais as crianças assumem papéis de personagens que compõem o enredo” (SILVA, 2016, p. 121).

2.4.5 Passeios cantados⁴⁵

Como já descritos, não acontecem em círculo, mas “fileiras, filas, colunas de pares ou em batalhão”. As crianças, nessas formações, avançam e recuam no ritmo da melodia que é entoada por todas. É importante ressaltar que “o repertório de passeios cantados é bem menor do que o das rodas cantadas” (GARCIA & MARQUES, 1989, p. 137).

2.4.6 Fórmulas de Escolha⁴⁶

⁴⁴ Ver Figura 11.

⁴⁵ Ver Figura 12.

⁴⁶ Ver Figuras 13 e 14.

As fórmulas de escolha são um meio aleatório e talvez mais democrático de definir: o líder; o capitão do time; o pegador; o primeiro ou o último da fila; os participantes que ficarão de fora até a próxima roda; os papéis de cada um nas brincadeiras; dentre outras.

Como exemplo dessa modalidade de brincadeira, é possível citar o artigo em que Fernandes (2004) relata alguns modos pelos quais as crianças selecionavam os participantes e distribuíam as funções de cada um nas brincadeiras. Ele constata que as distribuições de papéis nas *trocinhas* eram feitas pelo jogo de pedrinhas, contagem de dedos, cara e coroa ou por outro meio de seleção conhecidos por todos. Dentre essas, o autor cita um modo de escolha a que chama de indireta com os seguintes versos:

Em cima do piano
Tem um copo de veneno
Quem bebeu morreu,
Anabu, anabu,

Quem sai és tu.
Ou: quem sai és tu
Puxando o rabo do tatu.

Ao que ficar por último correspondem os papéis repudiados, até que, no jogo, se faça substituir por outro. (FERNANDES, 2004, p. 244)

Essa fórmula de escolha é comum em muitas brincadeiras. Recordo-me de uma variante que, em círculo, as crianças entoam os versos, apontando cada hora para um participante. O que é indicado por último, de acordo com o combinado que antecede a escolha, é selecionado: para um dos times; para permanecer ou ficar de fora; liderar ou ocupar o lugar menos prestigiado na brincadeira. Contudo, as estrofes não são exatamente as mesmas apresentadas por Fernandes, mas sim a seguinte:

Lá em cima do piano

Tradição Oral

♩ = 80

Lá em ci ma do pi a no tem um co po de ve ne no quem be

3
beu mo rreu de me nos eu o a zar foi seu

Figura 1. Lá em cima do piano.

2.4.7 Brincadeiras de movimentação específica⁴⁷

As brincadeiras de movimentação específica abrangem um repertório diferente das demais brincadeiras apresentadas. Elas apresentam especificidades na forma de brincar, podendo agregar características de mais de uma brincadeira. As movimentações específicas podem incluir “gestos como passar anel; passar debaixo da ponte ou túnel; pular sela ou mula; pisar no pé; repetir movimentos sugeridos pelo texto, abrir e fechar as pernas, virar estátua, pular (...) entre muitos outros” (SILVA, 2016, p. 130).

2.4.8 Brincadeiras de corda⁴⁸

As brincadeiras de corda possibilitam à criança o desafio de pular por cima ou passar por debaixo dela quando está em movimento. Existem diversas variações dessa brincadeira. Descreverei algumas delas na análise dos eventos selecionados. As crianças, na maioria das vezes, “batem a corda” contra o chão, lançando-a em seguida no ar, fazendo repetidos movimentos circulares. Assim, o desafio é pular por cima quando ela toca o chão e não se colidir com ela quando está circunscrevendo a sua trajetória no ar. O “reloginho” é outra forma de se brincar. Uma criança gira a corda, rente ao chão e os demais, posicionados em círculo, têm de pular por cima dela quando passa próxima aos seus pés. Para se brincar de “cobrinha” é preciso fazer movimentos para baixo e para cima com a corda para que ela desenhe movimentos ondulatórios próximos ao chão. As crianças pulam por cima dela, de um lado para outro, tentando evitar que a corda toque o seu corpo.

Apesar de tudo, o desafio fica ainda maior quando se associam as músicas a essas brincadeiras. Predominam entre elas os versos recitados. Além disso, “a polirritmia entre o trecho recitado ou cantado, os pés, que tocam o chão no tempo forte, e a corda, que bate no chão no contratempo dos pés, é mais um desafio” (SILVA, 2016, p. 137).

2.4.9 Brincadeira de mão⁴⁹

⁴⁷ Ver Figuras 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22.

⁴⁸ Ver Figuras 23, 24 e 41.

⁴⁹ Ver Figuras 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 e 33.

As brincadeiras de mão são um outro exemplo conhecido de brincadeiras musicais tradicionais da infância. As batidas de mão, sincronizadas com os versos ou melodias, exigem, dentre uma série de competências:

agilidade e complexidade dos gestos com as mãos; integração entre as mãos e outros movimentos corporais e polirritmia entre o texto recitado ou cantado e as palmas e batidas das mãos que variam entre: palma consigo mesma; palma com a outra criança em frente; mão esquerda bate na mão esquerda da outra em frente, mão direita bate na mão direita da outra em frente; com os dedos entrelaçados para fora, bate nas mãos da outra em frente; mão direita para cima e esquerda para baixo; costadas das mãos batem nas costas das mãos da outra em frente, entre outras. (SILVA, 2016, p. 141)

Essas brincadeiras são vistas mais frequentemente entre as meninas. Elas costumam acontecer em duplas, mas, em algumas delas, brinca-se em grupo, de modo que a criança bate na mão da que está ao seu lado – geralmente à esquerda – e essa, por sua vez, dá sequência à brincadeira batendo na mão da próxima e assim sucessivamente.

2.4.10 Brincadeiras com bola

Em algumas brincadeiras musicais, assim como as de corda, são utilizados brinquedos. Nas brincadeiras com bola predomina o repertório ritmado. A elas são incorporados versos simples “que acompanham os desafios de jogá-la um para o outro sem deixar cair no chão, tentar acertá-la em outra criança, escondê-la, jogá-la na parede, entre outros” (SILVA, 2016, p. 148).

2.4.11 Pega-Pega

Embora as brincadeiras de pega-pega apresentem algum grau de musicalidade, como já referido anteriormente, na maioria das vezes elas não estão associadas à música propriamente dita. No entanto, algumas delas possuem “exemplos ritmados, geralmente com sequências rítmicas simples” (SILVA, 2016, p. 154) que as caracterizam, como nas versões de “Balança caixão”, “Pic salva”, “Pega-pega corrente” e “Uma velha, muito velha”, registradas por Silva.

As brincadeiras tradicionais carregam traços da cultura, da miscibilidade, da diversidade, dos valores, dos hábitos e dos costumes do povo brasileiro. Muitas dessas

brincadeiras marcam as infâncias deste país, sendo as brincadeiras musicais tradicionais uma das modalidades mais presentes nas situações lúdicas infantis. Essas brincadeiras têm como característica principal o protagonismo da linguagem musical, exigindo, muitas vezes, o desenvolvimento de técnicas complexas que requerem um alto nível de abstração, capacidade interpretativa, domínio motor e coordenação dos sentidos por parte da criança. As sonoridades, versos e poesias presentes no imaginário brasileiro; os movimentos expressivos que trazem inúmeras possibilidades de experimentação das potencialidades do corpo; as canções e rítmicas que revelam a riqueza regional de nosso país; as miscigenações que construíram os alicerces do patrimônio cultural brasileiro; a partilha de saberes. Tudo isso compõe o acervo lúdico musical da infância no Brasil.

As brincadeiras musicais tradicionais da infância, por serem transmitidas pela oralidade, podem estar presentes em todo tipo de contextos nos quais acontecem as interações entre as crianças: ruas, parques, quintais, interiores das casas, clubes, praças, escolas, etc. Na escola, como já anunciado anteriormente, é no período do recreio em que as crianças costumam encontrar mais possibilidades de interagirem e de brincarem umas com as outras. Foi partindo desse pressuposto que essa pesquisa se centrou em observações do recreio, acreditando que as brincadeiras musicais tradicionais estariam presentes nas situações lúdicas que ali se instauram.

Fato é que foi exatamente o que aconteceu. Durante o recreio, houve a oportunidade de registrar inúmeras brincadeiras musicais tradicionais, em especial as brincadeiras de pular corda. No entanto, o intuito desta pesquisa não é a de analisar as brincadeiras em si. A prioridade deste estudo não é a estrutura das brincadeiras, mas sim a organização social das crianças no interior delas e os sentidos e os significados que as crianças atribuem a elas.

Como as brincadeiras musicais tradicionais da infância geram interações entre as crianças nesse contexto escolar? Como elas geram vínculos? Quais as tensões que surgem nessas interações? Como se dão as questões de gênero, de raça-etnia e de classe social nessas brincadeiras? O que essas brincadeiras significam para as crianças nesse contexto? Quais os limites e as possibilidades de desenvolvimento das crianças por meio da apropriação dessas brincadeiras? É o que analisaremos a seguir.

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA E OUTRAS IMPLICAÇÕES

Como já anunciado, o objetivo central deste trabalho é desvelar as brincadeiras musicais tradicionais vivenciadas por crianças do Centro Pedagógico durante o recreio, compreendendo tais brincadeiras como elementos constitutivos das culturas de pares. Busca-se, além disso, interpretar as significações que essas crianças atribuem ao seu próprio brincar musical e, ainda, entender os modos pelos quais elas se apropriam dessas brincadeiras no âmbito escolar, rastreando as maneiras como elas circulam e permanecem presentes nas dinâmicas sociais das crianças, construídas nas situações lúdicas que se constituem no recreio.

Ao escolher como objeto de estudos as brincadeiras musicais tradicionais vivenciadas por crianças de um determinado contexto escolar, procurei investigar as percepções dessas crianças em relação às suas próprias práticas culturais, em particular as relacionadas ao brincar musical. Para tanto, elegi as aulas de Música e o recreio como campo de pesquisa. Contudo, após o primeiro mês de observações, percebi que o recreio se tornaria o foco principal das observações, uma vez que ele se configura como um tempo-espaço privilegiado no qual se inscreve um contexto sociocultural particular dentro da organização dos tempos e espaços escolares, sendo tomado por diversas expressões da cultura infantil, inclusive as brincadeiras musicais tradicionais.

Eleger o recreio como o espaço-tempo para a coleta de dados foi uma escolha baseada nas implicações desta pesquisa. O recreio costuma ser um espaço singular no cotidiano dos alunos, pois o tempo reservado a ele está destinado à “liberdade”. Talvez esse seja um dos únicos momentos em que os alunos têm o direito de ir e vir para onde quiserem e escolherem com quem e do que brincar no espaço intraescolar.

O recreio,⁵⁰ como bem aponta Pereira (2000, p. 18), “é uma ‘partícula’ na órbita da escola”. Não é essa a questão desta pesquisa, no entanto, nele se constitui um universo particular, no qual se formam os grupos e, no interior deles, laços de afeto, amizade, amor, conflitos, intrigas, partilhas, atos de cuidado, inclusão, exclusão e muito mais. É também nesses grupos, que as brincadeiras se estruturam de acordo com os desejos e necessidades das crianças, dentro dos limites próprios desse espaço-tempo destinado às atividades voluntárias.

⁵⁰ No tópico seguinte retomo a discussão a respeito do recreio, descrevendo as características desse espaço-tempo no contexto desta pesquisa e os desafios encontrados durante a investigação.

As relações que se constituem no interior das brincadeiras estruturam uma série de dinâmicas sociais que podem revelar, ainda, questões relativas ao gênero, à etnia-raça, à classe social e às relações de poder, interferindo e delimitando as interações entre os integrantes do grupo, suas ações e o próprio acontecimento da brincadeira. Essa análise será mais bem refletida no capítulo que se refere aos eventos eleitos para a reflexão.

Procurando responder às perguntas anunciadas, a opção metodológica considerada mais adequada foi a pesquisa qualitativa, o que se justifica dadas as peculiaridades do objeto de estudos – o repertório de brincadeiras musicais tradicionais – e a investigação das dinâmicas sociais de sujeitos em um determinado contexto sociocultural. Buscarei, por meio dessa abordagem, recursos que permitiam analisar coerentemente a ocorrência dos eventos que revelam o lugar que essas brincadeiras ocupam na trama social das crianças na escola investigada.

Dessa maneira, o que se propõe neste trabalho é uma reflexão a respeito dos elementos e das práticas culturais de grupos de crianças formados no interior da escola. Em vista disso, procuro inspiração na etnografia em educação. Segundo Judith L. Green, Carol N. Dixon e Amy Zaharlick (2005, p. 25), a “etnografia é um processo complexo que envolve a descrição escrita de um grupo social”, de maneira tal que “tais descrições se transformaram e conseqüentemente se caracterizaram como mais sistemáticas e científicas no século XX”.

3.1 Os princípios etnográficos e a etnografia como lógica de investigação

Nesta investigação, adotei uma *perspectiva etnográfica*, me valendo da utilização das técnicas etnográficas utilizadas em pesquisas. A perspectiva etnográfica visa orientar o pesquisador na construção de um olhar sensível para aquilo que já está naturalizado nas práticas culturais de um determinado grupo. Nesse sentido, busca-se perceber as minúcias, desnaturalizar o que já está naturalizado, revelar o que há nos interstícios, pois a pesquisa etnográfica procura “dar visibilidade às práticas diárias, comumente invisíveis, de um grupo cultural, além de fazer com que essas práticas familiares ou ordinárias se tornem estranhas (isto é, extraordinárias)” (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005, p. 29).

Os estudos etnográficos buscam compreender os padrões culturais e as práticas diárias das vidas dos integrantes do grupo investigado a partir da observação das experiências desse grupo ou de um membro específico da comunidade.

A etnografia em educação se sustenta em abordagens antropológicas, partindo de um conjunto de posicionamentos teóricos que são constituintes de uma lógica de investigação e que pressupõe um conjunto de princípios fundamentais que a localizam “dentro de teorias sobre cultura aplicadas em pesquisas no campo da Educação” (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005, p. 13). A etnografia, nesse sentido, é uma abordagem metodológica que conduz o estudo de fenômenos ou de práticas culturais, calcando-se nos seguintes princípios: a etnografia como o estudo de práticas culturais; etnografia como uma perspectiva contrastiva; e etnografia como uma perspectiva holística.

A perspectiva contrastiva envolve três aspectos fundamentais no trabalho do etnógrafo: (1) o contraste com base na triangulação entre a teoria, o método e os dados coletados; (2) a relevância contrastiva como uma forma fundamentada da visibilidade às práticas e procedimentos socioculturais próprios de um determinado grupo; (3) identificar as diferenças de enquadre e os pontos relevantes como espaços contrastivos que propiciam a identificação do que é realmente visto como conhecimento cultural, prática e participação que constituem uma parte da vida de um grupo (GREEN, DIXON & ZAHARLIC, 2005). A triangulação permitirá identificar o repertório de práticas culturais de diferentes membros do grupo e explorar as consequências de seus diferentes posicionamentos, dentro e por meio do grupo, nos períodos de tempo, eventos e espaços, revelando “as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades da vida diária de membros” (GREEN, DIXON & ZAHARLIC, 2005, p. 35).

A perspectiva contrastiva compreende a análise das falas e das ações entre os membros do grupo, buscando interpretações fundamentadas e norteadas pelas escolhas das palavras e ações dos membros do grupo observado. Para tanto, o etnógrafo busca observar os modos pelos quais os atores sociais se engajam uns com os outros em meio aos “eventos, momentos, ações e atividades que constituem as situações sociais da vida diária” (GREEN, DIXON & ZAHARLIC, 2005, p. 39). Em um mesmo grupo, os membros podem não ter a mesma interpretação de todas as ações e eventos, pois eles possuem um acesso diferenciado aos distintos aspectos da vida social. Dessa maneira, os *pontos relevantes* funcionam como espaços contrastivos para a identificação de

conhecimento cultural. Um ponto relevante, segundo Agar (1994 *apud* GREEN, DIXON & ZAHARLIC, 2005, p. 40), “é um local onde a *cultura acontece*, ou seja, onde o ordinário, ou comum, é transformado em extraordinário, ou incomum, uma vez que os atores sociais não podem mais proceder de maneira usual” (grifos das autoras).

A perspectiva holística em etnografia se dá em razão de as unidades de análise serem consideradas como um todo, seja esse todo uma comunidade, um bairro, um sistema educacional ou o recreio escolar. As análises devem considerar, portanto, como as partes se relacionam com o todo (como, por exemplo, as brincadeiras presentes no recreio e os momentos de brincadeiras de outros tempos escolares e as brincadeiras aprendidas fora do contexto da escolar e que compõem o repertório do grupo que se constitui no interior da escola). Dessa maneira, “um ‘pedaço de cultura’ pode ser examinado em profundidade para a identificação de questões ou elementos culturais mais amplos” (GREEN, DIXON e ZAHARLIC, 2005, p. 43).

Corsaro (2009) aponta, ainda, três características-chave para a pesquisa etnográfica: (1) sustentável e comprometida, pois requer que o pesquisador, além de observar repetidamente, participe como um membro do grupo. A meta não é tornar-se um integrante do grupo, mas fazer parte dele por um período de tempo prolongado, a fim de conseguir dar visibilidade às suas práticas culturais e aos seus princípios para indivíduos que não pertencem ao grupo investigado. (2) Microscópica e holística. Isso significa que o etnógrafo procurará relacionar as partes analisadas ao todo, examinar as ações e as falas microscopicamente, contextualizando-as holisticamente com a realidade global da comunidade. Para tanto, o pesquisador deve estar fundamentado nas especificidades do cotidiano do grupo e nas reflexões dos participantes sobre elas. (3) Flexível e autocorretiva. A flexibilidade e autocorreção aplicam-se às questões, à coleta e à análise dos dados. A análise interpretativa e reflexiva dos dados etnográficos não pode ser totalmente elaborada de antemão, pois é a interação no grupo que determinará se haverá modificações nas questões, se será necessário um retorno ao campo para novas coletas de dados ou indicará a necessidade de novas análises dos dados.

3.2 O papel do etnógrafo

Por meio de um processo interativo, o etnógrafo, a fim de participar como membro do grupo investigado, procura compreender o que os atores sociais sabem, produzem e entendem a respeito de suas próprias práticas. Assim, ele busca “revelar” os

princípios das práticas cotidianas que norteiam as ações dos membros desse grupo, procurando dar visibilidade às experiências comumente invisibilizadas, por já serem familiares ao grupo cultural. Examinando tais práticas, o etnógrafo procura meios para compreender “as consequências do senso de pertencimento e como o acesso diferenciado dentro de um determinado grupo modela as oportunidades de aprendizagem e participação” (GREEN, DIXON & ZAHARLIC, 2005, p. 29). Essa visão toma a cultura como:

um conjunto de princípios de prática que os membros usam para nortear suas ações uns com os outros sugere que culturas, e por implicação, conhecimento cultural, não são fixas, mas sim, abertas ao desenvolvimento, à modificação, expansão e revisão de seus membros, à medida que interagem através do tempo e dos eventos. [...] Portanto, cultura não é uma variável, ou mesmo um conjunto de variáveis, mas um conjunto de princípios de práticas que são construídos por seus membros à medida que estabelecem papéis e relações, normas e expectativas, e direitos e obrigações que constituem o sentido de pertença ao grupo local. (GREEN, DIXON & ZAHARLIC, 2005, p. 30, grifos do original)

O conhecimento cultural é, portanto, algo que se aprende e que está, por vezes, implícito, tendo implicações para a pesquisa. Sendo assim, a tarefa do etnógrafo é revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo investigado percebem sua própria realidade, seu mundo, seus hábitos e seus modos de vida. O intuito é, além disso, perceber como os membros do grupo cultural constroem padrões de convivência e como, por intermédio de suas ações e de suas interações, constituem valores, crenças, ideias, normas, sistemas simbólicos e significações da realidade.

Outro “aspecto essencial à tarefa do etnógrafo (...) é a necessidade de identificar como os membros de um grupo social *nomeiam e categorizam* seu mundo” (GREEN, DIXON & ZAHARLIC, 2005, p. 30, grifos do original). Ele deve evitar, sempre que possível, determinar as suas categorias éticas, ou seja, evitar estabelecer o ponto de vista de um estranho sobre o que ele observa. Essa postura permitirá ao etnógrafo descrever os fenômenos culturais de acordo com a perspectiva dos sujeitos investigados, pois, como observam Maria de Fátima Cardoso, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Luciana da Silva de Oliveira (2012, p. 82), tal abordagem permitirá “analisar os processos de inclusão (...) e não apenas os produtos desses processos, assim como os remete à observação das mudanças, transformações, avanços, retrocessos e contradições das práticas”.

Partindo desses pressupostos, a análise se originará a partir dos dados coletados com os quais se fará um exame focalizado nas práticas culturais, nos eventos e nos processos particulares do grupo. Entretanto, o que será observado durante essa fase depende do que os membros do grupo indicam por meio de suas ações e de suas falas. Dessa maneira, o etnógrafo deve examinar os fenômenos que são significativos para eles, e não os que ele possa ter planejado previamente, pois o trabalho etnográfico não pode ser completamente planejado *a priori*. Para tanto, o pesquisador deverá obter informações suficientes para identificar tais princípios e práticas que marcam culturalmente o grupo em questão.

Esse processo de focalização é designado por Green, Dixon e Zaharlic como *processo* ITERATIVO-RESPONSIVO. A pesquisa irá ser delineada, desse modo, a partir das decisões tomadas nos diferentes tempos e eventos, a partir da interação do pesquisador com os membros e com o grupo investigado. Esse processo é resultante da natureza reflexiva da etnografia, uma vez que mudanças são previstas nessa lógica reflexiva, responsiva, recursiva e contrastiva.

De toda forma, é apenas em campo que o etnógrafo poderá cumprir com o seu papel. O contato direto com o grupo observado certamente revelará diversos desafios, que colocarão as habilidades e a sensibilidade do pesquisador à prova. Destacam-se, como alguns desses desafios, os primeiros contatos entre o pesquisador e os sujeitos investigados e a inserção do etnógrafo na realidade do grupo.

3.3 A entrada em campo e aceitação pelo grupo

Como bem pondera Marita Martins Redin (2009, p. 116), “um dos aspectos fundamentais à metodologia da pesquisa etnográfica é a entrada no campo”. Principalmente no tocante à aproximação do adulto com universo infantil, esse contato implica em uma série de desafios que são próprios do distanciamento que há entre as gerações adulto/criança e as relações adultocêntricas comumente instituídas nos meios de convívio social. O comportamento dominante, muitas vezes, confere a centralidade das experiências no adulto, e não nas ou com as crianças, considerando a visão de mundo e as formas de conduta adulta como referenciais.

A intervenção do adulto nos espaços infantis demanda do mais velho uma percepção sensível, para que ele possa ser capaz de validar culturalmente o grupo de crianças pesquisado. Mesmo que não seja possível manter uma neutralidade, o

pesquisador – adulto – precisará procurar meios de fazer parte do grupo investigado sem invadir ou se impor à sua cultura, construindo uma aproximação ao mesmo tempo em que mantém certo distanciamento, a fim de capturar momentos significativos que possam auxiliá-lo no trabalho desafiador de ressignificar o seu próprio entendimento a respeito da(s) infância(s) e de suas culturas singulares (REDIN, 2009). É um constante ir e vir, partindo de fora para dentro e vice-versa.

Seguindo essa ideia, César Ades (2009) considera que existem pré-requisitos para o estabelecimento de um relacionamento entre o adulto que pesquisa e as crianças investigadas. O autor acredita que ações simples por parte do pesquisador, como a de se agachar para falar com as crianças, podem estabelecer uma proximidade física e simbólica entre ambos. Para tanto, “é preciso que o adulto desista um pouco, como num faz de conta, do poder que lhe confere o papel tradicional de adulto” (ADES, 2009, p. 132).

É nesse sentido que, de acordo com o blog “agachamento”, criado por Marina Marcondes Machado (2011), o adulto deve agachar-se, ir ao mesmo plano onde a criança está, uma vez que:

Agachar-se é ir ao chão, ficar de cócoras, estar muito perto de onde a criança pequena está. **AGACHAMENTO** propõe ao adulto visitante do sítio agachar-se na direção das crianças, propondo a compreensão de um longo caminho de *agachadas*. Postura boa para brincar, agachar-se é tentar compreender a criança no seu ponto de vista; é fazer reverência ao modo de ser da criança, gesto de proximidade e de começo de alguma coisa... um *agacho!* (MACHADO, 2011, grifos do original)

Posturas como essa podem auxiliar no processo de *aceitação pelo grupo*, que é outro ponto essencial a ser considerado na observação etnográfica. Corsaro (2009) relata que a sua aceitação pelo grupo de crianças em uma escola na Itália foi facilitada por sua falta de domínio da língua italiana e o pouco conhecimento sobre o funcionamento da escola. Dessa maneira, as crianças consideravam-no um “adulto incompetente”, ou nos dizeres do próprio sociólogo americano, um *adulto atípico*, o qual elas precisavam ajudar a pronunciar corretamente as palavras e a entender o sentido das frases.

Além de ser acolhido como um observador, o pesquisador também precisa ser aceito como um participante da vida diária do grupo investigado. Para tanto, ele deverá lançar mão de estratégias estabelecidas previamente e, se for o caso, adaptá-las no decorrer de suas experiências em campo.

Sendo aceito, o observador poderá exercitar diferentes formas de participação no cotidiano do grupo. Trata-se de uma participação ativa e direta do pesquisador, na medida em que ele é envolvido e também se envolve com a realidade estudada. Corsaro (2009) ressalta que esse envolvimento resulta em um “pesquisar com”, e não necessariamente “sobre” as crianças. Ele considera, ainda, que essa forma de pesquisa permite ao pesquisador entender o significado do fenômeno investigado sob a ótica de seus significantes, apreendendo o significado das práticas observadas através de suas próprias interpretações.

Destaca-se, assim, a importância de uma observação feita “de dentro” do contexto investigado, por meio de uma participação direta e de trocas constantes entre o pesquisador, o grupo e seus integrantes. Muitas vezes, é o envolvimento do pesquisador com as experiências e as formas de vida desse grupo que levará a observações preciosas, com as quais muitos dados empíricos serão obtidos. Dessa forma, Corsaro (2009) se posiciona em relação à pesquisa etnográfica ponderando que a validade das representações abstratas do comportamento humano deverá se basear na realidade estabelecida com a disciplina da observação e da análise desse contexto. Essa postura irá gerar uma base de dados empírica, obtida pela imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo.

Para tanto, é necessário que o pesquisador faça um recorte da realidade em questão a partir de um determinado instrumento de pesquisa (neste caso, a observação participante). Essa realidade, por sua vez, é apreendida sob a ótica de uma determinada teoria que também organiza essa experiência. Como a investigação etnográfica elabora inúmeros reajustes durante o percurso do pesquisador em campo, as categorias descritivas dos eventos não são predeterminadas. Por se tratar da validação cultural da realidade de um grupo, essas categorias derivarão da divisão, classificação e avaliação interativa dos dados. Afinal, como apontam Vera Silvia Raad Bussab e Ana Karina Santos (2009), uma boa interpretação dependerá do ponto de equilíbrio entre a estrutura e a flexibilidade do método, logo, do compromisso com a sistematização.

3.4 Algumas implicações do estudo etnográfico em educação: estratégias e procedimentos

Green, Dixon e Zharlic (2005, p. 32) afirmam que, ao se planejar e conduzir um estudo etnográfico na educação, há algumas implicações que precisam ser consideradas.

O primeiro ponto traz a noção de uma pesquisa desenvolvimental. Isso significa que determinadas questões serão geradas e identificadas com o passar do tempo e por meio dos eventos mediante a coleta e a análise dos dados “conduzida em diferentes pontos da pesquisa, com atores, locais (espaços) distintos”. O segundo se refere à evolução desse processo, pois o tempo das observações e as participações no grupo é que irão dar ao etnógrafo o entendimento dos eventos relevantes, do que conta como prática ou atividade significativa para o grupo. Em terceiro lugar está a posição que o etnógrafo assume na negociação da sua entrada no contexto e na sua interação com o grupo. Nessa perspectiva, ele deverá assumir o papel de um *aprendiz* em busca do conhecimento cultural que está implícito ou invisível para os membros. O quarto ponto implica em o etnógrafo poder triangular o que aprende com as percepções dos próprios membros do grupo para avaliar se suas análises estão de acordo com o conhecimento cultural local.

Com base em sua imersão no contexto escolar italiano, Corsaro (2009) vem nos dizer a respeito de uma *etnografia com crianças* e, entre as vantagens dessa abordagem etnográfica, ele cita: (1) seu poder descritivo; (2) sua capacidade de incorporar aos dados, a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos; (3) sua captura de dados (em notas de campo, gravação de áudio e/ou vídeo) para uma análise repetida e apurada dos eventos.

A etnografia envolve estratégias e procedimentos de pesquisa que auxiliam o pesquisador nos seus objetivos.⁵¹ Referenciando-me ainda em Corsaro (2009), cito:

- a entrada em campo e aceitação pelo grupo e seus membros;
- a coleta e escrita sistemática de notas de campo, entrevistas formais e informais e a descrição de artefatos;
- coleta de gravações de áudio e/ou audiovisuais de eventos que acontecem espontaneamente;
- coleta e análise de dados contrastivos;
- construção e descrição detalhada da cultura do grupo investigado e da trajetória do processo de pesquisa;
- interpretação dessa descrição construída a partir dos dados.

3.5 Procedimentos Metodológicos na Etnografia: observação, entrevista, diário, vídeos, fotografias e partituras

⁵¹ Retomarei essas estratégias na descrição detalhada da minha entrada em campo, do processo de aceitação pelas crianças, da coleta e da análise dos dados coletados em campo.

Os procedimentos metodológicos irão auxiliar na obtenção das respostas a respeito das questões da pesquisa. Adotei, portanto, a observação participante como o principal procedimento metodológico nesta pesquisa de acordo com os princípios etnográficos já discutidos anteriormente.

A observação participante também permitiu ver de perto o cotidiano, as práticas, as interações e as situações lúdicas construídas entre as crianças, propiciando, dessa forma, referências substanciais na observação que fiz das crianças. Essas observações ocorreram, principalmente, em dois momentos pontuais: durante as aulas de música e no recreio.

Durante os primeiros três meses da pesquisa, observei as turmas do terceiro ano no Ensino Fundamental durante as aulas de Música. O intuito era me aproximar e estabelecer vínculos com essas crianças. No entanto, percebi que as brincadeiras musicais tradicionais quase não faziam parte do contexto do ensino-aprendizagem de música nessas turmas. No recreio, por outro lado, encontrei um espaço no qual as crianças têm a liberdade de escolher o que e com quem brincavam. Nesse contexto, pude observar que as brincadeiras musicais compunham cotidianamente as situações lúdicas construídas nos pátios da escola e criavam pequenos grupos que se modificavam a cada dia e se desfaziam com passar do tempo. Detalharei essas experiências nos tópicos seguintes.

Outro procedimento metodológico adotado foi a entrevista semiestruturada. Por meio de um roteiro flexível, mas pré-estabelecido, interroguei as crianças a respeito das brincadeiras musicais tradicionais, buscando escutar o que tinham a dizer a respeito de suas percepções e seus pontos de vista, no intuito de compreender os sentidos que elas atribuem às suas experiências lúdicas musicais.⁵² A entrevista foi, então, o instrumento pelo qual foi possível uma maior aproximação da percepção, das formas de interpretação e das significações das crianças em relação às suas vivências musicais lúdicas.

O roteiro de entrevista proposto foi o seguinte:

- ✓ Você gosta de brincar? Por quê?
- ✓ De quais brincadeiras você mais gosta de brincar?

⁵² Ver Figuras 38 e 39.

- ✓ De quais brincadeiras você costuma brincar na escola?
- ✓ Você conhece brincadeiras musicais? Quais?
- ✓ Você gosta de brincar dessas brincadeiras musicais? Por quê?
- ✓ De quais delas você mais brinca?
- ✓ Com quem você aprendeu essas brincadeiras?
- ✓ Com quem você costuma brincar dessas brincadeiras musicais na escola? E em outros lugares, como na sua casa ou na rua?
- ✓ Quando vocês brincam dessas brincadeiras na escola?
- ✓ Você aprende alguma coisa com essas brincadeiras? O quê?
- ✓ O que as brincadeiras musicais significam para você?

Um aspecto importante acerca da entrevista e do processo investigativo se refere à forma de transcrição das falas dos sujeitos e dos registros audiovisuais. A transcrição envolve escolhas das falas e das cenas, além das escolhas relativas às maneiras que essas falas e as ações dos sujeitos serão transcritas e apresentadas. A transcrição é um processo de seleção consciente que deve ser feito cuidadosamente, visto que não é possível apresentar todo o material construído no processo de investigação.

Seguindo essa ideia, usei como referência os critérios propostos por Neves (2010). Assim sendo:

As falas foram transcritas a partir das unidades de mensagem, o que significa que não estão sendo consideradas aqui as formas gramaticais da escrita. Assim, cada pausa ou mudança de entonação marca o início de uma nova unidade de mensagem, o que significa uma nova linha na transcrição. Essa forma de transcrição evidencia o que estava disponível para o ouvinte no momento mesmo da enunciação, permitindo explicitar os sentidos construídos pelos sujeitos nas interações de uns com os outros. (NEVES, 2010, p. 84)

Adoto, dessa forma, o quadro de sinais proposto pela autora, procurando dar ênfase nas falas e ações das crianças. Neves pontua que os sinais utilizados por ela foram adaptados de outros autores (OCHS, 1979; MOURÃO, 2007 *apud* NEVES, 2010), estando eles representados na tabela a seguir. Os exemplos foram retirados a partir da entrevista feita com duas meninas do 3º ano. Esse relato será analisado no próximo capítulo.

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	maiúsculas	AQUELA que a gente tem que abrir a perna até cair, sabe?
Alongamento de vogal ou consoante	:::	É o “supermerca:::do”
Silabação	-	Cho-co-cho-co-la-la
Interrogação	?	vamos brincar de “Paratipará”?
Superposição de vozes	[É por que assim É por que
Unidades de mensagem	/	É porque a Maria ela é / muito doidinha
Pausas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	A gente sabe o Ba... A gente sabe “Batom”...
Incompreensões	(inaudível)	eu vou na casa da minha amiga e seu quiser ensino a ela (inaudível)
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	Aí eu chego lá. Aí (eu cheguei e falo):
Ações	(())	É por que assim, é muito bom o “Paratipará” ((gesticulando com as mãos os códigos corporais da brincadeira))

Lanço mão, além disso, da utilização de partituras musicais como meio de registro das brincadeiras selecionadas para análise. A escrita musical oferecerá possibilidades de interpretação subjetiva e de recurso de registro sonoro, possibilitando um campo de análises em relação às brincadeiras e toda a sua musicalidade. As partituras descrevem as canções e as rítmicas dessas brincadeiras, podendo revelar nuances e complexidades que não são possíveis de serem captadas por meio de descrições textuais ou de imagens, aproximando ainda mais o leitor das sonoridades das brincadeiras registradas no campo de pesquisa. Para tanto, criei uma legenda que corresponde às palmas próprias das brincadeiras de mão, uma vez que não encontrei nenhum material referencial que indique algum tipo de padronização da escrita musical de brincadeiras dessa natureza.

As fotos que ilustram as palmas junto às legendas foram tiradas no campo de pesquisa. Optei por escrever as notas musicais de maneira sequencial, visando facilitar a

leitura (). As diferentes figuras que aparecem na cabeça das notas (triângulo, losango e “x”) também auxiliam na diferenciação das notas tocadas.

Os nomes dados a cada tipo de palma (palma invertida, palma junto e palma sozinha), foram baseados nos gestos que tangem os movimentos das mãos. Sendo assim, a *palma invertida* diz respeito às mãos em posições contrárias (uma voltada para cima e a outra para baixo), a *palma junto* acontece quando uma criança toca a mão de outra e a *palma sozinha* corresponde ao toque de uma mão contra a outra.

Algumas brincadeiras de mão observadas combinam, ritmicamente, esses três tipos de palmas, outras utilizam duas ou mesmo apenas um tipo de palma. As melodias também foram transcritas para a dissertação, posto que não foi possível localizar, até então, partituras dessas brincadeiras em especial.

Legenda:

 *Palma Invertida* – quando a palma de uma das mãos está voltada para baixo e a outra para cima. Bate-se a palma contra a palma do colega que mantém a mesma configuração das mãos:



Figura 2. Palma Invertida.

 *Palma junto (com o colega)* – quando as crianças batem as palmas de suas mãos frontalmente contra as do colega:



Figura 3. Palma Junto.



Palma sozinha – quando se bate as palmas das próprias mãos umas contra as outras.



Figura 4. Palma Sozinha

É importante salientar que adoto aqui, por meio da legenda apresentada acima, uma forma de notação musical autoral baseada na escrita convencional em música. O intuito é descrever, musicalmente, como as crianças executam os jogos de mãos das brincadeiras rítmicas que fazem parte do seu repertório. Dessa maneira, o leitor terá a oportunidade de compreender qual é o conteúdo das brincadeiras e como elas são executadas no contexto da escola investigada.

Por sua vez, as respostas das crianças e suas interações espontâneas, que se deram por meio das brincadeiras musicais tradicionais, foram registradas em um caderno de campo e em gravações audiovisuais. No diário de campo, registrei ideias gerais a respeito do que ocorria e fiz apontamentos que orientaram nas demais imersões em campo. O diário de campo também auxiliou na organização das notas metodológicas possibilitando, dessa forma, a triangulação dos dados. No diário, constaram a data, o horário, o espaço, a descrição das circunstâncias em que as brincadeiras aconteciam, além de notas metodológicas e notas pessoais, como se vê abaixo:

FICHA DE OBSERVAÇÃO**Diário de Campo**

SITUAÇÃO (sala de aula, intervalo ou recreio): DATA DA OBSERVAÇÃO:

___/___/___

CRIANÇAS OBSERVADAS:

PESQUISADOR:

HORA	SUJEITOS/LOCAL	EVENTO	DESCRIÇÃO	Nota Metodológica	Nota Pessoal
-------------	-----------------------	---------------	------------------	------------------------------	-------------------------

Esse modelo de diário de campo apresentado foi proposto pela orientadora desta pesquisa, Prof.^a Dr.^a Vanessa F. A. Neves, baseado em suas experiências com pesquisas etnográficas no campo educacional. Por meio dele foi possível, durante o período de observação em sala de aula, descrever detalhadamente cada evento, com precisão de hora e duração exata de cada momento. No recreio, por outro lado, devido aos diversos acontecimentos simultâneos e à necessidade de realizar os registros audiovisuais das brincadeiras, o diário de campo funcionou como um suporte mais livre, sendo as anotações feitas nele após registros em vídeo e ao fim do tempo do recreio. Nessas circunstâncias, optei por fazer uma escrita mais pessoal no diário de campo. Esse formato contribui para direcionar as entrevistas para determinados professores e crianças chave, que puderam revelar mais a respeito das brincadeiras musicais tradicionais no contexto investigado. Dessa maneira, pude criar uma espécie de mapeamento, ao identificar a dinâmica da transmissibilidade das brincadeiras, como será detalhado na análise dos eventos.

O diário de campo permite que o pesquisador faça uma descrição criteriosa dos eventos, detalhando o processo investigativo ao longo de toda a pesquisa, contemplando, dessa maneira, os procedimentos etnográficos. É nesse sentido que Bussab e Santos (2009, p. 104) afirmam que o caminho percorrido em uma pesquisa etnográfica vai do “ponto de partida numa teoria de acomodação individual da criança a um mundo autônomo, até o desenvolvimento de uma concepção de produção criativa das crianças e de participação numa cultura de pares”. Como se vê, o modelo de diário de campo adotado nesta pesquisa não se resumiu à descrição dos eventos e a uma leitura teórica e metodológica deles. As notas pessoais do pesquisador também tiveram um papel importante, uma vez que orientaram em determinadas escolhas de estratégias no campo de pesquisa, contribuindo com o traçar de novas diretrizes e com as análises dos dados empíricos.

Esse modelo de diário de campo se aproxima da perspectiva de *Diário de Bordo*, apresentada por Marina Marcondes Machado (2002) e do *Diário de Itinerância*, do qual se refere René Barbier (2002). Ambas as perspectivas propõem que o pesquisador faça uma escrita “livre” de suas experiências em campo, anotando “pensamentos, dúvidas, angústias, surpresas, referências, dia após dia” (MACHADO, 2002, p. 260). Seguindo essa ideia, pode-se afirmar que o diário de campo é uma compilação de todas as anotações do pesquisador, as quais poderão ser tematizadas e discutidas durante a escrita do trabalho acadêmico. Ele vai sendo elaborado durante o processo de pesquisa e

não segue necessariamente uma escrita linear. Ao longo do seu processo de escrita, ou posteriormente a ele, é que o pesquisador irá ordená-lo, por meio de leituras e releituras cuidadosas das anotações.

O diário de campo permite que se registrem os acontecimentos, as tensões, desde o momento de chegada até a finalização do processo de pesquisa em campo, podendo ser um componente que delimita e amplia as possibilidades da própria pesquisa. Vale lembrar que, nesse sentido, muitas das anotações são pessoais e “passam por uma teia de significações extremamente própria, partindo, sempre, do olhar do pesquisador” (MACHADO, 2002, p. 262). Portanto, o diário de campo é “um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo (...), no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para sentido à sua vida” (BARBIER, 2002, p. 133). Nessa perspectiva, o diário torna-se um suporte no qual se documenta o processo de pesquisa em campo, acompanhando toda a trajetória do pesquisador. Caso se deseje é possível dar-lhe um formato *apriorístico* ou, então, trabalhá-lo livremente, anotando todo o tipo de pensamentos, de impressões, de sentimentos, de desejos, de especulações, nas mais diversas formas de expressão (escrita, desenhos, gráficos, esquemas, etc.).

O diário de campo, no entanto, não é capaz de revelar integralmente as nuances e riquezas da subjetividade de cada um dos sujeitos e nem da totalidade do contexto investigados. As fotografias e os vídeos desvelam, desse modo, algo mais sobre os acontecimentos ocorridos e as experiências registradas, capturando, imgeticamente, outros aspectos da vida da comunidade em questão e, conseqüentemente, da pesquisa. Buscando um método de abordagem do tema que não se resuma à linguagem escrita, destaco, ainda, o uso da fotografia⁵³ como técnica de registro e objeto de análises. As imagens aqui apresentadas não são tratadas como simples ilustrações do campo investigado, mas como recurso de linguagem própria que possibilita ao leitor uma aproximação com a realidade da pesquisa, permitindo que ele faça análises subjetivas e pessoais com base em seus referenciais estéticos, suas memórias e seu próprio olhar sobre a(s) infância(s). Nessa perspectiva, Carvalho (2007, p. 60) pondera que:

a imagem pode desencadear processos de interpretação e rememoração diferenciados e próprios e que, especialmente na busca de reflexões sobre a

⁵³ As fotografias foram registradas de duas formas: (1) pelo registro direto, de acordo com as interações que me despertaram o interesse e (2) por meio de um recurso da câmera que, de acordo com a movimentação e as expressões das crianças durante a filmagem, capturava imagens fotográficas.

infância a ser construída para um leitor adulto, a leitura de imagens pode contribuir para um exercício de construção do olhar diferente do que a leitura de um texto possibilita.

Os registros audiovisuais, por sua vez, permitem assistir repetidas vezes o evento para fins de análise. Do mesmo modo que se deu com o diário de campo, as configurações dos registros em sala de aula e no recreio se deram de maneiras distintas. Na sala de aula, a câmera ficou posicionada em um lugar fixo, onde era possível registrar todas as atividades que ocorriam. Nessas circunstâncias, as crianças ficavam, quase sempre, sentadas no chão e em círculo. Já no recreio, era preciso estar com a câmera nas mãos, focalizando a intensa movimentação das crianças e buscando os protagonistas das brincadeiras.

Foram estes, portanto, os métodos e procedimentos etnográficos que forneceram sustentação, meios e recursos que possibilitaram a imersão em campo, a coleta e análise dos dados que levaram a uma interpretação das maneiras pelas quais as crianças produzem e partilham, na escola em questão, as brincadeiras musicais tradicionais e, por meio delas, uma série de conhecimentos que são próprios da sua cultura de pares. Por meio dos princípios etnográficos foi possível examinar como as crianças podem nos informar “(saber e/ou dizer) o quê, a quem ou com quem, usando quais artefatos, quando e onde, sob que condições, para que propósitos, e com que resultados” (GREEN, DIXON & ZAHARLICK 2005, p. 55), elas se situam e participam como membros do grupo, evidenciando suas percepções a respeito de suas próprias situações lúdicas musicais, além dos seus modos de interação que surgem por meio dessas brincadeiras.

3.6 O contexto escolar como âmbito da pesquisa

Como já referido anteriormente, o âmbito desta pesquisa se deu em um contexto escolar determinado, o Centro Pedagógico.⁵⁴ Cada contexto guarda, no entanto, circunstâncias, dinâmicas e sujeitos que compõem a sua realidade particular. Então cabe perguntar: que contexto é esse que se pretende desvelar? Como se dá o seu cotidiano? Como se dão as interações das crianças investigadas nessa realidade? Como significam as suas próprias situações lúdicas? Como, quando e onde as brincadeiras musicais tradicionais fazem parte do repertório de brincadeiras vivenciadas por essas crianças?

⁵⁴ Opto por utilizar o nome real da escola, pois esse é um procedimento comum e permitido às pesquisas realizadas no Centro Pedagógico da UFMG. De acordo com orientação do COEP, não há impedimento ético em relação a essa escolha.

Antes de responder a essas questões, procuro descrever a realidade do Centro Pedagógico, seguindo os parâmetros da Proposta de Reestruturação Curricular (PRC) da escola, que passou por um processo de reelaboração entre os anos de 2014 e 2016, por meio de discussões e de ações conjuntas entre discentes, docentes, técnicos administrativos, monitores, pais e responsáveis.

3.7 O histórico da escola

O Centro Pedagógico faz parte de um grupo de escolas denominadas como Colégios de Aplicação. De acordo com a Portaria n. 959,⁵⁵ de 27 de setembro de 2013, emitida pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Diário Oficial da União, os Colégios de Aplicação têm como finalidade “desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente”. Segundo a explicação que aparece no site do Centro Pedagógico,⁵⁶ os Colégios de Aplicação estão sempre ligados a alguma faculdade ou universidade pública. Cada escola dessa modalidade se diferencia de acordo com as necessidades da instituição a qual está vinculada. Os professores dessas instituições são pesquisadores, mestre, doutores e pós-doutores envolvidos com o ensino-aprendizagem nos níveis pré-escolar, básico, médio e superior. O Centro Pedagógico, por sua vez, enquanto Colégio de Aplicação:

[...] oferta o ensino fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. Seu objetivo maior é constituir-se como campo de experimentação e de pesquisa na Educação Básica e na formação de professores e de profissionais que têm o ambiente escolar como campo de atuação. (PRC, 2016, p. 11)

Desse modo, o PRC do dessa escola (p. 23) esclarece que os seus objetivos são:

- a) Ministrando o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento nos campos do ensino, da extensão e da pesquisa;
- b) Constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica;
- c) Constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa;

⁵⁵ Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>>, pelo código 00012013093000009 (nota do documento).

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.cp.ufmg.br>>.

- d) Ser um campo de experimentação para a formação de professores, inicial e continuada.

A escola possui, hoje, 71 anos de existência, originando-se no antigo Ginásio de Aplicação em 1946, por força do cumprimento do Decreto da Lei n. 9.053 que obrigou as Faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática. Entre 1948 e 1965, foram criados outros ginásios de aplicação em oito universidades pelo país e, progressivamente, foram transformados em Colégios de Aplicação. No caso da UFMG, essa mudança ocorreu em 1958, passando o colégio de aplicação a ofertar os cursos Ginásial, Científico, Clássico e Normal. Em 1968, houve uma reforma universitária implantada pela Lei n. 5.540/68 que afetou a UFMG como um todo, incluindo o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia. Foi nessa circunstância política que ele tornou o Centro Pedagógico, integrando à Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, com a função de ofertar cursos relativos ao ensino de 1º e 2º graus.

No ano de 1972, o Centro Pedagógico foi transferido para o *campus* da Pampulha, passando a ter uma Escola de 1º grau, paralelamente a um Colégio Técnico, com oferta de cursos de aperfeiçoamento profissional de nível médio, funcionando cada uma dessas escolas em um prédio próprio. Em 1986, o Conselho Universitário da UFMG cria o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, com a finalidade de formar funcionários da Universidade. Posteriormente, esse curso foi expandido para a comunidade externa. Adentrando o ano de 1997, sob orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), o Centro Pedagógico recebeu uma nova denominação: “Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG”.

Já no fim de 2003, por meio da Resolução nº 09/2003 de 4 de dezembro, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais aprovou a criação do Colegiado Especial da Educação Básica e Profissional da UFMG com o intuito de propor a organização acadêmica dos cursos de Educação Básica e Profissional. Foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em junho de 2006, o Regimento da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, sendo este constituído por uma unidade especial que abrangiu Centro Pedagógico, Colégio Técnico, Teatro Universitário e Núcleo de Ciência Agrárias de Montes Claros/MG.

Em maio de 2007, o Regimento Interno da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, aprovou, de acordo com os termos do art. 37 do Estatuto da

UFMG e conforme a Resolução 05/2007, que essa escola é constituída pelo Centro Pedagógico (CP), o Colégio Técnico (Coltec) e o Teatro Universitário (TU). Essa estrutura mantém-se ainda hoje.

3.8 A comunidade escolar e o perfil dos estudantes

Segundo a Proposta de Reestruturação Curricular, por se tratar de um colégio de aplicação e uma escola de tempo integral, o Centro Pedagógico é constituído por diferentes grupos que compõem a sua comunidade escolar, tais como: estudantes; familiares; professores da escola; professores do projeto Residência Docente, provenientes de escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte; bolsistas de pesquisa e extensão; técnicos administrativos; monitores em formação inicial e continuada dos programas Imersão Docente, Monitoria da Graduação (PMG), Museu Itinerante Ponto CP-UFMG e do Programa Segundo Tempo (PST); e, eventualmente, pesquisadores de diversas áreas. Estima-se que há um trânsito de aproximadamente mil pessoas por dia nas dependências da instituição.

O CP atende, durante as atividades da escola de tempo integral, crianças regularmente matriculadas, cujas faixas etárias variam entre 05 e 17 anos, além dos estudantes do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite.

A admissão para ingresso no Ensino Fundamental é feita por meio de sorteio público. Assim sendo, o Centro Pedagógico adota critérios paritários “para o ingresso de crianças em idade para cursar o 1º ano do Ensino Fundamental, evitando mecanismos de seletividade que favoreçam quaisquer grupos sociais” (PR, 2016, p. 22). As vagas remanescentes são sorteadas para os 4º e 7º anos. A forma de seleção via sorteio procura garantir que a escola conte com uma grande diversidade de alunos, acolhendo diversas classes sociais, etnias-raças, gêneros, religião, crianças com diferentes condições de mobilidade e assim por diante.

Em 2015, uma criança com deficiência auditiva ingressou no Centro Pedagógico por meio de uma decisão judicial. A partir daí, houve uma determinação jurídica que passou a vigorar em 2016, destinando 5% das vagas da escola (03 do total de 50) para estudantes com necessidades especiais. Essas crianças também ingressam via sorteio público.

De acordo com a Proposta de Reestruturação Curricular, no ano de 2013 foi realizada uma pesquisa interna a respeito do perfil da comunidade escolar do CP.⁵⁷ Esse estudo revelou alguns aspectos do perfil familiar dos estudantes, considerando como conceito de família o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco ou normas de convivência, residentes na mesma unidade domiciliar. A pesquisa revelou ainda que, em termos percentuais, houve um equilíbrio entre famílias que se declararam brancas e pardas. Nessa ocasião, juntas essas famílias compuseram 87% da comunidade escolar. No entanto, o documento não revela o percentual de famílias que se declararam negras, indígenas ou de outras etnias.

Os dados das famílias indicam que a maioria dos estudantes reside com os pais, embora não revele o percentual exato. Em geral, as famílias são compostas por 4 membros e os pais são casados. Entretanto, é significativo o número de crianças que moram apenas com a mãe. Os estudantes residem, em sua maioria, em um imóvel próprio, quitado ou em processo de financiamento pelas famílias. A maior parte das famílias declarou que possui renda mensal que varia entre 2 e 5 salários mínimos. Ainda assim, consta na Proposta de Reestruturação curricular que há um número expressivo de famílias que vivem com uma renda entre 1 e 2 salários mínimos e outras que participam de programas sociais do governo, como o Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC), por exemplo. Porém, a proposta não revela com exatidão a porcentagem relativa à renda e às condições socioeconômicas dessas famílias.

Em linhas gerais, a escolarização dos pais está entre os níveis mais altos de instrução. Entre as mães, 43% ainda estão cursando o Ensino Médio e 42% delas já concluíram esta etapa de instrução escolar e/ou possuem pós-graduação. A maior parte das mães (70%) e dos pais (79%) declarou exercer algum tipo de atividade remunerada. Entre os estudantes, 74% utilizam transporte escolar. Outros 18% utilizam o automóvel da família e os demais outros meios de locomoção entre a residência e a escola.

Percebe-se, por meio dessas descrições, que, embora o Centro Pedagógico seja uma escola pública que busca nivelar o seu acesso por meio de sorteio, o perfil das

⁵⁷ Segundo informação da direção da escola, essa foi uma pesquisa interna não publicada, a qual não foi encontrada na íntegra. Os dados apresentados nela não são atualizados desde a data de sua elaboração, pois não é prática da instituição o acompanhamento das mudanças no perfil da comunidade escolar. Ainda assim, opto por apresentar tais referências no intuito de familiarizar o leitor – mesmo mediante a essa defasagem – com o contexto global do Centro Pedagógico. Vale ressaltar que, no decorrer dos quatro anos subsequentes a essa investigação, apenas 8 das 21 turmas foram renovadas. Pode-se concluir então que tais mudanças certamente impactaram na modificação do perfil dessa comunidade ao longo desse tempo. É preciso considerar, contudo, que as possíveis modificações socioeconômicas no âmbito familiar dos demais estudantes também podem impactar nos dados apresentados na pesquisa em questão.

famílias das crianças aproxima-se mais das classes médias brasileiras do que das classes pobres e ricas, uma vez que, de acordo com André Luis Silva (2015, p. 55):

Trazendo para valores mais atuais, são considerados membros da NCM⁵⁸ todos os brasileiros que migraram, ao longo da última década, de uma situação de baixa renda para um rendimento *per capita* entre R\$291 e R\$1.019 reais mensais (SAE,⁵⁹ 2013). Além deste parâmetro *per capita* de renda estabelecido pela SAE (2013), a NCM brasileira também pode ser interpretada por meio de uma faixa de renda domiciliar compreendida entre R\$1.064 e R\$4561 reais mensais, considerando os valores estipulados no estudo inicial de Neri (2008). Em ambos os casos, o critério econômico de renda é a base para se identificar o grupo no meio da pirâmide social brasileira.

Todavia, o CP acredita que, mesmo pertencendo ao grupo que integra os Colégios de Aplicação existentes em todo o país, as suas demandas no campo do ensino se aproximam fortemente dos desafios vivenciados pelas redes de ensino municipais, estaduais e federais brasileiras. Nesse sentido, a escola se encontra constantemente desafiada a dar respostas educativas e diferenciadas que garantam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Dessa maneira, o currículo e a matriz curricular do Centro Pedagógico é que vêm respaldar suas ações e conceitos, no intuito de cumprir com os seus objetivos.

3.9 O conceito de currículo e a matriz curricular do Centro Pedagógico da UFMG

Embora esse não seja o foco desta pesquisa, adentro esse assunto no intuito de verificar se e como as brincadeiras podem compor o currículo e a matriz curricular do CP a fim de contrastar essa informação com os eventos das brincadeiras espontâneas registrados durante o recreio das crianças. Conforme a referência em T. T. Silva (s.d.), apresentada na Proposta de Reelaboração Curricular do Centro Pedagógico (p. 10-11):

O currículo é compreendido como um espaço privilegiado para experimentações, vivências e práticas que, sendo um espaço de ensino por excelência, disponibiliza modos de ser e estar no mundo, modos esses que ultrapassam as relações que se estabelecem na escola, deixando marcas complexas naqueles/as que os vivenciam. Não se trata exclusivamente de um documento, mas das diferentes práticas que são proporcionadas aqueles que o

⁵⁸ A sigla NCM se refere ao conceito da “Nova Classe Média” brasileira, cunhado por Marcelo Neri, bacharel e mestre em economia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e PhD em economia pela Universidade de Princeton.

⁵⁹ A sigla SAE é a Secretaria de Assuntos Estratégicos do governo brasileiro, na qual Neri ocupou o cargo de ministro chefe entre maio de 2013 e fevereiro de 2015.

vivenciam. É nele que os saberes e conhecimentos se organizam, disputam espaço, estabelecem lutas e definem normas e padrões de conduta. Nele são vividos os conflitos culturais, políticos e discursivos que evidenciam como o currículo se constitui em um campo de lutas. Por ser um processo de seleção de um conjunto de saberes e conhecimentos, o currículo privilegia algumas experiências em vez de outras, processo esse marcado pelas relações de poder. (PCR, 2016, p. 10)

Assim sendo, o currículo é um percurso que expressa as opções realizadas pela escola para formar as pessoas de acordo com uma determinada perspectiva e lógica de mundo. Além disso:

Ele também visa orientar e organizar um trabalho coletivo, considerando a função da instituição a qual se destina – neste caso, o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (CP/UFMG) –, sendo um instrumento norteador que expressa a filosofia institucional. O currículo é um dos elementos que compõem a Proposta Político Pedagógica da instituição, devendo ser norteado pelos pressupostos que orientam essa proposta e articulado com os demais elementos nela definidos. (PRC, 2016, p. 11)

O currículo visa garantir, desse modo, a articulação entre os diferentes elementos que compõem os objetivos do CP, garantindo as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes, de acordo com a proposta pedagógica defendida por essa escola em todos os seus seguimentos, seja no Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a Proposta de Reelaboração Curricular, o currículo da escola tem uma dimensão flexível, pois a instituição busca se adaptar às mudanças naturalmente sofridas ao longo dos seus 71 anos de atividades. No tocante ao embasamento legal, o currículo está ancorado nas legislações de ensino vigentes no Brasil e em consonância com os direitos da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, sustentando-se nas seguintes leis: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/003/2014); Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11645/2008.

A “matriz curricular”, por sua vez, justifica-se pela necessidade de sistematizar de maneira clara e objetiva a forma de organização dos conhecimentos, saberes e experiências escolares. O Centro Pedagógico defende, no entanto, que não se trata de uma listagem estática de disciplinas, mas de:

[...] um movimento dinâmico, contínuo e flexível, consistindo-se em uma constante interação entre as capacidades, habilidades a serem consolidadas em cada ciclo de formação humana, a partir da oferta de diferentes disciplinas, bem como, na reflexão sobre as metodologias, sobre os movimentos socioculturais e sobre a diversidade de indivíduos nele envolvidos. [...] Propõe-se uma organização global e significativa para todos, em diálogo com o universo cultural dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, considerando cada segmento (crianças, adolescentes, jovens, adultos). Consideramos nossos estudantes como sujeitos sócio-históricos, produzidos na cultura e produtores de cultura e conhecimento, sujeitos que pensam, agem sobre o seu meio, se comunicam, interagem, sendo possuidores de uma identidade própria. [...] Destaca-se, ainda, que a matriz curricular do CP/UFMG foi produzida levando-se em consideração os conceitos de experiências e saberes. Buscamos organizar a matriz curricular, mantendo o foco nas experiências dos sujeitos. (PRC, 2016, p. 12)

Seguindo essa lógica, o CP considera que a sua matriz curricular busca considerar as experiências dos alunos, percebendo-a para além de conteúdos programáticos. Nesse sentido, essa organização curricular procura valorizar espaços de vivências culturais, trocas, produção de conhecimentos e de ensino-aprendizagem permanentes, além de pesquisas que possam dar visibilidade aos percursos formativos dos alunos dessa escola, os quais constituem, ainda segundo a escola, um lugar de cultura, socialização e produção coletiva de saberes.

Os saberes, nessa perspectiva, dizem “respeito à existência e, conseqüentemente, permite ao sujeito (...) se apropriar da sua própria vida” (PRC, 2016, p. 13), incluindo a formação humana nas dimensões: da sexualidade (conhecer e descobrir o próprio corpo); da construção identitária (racial, de gênero, de classe e geracional); do cuidado (na hora das refeições e do estabelecimento de vínculos); do corpo; afetiva (as interações, laços de amizade, conflitos, acolhimento e mais); nas dimensões ética, político-social, estética, filosófica e espiritual; cognitiva (referente aos campos de conhecimento) e à dimensão lúdica (que se refere ao jogo e ao faz de conta).

Percebe-se, nessa referência à *dimensão lúdica*, uma alusão ao brincar como um componente dos saberes valorizados na Proposta de Reelaboração Curricular da escola. No entanto, esse documento, bem como a Proposta Político Pedagógica do Centro Pedagógico, não faz apontamentos em relação às formas de apropriação de brincadeiras e de situações lúdicas no contexto das aulas. Ainda assim, por meio das análises de entrevistas e dos eventos, foi possível perceber que muitos professores se valem de inúmeras brincadeiras no cotidiano das atividades escolares e como essas brincadeiras

impactam as situações lúdicas de alguns grupos de crianças durante o recreio, em especial as crianças dos primeiros anos.

3.10 A organização e o funcionamento escolar no Ensino Fundamental do Centro Pedagógico

Atualmente, o Centro Pedagógico é uma Unidade Especial da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, sendo responsável pela oferta do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em tempo integral. Dessa forma, o horário das aulas é de 07h30 às 14h30, perfazendo uma carga horária de 7 horas.⁶⁰ De acordo com o PRC (p. 17), o Tempo Integral visa propiciar uma maior permanência das crianças e dos adolescentes na escola, ampliando o acesso às práticas das mais variadas naturezas, incluindo manifestações culturais, esportivas e de lazer, contribuindo, ainda, com a formação de alunos dos cursos de graduação da UFMG e possibilitando a eles uma vivência no exercício da docência.

Segundo a estatística apresentada na PRC, no ano de 2017, período em que foi realizada a investigação de campo desta pesquisa, o CP/UFMG contou com um total de 496 alunos, divididos em três ciclos de formação humana. O 1º ciclo compreende os 1º, 2º e 3º anos, tendo um total de 144 alunos, sendo 78 meninos e 66 meninas. O segundo, composto pelos 4º, 5º e 6º anos, obteve ao todo de 150 alunos, entre 74 meninos e 76 meninas. O 3º ciclo, por sua vez, no qual constam os 7º, 8º e 9º anos, constatou o total de 202 alunos, dos quais 106 são meninos e 96 meninas. No geral, a escola tem matriculados 258 meninos e 238 meninas matriculados.

No ano de 2017, o número de turmas por ciclo se organizou da seguinte maneira⁶¹: 1º Ciclo com seis turmas, sendo essas: 1ºA e 1ºB, 2ºA e 2ºB, 3ºA e 3ºB; 2º Ciclo também com seis turmas, sendo estas: 4ºA e 4ºB, 5ºA e 5ºB, 6ºA e 6ºB; 3º Ciclo com nove turmas, sendo estas: 7ºA, 7ºB e 7ºC, 8ºA, 8ºB e 8ºC, 9ºA, 9ºB e 9ºC.

Contudo, como já explicitado na introdução deste trabalho, o foco da investigação são as brincadeiras musicais tradicionais da infância, as quais são apropriadas pelas crianças (do primeiro ciclo) do contexto escolar investigado. Por isso,

⁶⁰ Até o ano de 2016, a carga horária total de permanência dos alunos na escola era de 7h40min, porém, questões como o tempo de deslocamento e o cansaço de muitos desses alunos fez com que fosse aprovada a redução da carga horária a partir de 2017. Essa decisão foi aprovada por meio de discussões internas da escola e registrada em seu Projeto Político Pedagógico.

⁶¹ De acordo com a Proposta de Reelaboração Curricular, até o ano de 2020 todos os ciclos terão apenas duas turmas por ano escolar.

procuro descrever, a seguir, algumas das características dos grupos infantis que se formam no Centro Pedagógico, o porquê da escolha dessas crianças como sujeitos investigados e do recreio como o principal campo de investigação.

3.11 O Primeiro Ciclo e a sua organização nos tempos e espaços escolares

O Primeiro Ciclo de Formação Humana, como é denominado no Centro Pedagógico, é composto por crianças entre 05 e 09 anos de idade. A rotina desse grupo no cotidiano da escola se difere da rotina dos demais ciclos, como se vê no quadro abaixo:

1º ciclo		2º e 3º ciclos	
07:30 – 08:50	Aula	07:30 – 08:50	Aula
08:50 – 09:20	Lanche	08:50 – 09:10	Lanche
09:20 – 10:40	Aula	09:10 – 10:30	Aula
10:40 – 11:40	Almoço	10:30 – 10:50	Intervalo
11:40 – 13:00	Aula	10:50 – 12:00	Aula
13:00 – 13:10	Fruta	12:10 – 13:10	Almoço
13:10 – 14:30	Aula	13:10 – 14:30	Aula

Nota-se que os horários de almoço e intervalo das turmas do 1º ciclo se diferenciam das turmas dos 2º e 3º ciclos, justapondo-se, entretanto, nos 10 minutos iniciais e finais. Sendo assim, as crianças menores acabam tendo uma grande liberdade de apropriação do pátio que se configura em uma grande área externa às salas de aula, como se vê nas figuras 1 e 2.

3º ANDAR LADO DA MATA	9º C	9º B	9º A	8º C				SECRETARIA ADMINISTRATIVA DIRETORIA, CENEX, SEÇÃO DE ENSINO, SETOR FINANCEIRO, COPEL/SARA.
3º ANDAR	7º B	7º A	8º A	8º B				
2º ANDAR	NAIP	7º C	MUSEU PONTO UFMG					
2º ANDAR	LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	TELECENTRO	BIBLIOTECA, SALA DE ARTE, REPROGRAFIA.					
1º ANDAR (lado contrário do SAS)		4º A	3º A	SALA INCLUSÃO	1º B	1º A	SALA INCLUSÃO	
1º ANDAR	PÁTIO					ARTE MUSICA	ARTE MÚSICA	
1º ANDAR	SALA MONITORES EJA	6º A	SALA DE ARTE	ALMOXARIFADO	6º B	6º C		
1º ANDAR (lado da sala da Jurema)	SERVIÇOS GERAIS Jurema	4º B	5º A	ALMOXARIFADO	5º B	LABORATÓRIO DE CIENCIAS		
1º ANDAR (lado do SAS)	SAS SETOR APOIO A SAÚDE	TEMPO INTEGRAL	3º B	2º B	ARQUIVO	2º A	ARQUIVO	

DISTRIBUIÇÃO SALAS DO CENTRO PEDAGÓGICO – 2017

Seção de Ensino/Andreia

Figura 5. Distribuição das salas de aula.

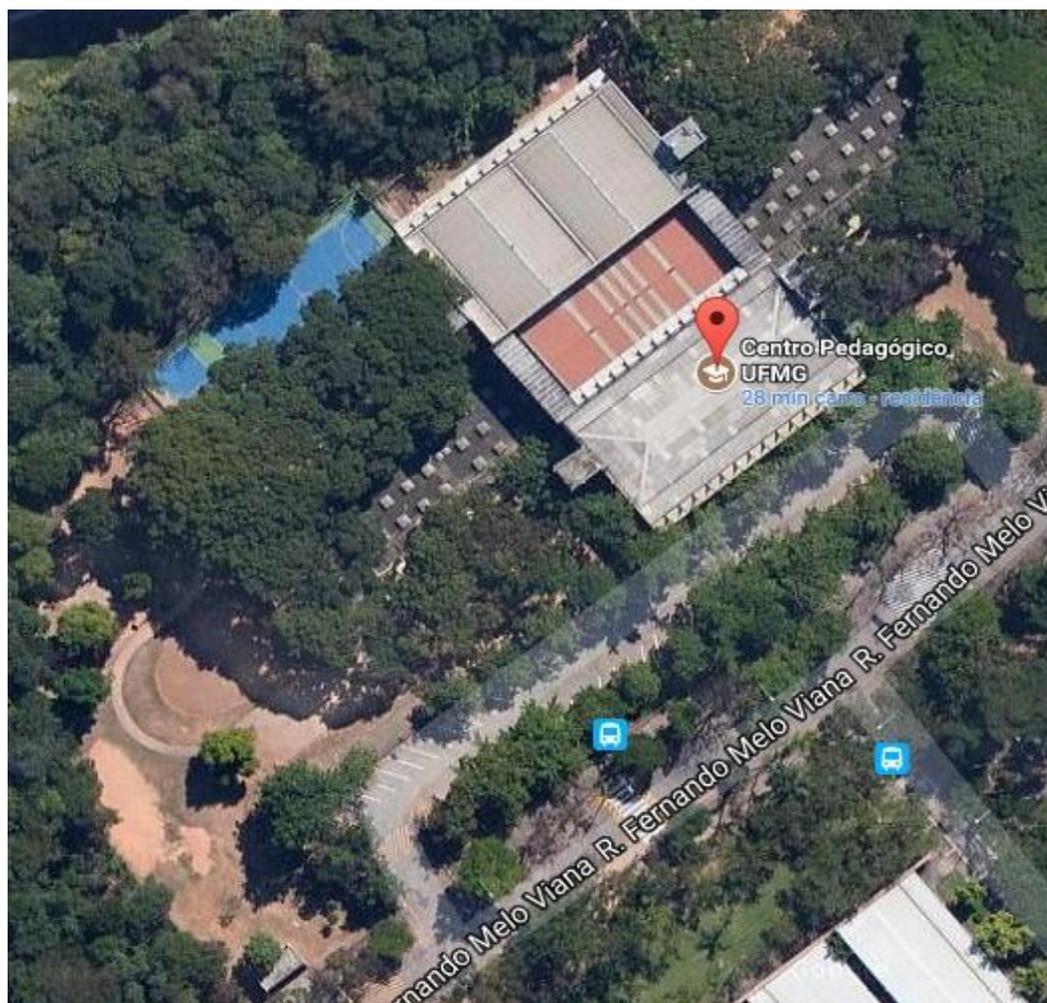


Figura 6. Visão Panorâmica da Escola.

É interessante que, durante esse tempo em que o primeiro e o segundo ciclo ocupam o pátio conjuntamente, há uma clara divisão dos espaços, sendo alguns setores ocupados quase exclusivamente pelas crianças menores e outros pelas demais.⁶² O trânsito pelos espaços, por outro lado, é livre, e todos circulam de um lugar a outro, perpassando todo o ambiente externo de acordo com as suas vontades, necessidades e as condições estabelecidas mediante o monitoramento dos adultos.

Embora o quadro acima mostre que o horário de almoço ocorre durante 01 hora, esse tempo, na verdade, é dividido entre a refeição e o recreio das crianças do primeiro ciclo. Durante os 30 minutos destinados ao lanche acontece a mesma coisa, isto é, as crianças se alimentam e depois fazem alguma atividade, incluindo as brincadeiras. Os 10 minutos destinados à fruta se resumem apenas à alimentação. As crianças saem da sala de aula, lavam as mãos, comem e retornam em seguida. Dessa maneira, a rotina dos alunos do 1º ciclo é composta por dois momentos livres, ou, como dizem as próprias crianças, dois recreios.

No período em que as crianças estão em sala de aula, o tempo escolar de todo o Primeiro Ciclo é distribuído da seguinte maneira:

Nome da Disciplina	Sigla	Quant. aulas semanais	Semanas letivas	Módulo*	Aulas totais
Língua Portuguesa	CPLP	10	40	50	400
Matemática	CPMAT	6	40	50	240
Tópicos Integrados (Ciências, Geografia, História e TEPE)	CPTI	4	40	50	160
Grupo de Trabalho Diferenciado	CPGTD	16	40	50	640
Educação Física	CPEF	2	40	50	80
Arte	CPAR	2	40	50	80
Total geral:	-	-	-	-	1600

*As aulas se constituem em períodos de 1h30min, organizados em módulos de 45 min.

Esse breve panorama nos aproxima da forma como as crianças do Primeiro Ciclo são organizadas nos espaços e tempos do Centro Pedagógico. No entanto, por que são essas as crianças observadas por essa pesquisa, e não as demais? Por que investigá-las no recreio e não durante as atividades em sala de aula? Como é o recreio nessa escola e que lugar ele ocupa na rotina dessas crianças? Vejamos!

3.12 As escolhas da pesquisa: os sujeitos e os espaços da investigação

⁶² Procuo trazer imagens mais detalhadas na seção em que descrevo o recreio.

Como já referido na introdução deste trabalho, esta pesquisa nasce a partir da minha reflexão a respeito da docência em educação musical. Isso se deu concretamente no momento em que ocupei o cargo de professor substituto no Centro Pedagógico no ano de 2015. Acontece que já havia um grande interesse da minha parte em investigar as brincadeiras musicais tradicionais, pois elas me intrigavam toda vez em que eu me deparava com as crianças brincando de cantar, bater palmas, pular corda, etc. Eu sempre pensava que essas brincadeiras poderiam me auxiliar durante as aulas, trazendo referências e meios de musicalizar os alunos. Na verdade, eu ainda acredito nisso. O que mudou de lá para cá foi o meu olhar a respeito dessas brincadeiras e das maneiras pelas quais as crianças se apropriam delas. No âmbito das aulas do CP, percebi que, mais do que um possível recurso musicalizador, as brincadeiras poderiam revelar muito a respeito das crianças e das relações entre elas e delas para com os demais agentes da escola e com o espaço escolar de maneira geral. Essa percepção veio amadurecendo no decorrer do processo de pesquisa. Dessa forma, o meu olhar foi, pouco a pouco, se direcionando para as interações das crianças e as suas significações a respeito de suas próprias vidas. Assim, foram despontando as questões que me levaram a esta pesquisa, as quais foram sendo revistas e reelaboradas de acordo com o acesso a novos referenciais teóricos e ao campo de investigação.

Inicialmente, a proposta era investigar as crianças dos terceiros anos, pois, durante o período em que fui professor substituto do Centro Pedagógico, eram elas as que mais se dispunham a brincar das brincadeiras musicais tradicionais. Além disso, elas eram as que obtinham maior domínio dos códigos e técnicas próprios dessas brincadeiras. No banco de dados⁶³ que foi elaborado nessa ocasião, a maior parte das brincadeiras registradas contou com a participação das crianças dos terceiros anos, em especial as meninas. As crianças dos segundos anos também auxiliaram no registro de diversas situações lúdicas, permitindo que eu as filmasse enquanto elas brincavam, mas sua participação foi menos assídua.

⁶³ Durante o período em que lecionei na escola, as aulas de música foram centradas nas brincadeiras musicais e no conhecimento musical que as crianças detinham. No decorrer das aulas, criei uma lista das brincadeiras as quais as próprias crianças me informavam, chegando a 71. Percebendo a variedade e a riqueza desse repertório, propus às turmas que fizéssemos um registro das brincadeiras elencadas. Com o aval de todas elas, intercalávamos as gravações entre algumas aulas de música (1 a cada 4 aulas) e os recreios, contando também com o tempo de aula de outras disciplinas, cedidos pelos professores que se familiarizaram com a proposta, em especial a equipe do Núcleo de Arte.

Naquele contexto, busquei, por diversas vezes, o registro com as crianças dos primeiros anos para a elaboração do banco de dados, mas constatei que elas tinham um repertório menos extenso em relação às demais crianças do primeiro ciclo e, em muitas brincadeiras, elas demonstravam menor traquejo. Além disso, a minha relação com elas era mais distante, posto que não lecionei para essas crianças naquela ocasião.

Durante o campo de pesquisa, entretanto, foi sendo revelado que, passados esses dois anos, as características dos grupos de crianças do primeiro ciclo do CP se modificaram junto à geração de crianças. Se, antes, as crianças dos terceiros anos eram as que mais se interessavam pelas brincadeiras musicais tradicionais, no decorrer da pesquisa isso não se deu bem assim. Durante o recreio, em quase nenhum momento foi possível observar essas crianças brincando de tais brincadeiras. Interrogando-as, elas revelaram que já não tinham interesse nelas por serem “brincadeiras de criancinha”.⁶⁴

As crianças dos primeiros e dos segundos anos, de outro modo, demonstraram, durante a pesquisa, um grande estima por essas brincadeiras e, com poucas exceções, pude registrá-las brincando em quase todos os dias de investigação. Mesmo assim, a todo o momento da pesquisa eu mantive a expectativa de ver algumas crianças dos terceiros anos brincando das brincadeiras musicais tradicionais e em situações muito pontuais pude observar breves interações em que isso ocorreu.

Desde o primeiro dia em que estive em campo percebi que o objeto desta pesquisa era como algo “vivo”, que ora se manifestava em um determinado lugar e entre um determinado grupo, ora em outros espaços e agrupamentos. Dessa maneira, durante o recreio, acabei optando por dirigir os registros às brincadeiras em si. Assim, a ideia de investigar as crianças dos terceiros anos foi abandonada, e o direcionamento do olhar teve como foco, a partir daí, todo o primeiro ciclo e as situações lúdicas musicais que se constituíam durante o recreio, mediante as interações entre as crianças.

Desde o primeiro momento, o recreio se mostrou como um campo de pesquisa extremamente desafiante, incitando-me a novas reflexões diante dos equívocos e das escolhas deste pesquisador no processo de investigação. Apresentarei uma descrição mais detalhada durante a análise dos eventos registrados em campo. Todavia, como já referido, a investigação em campo não se iniciou diretamente no recreio. Em um entendimento comum entre este pesquisador e os seus orientadores, buscou-se uma

⁶⁴ Trago esse dado em um dos eventos analisados.

aproximação com o grupo de crianças eleitas como sujeitos a serem investigados partindo da observação no contexto da sala de aula. Mas qual aula observar? E por quê?

Pensando em minha experiência como professor substituto no Centro Pedagógico, acabamos optando pela observação durante as aulas de Música do então professor do primeiro ciclo. Além do estabelecimento de uma relação com os alunos dos terceiros anos, havia a possibilidade de essas aulas trazerem pistas a respeito do repertório de brincadeiras musicais tradicionais presentes no cotidiano dessas crianças. Afinal, tais brincadeiras poderiam fazer parte do conteúdo abordado pelo professor – assim como eu fazia nas aulas que pude conduzir – ou, ainda, aparecerem nas interações entre as crianças durante o contexto da aula, em momentos em que elas pudessem sugerir atividades ou em ocasiões nas quais elas poderiam transgredir a autoridade⁶⁵ adulta.

Pode-se dizer, então, que houve dois momentos pontuais que marcaram a entrada em campo: um no contexto da sala de aula e outro no recreio. Essa imersão durou 6 meses (entre fevereiro e julho), no decorrer dos quais foram registradas 17h09min45s de gravações, entre as aulas de Música e o recreio das crianças. Veremos, a seguir, como se deu a entrada em campo.

⁶⁵ Adiante, trarei um exemplo no qual duas meninas transgridem a atividade direcionada pelo professor fazendo com uma brincadeira de mão sem se preocupar se estão sendo vistas.

3.13 A entrada em campo: observação das aulas de música no processo de investigação

A entrada em campo, como já previsto, trouxe uma série de desafios. Se, inicialmente, foi preciso o aval da direção para realizar a pesquisa no Centro Pedagógico, na etapa seguinte era necessário conseguir a permissão do professor de Música para investigar no contexto das aulas. O fato de eu ter conseguido consolidar boas relações durante o período em que lecionei na escola ajudou muito durante todo o processo de imersão no campo, sobretudo no início da investigação e da coleta de dados, instante em que muitos procedimentos e necessidades foram bastante burocráticos. Muitas pessoas com as quais precisei fazer negociações e resolver conflitos foram colegas próximos em outro momento e alguns deles se tornaram amigos. Assim, pude acessá-los sem grandes dificuldades. Por vezes, algumas dessas pessoas despendiam um esforço generoso para me ajudar a superar as dificuldades apresentadas em nível institucional (enviando e assinando documentos, indicando setores e pessoas, abrindo comunicação direta com os demais setores e assim por diante).

Todavia, esse não era o caso do professor de Música, pois ele havia acabado de assumir o cargo de professor substituto. Dessa maneira, foi preciso conseguir a sua autorização pessoal para observar suas aulas. Para benefício desta pesquisa, esse processo ocorreu de maneira tranquila. Desde o início, o professor demonstrou um grande interesse em conhecer a temática e as justificativas que eu propunha, por fim, acabou recebendo abertamente a proposta que lhe foi apresentada. Sendo assim, iniciei as observações durante as aulas de música, seguindo o critério inicial de acompanhar as turmas dos terceiros anos A e B.

As aulas de Música do primeiro ciclo compõem o grupo de disciplinas da área de Artes, que, por sua vez, compreendem: Música, Artes Visuais, Audiovisual, Dança e Teatro.⁶⁶ Durante as aulas de Artes, as crianças do primeiro ciclo são divididas em dois grupos iguais, sendo que um deles participa das aulas de Música durante o primeiro semestre do ano e o outro acompanha as aulas de Artes Visuais ou Audiovisual. No semestre seguinte, as turmas invertem essa lógica e as crianças da turma de Música passam a frequentar as aulas de Artes Visuais ou Audiovisual e vice-versa. As aulas,

⁶⁶ Contudo, as aulas de Teatro e de Dança começam a ser ministradas a partir do 2º Ciclo.

como esclarecido no quadro de horários, são ministradas duas vezes por semana, com duração total de 1h30min, organizadas em módulos de 45min.

No primeiro dia em que pude fazer as observações, o professor me concedeu alguns minutos no início da aula para que eu pudesse explicar às crianças o porquê da minha presença ali. Foi interessante que uma parte dos alunos ainda se recordava de mim. Alguns me associavam às aulas de Música⁶⁷ e, outros, às filmagens das brincadeiras durante o recreio. Isso certamente facilitou a interação com eles e a aceitação por parte dos que ainda não me conheciam ou não se recordavam da minha passagem como educador pela escola. Por meio desse contato pude, enfim, explicar às crianças um pouco a respeito da pesquisa e pedir a elas, pessoalmente, autorização⁶⁸ para fazer registros escritos e audiovisuais de suas rotinas em sala de aula. Todos acabaram concordando com isso. Um menino afirmou, porém, o seu constrangimento diante das gravações, mas não colocou um empecilho pela presença da câmera durante as aulas.⁶⁹

Durante as observações, buscando interferir o mínimo possível nas aulas – posto que a minha presença e todo o equipamento de suporte interferiam por si só, inevitavelmente –, eu me posicionava no canto da sala, de onde tomava nota de tudo o que acontecia no diário de campo no momento mesmo em que as ações se davam.

As atividades da aula eram centradas em práticas que estimulavam as crianças a cantarem e a terem noções bem elementares do campo teórico da música, como o nome das notas musicais e a sua ordem em uma escala musical ascendente e descendente, por exemplo.

Visto que a minha participação era quase nenhuma, era necessário procurar estratégias de aproximação com as crianças. Isso ocorreu de maneira inesperada. Em uma das aulas, as crianças terminaram as atividades antes do tempo programado pelo professor. Nessa ocasião, ele me convidou a conduzir uma atividade com a turma. Percebendo aquele momento como uma oportunidade de aproximação com a turma,

⁶⁷ Mesmo não tendo lecionado para essas crianças na época em que fui professor do CP, em alguns momentos substituí o professor efetivo de Música e, em outros, estive junto a ele durante as aulas, contemplando uma parceria realizada entre nós no processo de investigação de métodos e meios de musicalizar as crianças no contexto das aulas de Música.

⁶⁸ As crianças e seus pais ou responsáveis também concederam autorização escrita, de acordo com os critérios do Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP).

⁶⁹ Em muitos momentos, quando se atentava para a presença da câmera, esse menino procurava sair do seu campo de captação, posicionando-se atrás dela. Por diversas vezes eu perguntei se ele desejava que o equipamento fosse desligado, mas ele sempre consentiu com o registro, mesmo diante do seu constrangimento.

aceitei prontamente. Propus, então, uma atividade musical que criei há tempos atrás, inspirado na bela canção “Costura da Vida”,⁷⁰ de autoria do compositor belo-horizontino Sérgio Pererê:

Eu tentei compreender
A costura da vida
Me enrolei pois
A linha era muito comprida

Mas como é que eu vou fazer
Para desenrolar
Para desenrolar

Se na linha do céu sou estrela
Na linha da terra sou rei
Na linha das águas
Sou triste
Pelo fogo que um dia apaguei

Na linha do céu sou estrela
Na linha da terra sou rei
Mas na linha do fogo
Sou triste
Pelos mares que não naveguei

Mas como é que eu vou fazer
Para desenrolar
Para desenrolar

Essa atividade acabou contribuindo, mais uma vez, com o processo de aproximação entre este pesquisador e as crianças. Depois dessa atividade, houve alguns apelos das turmas para que eu conduzisse outros momentos como aquele. Isso não foi possível, uma vez que o objetivo da minha estada ali era o da observação. Mesmo assim, esses pedidos abriram oportunidades para outras conversas e, pouco a pouco, fomos estabelecendo maiores afinidades.

Vale destacar que, embora eu fosse uma pessoa familiar para muitos agentes da escola (algumas crianças, professores e demais funcionários), para as crianças as quais investiguei, eu era um “adulto atípico” (CORSARO, 2009) que não ocupava o lugar de autoridade sobre as elas. Isso foi importante para que as crianças se sentissem à vontade

⁷⁰ Visto a aceitação das crianças com a atividade, o professor acabou repetindo-a nas demais turmas de 1º e 2º anos. É interessante que, em um dos dias de registro em campo, um grupo de crianças do primeiro ano me procurou, pedindo que eu as registrasse enquanto demonstravam algumas brincadeiras musicais. Entre elas, estava a “Costura da Vida”. Quando as indaguei a respeito de onde haviam aprendido a brincadeira, a resposta foi: “na aula de música com o professor”. Durante a análise dos dados, trarei outros exemplos em que as crianças se apropriam, de maneira livre, durante o recreio, das brincadeiras musicais tradicionais que aprendem em sala de aula com os seus professores.

para falar de coisas as quais talvez elas não se dispusessem caso eu estivesse exercendo um outro papel, como o de professor, monitor ou outro agente adulto da escola.

O campo de investigação se mostrou tão profícuo em relação ao objeto desta pesquisa que, já no segundo dia de observação, pude registrar duas meninas (Maria e Lélia)⁷¹ do 3º B brincando, por duas vezes, de brincadeiras de mão durante a aula. Isso se deu em uma ocasião na qual o professor conduzia uma atividade com um “Dominó Musical” confeccionado por ele. As peças do jogo eram feitas de cartolina e nelas estavam escritas as notas musicais. Em duplas, as crianças recebiam um número específico de peças. Após a primeira dupla iniciar a atividade com uma nota qualquer, a próxima deveria completá-la com a nota subsequente, no sentido ascendente ou descendente, de acordo com a ordem da escala musical diatônica. A estrutura do jogo já em andamento era mais ou menos esta:

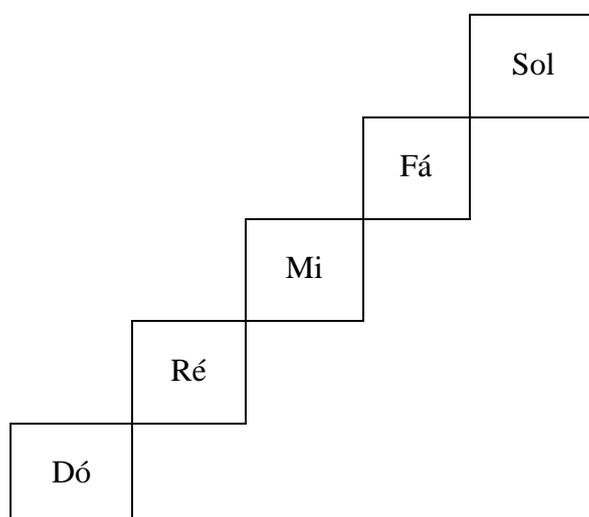


Figura 7. Dominó Musical.

Como o professor percebeu a necessidade de ajudar as duplas uma a uma, as crianças que já haviam participado precisavam aguardar chegar a sua vez novamente. Foi nesse momento que Maria e Lélia começaram a brincar pela primeira vez. Como a câmera estava direcionada para a atividade geral, utilizei o meu celular para focalizar a brincadeira. Entretanto, o professor interrompeu as meninas rapidamente, solicitando que aguardassem a sua vez em silêncio.

Poucos minutos depois disso, elas desconsideraram a ordem dada e voltaram a brincar. Dessa vez, parecia que desejavam serem filmadas, pois olhavam para mim a

⁷¹ Devido às questões éticas da pesquisa, utilizo pseudônimos para me referir às crianças.

todo o momento e, quando chegaram ao fim da brincadeira, deram tchau na direção do celular, rindo bastante. Nesse segundo registro, reconheci a brincadeira “Paratipará”, uma vez que ela havia sido registrada no banco de dados em 2015 pelas crianças dos terceiros anos.

Pela inviabilidade de um registro mais cuidadoso, tanto pela circunstância da aula quanto pela qualidade áudio mediante a todo o ruído das vozes que se sobrepunham, resolvi pedir às meninas que me concedessem uma entrevista ao final da aula e elas aceitaram de imediato. Comuniquei isso ao professor e ele concordou com a nossa permanência na sala por 10 minutos ao fim da aula. Como o horário seguinte era o da fruta, o professor se prontificou a pegá-la para as meninas, para que elas pudessem comer em sala de aula após a entrevista.

3.14 O Recreio

Como durante as aulas de Música não foi possível observar uma quantidade e uma variedade de brincadeiras musicais tradicionais significativas para a pesquisa, direcionei as observações para o recreio. Desde o início da investigação, o intuito foi o de observar o recreio, pois, durante a minha experiência como professor substituto nessa escola, era durante esse período do tempo escolar que as brincadeiras musicais tradicionais apareciam mais comumente durante as interações entre as crianças. Contudo, mesmo durante o período em que registrei as atividades das aulas de Música, me dispus a observar as dinâmicas das crianças durante o recreio e pude, desde o primeiro dia, perceber que as brincadeiras musicais compunham o repertório de brincadeiras infantis dessa escola, assim como será detalhado no capítulo seguinte.

As observações durante o recreio se deram durante cinco meses, entre março e julho. No entanto, no primeiro momento, optei pela observação mais assídua das aulas de Música, procurando criar vínculos com as crianças investigadas. Dessa maneira, as minhas incursões durante o tempo livre das crianças foram menos sistematizadas no decorrer do primeiro mês. A partir de abril, porém, passei a observar o tempo do recreio três vezes por semana, alternando os dias de observação entre uma semana e outra.

Houve, durante esse período, três fatores que impactaram no processo de observação: um grande número de feriados; atividades escolares não programadas que coincidiram com a minha ida ao campo de pesquisa; e atividades direcionadas pelos professores durante o tempo do recreio. Assim sendo, houve semanas em que as minhas

incursões ao campo somaram menos do que três dias, e em outras semanas ultrapassaram essa programação, chegando a estar em campo até por cinco dias consecutivos.

Como já mencionado, um dos grandes desafios da observação durante o recreio foi a dimensão espacial da área externa da escola. De acordo com o Setor de Manutenção da escola, a área total do Centro Pedagógico é de 3.027.00m², divididos entre a área de ocupação, que é de 2.956.00m², e a área do Jardim de Ciências, que possui 71.00m².

A Secretaria da escola alegou que não existe uma planta oficial que determine com exatidão o tamanho da área construída, bem como da parte externa do CP. Entretanto, é possível ter uma ideia da dimensão e da proporção dos espaços da escola por meio da planta do Memorial Descritivo, fornecida pelo Setor de Manutenção.

O *playground* representado na planta já não existe mais. No lugar dele há uma área com piso de terra, onde as crianças costumam estar sempre brincando durante o recreio. Como é possível perceber pela imagem acima, a área externa da escola é muito ampla e distribuída de maneira disforme. Os espaços externos circundam a área construída (representada pela cor cinza na planta), e as demais partes são divididas entre lances de escada, corredores, áreas descobertas e áreas cobertas que ficam localizadas no primeiro piso, abaixo da construção, assim como se vê nas imagens seguintes. O leitor acompanhará as imagens como se estivesse caminhando pela escola, seguindo um caminho que se inicia pelo pátio de entrada e segue pelos espaços à esquerda dessa área, contornando toda a escola, até retornar à entrada pelo lado contrário ao qual iniciou o percurso.



Figura 12. Entrada da escola.



Figura 11. Pátio de Entrada.



Figura 9. Escadaria Pátio de Entrada.



Figura 10. Corredor acima das escadas do pátio de entrada.



Figura 12. Corredor de acesso às salas do Terceiro Ciclo, acessado pela escadaria à direita do pátio de entrada.



Figura 13. Corredor de acesso à biblioteca, acessado pela escadaria à esquerda do pátio de entrada.



Figura 14. Pátio abaixo do pátio de entrada e das escadarias visto de cima do corredor.



Figura 15. Área à direita do pátio de entrada, acima das salas de aula B do Segundo Ciclo.



Figura 16. Área à esquerda do pátio de entrada.



Figura 17. Corredor acima das salas de aula A (1º e 3º anos) do Primeiro Ciclo.



Figura 19. Canteiro entre o corredor entre as salas de aula A do Primeiro Ciclo.



Figura 18. Área a frente das salas de aula A do Primeiro Ciclo.



Figura 20. Área entre as salas de aula A do Primeiro Ciclo e a área de futebol.



Figura 23. Quiosque, atrás das salas de aula do Primeiro Ciclo.



Figura 22. Área com terra atrás do quiosque (antigo playground).



Figura 24. Área Cimentada com tubos de concreto.



Figura 25. Área em frente às salas de aula B do Primeiro Ciclo.



Figura 27. Quadra, atrás do muro em frente às salas de aula B do Primeiro Ciclo.



Figura 26. Área em frente à quadra.



Figura 28. Área no entorno da cantina e casinha.



Figura 29. Área e canteiro no entorno da casinha e abaixo das salas de aula A do Segundo Ciclo.



Figura 30. Área em frente às salas de aula A do Segundo Ciclo e acima do jardim no entorno da casinha.



Figura 31. Área acima da cantina e em frente às salas de Música e Dança. Escada de acesso ao segundo andar



Figura 32. Área em frente às salas de aula B do Segundo Ciclo.

Como se percebe pelas imagens, os espaços externos, nos quais as crianças têm acesso durante o recreio, são muito amplos e diversificados. Por isso, levou algum tempo até que eu percebesse como elas se distribuíam e em quais locais costumam permanecer.

As crianças do Primeiro Ciclo ocupam, principalmente, as áreas no entorno das salas de aula (figuras 19, 20, 21, 22, 23 e 28) de suas turmas, a área de futebol (figura 24), o quiosque (figura 25), o antigo Playground (figura 26), a área cimentada com tubos (figura 27), o entorno da cantina (figuras 30 e 32) e a casinha (figura 31). O pátio de entrada (figura 14), as escadarias (figura 15) e os corredores que dão acesso à biblioteca e às salas do Terceiro Ciclo (figuras 16, 17 e 18) eram mais ocupados pelos alunos do Segundo Ciclo. Mesmo assim, eventualmente, as crianças do Primeiro Ciclo permaneciam nesses espaços por algum tempo, sobretudo as dos terceiros anos. A quadra era sempre alvo de disputa, quase sempre ocupada pelas crianças maiores, ou seja, as do Segundo Ciclo. Muitas crianças permaneciam dentro das salas de aula, mesmo durante o tempo do recreio.

O manuseio da câmera foi outro desafio, afinal, as brincadeiras eram sempre muito dinâmicas e era preciso estar atento ao contexto da brincadeira para não perder foco. Ainda assim, em algumas circunstâncias eu me perdi entre uma brincadeira e outra, uma vez que, por vezes, ocorriam brincadeiras simultaneamente em espaços diferentes, mas próximos um do outro. Por exemplo: nos dois primeiros meses em campo, consegui observar apenas brincadeiras de pular corda. Houve, nessa ocasião, uma situação em que eu registrava uma dessas brincadeiras no quiosque atrás das salas de aula do Primeiro Ciclo. Daí, avistei duas meninas brincando de brincadeiras de mão na área cimentada com tubos. Fiquei tão empolgado com a ideia de registrar a novidade que, com a câmera ainda ligada, corri em direção às meninas, como um repórter que descobre um furo de reportagem subitamente. Acontece que, quando me aproximei, as meninas ficaram constrangidas. Ficou claro que elas perderam a espontaneidade da brincadeira, pois começaram a rir e perderam a sincronia do jogo de mãos. Nessa situação, acabei, mesmo sem querer, tendo uma atitude afobada e invasiva. Ainda assim, as meninas continuaram brincando, e outras crianças foram se agrupando no entorno delas enquanto eu registrava. Quando terminaram de brincar, as convidei a me conceder uma entrevista e elas, juntamente às demais crianças que se aproximaram, me concederam relatos preciosos, os quais serão apresentados no capítulo seguinte.

O fato de eu ter constituído, anteriormente, laços de afeto e relações de amizade com as crianças da escola, também criou algumas dificuldades durante as observações no recreio. Em muitas situações, com a câmera ligada e registrando algum evento, foi preciso me desvencilhar, de maneira respeitosa e delicada, de pedidos de atenção, abraços repentinos, puxões de camisa, brincadeiras, zombarias, pedidos para manipular a câmera, perguntas em relação ao que eu estava fazendo e indagações de outras naturezas. Em tais circunstâncias procurei não ser incisivo, contornando a situação com uma explicação clara ou pedindo para que a criança aguardasse até o momento em que estivesse disponível para lhe dar a atenção que ela solicitava.

Durante as observações, acabei criando novos laços de afeto e de amizade com as crianças que eu ainda não conhecia. Se essas relações, por um lado, dificultaram o registro, por outro, foram fundamentais no estabelecimento de confianças entre eu e as crianças. Acredito que essa confiabilidade possibilitou, em muitos momentos, uma aproximação do universo mais íntimo das crianças, de maneira tal que elas se dispunham a me procurar para mostrar determinadas brincadeiras, me concediam relatos de suas experiências e perspectivas em relação às brincadeiras musicais e, por vezes, me pediam auxílio para inúmeras demandas, tais como: amarrar cadarços, levá-las para beber água, limpar a roupa, lavar uma fruta, levar a um determinado lugar, tirar dúvidas e assim por diante.

Ser um “adulto atípico” nessa escola, certamente, possibilitou o fortalecimento desses vínculos. Assim sendo, me valho das palavras de Ades (2009, p. 134), uma vez que acredito ter aprendido “um bocado com crianças, entre outras coisas um uso especial da palavra amigo”. O recreio revelou, dessa maneira, a uma série de desafios que perpassaram: a dimensão da área externa da escola; o ajuste do foco deste pesquisador em relação à dinamicidade dos acontecimentos; a escolha dos eventos registrados; as constantes intervenções das crianças durante os registros. Mesmo assim foi possível, durante o período do recreio, realizar o registro de diversas brincadeiras musicais tradicionais, tal qual será descrito no capítulo seguinte, junto às análises dos eventos selecionados.

4 ANÁLISE DOS EVENTOS: INVESTIGANDO AS BRINCADEIRAS MUSICAIS TRADICIONAIS E AS RELAÇÕES INFANTIS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA

Como já posto anteriormente, desde o início da investigação, o campo de pesquisa se mostrou fecundo na medida em que propiciou, em quase todos os dias de registros, a observação de uma rica diversidade de brincadeiras musicais tradicionais, as quais compõem as relações cotidianas das crianças do Centro Pedagógico da UFMG.

No decorrer deste capítulo, irei apresentar alguns eventos selecionados a partir dos dados coletados em campo. O intuito é analisá-los por meio do referencial teórico apresentado ao longo deste trabalho (CAILLOIS, 1990; CARVALHO, 2007(1), 2007(2), 2008; COIMBRA, 2007; CORSARO, 2009a, 2009b, 2011, 2016; FERNANDES, 2004; HUIZINGA, 2000; KISHIMOTO, 1994, 2006, 2010; NEVES, 2010, 2017; PEREIRA, 2000, 2012, 2014; PONTES & MAGALHÃES, 2002; ROZA, 1993; SARMENTO, 2002, 2003, 2005; SILVA, 2016; VIGOTSKI, 1996, 1998, 2008), procurando responder às perguntas já anunciadas.

Intento identificar as maneiras pelas quais as crianças se apropriam das brincadeiras musicais tradicionais no contexto do Centro Pedagógico. Para tanto, procuro compreender como essas brincadeiras são apreendidas por meio das relações cotidianas estabelecidas entre elas e os diversos atores que compõem as atividades cotidianas do primeiro ciclo – alunos, professoras(es) e monitoras(es).

Sendo a criança o sujeito desta pesquisa e o foco das análises as suas relações estabelecidas por meio das brincadeiras, não podemos nos limitar à percepção de que o seu campo relacional não se restringe ao universo infantil, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem e de transmissibilidade das brincadeiras tradicionais se dão nos âmbitos intra e intergeracional, tal qual pontua Sarmiento (2003).

Assim sendo, elegi situações lúdicas em que as brincadeiras musicais tradicionais protagonizam as interações entre as crianças, possibilitando a elas a construção de relações de diversas naturezas (criativas, afetivas, conflituosas e mais). As análises – que partem dos relatos das crianças – estão focadas em tais relações, embora exponham uma leitura do conteúdo das brincadeiras em si (sua estrutura e seu conteúdo). Apresento, no entanto, algumas falas das professoras(es) e das monitoras(es) dos alunos do primeiro ciclo, acreditando que as informações trazidas por elas(es) podem complementar esses relatos.

Por meio das informações selecionadas, procuro compreender as percepções que as crianças apresentam em relação às suas próprias práticas culturais por meio da interpretação de suas falas. Espero, assim, tornar evidentes as formas como as relações infantis se estabelecem no interior das brincadeiras musicais tradicionais no contexto dessa escola investigada. Para tanto, parto, primeiramente, das observações das aulas de Música. Em tais circunstâncias, percebi que as brincadeiras musicais tradicionais não compunham o contexto das aulas recorrentemente, uma vez que o professor de Música se apropriou dessas brincadeiras em apenas duas ocasiões pontuais ao longo dos três meses de observação. Entretanto, no decorrer de todo o processo de observações, foi possível verificar que, muitas vezes, as brincadeiras musicais tradicionais compõem o contexto das aulas de outras disciplinas – como a de Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática –, sendo apropriadas pelos docentes do primeiro ciclo como um recurso didático ou um meio para abordar determinados conteúdos relacionados às matérias as quais lecionam.

A investigação das brincadeiras musicais tradicionais nessa escola me levou a percorrer um trajeto que revelou, por meio das pistas encontradas em campo, três pontos relevantes nos quais as brincadeiras costumam acontecer com maior recorrência: a sala de aula, a fila e o recreio.

A investigação teve início com a observação das aulas de Música. Embora esse contexto não tenha revelado um repertório significativo relacionado às brincadeiras musicais tradicionais, foi por meio dessas observações que pude perceber as primeiras situações em que as crianças brincavam de acordo com o seu desejo, mesmo subvertendo a ordem e a autoridade do professor.

Em uma dessas situações, observei duas meninas, Maria e Lélia, brincando de brincadeiras de mão enquanto o professor orientava as outras crianças durante uma atividade didática. Para não intervir na dinâmica da atividade, resolvi convidar as meninas a me concederem uma entrevista no fim da aula, a fim de ouvir as suas perspectivas em relação a essa circunstância e às brincadeiras das quais brincavam. Surgem daí as primeiras pistas encontradas no campo de pesquisa e o primeiro evento aqui analisado.

Nesse primeiro evento, “Relatos de Maria e Lélia”, as meninas demonstram o domínio de um repertório diversificado de brincadeiras musicais tradicionais, as quais elas se apropriam criativamente para criar novas brincadeiras e novas formas de se brincar. No decorrer de seus relatos, Maria e Lélia vão dando pistas de lugares e de

circunstâncias nas quais as brincadeiras musicais compõem as dinâmicas sociais das crianças no contexto da escola, apontando a quadra, a fila e o recreio como os principais momentos nos quais elas brincam.

Seguindo essas pistas, procurei, ao longo da observação, direcionar o olhar para esses momentos. Assim, antes do horário do recreio eu me posicionava no corredor onde as crianças eram organizadas em fila e também no entorno da cantina. Então, eu caminhava próximo à fila, a fim de flagrar o acontecimento de alguma brincadeira musical. As turmas não saíam exatamente ao mesmo tempo, por isso, era viável acompanhar diversas filas ao longo de um mesmo dia. Isso inclui os dois períodos de recreio.

Após observar as filas e cantina, eu seguia para a intensa dinâmica do recreio, procurando descobrir em quais lugares e circunstâncias as brincadeiras musicais tradicionais compunham as interações entre as crianças. Foi justamente diante da densidade de acontecimentos do recreio que pude observar os eventos mais significativos, nos quais as crianças protagonizaram as situações lúdicas de maneira mais livre e espontânea, podendo escolher do que, com quem e como brincar.

A trajetória entre a sala de aula, a fila e o recreio, se deu a partir dos direcionamentos e das necessidades apresentadas pelo campo de pesquisa. Foram os relatos – das crianças, professoras(es) e monitoras(es) –, as situações e a própria dinâmica da escola que foram construindo os caminhos e orientando os meus passos ao longo da pesquisa.

Sendo assim, selecionei, para análise, um evento de cada um desses contextos. Junto às análises, trago alguns dos relatos feitos pelas crianças, professoras(es) e monitoras(es), com a finalidade de responder às perguntas da pesquisa e de evidenciar para o leitor as maneiras como as brincadeiras musicais tradicionais compõem o cotidiano da escola investigada.

4.1 Em busca de pistas: as brincadeiras musicais tradicionais no contexto das aulas de Música

Como já apresentado, as observações em campo se iniciaram no contexto das aulas de Música.⁷² Nesse contexto, pude observar, em dois momentos pontuais, a

⁷² Ver Figuras 5 e 6.

apropriação das brincadeiras musicais tradicionais por parte do professor de Música nas aulas dos terceiros anos.

A primeira delas ocorreu no primeiro dia de observação das aulas. O professor pediu que as crianças de uma das turmas do terceiro ano ficassem de pé para lhes ensinar a música e a coreografia da brincadeira cantada “Ôh, Piaba”. Elas se envolveram com a brincadeira, aprendendo a cantar e a fazer a coreografia proposta e, no fim, todos se deram um abraço, coletivamente.

Apenas um mês depois o professor iria retomar as brincadeiras musicais tradicionais como parte do conteúdo da aula. Nessa ocasião, ele procurou ensinar uma brincadeira e uma parlenda para as crianças, para depois tentar juntá-las em uma só atividade. As atividades são “Peito, Estala, Bate” e “Hoje é Domingo”, respectivamente.

Na brincadeira rítmica, “Peito, Estala, Bate”, as crianças percute o corpo seguindo as indicações da canção de uma nota, entoada por elas. Batendo no peito com a mão espalmada (o que resulta em um som grave), estalando os dedos de uma das mãos e batendo palmas a brincadeira acontece.

Peito, estala, bate
Peito, peito, esta, bate
Peito, estala, bate
Peito, peito, estala, bate

Peito, Estala, Bate

Tradição Oral

The musical notation is presented in two staves. The top staff, labeled 'Canto', is in 4/4 time with a tempo marking of ♩ = 80. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by a quarter rest. The lyrics 'Pei to/es ta la ba te pei to pei to/es ta la ba te' are written below the notes. The bottom staff, labeled 'Mãos', also in 4/4 time, shows a sequence of rhythmic patterns: a quarter note (C4), a quarter note (D4), a quarter rest, a quarter note (E4), a quarter note (F4), a quarter note (G4), a quarter note (A4), a quarter note (B4), and a quarter rest.

Figura 33. Peito, estala, bate.

Em seguida, o professor apresenta a parlenda, “Hoje é Domingo”. Todos procuram repetir a parlenda uma vez junto a ele:

Hoje é domingo
Pé de cachimbo
O cachimbo é de ouro
Bate no touro
O touro é valente

Bate na gente
 A gente é fraco
 Cai no buraco
 O buraco é fundo
 Acabou-se o mundo

Depois, o professor procura juntar as duas atividades, pedindo que os meninos realizem a parte percussiva da brincadeira, “Peito, Estala, Bate”, ao mesmo tempo em que as meninas cantam a parlenda, “Hoje é Domingo”. Ele aproveita a oportunidade para adentrar a temática da orquestra, ilustrando como se executa uma música conjuntamente. Ele informa que o maestro é o responsável pela regência do grupo, esclarecendo que há sempre uma pessoa responsável por reger os músicos, indicando os momentos de entrada e saída dos instrumentos e as dinâmicas da execução da música.

Dessa maneira, o professor procura dar referências às crianças para a prática em conjunto, atentando-as para a importância da escuta do outro e da compreensão do papel de cada instrumento e de cada músico em um grupo. Daí, ele pede que os meninos cantem a parlenda, enquanto as meninas, simultaneamente, realizam a percussão corporal da brincadeira, “Peito, estala, bate”.

Após algumas repetições, o professor explica às crianças que o seu intuito com essa atividade é prepará-las para a possibilidade de se apresentarem no projeto “Palco Aberto”.⁷³ Além da temática da orquestra o professor também abordou, por meio dessa atividade, a temática da *forma musical*.⁷⁴

Percebe-se por essa descrição que, no contexto da aula de Música, as brincadeiras musicais tradicionais foram utilizadas como recurso didático, possibilitando ao professor abordar determinados temas, como a forma, a orquestração e o papel de cada integrante em um grupo musical.

Embora tais brincadeiras tenham protagonizado a atividade, a relação estabelecida com elas, por parte das crianças, não se dê de maneira espontânea, uma vez que o professor conduziu a dinâmica da aula durante todo o momento. Além disso, ele deixa claro que um dos intuítos dessa atividade era a apresentação no “Palco Aberto”.

⁷³ O palco aberto foi um projeto idealizado pelo Núcleo de Arte. O intuito era convidar os alunos e professores a apresentarem performances artísticas para toda a escola, em um dia destinado a essa atividade.

⁷⁴ A forma musical se refere à forma de uma música, indicando as suas partes que a constituem. Por exemplo, uma música pode ser constituída por apenas uma parte, ou, ser dividida em duas partes distintas (A-B) que se diferenciam uma da outra por meio da sonoridade ou da fraseologia musical própria de cada uma delas. Esse termo é mais comumente utilizado na música erudita, indicando determinadas estruturas de acordo com determinados estilos musicais (minueto, rondó, sonata e outras).

Isso significa que, no contexto da aula de Música, a apropriação das brincadeiras teve um uso e um fim determinado, os quais vão além da experiência com o brincar em si.

Pereira (2012, p. 98) esclarece que as apropriações didáticas das brincadeiras “apresentam um sentido específico que conduz as atitudes dos jogadores em uma determinada direção. Eles se caracterizam no processo de educação (...), o que lhe dá um caráter heterotélico”. Nesse sentido, as brincadeiras são utilizadas como meio ou recursos para mediar determinados conhecimentos, sendo-lhes atribuídos sentidos específicos que vão de acordo com as necessidades e os desejos do professor, pois elas são apropriadas com um intuito formativo. Assim, o professor atua como um coordenador da brincadeira, direcionando-a de maneira ativa e relacionando-a com práticas pedagógicas específicas.

Ao longo das observações do recreio também foi possível encontrar pistas da apropriação do caráter heterotélico das brincadeiras no contexto de outras disciplinas – Educação Física, Matemática, Biologia e Língua Portuguesa. Essa constatação se deu em diálogo com professoras(es) e monitoras(es) do primeiro ciclo ao longo do período do recreio. Nessas ocasiões, procurei saber a respeito da relação desses agentes da escola com as brincadeiras musicais tradicionais no contexto das aulas. Em outros momentos eram eles que me questionavam a respeito da pesquisa, seus objetivos e implicações. E, dessa forma, as informações se entrecruzaram.

Assim, foi possível descobrir que a apropriação das brincadeiras tradicionais acontece recorrentemente por parte das(os) professoras(es) e monitoras(es) do Centro Pedagógico. Isso significa que existe um constante uso desse tipo de brincadeiras em sala de aula, visto que muitas(os) professoras(es) do primeiro ciclo se apropriam delas como recurso didático, privilegiando o seu caráter heterotélico, assim como se vê a seguir.

4.2 Seguindo novas trilhas: as brincadeiras musicais tradicionais no contexto das demais disciplinas

Como referido há pouco, a apropriação das brincadeiras musicais tradicionais em seu caráter heterotélico não se resumiu às aulas de Música do Centro Pedagógico da UFMG. O campo de pesquisa revelou que as(os) professoras(es) de outros campos do saber também se valem de tais brincadeiras para mediar as dinâmicas das aulas e

abordar conteúdos didáticos. Para ilustrar essa afirmativa, descrevo algumas situações e relatos das(es) professoras(es) de Educação, Matemática/Ciências e Língua Portuguesa.

A observação durante o recreio contribuiu com a construção da percepção de que as brincadeiras musicais tradicionais também compõem o contexto das aulas relacionadas a diversas disciplinas ofertadas nessa escola. Isso porque enquanto eu registrava as brincadeiras e os relatos das crianças durante o recreio, por diversas vezes pude perceber as(os) professoras(es) brincando junto a elas, e isso despertou o desejo de ouvir as suas percepções em relação a esses momentos.

Acreditando que o contraste entre as diferentes apropriações dessas brincadeiras possa revelar mais a respeito da sua relação com o contexto global da escola, registrei relatos, tanto das crianças quanto dos adultos, que as acompanham em diversas situações ao longo da sua rotina na escola – professoras(es) e monitoras(es).

Em um determinado momento, houve, inclusive, o interesse, por parte da professora de Educação Física, Antônia, em compartilhar com este pesquisador os momentos nos quais ela se apropria das brincadeiras musicais tradicionais no contexto de suas aulas. Assim, ela me procurou durante o recreio, me convidando para assistir a uma aula em que ela centra as atividades nas brincadeiras musicais tradicionais.

Em uma dessas circunstâncias, a professora de Educação Física explicou que o brincar é um dos campos de pesquisa e de atuação da Educação Física e, por isso, as brincadeiras sempre compõem os conteúdos abordados por ela. Quando lhe pergunto como se dá a relação das brincadeiras musicais tradicionais com as aulas de Educação Física, ela esclarece que:

Antônia: é um conteúdo da Educação Física, jogos e brincadeiras. Isso já faz parte dos cinco blocos de conteúdos que a gente trabalha como conteúdo de ensino da Educação Física.

A professora ainda explicou que há, no decorrer das aulas de Educação Física, um projeto sendo desenvolvido junto às crianças, centrado nas brincadeiras musicais tradicionais. Durante a observação da sua aula, tive a oportunidade de conhecer um pouco desse projeto e a maneira como a professora se apropria das brincadeiras musicais tradicionais no contexto dessas aulas. Desse modo, acompanhei uma turma do 2º ano ao longo de suas atividades. Nessa ocasião, houve uma introdução do projeto ainda em sala de aula. Antônia explicou às crianças que as atividades do dia retomariam o projeto dessa e das demais turmas, baseado nas *brincadeiras rítmicas*, as quais,

segundo ela, também podem ser denominadas como *brincadeiras cantadas* ou *brincadeiras musicais*.⁷⁵

Durante essa explicação, a professora aproveitou para retomar outro tema, o qual havia sido abordado na aula anterior: pesquisa. Enquanto Antônia associava essa temática ao conteúdo das brincadeiras musicais tradicionais, algumas crianças começaram a elencar as brincadeiras que conheciam. Então, ela anotou no quadro as referências trazidas pela turma: Pico-Picolé; Adolêta; Abadabadá; Paratiparará; Lá em Cima do Piano. Embora devido ao tempo da aula não tenha havido condições para elencar mais brincadeiras, é possível perceber que há um repertório significativo de brincadeiras que são apropriadas pelas crianças dessa turma.

Outro dado interessante aparece quando a professora pergunta com quem as crianças aprendem essas brincadeiras. Nesse momento, Diógenes afirma ter aprendido a brincadeira “Pico-Picolé” com as meninas da sua turma. Já Ayla, contou que aprendeu a brincar de “Lá em Cima do Piano” com a sua mãe. Dessa maneira, fica evidente que a dinâmica de ensino e aprendizagem das brincadeiras musicais tradicionais se dá por meio das relações que as crianças estabelecem entre si ou, ainda, nas relações que são estabelecidas por elas em outros contextos sociais, como a família, por exemplo. Nesse primeiro caso, a transmissibilidade se deu por meio de uma relação intrageracional (SARMENTO, 2003), sendo as meninas da turma quem ensinaram a brincadeira para o menino, ocupando o papel do ator mais experiente na brincadeira (PONTES & MAGALHÃES, 2003). Isso não é estranho, pois, como veremos adiante, em relação aos meninos, as meninas dominam um repertório mais variado de brincadeiras musicais tradicionais, protagonizando, quase sempre, as situações lúdicas que envolvem tais brincadeiras.

O relato de Ayla, por sua vez, revela que algumas brincadeiras que compõem o repertório das crianças do Centro Pedagógico são aprendidas por elas fora do contexto escolar, sendo ensinadas para as demais e, conseqüentemente, difundidas entre os grupos infantis na escola, ampliando, dessa maneira, o repertório de brincadeiras musicais tradicionais que permanece vívido entre as situações lúdicas vivenciadas no CP.

⁷⁵ Nota-se que a professora utiliza conceitos diferentes dos aceitos nesta pesquisa, uma vez que, como já referido anteriormente, defendendo aqui a ideia de que as brincadeiras musicais possuem duas categorias diferentes, podendo ser considerada como brincadeira rítmica ou brincadeira cantada.

Ainda em sala de aula, Antônia acrescenta à lista do quadro a brincadeira “Bate o Monjolo”, que é apresentada por ela à turma. E é justamente essa brincadeira que toma a maior parte da aula durante o tempo em que a turma brinca, após se dirigir para a quadra, onde a parte prática da aula aconteceu.

Nota-se, assim, que os adultos da escola também podem ensinar novas brincadeiras para as crianças, contribuindo para a ampliação do seu repertório. Isso fica evidente em muitas das entrevistas realizadas com as crianças – em especial as do primeiro ano –, quando elas admitem ter aprendido esta ou aquela brincadeira com as(os) professoras(es), mas retomarei esse assunto adiante.

Depois da observação da aula de Educação Física, solicitei à professora que me concedesse uma entrevista a respeito do projeto de *brincadeiras rítmicas*, a fim de compreender uma das formas pelas quais as brincadeiras musicais tradicionais compõem as diversas dinâmicas sociais da escola, dentro e fora da sala de aula.

Pesquisador: Em relação ao projeto das brincadeiras que você está desenvolvendo com as crianças, quando surge o desejo de fazer essas experiências durante as aulas?

Antônia: Nós temos o primeiro ano, o segundo ano e o terceiro ano. Em cada ano a gente tem um foco diferente para o trabalho de jogos e brincadeiras. Por exemplo, quando as crianças estão no primeiro ano, a gente procura trabalhar diferentes brincadeiras, experimentando os diferentes espaços, diferentes objetos. É o momento que eles estão chegando no Centro Pedagógico, então, é se apropriar desse espaço, se apropriar dos diferentes materiais que eu posso brincar, explorar de diferentes formas. No primeiro ano a gente tem esse determinado foco.

Fica evidente que a apropriação das brincadeiras nas aulas de Educação Física do primeiro ano tem como um de seus focos a integração das crianças com a estrutura, os tempos e os espaços escolares. A relação da apropriação dessas brincadeiras no contexto das aulas dos segundos anos, por sua vez, se dá de outra forma, pois, nesse caso, a professora possui objetivos que vão além da integração com a escola, como se pode constatar pela continuação do seu relato:

Antônia: Quando eles chegam ao segundo ano, a gente já tem um trabalho com determinados projetos de um determinado tema. O projeto que eu iniciei agora, de maio até junho, tem a ver com o nosso projeto de ensino da escola que é o da festa junina. Esse ano eu sou coordenadora do projeto [...] e a comissão elegeu o cordel como o tema da festa. O tema do cordel vai ser um tema trabalhado pela escola toda e cada ciclo vai ter um foco e cada área de conhecimento um foco específico dentro desse projeto. No caso da Educação Física, por que as brincadeiras musicais, as brincadeiras rítmicas? O cordel é uma grande brincadeira com as palavras. Ele tem um tom dessa questão de brincadeiras. Então, eu resolvi usar, usar não / eles (as crianças) se

apropriarem e experimentarem a questão das brincadeiras musicadas, as brincadeiras cantadas que têm um ritmo e compreender que todos nós podemos brincar.

Dessa forma, fica claro que a apropriação das brincadeiras no contexto das aulas dos segundos anos teve como intuito integrar e preparar as crianças para uma atividade que envolve toda a comunidade escolar em um projeto interdisciplinar. O interessante é que essa atividade, embora ligada à brincadeira, está mais relacionada com o brincar oriundo das manifestações populares, pois, nesse contexto, as brincadeiras são apropriadas com o intuito de auxiliar as crianças no processo de compreensão da entonação e da rítmica vocal própria das narrativas do cordel, “que tem um tom dessa questão de brincadeiras”.

Há, ainda, certa tensão que provavelmente está presente na prática da professora, uma vez que ela “usa” didaticamente as brincadeiras, mas, no processo, percebe e valoriza a apropriação das crianças por meio da experimentação. Ela dá continuidade à fala, relatando a sua percepção a respeito da relação das crianças com as brincadeiras musicais tradicionais dentro e fora do contexto da escola:

Antônia: É que essas brincadeiras são brincadeiras muitas vezes desconhecidas. Às vezes a gente não tem esse hábito no nosso cotidiano de brincar com essas brincadeiras com os pais, com as famílias. Até mesmo na escola não vejo muito as crianças brincando dessas brincadeiras na hora do recreio.

É interessante ressaltar a percepção de Antônia de que tais brincadeiras “são muitas vezes desconhecidas” e, talvez por isso, não fazem parte dos momentos de brincar “com os pais, com as famílias”, além de não serem muitos os momentos em que se vê as crianças brincando no contexto da escola. Há, no entanto, um contraste entre esse olhar e o que revela esta pesquisa. Isso porque, depois dos momentos de observação do recreio, torna-se possível afirmar que há uma riqueza e uma diversidade de brincadeiras musicais tradicionais que compõem o repertório lúdico das crianças do Centro Pedagógico. A transmissão oral garante, nesse sentido, uma constante apropriação dessas brincadeiras por parte dessas crianças.

Sendo assim, o tempo-espço do recreio se mostrou fecundo no que diz respeito ao compartilhamento do repertório de brincadeiras musicais tradicionais vivenciadas pelas crianças do CP. Além disso, as próprias crianças, durante a aula de Educação Física, dão pistas de que essas brincadeiras não são raras em seu cotidiano, tanto dentro

quanto fora da escola. Ayla, por exemplo, revela que foi no contexto familiar que aprendeu a brincar de “Lá em Cima do Piano”. Nesse processo, ao ensinar a filha, a mãe ocupou o papel do mais experiente da brincadeira, e a menina, na condição de quem aprende, foi o ator aprendiz (PONTES & MAGALHÃES, 2002). Constitui-se, dessa forma, uma relação de ensino e aprendizagem, na qual a transmissão da brincadeira se deu de forma intergeracional (SARMENTO, 2002).

Fica evidente que há contrastes em relação à percepção dos adultos dessa escola e à forma como as crianças realmente vivenciam as brincadeiras musicais tradicionais, tanto dentro quanto fora do contexto da escola. Adiante, veremos que outras professoras têm uma perspectiva parecida com a de Antônia a respeito das formas pelas quais as crianças se apropriam e vivenciam tais brincadeiras.

Por que há, contudo, esse contraste tão marcante de olhares? Quem sabe seria porque, no contexto da escola, essas brincadeiras acontecem em momentos pontuais e com menor frequência do que outras brincadeiras, como a de bola, ou brincar nas manilhas e na árvore, por exemplo – brincadeiras as quais a professora de Língua Portuguesa se referenciou em uma de nossas conversas. Talvez os adultos não reconheçam algumas brincadeiras como sendo brincadeiras musicais, pois em muitas situações a musicalidade inerente ao brincar não fica tão evidente, como, por exemplo, no caso da brincadeira “Elefante Colorido”. Além disso, durante o recreio, cada professor é responsável por acompanhar uma turma, e esse fato também pode limitar a observação do contexto geral desse tempo escolar, dado que é preciso estar atento a muitas crianças no mesmo instante. Talvez a rigidez própria dos tempos e espaços na escola possibilitem poucos momentos de diálogo entre as(os) professoras(es) e as crianças, a ponto de se ter pouca clareza em relação às vivências uns dos outros.

Retomando o contexto da aula de Educação Física, Antônia acrescenta que, por meio da apropriação das *brincadeiras rítmicas*, as crianças podem ter acesso a determinadas linguagens, as quais costumam não serem privilegiadas nesse período da educação das crianças.

Antônia: Então, eu penso que é um momento também da Educação Física estar possibilitando essa outra forma de linguagem, essa outra forma de observar, essa outra forma de brincar que hoje tem sido, muitas vezes, deixada de lado por causa das informações, por causa dos outros meios que nós temos, computador, internet. E eu tenho provocado as crianças a observar as pessoas brincando, a perguntar às pessoas se elas brincam. Se em casa a mãe conhece, a ‘vó’ conhece, o irmão mais novo. Porque, às vezes tem um irmão mais novo que está na Educação Infantil e é um hábito muito grande da

Educação Infantil cantar, brincar em roda. E eles vão perdendo um pouco quando eles chegam no ensino fundamental, como se o Ensino Fundamental deixasse de ter essas brincadeiras.

Além do acesso às múltiplas linguagens, a professora acredita que, por meio da apropriação das brincadeiras musicais tradicionais, as crianças podem descobrir “outra forma de observar” a realidade. Mais uma vez, Antônia aponta para a questão do abandono da prática dessas brincadeiras, a qual, segundo ela, tem sido “deixada de lado” em função do acúmulo de informações e de atividades relacionadas às novas tecnologias, como o uso do computador e o acesso à internet. Entretanto, embora os meios de comunicação e as novas tecnologias possam impactar nas formas como as crianças se relacionam com o brincar, é difícil precisar a dimensão desse impacto. A professora ressalta ainda que, possivelmente, por não perceber as brincadeiras musicais tradicionais como algo que faça parte do cotidiano das crianças, ela procura incentivá-las a observar o seu meio familiar, a fim de despertar nelas o interesse em descobrir o quanto presente essas brincadeiras estão nas memórias e nas práticas diárias de seus familiares, para assim ampliar, ainda mais, o seu próprio repertório lúdico musical. Ela também pondera que, chegando ao Ensino Fundamental, as crianças diminuem o hábito de brincar, talvez devido à relação que essas instituições de ensino estabelecem com a brincadeira, como se vê no seguimento da entrevista:

Pesquisador: Por que isso acontece?

Antônia: Acho que muito pelos formatos, pelos tempos, pela apropriação que a escola, os professores fazem desses outros tempos escolares. Aí, eu acho que essa ‘gavetinha’, eu chamo de ‘gavetinha’ quando a gente ‘engaveta’ as disciplinas, vamos dizer assim. Até a Educação Infantil a gente consegue fazer trabalhos mais interdisciplinares, pensando no conhecimento integral. Muitas vezes é uma professora na turma, então ela consegue, se ela quiser, ela tem mais facilidade de conseguir esse trabalho com as diferentes áreas do conhecimento. Quando você ‘engaveta’ no Ensino Fundamental e tem professora de Português, professora de T.I., professora de Educação Física, os tempos e os espaços escolares acabam delimitando um pouco essas outras vivências.

Dessa maneira, Antônia amplia a sua análise apontando para as diferentes apropriações do brincar existentes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ela afirma, nesse sentido, que a mudança da estrutura escolar existente entre o Infantil e o Fundamental influencia diretamente no modo como os professores lidam com a

brincadeira no contexto das disciplinas e da escola de maneira geral.⁷⁶ Sendo assim, a quantidade ou, nas palavras da professora, o “engavetamento” das disciplinas por segmentos, contribui para a delimitação das vivências infantis com o brincar e as situações lúdicas no contexto escolar. Então damos continuidade a entrevista:

Pesquisador: E para você, no que impacta o cotidiano das crianças aqui na escola a apropriação dessas brincadeiras relacionadas à cultura e à tradição oral?

Antônia: No meu ponto de vista impacta na experiência de vida, na experiência humana, no conhecimento dos diferentes saberes. A escola muitas vezes privilegia determinado saber como se aquele saber fosse o mais importante. Como se, por exemplo, a leitura e a escrita, no caso do primeiro ano, do segundo ano, o processo de alfabetização fosse, de uma determinada forma, o mais importante naquele momento. Eu observo que esses outros momentos de conhecer o mundo, de conhecer nossa cultura, de conhecer as diferentes brincadeiras, as diferentes formas e experiências que eu posso ter no mundo, vão abrindo ele ao conhecer, ao desejo, ao descobrir, ao saber que eu posso me apropriar de um jeito diferente do conhecimento.

A professora, então, reconhece que há uma hierarquização dos saberes escolares, uns em relação aos outros e deles em relação a outras formas de conhecimento. Logo, o contexto escolar costuma não privilegiar muitas maneiras de se vivenciar a realidade, restringindo as crianças de algumas experiências de vida que podem possibilitá-las a apropriação dos elementos da cultura e de inúmeros saberes relacionados aos próprios desejos e a novas descobertas, não seguindo, necessariamente, as premissas das lógicas de ensino-aprendizagem escolares.

A brincadeira, nesse sentido, pode ser compreendida como uma prática comum aos níveis de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, reconhecendo-se as diferentes histórias e concepções de cada um desses contextos, tal qual aponta Peter Moss (2008 *apud* Neves, 2011, p. 123). Seguindo essa lógica, a professora ainda aponta as brincadeiras como um saber que se integra a outras linguagens e possibilita às crianças inúmeras descobertas, novos conhecimentos e formas de registro.

Antônia: Eu posso ler. Eu posso não só brincar de uma brincadeira, eu posso ouvir sobre essa brincadeira, ouvir o que uma pessoa falou sobre essa brincadeira. Quando eu escrevo e leio sobre algo que eu senti, que eu vivi, que eu experimentei, aquilo tem sentido. Isso traz o conhecimento de uma forma concreta, que é o que as crianças precisam, no meu modo de ver, nessa etapa delas de estarem descobrindo o mundo, de estar descobrindo que existem diversas formas de registro. Não existe só o registro gráfico da

⁷⁶ Pesquisas sobre as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental apontam para a necessária construção de uma continuidade entre as duas primeiras etapas da Educação Básica (Moss, 2008; Neves, Gouvêa e Castanheira, 2011, entre outros).

leitura e da escrita, existe o meu registro com o meu corpo. Quer dizer, ela (a criança) compreende que existem várias formas e diferentes modos de discurso que eu tenho para me apropriar do conhecimento, para construir conhecimento, para compreender o mundo. Aí, eu vejo que muitas vezes a escola tem muita informação e as crianças têm acesso a muita informação [...] mas para aquela informação ser transformada em conhecimento, aí é outro processo. Precisa do sentir, precisa do viver, precisa do experimentar, precisa do fazer sentido, precisa inclusive do repetir, repetir.

Assim sendo, o brincar possibilita a construção do conhecimento “de uma forma concreta”. A relação com o saber, nesse sentido, se funda nas vivências e se consolida por meio da repetição, estando em consonância com os desejos e o tempo próprio da criança para aprender. Nessa perspectiva, o conhecimento se dá quando a criança produz sentido em relação ao que aprende. Brincando, ela pode se apropriar de diversas linguagens, pode experimentar possibilidades consigo mesma, o espaço, o tempo e o outro. Ela também pode vivenciar experiências com os sentidos do corpo (tato, fala, audição, olfato, visão e até o paladar), construindo novas formas de observar e se relacionar com a realidade.

A brincadeira, nessa perspectiva, apresenta novas referências socioculturais para a criança. Isso porque, ao interagir com o outro, ela se apropria de elementos da cultura que ela ainda desconhece, ao mesmo tempo em que compartilha as suas próprias referências com os demais. O que acontece de fato é uma constante troca e partilha de valores e ideias inerentes à cultura de pares (CORSARO, 2011).

Mais do que informar, a brincadeira produz conhecimentos, ensina a aprender e a ensinar. Assim, torna-se intrínseco ao brincar o aprendizado de elementos da cultura (os ritos, as regras sociais, os valores, as práticas e os fenômenos – como o brincar, por exemplo), além de descobertas em relação a si mesmo, ao outro e à realidade em que a situação lúdica se inscreve, pois, brincando, a criança está “descobrimo o mundo”. Os saberes adquiridos por meio da brincadeira podem possibilitar, ainda, a aquisição de competências fundamentais à criança (CAILLOIS, 1990) e o seu desenvolvimento em múltiplos aspectos – afetivo, social, cultural, psicológico, físico, cognitivo, estético, corporal, artístico, subjetivo e mais –, marcando, fortemente, o processo de formação da sua personalidade (ARENHART, 2010; VIGOTSKI, 2008; CERISARA, 2002).

Todavia, pelo relato de Antônia, pode-se concluir que as brincadeiras musicais tradicionais, no contexto das aulas de Educação Física, obedeceram a objetivos que iam além do brincar em si. Se, no primeiro ano, as brincadeiras serviram como meio de integração das crianças com a nova estrutura escolar, no segundo ano elas auxiliaram na

aquisição de uma competência específica, nesse caso, recitar um texto cordelista com ritmo e entonação característicos desse gênero literário.

Vale ressaltar que, por meio de experiências como o brincar no contexto das aulas, as crianças passam a repetir as brincadeiras musicais tradicionais em outros contextos. Isso contribui para que tais brincadeiras permaneçam vívidas no imaginário popular, sendo transmitidas e apreendidas mesmo diante da sedução causada pelas novas tecnologias e os meios de comunicação de massa, como a internet e as redes sociais, por exemplo. Assim, fica evidente que a característica da transmissibilidade marca fortemente as situações lúdicas das crianças no contexto dessa escola (PONTES & MAGALHÃES, 2003; KISHIMOTO, 2006; SILVA, 2006; PEREIRA, 2012).

Entretanto, as brincadeiras musicais tradicionais vivenciadas no Centro Pedagógico não são exclusivas do universo infantil, uma vez que os adultos – professoras(es) e monitoras(es) – também se apropriam delas, porém, com outros sentidos. Se, para as crianças, o ato de brincar parece ter fim em si mesmo, por parte das(os) professoras(es), por outro lado, é possível notar que há um direcionamento específico para as brincadeiras, visando um intuito formativo. Desse modo, as brincadeiras servem como meio de abordar determinados conteúdos e até mesmo de estimular as crianças a desenvolverem competências que estão de acordo com os objetivos das disciplinas ou dos projetos da escola.

Seguindo essa lógica, a professora de matemática e ciências, Carla, menciona que:

Carla: [...] matemática e tem uma série de ‘musiquinhas’ que dá pra trabalhar com eles [...] tem brincadeiras de roda em que brincar é o melhor modo de ensinar as questões de vários conteúdos, como lateralidade, noções topológicas, topográficas. E a gente sempre brinca de roda para ajudar nessa compreensão de direita/esquerda, dentro/fora. E a gente usa essa estratégia porque eles amam. Eu acho também que é o momento em que eles estão muito ávidos por brincar, por interagir uns com os outros. Eles chegam na escola com essa referência da Educação Infantil e aí a gente sempre que tem a oportunidade incluir (a brincadeira).

Percebi, ao longo das observações, que essa perspectiva heterotélica é comum entre as(os) professoras(es). Em uma determinada ocasião, pude perceber, por exemplo, o professor de matemática organizando as crianças fora de sala de aula, cantando uma cantiga de roda, fazendo com que elas se dispusessem no espaço em círculo antes de se sentarem no gramado. Nessa ocasião, não foi possível entrevistar esse professor e, posteriormente, ele se afastou das atividades escolares no período em que a pesquisa era

realizada. No entanto, durante o recreio dos primeiros anos, notei a professora de Língua Portuguesa, Pamelli, brincando com as crianças e nesse mesmo dia ela teve a disponibilidade para me conceder uma breve entrevista que segue abaixo:

Pesquisador: Estou pesquisando durante o recreio as brincadeiras musicais tradicionais. Percebo as crianças brincando dessas brincadeiras e elas dizem que aprendem algumas com os professores. Então, eu quero perguntar se você se apropria dessas brincadeiras na sua aula como meio de ensino?

Pamelli: Não necessariamente como meio de ensino. Eu trabalho muito com eles uma rotina rítmica. E como eles têm uma demanda da corporalidade, do movimento, normalmente eu inicio as aulas com alguma atividade rítmica. E como no segundo ano a gente tem o projeto de brinquedos e brincadeiras, eu puxei esse foco pra iniciar as aulas sempre com uma brincadeira ou com um brinquedo tradicional. E eles têm semanalmente um poema relacionado a uma brincadeira tradicional. E aí a gente acaba, depois, na hora do recreio, fazendo essas atividades. Então, é mais do que um método, um meio de ensino a brincadeira, porque é muito deles. Elas exigem. É necessário, porque isso é saudável, faz parte do universo deles. É mais do que uma demanda curricular.

Esse relato traz uma perspectiva interessante, pois, admitindo que o brincar é algo inerente ao universo infantil, sendo uma necessidade da criança, a qual extrapola a “demanda curricular”, Pamelli não se vale das brincadeiras musicais apenas como meio didático, mas, também, como um ritual de iniciação das atividades, atendendo à demanda das crianças de se movimentar e se expressar corporalmente.

Além disso, o brincar, no contexto dessas aulas, está vinculado a um projeto transdisciplinar, o qual envolve a brincadeira, o brinquedo e a poesia, tal qual esclarece a professora:

Pesquisador: E como é esse projeto de brinquedos e brincadeiras?

Pamelli: Eu trabalho com língua portuguesa. Aí, a gente trabalha os textos de leitura de poemas. Cada semana é um tema. Então tem ‘Ciranda-Cirandinha’ e um tema em cima de uma brincadeira. Ciranda, bola de gude, cabra cega, jogo de bola. E aí tem uma organização para o ano todo, para cada semana incidir em uma brincadeira. Aí eles leem. Mas como eles estão ainda se apropriando de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, o conhecimento prévio do tema auxilia eles na leitura global. Então o projeto é organizado de modo a articular as brincadeiras com a leitura e também com a produção de escrita. Porque a gente faz um almanaque com eles. Aí a gente pesquisa cada uma das brincadeiras de interesse, eles fazem um registro com desenhos. Aí tem pesquisa de imagens e a gente tira fotos.

Pamelli, tal qual Antônia, busca elaborar, por meio das brincadeiras, um projeto educacional voltado para a disciplina a qual leciona. Assim, a(s) linguagem(s) da brincadeira está(ão) integrada(s) a outras linguagens e formas de conhecimento, auxiliando, nesse caso, as crianças no processo de leitura e escrita. Mas faltava ainda

ouvi-la a respeito das brincadeiras musicais tradicionais, então seguimos com a entrevista:

Pesquisador: E as brincadeiras musicais fazem parte dessas brincadeiras?

Pamelli: Fazem muito em função da influência do Pablo. O Pablo ano passado foi professor deles. E muitas das brincadeiras musicais que a gente faz foi o Pablo que ensinou pra eles e eles me ensinaram depois. E depois eu pedi algumas indicações para o Pablo pra gente dar conta de trabalhar ‘Peito, Estala, Bate’ ((sorrindo)). Então essas coisas foram eles que trouxeram. E isso ajuda demais, porque no planejamento a gente tem sempre um momento de contração e expansão ((gesticulando)). E essas brincadeiras ritmadas exigem deles isso, uma hora você contrai, outra hora você expande e o tempo todo você está focado. Então essa percepção da hora que você está mais introspectivo e da hora que você expande, isso está posto, é dado nas brincadeiras e acaba auxiliando a gente demais na sala de aula.

Por meio desse relato, fica perceptível uma das maneiras pela qual se dá a relação de transmissibilidade – intra e intrageracional – das brincadeiras musicais tradicionais no contexto do Centro Pedagógico. Se muitas dessas brincadeiras, as quais Pamelli se apropria no contexto das aulas, foram ensinadas para as crianças pelo professor de música,⁷⁷ elas, por sua vez, ensinam essas brincadeiras para a professora. Mais ainda, Pamelli acredita que tais brincadeiras potencializam o desenvolvimento da concentração das crianças por meio de um processo “contração e expansão” em que a criança precisa, simultaneamente, atentar-se a si mesma (contração/introspecção) e à sua relação com o outro (expansão).

Ao voltar-se para si, a criança se atenta à sua capacidade de executar a brincadeira e de seguir a sua estrutura – regras, fórmulas, gestos e mais. Acontece que essa percepção se estende ao grupo, uma vez que, dominados os movimentos e a rítmica da brincadeira, ela precisará sincronizar as suas ações com os demais participantes. Entretanto, será que o repertório de brincadeiras musicais tradicionais dessas crianças se resumiu ao que o professor de música lhes ensinou? Vejamos o que Pamelli pondera:

Pesquisador: E você percebe outras brincadeiras musicais que não as que o Pablo traz?

Pamelli: Deles? Ah, tem várias. ‘Passa Manteiga’. ‘Passa manteiga bem passada...’ ((cantando a brincadeira)). Começa com uma criança que traz, pai, mãe ou irmão mais velho. Gente, eu não sei quem ensinou. Aí vai disseminando entre eles. É muito entre eles. Às vezes começa um ‘bolinho’, uma turma. E no recreio passa um pra um, passa outro, passa. E acaba que

⁷⁷ É importante lembrar que Pamelli se refere ao professor efetivo que ministrava as aulas no ano anterior a esta pesquisa. Se, no contexto das aulas de Pablo, as brincadeiras musicais eram recorrentes no período de desenvolvimento desta pesquisa, ao longo das observações da sala de aula Música essa prática não ficou evidente.

não tem barreira se é do primeiro ano, se é do segundo, se é do terceiro. Aí está posto. É difundido isso e todos se apropriam.

Nota-se um contraste entre a percepção de Pamelli e Antônia no que diz respeito à apropriação das brincadeiras musicais tradicionais por parte das crianças. Se, para uma, o recreio é o momento em que as crianças difundem essas brincadeiras entre elas, para a outra, tais brincadeiras parecem quase não fazer parte dos momentos de brincar fora do contexto das aulas.

Também fica evidente que o repertório de brincadeiras musicais tradicionais dessas crianças não se restringe às suas vivências da aula de Música. Nesse sentido, Pamelli constata que há, entre as interações das crianças do Centro Pedagógico, brincadeiras as quais elas aprendem em contextos externos à escola – como na família, por exemplo. De acordo com essa percepção da professora, tais brincadeiras são transmitidas entre as crianças de maneira geral. Isso significa que há momentos em que as diferentes idades não interferem no processo de ensino e de aprendizagem das brincadeiras entre os grupos infantis.

Por meio dessas análises, fica claro que há, por parte das(os) professoras(es), um constante uso das brincadeiras como meio didático, visando abordar conteúdos escolares, propiciar o desenvolvimento psicomotor e integrar as crianças às rotinas e aos projetos globais da escola, predominando, no contexto das aulas, o caráter heterotélico das brincadeiras. No entanto, Pereira (2012) pontua que as brincadeiras possuem, ainda, um caráter autotélico que pode ser identificado nas relações espontâneas entre crianças que se propõem a brincar e nas brincadeiras presentes nas dinâmicas de manifestações populares, como no Brasil, por exemplo. Desse modo:

As dinâmicas do jogo tradicional indicam que há componentes presentes em sua estrutura que são da ordem do desejo individual e da interação coletiva. Porém eles são autorreferentes e têm caráter autotélico. São jogados simplesmente pelo prazer funcional que exerce nos jogadores. (PEREIRA, 2012, p. 98)

Pereira atenta para o fato de que entre o caráter autotélico da brincadeira tradicional e o caráter heterotélico atribuído a ela, existem em comum: o acordo entre os sujeitos; o compartilhamento de ideias, de desejos e de ações; a volição; a cooperação; a estrutura da brincadeira; o tempo; o espaço; a ordem; as regras instituídas; o estabelecimento de vínculos; e a construção de um universo ficcional. Logo, cabe dizer que esta pesquisa busca evidenciar o caráter autotélico das brincadeiras musicais

tradicionais da infância, uma vez que as análises estão centradas no brincar espontâneo das crianças, mesmo tendo sido possível constatar uma constante referência do caráter heterotélico dessas brincadeiras no Centro Pedagógico.

Ainda durante a observação das aulas de Música, percebo duas meninas brincando de brincadeiras de mão enquanto aguardam o professor orientar outras crianças durante uma atividade e procuro registrá-las discretamente pelo celular, sem alterar a posição da câmera que registra a aula. Quando o professor flagra as meninas brincando, ele pede que elas parem.

Na expectativa de realizar o primeiro registro das brincadeiras musicais em sala de aula, peço a elas que me concedam uma entrevista no fim da aula. As meninas aceitam e, por meio desse relato, deram algumas pistas dos locais e circunstâncias nas quais elas e outras crianças costumam brincar de brincadeiras musicais, apontando a fila como um dos principais momentos nos quais as situações lúdicas se instauram.

Dessa forma, começo a observar mais atentamente as filas e sigo a trajetória já indicada: sala de aula, fila, recreio. Agora vejamos, iniciando pelos relatos das meninas, como se deu essa busca por pistas que revelassem as brincadeiras musicais presentes nas interações infantis do Centro Pedagógico e como a investigação foi sendo (re)construída a cada nova indicação.

4.3 As primeiras pistas encontradas: relatos de Maria e Lélia

Maria e Lélia são alunas do 3º ano. Elas se demonstraram muito participativas durante as aulas de música. Nós já nos conhecíamos, devido a minha experiência como professor substituto do Centro Pedagógico no ano 2015. Embora naquela ocasião eu não tenha lecionado para a turma dessas meninas, criamos uma proximidade durante o recreio, momento no qual eu procurava brincar com as crianças e às vezes as registrava brincando.

Em uma das aulas de Música observadas, na qual foi realizada a atividade do “Dominó Musical”, Maria e Lélia aproveitavam o tempo em que o professor orientava outras crianças para brincar de brincadeiras de mão.⁷⁸ Naquela ocasião, o professor interrompeu as meninas, pedindo que fizessem silêncio até que ele retornasse para orientá-las. Dessa maneira, pedi às meninas que me concedessem uma entrevista ao

⁷⁸ Ver Figura 7.

Paratiparará

Tradição Oral¹

Canto $\frac{2}{4}$

Pa ra ra Pa ra ti pa ra rá Pa ra ti pa ra rá Pa ra ti pa ra ra rá Pe re ré
 Pe re ti pe re ré Pe re ti pe re ré Pe re ti pe re re ré Pi ri ri
 Pi ri ti pi ri ri Pi ri ti pi ri ri Pi ri ti pi ri ri ri Po ro ró
 Po ro ti po ro ró Po ro ti po ro ró Po ro ti po ro ro ró Pu ru ru
 Pu ru ti pu ru ru Pu ru ti pu ru ru Pu ru ti pu ru ru ru Pa ra ra
 Pe re ti Pi ri ri Pi ri ti Po ro ró Po ro ti pu ru ru ru.

final da aula. Maria aproveitou a oportunidade e pediu para me mostrar uma brincadeira inventada por ela e Lélia.

Apresento abaixo a entrevista realizada com as duas crianças.

Pesquisador: Vocês brincaram durante a aula de ‘Paratiparará’, não foi? Por que vocês brincaram no meio da aula?

Maria: É porque assim...

Lélia: A gente...

Lélia começa a responder, mas é interrompida por Maria que se antecipa:

Maria: ((gesticulando e apontando os espaços que descreve)) Porque a Lélia disse assim: vamos brincar de ‘Paratiparará’? Vai ser legal.

Aí eu disse: Não, vamos ali ver a Duda.

Aí ela: POR FAVOR. Aí tá bom. Aí a gente foi brincar ((elas brincam)).

Figura 34. Paratiparará.

Percebe-se que a brincadeira⁷⁹ acontece devido à insistência de Lélia para que Maria aceite brincar com ela. Possivelmente, o fato de as meninas serem amigas influenciou Maria a aceitar a brincadeira, reforçando seus laços de amizade.

Do ponto de vista musical, vale salientar que essa brincadeira obedece a uma estrutura comum em muitas outras brincadeiras musicais rítmicas: o início anacrústico da melodia entoada em apenas uma nota e o ostinato rítmico que se repete a cada compasso. Como se vê, a música, binária, obedece a uma quadratura perfeita de quatro compassos, repetidos por seis vezes ao longo das variações silábicas do texto sem sentido.

⁷⁹ Devido aos limites tempo para elaboração desta pesquisa e à complexidade dos códigos do jogo de mãos dessa brincadeira, optei por transcrever as palmas executadas pelas crianças em uma oportunidade futura.

Essa estrutura musical simples geralmente não oferece um grande grau de dificuldade para crianças da idade de Maria e Lélia. O jogo de mãos da brincadeira, por sua vez, apresenta uma maior complexidade e certamente depende de um maior esforço por parte delas em relação à musicalidade e à motricidade necessárias.

Pesquisador: Depois vocês brincaram de ‘Soco Bate’, por quê?
 ((Elas começam a falar ao mesmo tempo, mas Maria toma a iniciativa final novamente)).

Maria: ((gesticulando com as mãos os códigos corporais da brincadeira)) É por que assim, é muito bom o ‘Paratipará’, mas depois a gente brincou de ‘Soco Bate’... (3s).

Pesquisador: E qual é a que você inventou e quer me mostrar?

Lélia: ((posicionando-se)) É assim, oh...

Maria: É o ‘Supermercado’.

Fui no Supermercado com meu pai
 Tinha chocolate, ai, ai, ai
 Pedi um chocolate,⁸⁰
 Dois chocolates,
 Três chocolates
 Quatro chocolates
 Cinco chocolates
 Seis chocolates
 Sete chocolates
 Oito Chocolates
 Nove Chocolates
 Dez Chocolates

((Elas sorriem))

Pesquisador: E quando você inventou essa brincadeira?

Maria: Na hora que era pra estar acabando o terceiro horário.

Pesquisador: A você inventou na aula? Aqui?

Maria: É, mas a hora “um, dois, três chocolates” foi ela ((apontando para Lélia)).

Lélia: É porque a Maria ela / é muito doidinha.

Maria: Ela, ela é o quê?

Lélia: Muito doida. ((fazendo gestos)).

Pesquisador: E por que você inventou essa brincadeira?

Maria: Hum... Eu não sei ((sorrindo e gesticulando com as mãos)).

Pesquisador: Não? Você gosta de chocolate?

Maria: Gosto ((acenando positivamente com a cabeça))!

Pesquisador: E de ir ao supermercado com o seu pai também?

Maria: ((acena positivamente com a cabeça)).

Pesquisador: Quando você vai ao supermercado com ele, o que você compra?

Maria: Eu compro (1s), chocolate ((muda o semblante, como se estivesse interpretando)).

Pesquisador: ((risos)).
Maria: ((risos)).

⁸⁰ Nesta parte da brincadeira, Lélia não sabe como fazer o jogo de mãos e Maria a ensina rapidamente e a brincadeira segue.

Maria e Lélia afirmam ter inventado a brincadeira durante o momento da aula de Música. Como a atividade principal da aula (o dominó musical) permitiu que as crianças tivessem algum tempo livre naquele dia, as meninas usufruíram desse tempo criativamente, inventando um novo texto e se apropriando da estrutura das brincadeiras de mão para criar a sua própria maneira de brincar.

Além disso, o enunciado da brincadeira demonstra que Maria reproduz, de forma interpretativa, a realidade do seu âmbito familiar. Isso fica evidente quando ela se referencia à figura de seu pai e a uma das tarefas comuns à sua rotina, ir ao supermercado comprar chocolate.

Pesquisador: E com quem vocês aprenderam a brincar de ‘Paratipará’?

Lélia: Foi /

Maria: Não!

Lélia: Foi assim /

Maria: Sabe por quê? Assim, eu ensinei pra ela. Mas quem me ensinou foi a Luciene (outra criança) da nossa sala.

Pesquisador: Esse ano?

Maria: Esse ano!

Pesquisador: Você não sabia essa brincadeira?

Maria: Não, sabe?! Eu já ouvi falar. Eu não sabia é brincar ((balançando as mãos no ar, como se gesticulasse os códigos do jogo de mãos próprio dessa brincadeira)).

Pesquisador: E o Soco-bate, quem ensinou a vocês?

Maria: Soco-bate? Não, era Chocolate⁸¹! O Chocolate fui eu quem ensinou pra ela – se referindo à Lélia. Vamos ((demonstrando a brincadeira))!

Pesquisador: Essa é legal também, né?

Lélia: Vai de novo, vai de novo ((e repetem a brincadeira)).

Chocolate

1

Canto $\frac{2}{4}$

Cho co cho co la la Cho co cho co tê tê Cho co la Cho co tê Cho co la tê

Figura 35. Chocolate.

Pesquisador: E quais outras brincadeiras musicais vocês se lembram?

Lélia: A gente sabe o Ba... ((olha para Maria, como se esperasse que ela completasse a frase)).

Maria: ((Elas se olham))... (2s) A gente sabe ‘Batom, por exemplo. E elas demonstram a brincadeira.

⁸¹ Recordo-me que essa brincadeira era ensinada pelo professor efetivo de Música do CP no ano de 2015.

Batom

Tradição Oral

The musical score for 'Batom' is written in 2/4 time with a tempo marking of ♩ = 80. It consists of five systems, each with a vocal line (Canto) and a palm clapping line (Palmas). The lyrics are: Ba tom Ba tom Ti rao Ba Fi ca o Tom um di a; de sses Eu co nhe ci U ma Ve lha Que se cha ma va Do na; Lê ia Ve lha Ca iu O pa dre viu Cal ci nha de la Ver dea ma; re la A zul A nil Cor do Bra; sil Quem ba ter Pal ma I mi ta a Ve lha.

Figura 36. Batom.

Ao final da brincadeira, no trecho “*quem bater palma imita a velha*”, se alguma das crianças bater palma terá que imitar uma velha. É interessante que, nessa brincadeira, as meninas narram uma história cômica, protagonizada por uma velha e um padre. A brincadeira apresenta, também, um complexo jogo de mãos que se contrapõe à

ideia musical apresentada pela voz, preenchendo os momentos de pausa do canto com a sonoridade das palmas ().

Do ponto de vista relacional, nota-se que as crianças fazem uma apropriação oral das brincadeiras dessa natureza, uma vez que uma ensina para a outra e, ainda, que tais brincadeiras “circulam” entre as crianças por via das relações de amizade.

Lélia: Vamos aquela lá. Aquela que a gente tem que abrir a perna até cair, sabe?

Maria: Ah, Dona Maria?

Lélia: Isso.

Maria: Tá!

Dona Maria

Tradição Oral

Canto $\frac{2}{4}$



Do na Ma ri a fi cou de ca ta po ra por vin te qua tro ho ras is plish

Figura 37. Dona Maria.

Pesquisador: E quem ensinou a vocês a brincar dessa?

Maria: Ah, faz tempo.

Lélia: Faz tempo, viu?!

Maria: Foi no primeiro ano.

Pesquisador: E quem ensinou vocês a brincar de ‘Batom’?

Lélia: Foi o Pablo (professor de música).

Maria: Mas eu já sabia!

Pesquisador: Você já sabia antes de entrar na escola, né?

Maria: É!

Pesquisador: E quem te ensinou? (4s) ((Maria me olha em um breve silêncio)).

Pesquisador: Você não se lembra?

Maria: Não. Porque sozinha não dá, né?

Pesquisador: É, alguém ensina pra gente.

Percebe-se, por esse relato de Maria e Lélia, que existem diversas fontes de aprendizagem das brincadeiras musicais tradicionais, as quais compõem as situações lúdicas das crianças nessa escola. Elas disseram ter aprendido “Dona Maria” durante a sua passagem pelo primeiro ano, embora não saiba precisar exatamente quem as ensinou. Lélia, por sua vez, afirma que a brincadeira “Batom” foi ensinada pelo professor de Música no contexto das aulas. Maria, de outra forma, aprendeu essa mesma brincadeira em outro contexto, fora da escola, mas não se recorda exatamente com

quem. Mesmo assim, ela enfatiza a necessidade de outra pessoa com quem se possa aprender a brincar.

Essa fala das meninas demonstra que algumas dessas brincadeiras, como Dona Maria, começam a fazer parte do repertório das crianças desde a sua inserção no contexto do primeiro ano e continuam compondo as suas situações lúdicas ao longo da sua trajetória na escola. Esse fato será reafirmado por outros relatos analisados adiante.

((Lélia interrompe convidando Maria a mais uma brincadeira))

Lélia: Vamos, Maria, aquela da quadra.

Maria: Ah, Popai?

Lélia: Isso.

Maria: Ah, tá. ((Elas iniciam a brincadeira, mas não conseguem sincronizar o jogo de mãos. Rindo elas param e começam novamente)).

Maria: Ela não está merecendo, vai (hipótese).

Lélia: ((rindo)) É que eu estou animada que tem mais uma pessoa aqui... (inaudível).

((Elas retomam a brincadeira e desta vez seguem até o fim)).

No convite de Lélia a Maria para brincar, a menina se referencia à quadra como local onde elas brincaram dessa mesma brincadeira em outra oportunidade. Essa indicação fez com que eu fizesse a escolha de direcionar parte das observações durante o recreio para esse local. A quadra do Centro Pedagógico, como já referido, é um espaço que gera disputas entre as crianças durante o período do recreio, sendo quase sempre palco para o futebol dos meninos do segundo ciclo. Mesmo assim, algumas crianças do primeiro ciclo costumam permanecer nas margens do campo de jogo, ocupando as arquibancadas ou o fundo, atrás das traves do gol.

As crianças do primeiro ciclo acabam tendo prioridade no espaço em dois momentos pontuais: (1) nos últimos 10 minutos do recreio, quando os alunos do segundo ciclo já retornaram para as atividades em sala de aula; (2) durante as aulas de educação física, nas quais quase sempre é possível ver algumas crianças brincando paralelamente às atividades. Pode ter sido em uma dessas circunstâncias que Maria e Lélia brincavam na quadra.

Popai

Tradição Oral

$\text{♩} = 110$

Canto Palmas

Po pai Po pai Po pai foi a feira e não sa bia o que com prar com

5

Canto Palmas

prou u ma ca dei ra pra O lí via se sen tar A O lí via se sen tou a ca

8

Canto Palmas

deira es bo rra chou coi ta di nha da O lí via foi pa rar no co rre dor Oco rre

11

Canto Palmas

dor es ta va cheio cheio de po eira coi ta di nha da O lí via foi pa

14

Canto Palmas

rar na ge la deira a ge la deira es ta va cheia cheia de min gau coi ta

17

Canto Palmas

di nha da O lí via foi pa rar no hos pi tal o hos pi tal es ta va cheio cheio

20

Canto Palmas

de re médio coi ta di nha da O lí via foi pa rar no ce mi tório tório té rio té rio

The image shows a musical score for a song called 'Popai'. It consists of three systems, each with a vocal line (Canto) and a clapping line (Palmas). The lyrics are written below the notes. The clapping line uses 'x' marks to indicate claps and '↑' marks to indicate the start of a clapping pattern. The lyrics are: 'E ra me ia noi te noi te noi te noi te Ti nha uma ca vei ra vei ra vei ra vei ra E ra va ga bun da bun da bun da bun da O lha o res pei to pei to pei to pei to Quem fa lar pri mei ro quem me xer vai vi rar um es que le to'.

Figura 38. Popai.

Pesquisador: E quem ensinou essa ('Popai') para vocês?

Maria: Eu acho que essa aqui já faz muito tempo.

A gente inventou. Eu, na verdade. Eu inventei um negócio assim, sabe? Se eu mexer, por exemplo, aí eu viro uma caveira, né? Aí eu tenho que correr atrás dela como se fosse um pega-pega. Aí, eu peguei ela. Pronto e acabou.

Lélia: É tipo assim, olha. ((Elas retomam o final da brincadeira: 'vai virar um esqueleto'. Ambas ficam paralisadas até Maria se mexer. Então ela persegue Lélia pela sala, com muitos gritos e risos, até ela ser pega)).

Embora Maria não tenha precisado com exatidão, mais uma vez, fica evidente uma brincadeira que compõe o repertório das meninas "já faz muito tempo". Entretanto, com o domínio das ações da brincadeira, as meninas se apropriam da sua estrutura para criar novas possibilidades e novas formas de se brincar.

No primeiro momento, Maria afirma que foi ela quem inventou a brincadeira, mas acontece que não foi. Em seguida, ela explica que criou, na verdade, um novo final para a brincadeira. É interessante observar que, muitas vezes, as crianças se apropriam de determinadas coisas, dizendo que foram elas que inventaram isto ou aquilo, assim como fez Maria. Dessa maneira, as meninas demonstram inventividade, acrescentando algo diferente ao final da brincadeira. Essa "invenção" está relacionada com a fusão de dois tipos de brincadeiras: a brincadeira de mão e o pega-pega. Maria e Lélia fazem essa nova forma de brincar de maneira intencional, revelando o caráter criativo da brincadeira. Essa invenção é, possivelmente, um dos elementos que propicia o prazer da brincadeira e se constitui também em um suporte para a afirmação da autoria da brincadeira.

Vale destacar que essa brincadeira apresenta uma característica musical interessante. A "palma sozinha" marca a batida forte na rítmica que as mãos estabelecem. Analisando a partitura, nota-se que, a partir do terceiro compasso, as

palmas obedecem a um ostinato rítmico organizado simetricamente a cada 3 colcheias (). Dessa maneira, a batida que é naturalmente acentuada pela primeira palma desse conjunto coincide ora com os tempos de apoio, ora com os contratempos nos tempos 1 e 2 dos compassos. Esse ciclo se repete igualmente a cada quatro grupos de três colcheias. Acontece que essa alternância das batidas acentuadas das palmas, junto às acentuações rítmicas da voz (que são induzidas pelo texto) resultam em um efeito sonoro polirrítmico, como se percebe ao se analisar no trecho abaixo:

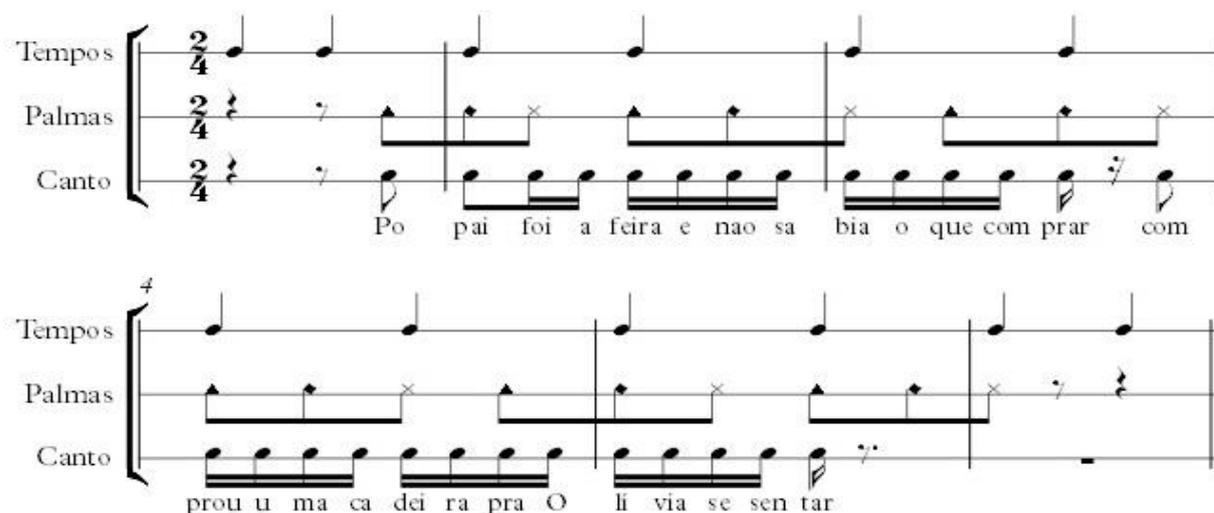


Figura 39. Análise Popai.

Pesquisador: E deixa eu perguntar: aqui na escola vocês brincam muito de brincadeiras musicais?

Maria/Lélia:

Sim!
 Sim!

Pesquisador: Quando vocês brincam?

Maria: Desde o primeiro ano.

Lélia: Desde o primeiro ano? Ah, Maria, muito, mas muito mesmo. Muito, né, Maria?

Maria: A gente brinca principalmente, não é só, mas a maioria das vezes a gente brinca quando a gente está na fila, sabe, de almoço.

Pesquisador: Por que é nesta hora que vocês brincam?

Maria: É porque a gente sabe que ficar numa fila é entediante, mas então tudo bem. A gente está lá na fila aí a gente arruma uma coisa pra fazer e a gente começa a fazer brincadeira de música.

Pesquisador: E na hora do recreio, vocês fazem muito?

Maria/Lélia:

Mais ou menos!
 Mais ou menos!

Pesquisador: É mais na hora da fila do que na hora do recreio?

Maria/Lélia:

É!

É!

Lélia: ((se dirigindo à Maria)) Aquela lá, sabe? ((Maria estende os braços, fazendo um semblante como quem parece não entender o que a sua amiga quer dizer)).

Mais uma vez, Maria e Lélia afirmam que parte do seu repertório de brincadeiras musicais se formou no contexto da escola, desde a sua experiência no primeiro ano. As meninas relatam que, na fila, elas brincam para acabar com o tédio. Estrategicamente, elas escolhem brincar das brincadeiras de mão, uma vez que podem movimentar o corpo sem “perturbar” muito a rotina institucional, pois, no recreio, Maria e Lélia podem se “soltar” mais, correr, pular. Assim, as brincadeiras são escolhidas também em diálogo com a estrutura colocada pela instituição.

No recreio, a brincadeira é, muitas vezes, condizente com a estrutura posta pela escola, não sendo tolhida pelos adultos. Já no momento mais estruturado da aula de música, quando elas procuraram brincar, o professor pediu silêncio. Percebe-se, dessa maneira, que, naquela aula, tais brincadeiras não foram valorizadas pelo professor. Por quais motivos? Talvez por ele ter um “programa curricular” a cumprir, ou por considerar essas brincadeiras muito “fáceis” para aquelas crianças. Quais outras possibilidades para não trazer essas brincadeiras para a aula?

Pesquisador: E por que vocês gostam de brincar dessas brincadeiras musicais?

Maria: Ah, porque é legal.

Lélia: É legal!

Maria: A gente aprende também.

Pesquisador: E o que vocês aprendem com essas brincadeiras?

Maria: Música!

Lélia: A gente ensina para as mais novas. A gente ensina para todo mundo.

Maria: ((rindo)) A gente ensina para as mais novas. A gente ensina para todo mundo.

Lélia: Tipo assim, eu vou na casa da minha amiga e se eu quiser ensino a ela... (inaudível).

Mais uma vez, as meninas indicam o caráter oral de transmissibilidade das brincadeiras e acrescentam, além disso, o processo das crianças mais velhas ensinarem às mais novas, como analisado por Fernandes (2004). Ao ensinar para as crianças mais novas, Maria e Lélia têm a possibilidade de se posicionarem como “professoras”, de praticarem a brincadeira e de reinventá-las. Portanto, o processo de ensinar inclui o processo de aprendizagem também. É o espaço interacional que possibilita processos de ensino e de aprendizagem para todos os envolvidos.

Pesquisador: E como é que vocês ensinam?

Maria/Lélia: Brincando!

Lélia: ((posiciona Maria e encena)) Tipo assim, oh. Ela é uma menina do primeiro ano. Aí eu chego lá. Aí eu cheguei e falo: - Oi menina. Quer brincar de Batom? ((Maria sorri e dá pequenos saltos, como quem entra na encenação e se diverte)). Aí ela fala, vamos! Aí a gente faz assim ((e começam a brincar novamente)).

Maria: Igual, pra aprender o 'Paratipará', por falar nisso... (inaudível).

Aqui, as meninas ressaltam como ensinam e como se aprendem a brincadeira, por meio da linguagem corporal, de maneira tal que é preciso a aprender a brincar brincando.

Elas brincam mais uma vez de Paratipará. Ao fim dessa brincadeira, foi preciso encerrar a entrevista, pois já estávamos próximos dos 10 minutos concedidos pelo professor. Então, aproveitei para fazer uma última pergunta:

Pesquisador: O que significam para vocês as brincadeiras musicais?

Lélia: Ah, tipo assim. A gente fica muito alegre, porque a gente aprende, a gente aprende o que é brincar, é, deixa eu pensar... (2s)

Maria: Tipo, a gente se diverte. É legal também. É bom.

Parece que, para as crianças, brincar e aprender estão intimamente relacionados nesse momento. O prazer da brincadeira, gerado tanto pela própria prática do brincar quanto pelo processo de ensinar ao outro, demonstram que as emoções (estar alegre) estão intimamente relacionadas à cognição (ensinar e aprender algo novo) formando uma unidade na vivência da brincadeira. As duas crianças se tornam conscientes do outro e de si mesmas no desenrolar da brincadeira.

Essa breve entrevista revelou como essas duas meninas possuem um rico repertório de brincadeiras musicais e como, criativamente, elas elaboram uma gama de possibilidades de invenção e de ressignificação dessas brincadeiras, em especial as brincadeiras de mão. Essa constatação indicou a possibilidade de haver um número significativo de brincadeiras dessa natureza presentes nas interações entre as crianças do Centro Pedagógico.

Além disso, Maria e Lélia deram pistas a respeito das circunstâncias e de alguns lugares onde essas brincadeiras poderiam ser encontradas, apontando a fila e os momentos entediados como fontes de investigação. No convite de Lélia à Maria para brincar de "Popai" ("Vamos, Maria, aquela da quadra"), ela acaba dando vestígios de

outro espaço onde as brincadeiras musicais podem estar presentes, uma vez que algumas crianças ocupam o espaço da quadra durante os recreios.

Os relatos das meninas refletem, também, o caráter criativo da brincadeira, uma vez que Maria se apropria da estrutura das brincadeiras musicais para criar a sua própria forma de brincar de “Popai”, incluindo o pega-pega ao seu arranjo. Por meio dos relatos das meninas é possível perceber, ainda, como as brincadeiras musicais tradicionais possibilitam a criação de vínculos e de laços de amizade (como a de Maria e Lélia, por exemplo), além de uma relação intergeracional de transmissibilidade, na qual o ensino-aprendizagem das brincadeiras se dá por meio da oralidade.

Segundo Brougère (2002), a brincadeira, por se assemelhar à linguagem, possui a criatividade como algo intrínseco. Contudo, o exercício criativo da brincadeira está delimitado pelas regras. De acordo com o autor, essa noção de criatividade se contrapõe à ideia do Romantismo de que o ato criativo é algo restrito às artes. Assim sendo:

Esse exemplo permite-nos redefinir a noção, que se tornou usual, de criatividade. Ela é compatível com a noção de regra, pois nasce do respeito de um conjunto de regras. É essencial e corrente na língua. A criatividade é a possibilidade de usar a linguagem para produzir enunciados pessoais, específicos, novos, e não a de repetir enunciados ouvidos ou aprendidos, seja qual for o valor intrínseco desses enunciados. Criatividade não significa originalidade. Dizer pela primeira vez, sem tê-lo ouvido antes, um enunciado produzido por outros, milhares de vezes, é usar a dimensão criativa da língua, sem com isso ser original. Cada pessoa pode criar no seu nível pessoal, sem que isso signifique uma criação da humanidade tomada globalmente. Reservar a criatividade à aparição de um enunciado absolutamente novo na história da humanidade seria reduzi-la à exceção. O romantismo sobrevalorizou a noção de criatividade, associando-a estreitamente à arte, e isso no contexto de uma nova visão da atividade artística de que somos os herdeiros. A arte torna-se o exemplo privilegiado da criatividade e, em troca, não há verdadeira criatividade fora da arte. (BROUGÈRE, 2002, p. 31)

A brincadeira é, portanto, meio de exercício da criatividade infantil. Isso fica claro quando Maria vai além, criando uma brincadeira original que retrata o seu cotidiano junto ao seu pai, reproduzindo interpretativamente a cultura adulta e a sua própria realidade. É seguindo essa perspectiva que Redin (2009, p. 121) afirma que, adentrando as brincadeiras das crianças, poderemos nos aproximar de uma *estética do brincar*, pois “o brincar é um ato de criação”. Por isso:

a criança não é somente vista como um ser de relações, mas como um ser criador, que tem poder e que cria ‘culturas singulares’. Ou seja, nessa dinâmica, crianças compartilham interesses e ideias e realizam atividades num movimento de ir e vir, vivenciando diferentes papéis e tentando, por sua

vez, 'entrar' naquilo que o outro está fazendo, apreendendo criativamente. (REDIN, 2009, p. 119 – grifos da autora)

Mesmo assim, Maria e Lélia utilizaram o tempo em que o professor orientava outras crianças para criar uma nova brincadeira (Chocolate), baseada na estrutura das brincadeiras musicais as quais elas já conheciam.

É importante atentar que o relato das meninas apontou para a fila como um dos momentos no qual as brincadeiras musicais acontecem com maior recorrência. Como se pode observar pelas análises seguintes, um dos momentos em que foi possível registrar as crianças brincando dessas brincadeiras no momento da fila se deu justamente antes da aula em que Maria e Lélia concederam esse relato.

Agora, seguiremos as análises da investigação averiguando essa informação apontada pelas meninas. Dessa maneira, será possível perceber como os dados obtidos a partir da observação das filas contribuem com as possíveis respostas às perguntas desta pesquisa e qual a sua relevância.

4.4 Investigando as novas pistas: brincadeiras musicais na fila do recreio

A fila é algo que certamente remete às memórias do tempo de escola. Quem sabe porque ela pareça algo muito naturalizado na dinâmica escolar e, talvez por isso, seja comum observá-la em todo tipo de situação: fila para entrar na sala, para ir lanchar, para lavar as mãos, para escovar os dentes, fila para ir até a quadra e assim por diante.

No Centro Pedagógico não é diferente. As filas fazem parte da rotina das crianças e as identificamos em diversos momentos. Acontece que essa organização, que tende a uma rigidez dos corpos no espaço, muitas vezes aparenta ser sacrificante para as crianças. Sendo assim, a fila pode configurar momentos de inquietação, no qual as crianças costumam conversar, puxar umas as outras, pular, dançar, contar histórias e brincar, por exemplo.

De acordo com as narrativas de Maria e Lélia, cabe afirmar que a fila é uma das situações na qual as crianças do CP mais brincam de brincadeiras musicais tradicionais, a fim de acabar com o tédio. Ressalto essa perspectiva, retomando um último trecho da entrevista concedida pela professora de Língua Portuguesa, Pamelli:

Pesquisador: Como você percebe a apropriação e a difusão das brincadeiras musicais durante o recreio?

Pamelli: Muito durante o recreio. Na hora da fila. Eu percebo mais na hora da fila do que do recreio em si. Porque aqui impera muito a bola, a brincadeira nas manilhas, subindo na árvore. E na hora da fila, que o corpo pede se mexer, pra não ficar nessa coisa rígida, muito disciplinar, eles extravasam. Porque é uma coisa que não vai fazer tanta diferença na movimentação. Eles conseguem ficar mais ou menos no mesmo lugar e brincam.

Pamelli aponta para o fato de que o corpo é central na maior parte das brincadeiras observadas por ela durante o recreio. Nesse sentido, o movimento minimiza a relação da criança com a disciplina escolar, podendo ocupar os espaços (para jogar bola, escalar as manilhas ou subir na árvore) com as inúmeras possibilidades que o corpo lhe propicia.

No caso das brincadeiras musicais tradicionais da infância não é diferente, uma vez que a maior parte delas envolve um conjunto de ações que implicam em movimentações e expressões do corpo. Sendo assim, durante a fila, as crianças brincam de brincadeiras de mão buscando “extravasar” ou suprir a necessidade de se movimentarem, extrapolando as normas escolares, as quais muitas vezes cerceiam o uso do corpo de maneira espontânea. Por isso, não é estranho que no momento próprio da necessidade adulta de organizar de forma estrutural a fila, as brincadeiras musicais possibilitem às crianças o uso do corpo, ocupando o pouco espaço dessa estrutura, deslocando-se o mínimo possível e permanecendo dentro da ordenação da fila mesmo enquanto brincam.

O fato interessante é que, apesar das indicações das meninas e da professora, ao longo da pesquisa não pude perceber, em relação ao recreio, tamanha incidência das brincadeiras musicais tradicionais durante os momentos das filas. Procurando seguir as pistas dadas por elas, eu me posicionava todos os dias no corredor de acesso às salas, acreditando que identificaria as brincadeiras no momento em que as crianças se dirigiam para a cantina, para a pia de escovar os dentes ou de volta para a sala de aula. Dessa forma, foi possível observar as brincadeiras musicais ocorrendo no durante as filas em cinco momentos diferentes.

Na primeira delas, eu percebi um grupo de três meninos do terceiro ano brincando de “Pedra, Papel, Tesoura” na fila, depois do recreio, ao longo do trajeto para a aula de música. Eles eram as primeiras crianças da fila e, de imediato, o professor de Música pediu que parassem de brincar, mas os meninos ignoraram e permaneceram brincando enquanto o professor procurava organizar o restante das crianças na fila.

No momento em que a turma seguiu para a sala de aula, o grupo permitiu que as demais crianças seguissem na sua frente, passando a ocupar o final da fila. A brincadeira não seguiu um fluxo contínuo, pois a cada rodada os meninos paravam, brincavam e depois seguiam saltitando atrás do restante da turma. Quando chegaram na porta da sala de aula, eles permaneceram do lado de fora brincando, enquanto os demais entravam sob a organização do professor. Nesse momento, um quarto menino se juntou ao trio que brincava e a todo o momento ele tentava esconder as mãos dos demais ao tentarem sinalizar pedra, papel ou tesoura. Um quinto menino ficou observando a brincadeira.

Quando restavam apenas eles para entrarem em sala de aula, os meninos pararam de brincar e eu aproveitei para perguntar:

Pesquisador: Com quem vocês aprenderam essa brincadeira?

Rômulo: Ué, com alguém.

Paulo: A gente aprendeu sozinho.

Pesquisador: Então vocês inventaram?

Todos (Rômulo, Paulo e Wellington): Não.

Pesquisador: Então alguém ensinou para vocês?

Rômulo: Ah, eu não sei. Eu aprendi há muito tempo, muito.

Paulo: Eu também.

Pesquisador: Vocês me explicam como se brinca?

Rômulo: É assim: Tira pedra, tira papel ((o professor interrompe, chamando os meninos para entrar)).

Nesse evento, a brincadeira acontece de forma intermitente, uma vez que os meninos a interrompem e retomam em diversos momentos. Isso porque eles precisavam acompanhar os demais para a sala de aula, não deixando de tomar o tempo da fila como um momento de brincadeira. O menino, ao observar, talvez estivesse atuando como um *aprendiz* que muitas vezes aprende enquanto observa os mais *experientes* brincando, a fim de compreender as regras e estruturas da brincadeira, tal qual pontuam Pontes e Magalhães (2003).

Chegando à sala de aula, o professor organiza as crianças em roda, faz a chamada e retoma as atividades da aula anterior. Parece que ele não havia percebido que a brincadeira estava acontecendo durante a fila, provavelmente porque a sua atenção estava voltada para as atividades planejadas para a aula que aconteceria naquele momento. É interessante evidenciar que esse evento aconteceu no mesmo dia em que Maria e Lélia me concederam o relato, no qual afirmam que a fila é um dos momentos em que as crianças mais brincam das brincadeiras musicais.

Em um outro dia, na fila entre a sala de aula e a cantina, quatro meninos brincavam de roda, saltando e cantando entorno da monitora que permaneceu no centro da roda. Devido à grande intensidade de ruídos naquele local, não foi possível identificar qual a música os meninos cantavam. O fato de essa brincadeira ter durado apenas 10 segundos também dificultou o reconhecimento da canção. Em seguida, o grupo entrou na cantina para almoçar. Acabei registrando outras tantas brincadeiras durante o recreio nesse mesmo dia e acabei não me dirigindo a eles novamente.

Em um terceiro momento foi possível registrar um menino do segundo ano brincando com a monitora da turma de “Passa Manteiga”, enquanto aguardavam a fila da cantina se organizar. Eles repetiram a brincadeira por duas vezes e depois o menino me concedeu o seguinte relato:

Pesquisador: Que brincadeira é essa que vocês estavam brincando?

Sandro: Passa Manteiga.

Pesquisador: Por que vocês estavam brincando dessa brincadeira?

Sandro: ... (5s) Não sei ((sorrindo)).

Pesquisador: Quem ensinou essa brincadeira para você?

Sandro: Foi a professora de Educação Física.

Pesquisador: Foi na aula dela que você aprendeu?

Sandro: Sim.

Pesquisador: Você gosta dessa brincadeira?

Sandro: É.

Pesquisador: Por que você gosta?

Sandro: Porque ... (3s) ela dá animação.

Pesquisador: E tem outras brincadeiras com música que você conhece?

Sandro: ((assinalando positivamente com a cabeça)) Batom.

Pesquisador: Como é a Batom?

Sandro: ((Canta fazendo os gestos da brincadeira de mão sozinho)).

Pesquisador: E quem te ensinou essa?

Sandro: Foi a professora (de Educação Física).

Pesquisador: E tem alguma brincadeira com música que você aprendeu com outra pessoa, sem ser a professora?

Sandro: Tem ((assinalando positivamente com a cabeça)).

Pesquisador: Qual?

Sandro: ... (4s) Uatatá.

Pesquisador: E quem te ensinou Uatatá?

Sandro: Lá na minha escola antiga a minha professora me ensinou.

Pesquisador: E você já brincou dessa aqui na escola?

Sandro: ((assinala positivamente com a cabeça)).

Pesquisador: Com quem?

Sandro: ... (9s)

Pesquisador: Não está se lembrando de ninguém?

Sandro: ((assinala negativamente com a cabeça)).

Pesquisador: E como se brinca de Uatatá?

Sandro: ((Canta fazendo os gestos da brincadeira sozinho)).

Pesquisador: E quando você brinca dessas brincadeiras musicais aqui nessa escola?

Sandro: É ... (5s), a gente está fazendo um projeto com a professora (de Educação Física).

Pesquisador: Você brinca só no projeto?

Sandro: É ((assinalando positivamente com a cabeça)).

Nota-se que as brincadeiras musicais que Sandro se recorda foram todas aprendidas no contexto da(s) escola(s) e por meio das suas professoras, uma vez que ele não se referencia a outras crianças em nenhum momento. Embora estivesse brincando no momento da fila, Sandro afirma brincar apenas durante as aulas de Educação Física, talvez por haver uma legitimidade da brincadeira no contexto dessas aulas, o que não acontece na fila.

Pesquisador: E o que essas brincadeiras significam para você?

Sandro: Diversão!

Pesquisador: Por que diversão?

Sandro: Por que quando você está brincando, você aprende e vai melhorando, vai treinando.

Pesquisador: Que legal! E você aprende alguma coisa com essas brincadeiras musicais?

Sandro: Sim!

Pesquisador: O quê?

Sandro: Ter paciência, porque Passa Manteiga tem que esperar bater na sua mão, pra depois passar batendo na outra mão.

Pesquisador: E qual brincadeira musical você mais gosta?

Sandro: É ... (5s), Passa Manteiga.

Pesquisador: E quem brinca mais de brincadeiras musicais, menino ou menina?

Sandro: Todo mundo ((sorrindo))!

A brincadeira possibilita a Sandro momentos de diversão, nos quais ele aprende a ter paciência enquanto brinca e repete “vai treinando”. A paciência, nesse sentido, se contrapõe à expectativa e à tensão da disputa no momento final da brincadeira. Mesmo ciente dos resultados possíveis, é preciso ter paciência e esperar até o último momento para saber se bate ou retira a sua mão para que ela não seja tocada.

Esse desafio implica em um desenvolvimento da sua capacidade de concentração e atenção, as quais devem ser direcionadas àquele segundo crucial que decidirá se ele sai ou permanece na brincadeira. Fica evidente, dessa maneira, que o brincar e suas partilhas despertam nas crianças sensações inerentes ao ser humano (PEREIRA, 2012), como animação, diversão, paciência, tensão, incerteza, desafio, concentração e mais.

Não há, de acordo com a percepção do menino, distinção de gênero na apropriação de tais brincadeiras, mas pude perceber, pelas análises dos momentos em que as brincadeiras musicais acontecem na fila, que os grupos que se apropriam dessas

brincadeiras são claramente marcados por questões de gênero.⁸² Se, nos primeiros eventos observados na fila, eram apenas meninos que participavam da brincadeira, no evento apresentado a seguir são apenas as meninas que protagonizam a brincadeira.

Em grupo, seis meninas brincavam de bater palmas enquanto aguardavam a monitora conduzir a turma, em fila, da sala de aula para um dos espaços externos da escola, onde as crianças teriam atividades direcionadas por ela. A brincadeira começou com uma menina batendo palmas. As demais, sem dizer nada, foram se juntando a ela até que todas se posicionaram em círculo para bater palmas em um mesmo ritmo. Quando a monitora pediu que a fila se organizasse, a brincadeira terminou.

Bater palmas, simplesmente, pode se configurar como uma situação lúdica, dependendo da intenção dada a essa ação. No exemplo dado, as meninas dão intencionalidade às palmas e vão se dispondo em roda – configuração comum a muitas brincadeiras musicais tradicionais, como cantigas de roda –, organizando-se em grupo. Os sorrisos e as trocas de olhares evidenciam o brincar espontâneo que segue uma estrutura de início, meio e fim.

O início se dá com a primeira menina, propositora da ação compartilhada naturalmente entre as demais. A regra da brincadeira está implícita, pois não há tempo para combiná-la. O acordo ficcional se estabelece sem preâmbulos. Há uma percepção sutil do outro e de si, um “jogo” de perguntas e respostas silenciosas, proposições e aceites tácitos. Quem se propõe a brincar compreende o convite pelos gestos, pelos olhares, pelos risos e pela atmosfera instaurada.

Por último, acompanho um grupo de quatro meninas e dois meninos do terceiro ano (a mesma turma de Maria e Lélia, sendo que a primeira menina está entre o grupo) que se dispersou da fila. As crianças seguem calmamente para a cantina enquanto brincam de “Passa Manteiga”. Uma das meninas segue na frente cantando a música bem alto, como se conduzisse o grupo para a fila novamente, até que o monitor da turma chega para apressá-los e a brincadeira termina.

Assim, brincar extrapola a necessidade de se movimentar e utilizar o corpo de maneira inventiva, uma vez que ela faz com que as crianças desconstruam a estrutura organizada da fila, se desprendendo do restante do grupo e se dispondo em outras configurações no espaço.

⁸² Retomo esse assunto no tópico seguinte.

A fila se mostra, então, um dos momentos em que as brincadeiras musicais são mais recorrentes. Entretanto, como se verá a seguir, o recreio foi o momento mais fecundo para esta pesquisa, revelando uma maior diversidade de brincadeiras, propiciando análises mais profundas, as quais revelam questões relativas às gerações, ao gênero, às relações de poder, à sociabilidade e mais. Talvez a percepção de Maria e Lélia, de que tais brincadeiras ocorrem mais frequentemente nas filas, tenha a ver com a significação que esse momento tem para elas.

De imediato, cabe ressaltar que os momentos em que as brincadeiras musicais compõem o repertório de situações lúdicas próprias das culturas de pares das crianças do Centro Pedagógico implicam em diferentes significações e formas de apropriação por parte delas. Se, em sala de aula, o brincar espontâneo quebra com as regras da normatividade escolar, na fila, as crianças encontram meio de dar vazão à sua necessidade de se movimentarem, por meio dessas brincadeiras.

O recreio, por outro lado, revelou outras nuances das situações lúdicas musicais. Procuo, por meio da análise do evento de pular corda, enfatizar algumas questões de sociabilidade relativas às brincadeiras. Como se notará, essa próxima análise apresenta um evento muito dinâmico, em que diversos atores protagonizam cada momento, além de situações de tensão e de negociação instauradas entre meninas e meninos, crianças e adultos e, por fim, entre este pesquisador e os sujeitos observados.

4.5 Observando as interações sociais entre crianças e adultos na brincadeira de pular

Este evento tem uma duração de aproximadamente 25 minutos. Escolho analisá-lo, primeiramente, pela recorrência da brincadeira de pular corda ao longo das observações do recreio. Durante mais da metade desse período, essa brincadeira se fazia presente, em quase todos os dias, na rotina das crianças. Na maioria das vezes, ela acontecia em grupo, assim como no evento a seguir. As crianças dos primeiros anos costumam brincar com o auxílio de um adulto batendo a corda.⁸³ As demais, por sua vez, geralmente, se organizam em grupos de crianças,⁸⁴ e elas próprias realizam essa ação.

⁸³ Ver Figura 23.

⁸⁴ Ver Figura 40.

Destaco a participação de Mayra, uma das meninas que fazem parte desse evento, pois ela estava presente nos grupos em quase todos os momentos durante o recreio em que pude observar a brincadeira de pular corda. Houve momentos, ainda, em que a menina brincava sozinha, pulando uma corda a qual trazia de casa. Mesmo que Mayra não seja o foco desta análise, vale enfatizar o quão interessante foi acompanhar o seu desenvolvimento ao longo do período de observação. Se, nos primeiros dias, a menina quase não conseguia pular e não conhecia grande parte das cantigas que se cantam ao se pular a corda, nos últimos dias de registro, no entanto, ela demonstra mais habilidade para pular (tanto sozinha quanto em grupo) e mais domínio do repertório de brincadeiras de pular corda que circula entre as crianças observadas.

Além disso, elejo esse evento para análise devido às questões que o permeiam: as negociações entre as crianças que revelam afetividade, cognição e coordenação motora; o papel dos adultos; a transformação da brincadeira em “cabo de guerra” e a retomada da brincadeira de pular corda; a “interferência” de outras crianças.

Para registrá-lo, eu me posiciono na parte interna do quiosque, onde duas meninas, Magda e Inês, além de um menino, Romero, brincam de pular corda. Uma das pontas do brinquedo está amarrada a uma das pilastras da estrutura. Romero permanece ali, ao lado dessa amarração, observando as meninas enquanto brincam. Magda bate a corda e Inês anuncia o seu preparo para pular dizendo:

Inês: Isso! Vai! ((mudando de um lado para o outro da corda)).

Nessa hora, outro menino, Pedro, me pergunta:

Pedro: Foi você quem tirou a minha foto?

Pesquisador: Não ((sem compreender do que se trata)).

O grupo que se preparava para brincar direciona a atenção para nós, mas apenas por alguns breves segundos, retomando a brincadeira quase que imediatamente.

Magda: Um, dois, três (1s.)

Pedro: Porque eu não tirei nenhuma foto ((parecendo protestas, se dirige até onde o grupo brinca)).

A brincadeira se inicia junto à fala de Pedro. Magda bate a corda, Romero a segura na extremidade que está amarrada à pilastra, evitando que o brinquedo deslize até o chão. Inês pula, mas apenas as meninas cantam:

[**Magda:** Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra...
Inês: Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra...

A corda toca os pés de Inês. Então, subentende-se que a brincadeira deve começar novamente. Porém, Pedro segura a ponta da corda ao mesmo tempo em que Magda:

Pedro: Agora eu vou.
Magda: Eu seguro.
Inês: Não ((elevando o tom da sua voz))!
Pedro: Deixa eu.
Magda: Eu seguro. Escolhe.

Inês, então, inicia a fórmula de escolha (MELO, 1985), a fim de decidir baterá a corda:

[**Inês:** Duni, dunitê, salamê, mingué.
Magda: Não. Escolhe ((interrompendo Inês)).
Inês: A Magda, porque eu gosto dela ((sorrindo)).

Magda balança os braços, como quem dança para comemorar a escolha que acaba não sendo feita aleatoriamente por meio da fórmula de escolha, mas pela afinidade entre as meninas que participam da brincadeira. Pedro demonstra um semblante sério, parecendo não aprovar a decisão e olha em direção ao pesquisador, como se esperasse alguma fala ou intervenção do adulto presente. No entanto, permanece em silêncio, apenas observando as crianças. Pedro coloca as mãos para trás, enlaçando-as, caminha de costas, saindo do campo de ação da corda e se encosta a uma das pilastras da estrutura do quiosque.

[**Inês:** Você vai pular corda ((com as mãos na cintura e sorrindo, olha para o pesquisador, mas se refere a Pedro)).
Pedro: Ah, não! Eu não consigo. (inaudível).
Inês: Eu vou cantar! Eu vou cantar!
Magda: Um, dois, três e...

Os olhares direcionados a este pesquisador parecem demonstrar uma espera por algum tipo de intervenção, afinal, o usual é que haja constantes direcionamentos e intervenções por parte dos adultos quando estão presentes nos momentos de brincadeira entre as crianças. Mas, como não há nenhuma interferência, elas seguem brincando.

Romero permanece segurando a corda e observando tudo em silêncio. As outras crianças mantêm a sua posição.

[**Inês:** Um homem bateu em minha porta e eu abri. Senhoras...
Magda: Suco gelado ((e se cala quando percebe que Inês propõe outra música)).

Quando a corda toca os pés de Inês, Pedro segura-a novamente e pede para ser o batedor.

[**Pedro:** Só uma ((e olha para o pesquisador em seguida e volta a se encostar na pilastra, como quem desiste)).
Inês: Mais uma chance ((com o dedo indicador apontando para cima)).
Magda: Para, Pedro ((mantendo o tom de voz calmo))!
Inês: Mais uma.
Magda: Tá! Agora é ‘Suco Gelado’, tá?
Inês: Não. Eu gosto do ‘O Homem Bateu na Minha Porta’.

Há, desde o início, negociações para decidir qual ator ocupa determinado papel e qual a brincadeira da vez. Como será possível notar, ao longo dessa análise, essa situação se repete a todo o momento, gerando inúmeras tensões entre as crianças que constroem essa situação lúdica.

Após a escolha de Inês, Magda bate a corda e as meninas começam a cantar, até que a corda toca os pés da menina mais uma vez:

[**Inês:** O homem bateu na minha porta e eu abri. Sen...
Magda: O homem bateu na minha porta e eu abri.

Assim, Inês se direciona imediatamente para Magda, pegando a corda das suas mãos e ocupando o seu lugar. Pedro tem o ímpeto de fazer o mesmo movimento, mas se contém quando a menina segura a ponta do brinquedo antes dele. Romero pede para pular a corda e Magda ocupa o seu papel, segurando a extremidade amarrada à pilastra.

Romero: Deixa eu pular?
Pedro: Ah, não, gente ((como quem protesta por não conseguir ser o batedor)).
Magda: Tá, e eu seguro ((respondendo a Romero)).
Pedro: Deixa eu segurar, Inês ((ainda encostado na pilastra))?
Inês: Qual música ((Perguntando a Romero e ignorando a pergunta de Pedro))?
Romero: Qualquer uma.
Pedro: Eu posso segurar?
Romero: A do refrigerante.

Pedro: Eu posso segurar, Magda ((caminhando em direção à Magda que está do outro lado do quiosque))?

Inês: Não!

Pedro: Eu posso segurar?

Magda: Não, né, Pedro.

Inês: Deixa eu só essa.

Magda: Não, depois dessa é o Pedro, depois que vai você ((se dirigindo a uma das crianças que está no entorno do quiosque)).

Inês bate a corda, começando a cantar o primeiro verso da brincadeira “O homem bateu em minha porta”. Mas, logo no início do fluxo da batida, Romero tem os pés tocados. Pedro caminha da pilastra para a lateral de Inês que, quando faz o movimento de bater a corda, encosta no rosto do menino, que protesta:

Pedro: Você bateu na minha cara ((se dirigindo à Inês e levando a mão até o rosto)).

Inês: (inaudível). ((rindo enquanto Pedro a olha com uma expressão de quem parece debochar da situação)).

Magda: Vai!

A princípio, tive a impressão de que o choque geraria algum tipo conflito, pois o tom de voz de Pedro parecia de indignação. O meu ímpeto, normalmente, seria intervir, já perguntando para o menino se tudo está bem. O meu intuito, entretanto, era permanecer calado, observando como as crianças se organizam. Por isso, pude perceber que – em situações como essa e em outras que aparecem ao longo do evento – as crianças conseguem dimensionar a intenção umas das outras, superando os pequenos desentendimentos que ocorrem entre elas.

Nesse instante, duas meninas, Geovana e Mayra, chegam correndo. Geovana fica de frente para Magda, mas não fala nada. Quando esta última se volta para a brincadeira, a menina que chegou se direciona para o lado, saindo do campo de alcance da corda. Ainda é Romero quem aguarda para pular. Inês bate a corda.

Magda: Suco Gelado, Refrigerante ou Um Homem Bateu na Minha Porta ((perguntando a Romero))?

Pedro: Um Homem Bateu na Minha Porta ((se antecipando à resposta de Romero))!

Romero: Já!

Todos: Um homem bateu na minha porta... ((cantando a música até esse trecho)).

Quando a corda toca os seus pés, Romero imediatamente sai correndo e deixa o lugar onde a brincadeira acontece sem dizer nada. Pedro vai até Inês, pedindo para bater a corda. Ela dá a ele a chance de ser o batedor, deixando o brinquedo e se direcionando

para o centro, como quem se coloca pronta para pular. Dessa maneira, a brincadeira se reconfigura espontaneamente.

Inês pula e erra, mas não quer dar a vez para as outras crianças. Fica, insistentemente, no centro da roda. O desejo de ocupar determinados papéis na brincadeira continua gerando tensões. Magda vai até ela e a puxa pelo braço.

Mayra: Eu seguro ((agarrando a extremidade da corda amarrada à pilastra))!

Magda: Inês ((puxando a menina pelo braço)).

Magda corre até onde Mayra está e segura o brinquedo. A outra menina se direciona para o centro, ocupando o lugar de Inês e escolhendo a música para brincar:

Mayra: Coca-cola!

Todos: Coca-cola ((cantando até a corda tocar os pés de Mayra)).

Mayra: Vai ter segunda chance ((arrumando a roupa e se posicionando no centro do brinquedo antes de pular novamente)).

Todos: Coca-cola ((a corda toca os pés da menina novamente)).

Mayra: Vai, de novo!

Todos: Coca-cola ((a brincadeira é interrompida no mesmo trecho quando o brinquedo toca Mayra)).

Pedro: Só Coca-cola (como quem percebe que a brincadeira não ultrapassa esse momento).

Mayra: Vai, de novo!

As crianças batem a corda antes de Mayra estar preparada e o brinquedo toca as pernas da menina antes mesmo de ela saltar. Ela protesta:

Mayra: Você tem que falar ‘um, dois, três’, entendeu?

Pedro: Vai! Então vamos lá! Um ((balançando a corda na horizontal, num movimento que vai de cima para baixo, fazendo com que o brinquedo crie ‘ondas’)).

Magda: Dois, três e (com quem espera que Pedro bata a corda).

Pedro: ((ameaça bater a corda, como quem provoca Mayra)). Ah, enganei (hipótese).

Mayra: Vai! ((sorrindo)).

Magda: Coroa ((cantando a brincadeira ‘Coroa, Corinha’, mas a corda toca os pés de Mayra imediatamente)).

Mayra: Eu quis ‘Coroa, Coroinha’. Vai!

Magda: Tá.

Mayra: Deixa que a Inês bate pra mim ((Apontando para a menina)).

Mayra ensina a Pedro como iniciar a brincadeira com uma contagem de um a três, possibilitando que a criança que pula se prepare. Isso, talvez, pelo fato de o menino não ter tanta familiaridade quanto as meninas com a brincadeira de pular corda. Durante as observações, foi possível perceber que essa e outras brincadeiras, como as de mão e

de pular amarelinha, por exemplo, são compostas quase que exclusivamente por grupos de meninas. Os meninos se interessam às vezes, mas quase sempre não permanecem por muito tempo brincando, optando por outras atividades, como jogar bola, subir na árvore, lutinha, corrida e mais.

Mas Pedro se envolve nessa situação lúdica junto ao grupo de meninas. Ele bate a corda e Magda começa a cantar “Coroa, Corinha” novamente, mas o brinquedo toca os pés de Mayra no primeiro trecho da música. A brincadeira não flui. As tentativas não ultrapassam duas batidas da corda e os primeiros trechos das cantigas.

É possível perceber que existem algumas limitações relativas à coordenação motora. São várias tentativas, mas as crianças não estão conseguindo pular e bater a corda. A brincadeira não entra em sincronia. Mesmo assim elas continuam tentando, repetem as suas ações, ocupando ora o papel de pular, ora o de bater a corda. É preciso repetir muitas vezes para conseguir coordenar a sua própria ação à dos demais. A cada repetição, a criança descobre a forma como o seu corpo executa o movimento, percebe o seu tempo particular dentro da temporalidade da brincadeira. Assim, ela vai, paulatinamente, desenvolvendo a sua coordenação motora, refinando os seus movimentos. Nesse fluxo, as crianças vão aprendendo a brincadeira de pular (e bater) corda. Elas aprendem a brincar enquanto brincam: aprendem a pular e a girar a corda, a coordenar os seus movimentos, a concentrar a sua atenção. Mas, também, aprendem a negociar, a reivindicar a sua participação, a aceitar a participação dos demais, reconhecendo os seus próprios desejos e do outro, aprende a lidar com as tensões das relações e a resolver as discordâncias.

Na continuidade da brincadeira, Magda dá uma gargalhada. Inês avança na ponta em que Pedro segura e eles disputam o brinquedo. As tensões começam a se intensificar.

Pedro: Ah, não, deixa que eu bato ((olhando novamente para este pesquisador, mas permaneço sem interferir))!

Mayra: A Inês bate.

Inês: A Mayra disse eu ((puxando a corda)).

Pedro: Por favor, deixa que eu bato ((conseguindo tomar a ponta da corda para si)).

Mayra: Então um pouquinho devagar e um pouquinho rápido.

Pedro: ((bate a corda)).

Todos: ((cantando a música)) Coroa, coroinha, uma, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito ((até que a corda toca os pés de Mayra)).

Geovana: Oito coroinhas. Ela tem oito coroinhas ((gesticulando o numeral com os dedos)).

Pedro: Foi devagar ((se direcionando para Mayra)).

Mayra: Não, eu quero rápido!

Magda e Geovana cochicham. Ambas estão segurando a extremidade da corda amarrada à estrutura do quiosque. Ao mesmo tempo, surge uma nova disputa para decidir quem ocupa o papel de quem pula:

Inês: Agora eu vou pular.

Mayra: Não, sou eu ((bloqueando a passagem de Inês com o braço)).

Inês: Eu não pulei ((com a voz com tom de choro e se posicionando, de braços cruzados, em frete à Mayra)).

Mayra: Eu vou rápido!

Pedro bate a corda, que esbarra imediatamente em Mayra. Nesse momento, uma menina do primeiro ano se coloca à frente da câmera e tenta chamar a atenção para si. Situações assim eram comuns nos momentos de registro durante o recreio. Penso que isso se dava devido à forma que o vínculo entre algumas crianças e este pesquisador foi construído, por meio de afinidades expressas em momentos de brincadeira.

Talvez, por isso, muitas delas se sentiam à vontade em me convidar para brincar, mesmo nos momentos de gravação. No entanto, o meu papel, nessa circunstância, era o de registrar, e não o de brincar. Pelo o que noto, parece-me que a percepção das crianças é bem diferente da dos adultos no que diz respeito à seriedade necessária em situações como a de registro de uma pesquisa.

Assim, intervenções como essa revelam o dinamismo e a vivacidade próprios do tempo/espço do recreio. Se inserir nesse contexto, não como um adulto estranho que observa uma realidade alheia, mas como um adulto atípico (CORSARO, 2009), que brinca com as crianças antes de filmá-las ou entrevistá-las – buscando se inserir nos grupos, (re)conhecendo as crianças, sabendo os seus nomes, identificando as salas de aula onde estudam, observando as brincadeiras que mais gostam –, implicou no desafio de aprender (o pesquisador) e ensinar (às crianças e demais pessoas que compõem o recreio) a separar os momentos de brincadeira das trocas interpessoais das situações de registro que exigiam concentração e rigor.

Se, em algumas circunstâncias, eram as crianças quem não distinguiam um momento do outro, houve situações em que o pesquisador precisou perceber os limites entre as relações estabelecidas e o exercício de pesquisa. Isso porque, procurando dar atenção àquelas pessoas que interrompiam o fluxo das gravações, muitas vezes, perdia-se, momentaneamente, o foco no registro. Em situações assim, algumas crianças demandavam uma negociação, pois era preciso fazê-las entender que aquele e os demais

momentos em que eu estivesse registrando as brincadeiras conotavam situações de trabalho, nas quais não seria possível lhes dar a atenção que desejavam.

Assim como aconteceu com essa menina que, à frente da câmera, permaneceu algum tempo tentando chamar a atenção para si, mas manteve o silêncio, observando a brincadeira que continuava.

Voltando à cena da brincadeira, Mayra está pulando, Pedro batendo a corda, Magda e Geovana estão segurando a extremidade amarrada à pilastra e Inês esperando chegar a sua vez. Na primeira tentativa, depois dessa interrupção, o brinquedo toca os pés de Mayra ainda na primeira batida.

Inês se posiciona no centro novamente, mas Mayra a empurra levemente, pedindo que se retire. Nesse momento não é possível ouvir bem todas as falas, pois a menina que se interessa pela filmagem fala junto ao grupo em alguns momentos.

Mayra: (inaudível). ((empurrando Inês)).

Inês: Deixa eu pular ((com voz chorosa))!

Mayra: Depois!

Pedro bate a corda com força, enquanto Magda canta:

Magda: Coroa, coroinha ((até que a corda toca os pés de Mayra que cai no chão)).

Mayra: Calma ((sentada no chão após cair))! Você girou muito rápido ((se levanta e caminha até o canto fora do alcance da corda)).

Inês: Vai, Pedro ((se posicionando no centro))!

Analisando essas tentativas recorrentes de Mayra em ocupar o papel de quem pula a corda nessa brincadeira, é possível perceber que em apenas uma das vezes, quando chamou a atenção de Pedro, ela conseguiu passar da segunda batida da corda. Isso porque o menino estava batendo a corda sem que ela tocasse o chão, sem que houvesse uma distância suficiente entre os pés da menina e o brinquedo. Assim, Mayra não conseguia ir além na brincadeira.

Mesmo observando esse fato há algum tempo, optei por não interferir, acreditando que as próprias crianças perceberiam isso e se reorganizariam. No entanto, com a queda de Mayra, percebi que havia o risco de alguém se machucar e, então, resolvi intervir:

Pesquisador: Deixa eu te contar, sabe por que está dando errado ((se dirigindo a Pedro))? Você está muito longe. Olha como a corda está no ar.

Você tem que deixar a corda bater no chão. Aí a sua colega vai conseguir pular melhor.

Inês: Eu quero 'Coroa, Coroinha'.

Nenhuma criança diz nada a respeito da minha intervenção e retomam a brincadeira imediatamente com Pedro se posicionando mais perto da outra extremidade da corda e conseguindo fazer com que ela toque o chão.

Todos: Coroa, coroinha ((cantando até que a corda toca os pés de Inês)).

Pedro: Na coroinha ((bate a corda de novo)).

Todos: Coroa, coroinha, um, dois ((a menina tem os pés tocados pelo brinquedo mais uma vez)).

Geovana: Duas coroinhas ((e dirigindo à Magda com ênfase))!

Magda: Duas coroinhas ((sorrindo))!

Percebendo que o cadarço de Inês está desamarrado, digo para ela amarrá-lo, a fim de evitar um acidente. Ela e Pedro olham para os próprios pés, pois ambos interpretam que estou me dirigindo a eles. Nessa hora, Inês, espontaneamente, cede o lugar para Mayra, que se posiciona para pular. A primeira menina vai até Pedro e toma dele a corda. O menino cede sem resistência enquanto confere o seu tênis. Mas, em seguida, segura o brinquedo e estabelece uma disputa com Inês.

Pesquisador: Amarra o seu cadarço ((se dirigindo a Inês)).

Inês: Eu já amarrei. Já amarrei ((diz isso mesmo com o cadarço desamarrado)).

Pesquisador: Depois você amarra o seu cadarço.

Geovana: Coroa, coroinha ((ela pede, se posicionando em frente à Mayra))!

Mayra: Não! Um homem bateu na minha porta.

Pedro: Deixa eu Júlia ((puxando a corda para si e olhando para o pesquisador que não interfere))!

Inês: Ah, não, deixa eu! Eu não bati ((segurando a corda com as duas mãos e olhando para o pesquisador, como quem espera alguma intervenção)). Eu não bati ((puxando a corda ainda mais)).

Pedro: Então vai pular corda.

Mayra: Deixa. Deixa que eu decido ((se aproximando das duas crianças que disputam e também segurando o brinquedo))! A Inês ((apontando para ela))!

Pedro: Por quê?

Mayra: Porque eu quero ver como ela bate ((soltando a corda)).

Pedro: Tá. Mas agora é minha vez ((puxando a corda ainda mais para si)).

Mayra: Não, Pedro, deixa eu ver ((segurando o brinquedo e tentando desvencilhar as mãos de Pedro)).

Pedro: Deixa eu. Deixa eu só mais uma vez. Por favor!

Inês: Pedro ((chama a atenção do menino soltando a corda)).

Mayra: Na segunda (vez) eu te deixo bater.

Pedro: Não, eu quero pular ((se direcionando para o centro do brinquedo com o semblante fechado e deixando a corda com Inês))!

Mayra: Não vai.

Pedro: Vai Inês!

Mayra se posiciona ao lado de Pedro e empurra a corda contra o chão, ajeitando o brinquedo para pular e chama a atenção de Inês para a distância entre a corda e o chão. Parece que, embora não tenha respondido à minha intervenção, o menino se atentou ao que eu disse e confere se está tudo certo para que ele consiga executar a brincadeira.

Pedro: Pra frente ((elevando o tom de voz, empurrando Mayra com uma das mãos e apontando para Inês com a outra))!

Mayra: Se não vai bater na minha perna ((como se justificasse o cuidado com o brinquedo)).

Pedro: Pra frente ((eleva ainda mais o tom de voz, se dirigindo à Inês))!

Mayra: Ôh, Pedro, deixa eu pular sozinha ((elevando um pouco o tom de voz, como quem protesta)).

Pedro: Pra frente, doida ((mantendo o tom de voz elevado))!

Mayra: Pra frente ((se dirigindo a Inês))!

Pedro: Pra frente ((diminuindo o tom de voz e passando à frente de Mayra, se colocando em uma posição mais privilegiada para pular)).

Inês: Não! Não é para aí!

Pedro olha para o pesquisador e estende os braços mantendo um semblante fechado, como se estivesse pedindo ajuda na mediação do conflito. Inês também olha rapidamente, como se verificasse se haverá algum tipo de intervenção. Os constantes olhares das crianças direcionados ao pesquisador, parecem indicar que a presença de um adulto pode pressupor que haverá, em algum momento, um tipo de mediação ou direcionamento da brincadeira.

Pedro: É pra frente se não, não dá, se não vai no ar ((elevando o tom de voz novamente))!

Inês, então, dá alguns passos para trás, fazendo com que a corda fique ainda mais afastada do chão.

Pedro: Pra trás não, né, sua burra ((puxando Inês pelos ombros e a posicionando no lugar que ele entende como adequado para se bater a corda))!

Inês: Eu estou na frente!

Pedro: Pronto!

Mayra: Deixa eu ir sozinha, gente ((com voz chorosa, mas como quem protesta))!

Inês parece ignorar a ofensa de Pedro. Geovana solta a extremidade da corda amarrada à pilastra e vai girando para o outro lado do quiosque.

Inês: A corda já vai bater (hipótese) ((agita o brinquedo, fazendo com ele bata nos braços de Pedro)). Dá licença ((empurrando o menino)).

Pedro: Por que só ela?

Mayra: Dá licença.

Já havia algum tempo que um menino do primeiro ano tentava chamar a minha atenção. É constante o exercício de concentração para não me desvencilhar do registro em meio a tantos acontecimentos no entorno do evento, tais como as interrupções das pessoas durante as gravações no recreio.

Ao mesmo tempo, Magda inicia a contagem para o início da brincadeira. Mayra e Pedro estão posicionados para pular. Inês bate a corda contra o corpo das crianças e sequer chega a tocar o chão.

Magda: Um, dois...

Pedro: Vai logo ((com um tom de voz bem baixo e o semblante fechado)).

Mayra: Vai! Espera aí ((protesta quando a corda a toca)).

Magda: Gente! Gente, para ((elevando o tom de voz, ela abandona a extremidade da corda e vai até Geovana))!

Mayra: Dá licença ((se direcionando para Pedro))!

Pedro: Por que eu não posso tentar?

Pedro continua insistindo para poder se inserir com um papel ativo na brincadeira, reivindicando o espaço para pular ou bater a corda. Desde o início, houve uma tensão entre ele e as meninas que, claramente, preferem que outra menina se mantenha nesses papéis. Mesmo assim, o menino insiste e as negociações entre as crianças se fazem necessárias a todo o momento.

No contínuo da brincadeira, Mayra vai até a extremidade da corda abandonada e a suspende até a altura ideal para a brincadeira fluir.

Mayra: Alguém bate aqui pra mim ((olhando para Magda)).

Magda: Eu ((correndo em direção à Mayra e segurando a corda)).

Mayra: Alguém fica aqui.

Pedro: Vai ser nós dois, Mayra ((enfaticamente e com o semblante austero))!

Mayra: Tá bom!

Magda: Espera ((respondendo a alguém que a chama fora do quiosque)).

Inês: É um, e dois, e três e ((se preparando para bater a corda)). Um homem bateu na minha porta ((cantando até que a corda toca os pés de Mayra)).

Pedro busca dar uma solução para o conflito, propondo que Mayra e ele pulem ao mesmo tempo. Embora a menina aceite, depois de a brincadeira não seguir muito além do início da cantiga, ela volta a reivindicar, apenas para si, o papel de quem pula, justificando que a brincadeira não deu certo por causa do menino e não reconhecendo que a corda, na verdade, teve o fluxo interrompido ao tocar os seus próprios pés.

Mayra: Não vale! Foi por causa do Pedro ((transitando rapidamente entre o riso e a seriedade, como se mudasse do estado de felicidade da brincadeira para o de tensão da disputa)).

Pedro: Não foi!

Mayra: Claro que foi ((com o semblante emburrado))! Deixa eu sozinha.

Inês: Tá! Licença. Com licença. Com licença. Com licença ((tocando Pedro com as costas da mão a cada pedido de licença)).

Pedro: Por que com licença ((olhando rapidamente para o pesquisador))?

Mayra: Dá licença, Pedro ((com voz chorosa e empurrando o menino))!

Pedro: Quero pular. Então eu vou ficar segurando ((com a parte central da corda nas mãos)).

Mayra: Não, Pedro!

Pedro: Por quê?

Magda: Um homem bateu na minha porta e eu abri ((cantando)). Gente, vamos ir votado. Quem quer ‘Coca-cola’?

Pedro: ((levantando a mão como quem vota)).

Magda: Pedro! Um votado no ‘Coca-Cola’. Quem quer ‘Suco gelado’?

Inês: ((levantando a mão)).

Geovana: Ninguém ((provavelmente por não ter visto que Inês levantou a mão)).

Magda: A Inês! E quem quer ‘O homem bateu na minha porta’?

Pedro: ((levanta a mão novamente)).

Magda: Mayra é a única que não quer ((talvez tenha chegado a esta constatação por a menina não ter votado em nenhuma das brincadeiras)).

Mayra: Não. Eu quero ‘Coroa, coroinha’ sempre ((falando enfaticamente com Magda)). Deixa eu ir agora ((se dirigindo a Pedro))!

Magda: Um, dois, três e... E quem quer ‘Coroa, coroinha’?

Mayra: ((levanta a mão e dá um salto, demonstrando certa euforia pela escolha)).

Geovana: ((levanta a mão e salta várias vezes)).

Inês: ((levanta a mão)).

Magda: Três votados ((demonstrando entusiasmo))! Então, ‘Coroa, coroinha’ venceu.

Essa votação pode ter sido uma proposição, por parte de Magda, com intuito de mediar as tensões que impediam, até o momento, a fluidez da brincadeira. Sendo, no entanto, as meninas amigas e maioria na brincadeira, houve uma tendência de elas votarem na mesma brincadeira. As questões de gênero, nesse sentido, direcionam e até determinam as escolhas do grupo.

No momento da votação, Geovana abraça uma das pilastras do quiosque e permanece observando. Essa proposição da Magda envolve a todos do grupo, mas não é suficiente para contornar o conflito entre Pedro e Mayra, que continuam disputando para ver quem irá ocupar o papel pular a corda. Ambos se posicionam no centro e discutem:

Mayra: Sai, Pedro ((empurrando o menino))!

Pedro: Por que eu não posso ir? Por que eu não posso ir?

Mayra: Sai, Pedro!

Pedro: Por quê?

Inês: Porque foi ‘Coroa, coroinha’ que venceu ((de maneira enfática e balançando a corda de um lado para o outro, como se estivesse se preparando para batê-la)).

Pedro: E por que eu ((questionando a sua saída))?

Mayra: Porque agora é ‘Coroa, coroinha’ e é o que eu tinha votado (hipótese) ((empurrando o menino para fora do campo de ação da corda)).

Institui-se, assim, uma relação de poder, uma vez que Mayra quer ter o controle da situação, não cedendo o lugar para que Pedro pule, decidindo que a brincadeira da vez tem de ser a mesma que ela votou anteriormente.

Pedro: Então eu vou segurar ((tentando tomar a corda das mãos de Inês))!

Mayra: Não ((agarrando a parte central corda))!

Inês: Não ((agarrando a extremidade da corda a qual Pedro também segura))!

Magda: Gente, espera ((parecendo propositiva))!

Nesse instante, o grupo interrompe a disputa e presta atenção à proposta de Magda de uma nova votação, mas, dessa vez, para decidir quem irá bater a corda.

Magda: Quem vota no Pedro levanta a mão ((ninguém se manifesta, nem mesmo o menino)). Quem vota na Inês levanta a mão ((todas as meninas levantam a mão, mas Pedro não)).

Como que em comemoração, Geovana salta repetidas vezes e Magda se desloca pelo espaço girando. Mais uma vez, a maior representatividade das meninas garantiu que elas conseguissem direcionar a brincadeira de acordo com proposições que pareciam partir de um desejo comum a todas elas, embora isso não tenha sido dito explicitamente.

Ainda assim, Pedro não solta a corda e Inês puxa o brinquedo para si, tentando desvencilhá-lo das mãos do menino.

Geovana: Então é a Inês ((saltando)).

Inês: Me dá aqui a corda ((se dirigindo a Pedro e puxando a corda das mãos dele)).

Mayra: Gente, ajuda aqui a gente ((olhando para o pesquisador que continua sem interferir)).

Magda: ((olha para o pesquisador como se esperasse alguma reação)).

Inês: Me dá ((puxando a corda para si, gritando bem forte e agudo))!

Pedro: Me dá ((grita forte e se aproxima de Inês, como se a respondesse))!

Magda: Me dá ((puxando a corda para si, grita forte e agudo))!

Para a minha surpresa, todos riem. Pedro puxa a corda para si, deslocando Inês, que se deixa balançar com o impulso. Magda também puxa e surge daí uma nova

brincadeira, “cabo de guerra”.⁸⁵ Com a intensificação do entusiasmo das crianças puxando a corda para cá e para lá, Inês cai no chão. Todos olham apreensivos por quatro segundos. Magda parece perceber que está tudo bem e puxa a corda de novo, como quem convida o Pedro para voltar a brincar. Ele entende o chamado e o “cabo de guerra” recomeça.

Magda: Cabo de guerra ((puxando a corda com força))! Meninas me ajudem!

Inês fica sentada no chão observando. Ela não demonstrou nenhuma expressão que indicasse algum machucado ou susto com a queda. Geovana, que permanecia abraçada à pilastra e observando a disputa da dupla, atende ao chamado, corre para trás da Magda e começa a ajudá-la. Quase que ao mesmo tempo, Mayra faz o mesmo, segurando um pouco mais atrás da corda. As três meninas, com suas forças somadas, começam a arrastar Pedro para fora do quiosque e ele larga a ponta que segurava.

Magda: Vem! Vem de novo ((convidando o menino à brincadeira)).

Pedro segura na outra parte da corda e começa a puxar. Magda grita bem alto, demonstrando euforia. Todos riem. Uma quarta menina, Geralda, se aproxima tranquilamente e se posiciona atrás de Pedro, ajudando-o. Quando ela observa o grupo de meninas na outra ponta da corda, ela solta as suas mãos e troca de lado, passando a ajudá-las. Inês se levanta e se junta ao grupo feminino, que contava com cinco meninas disputando com Pedro.

O fato de as meninas serem uma significativa maioria no grupo que constrói essa situação lúdica por si só já demarca um forte recorte de gênero. A identificação entre as meninas também é evidente. Isso fica claro, por exemplo, no momento em que Geralda observa que está disputando contra as meninas e resolve se juntar a elas, deixando Pedro sozinho. Tais questões relativas ao gênero (a maioria representativa e a identificação entre os pares do mesmo sexo) podem justificar as constantes tensões entre o menino e as meninas ao longo da brincadeira, as quais não se encerram por aqui.

Escolhido o lado da disputa, Geralda chama a atenção de todos:

⁸⁵ Ver Figura 42.

Geralda: Aquilo não pode. Aquilo não sai ((apontando para a extremidade do brinquedo amarrada à pilastra do quiosque)).

Pedro: Então eu ganhei ((soltando a corda e se dando por vencedor)).

Mayra: Não! Então quem vai bater a corda ((bem alto, como se buscasse ser ouvida por todos))?

Inês: Eu (hipótese).

Mayra: E quem vai pular sou eu.

Pedro: Não! Não ((olhando para o pesquisador quando nega pela segunda vez.))!

A dinâmica do grupo provocou uma transformação no fluxo, mudando de uma brincadeira para outra e retomando a brincadeira inicial. O brinquedo, nessa transição, ganhou funções e sentidos diferentes, de acordo com as lógicas e regras de cada brincadeira. Se, pulando corda, é possível testar a noção de tempo, o equilíbrio, a coordenação motora e a força das pernas, no “cabo de guerra” é preciso puxar e aproveitar todo o peso do corpo, pois o que impera é o exercício da força e da disputa.

Chama a atenção, porém, a maneira como as crianças finalizam uma brincadeira e passam à outra. É como se houvesse um acordo silencioso, pois ninguém diz quando acabou esta ou quando recomeçar aquela. Parece que o sentimento de satisfação é coletivo, uma vez que ninguém sugere a continuidade da segunda brincadeira ou se opõe à retomada da primeira. A finalização do cabo de guerra é marcada pela fala de Pedro ao se declarar vencedor. Ao mesmo tempo, a pergunta de Mayra, de quem irá bater a corda, confirma o momento dessa transição e o grupo inteiro compreende, seguindo, naturalmente, esse fluxo de mudanças.

Nesse sentido, a transição entre uma brincadeira e outra se dá de maneira mais harmoniosa do que o próprio acontecimento das brincadeiras em si, pois parece, nesse evento, estar livre de tensões e exigir menos negociações entre o grupo. É como se houvesse uma comunicação corporal que ultrapassa a necessidade da palavra dita. O silêncio das palavras, nessa perspectiva, permite – e talvez exija – uma percepção mais clara do discurso do corpo. Assim, os gestos dão as diretrizes ao grupo, que compreende o que é expresso sem necessariamente ser dito.

Dessa maneira, a brincadeira segue:

Geovana: Vamos fazer assim, oh ((abraça a pilastra e não dá continuidade a sua fala)).

Magda: O homem ((cantando)). Inês, solta ((puxando a corda da mão da menina e arrastando o brinquedo para dentro do quiosque))!

Pedro: Agora vai todo mundo junto ((segurando a outra extremidade da corda)). Vai brincar todo mundo junto!

Magda: Não. Gente, agora eu e a Inês.

Pedro: Ah, não.

Mayra: Deixa o Pedro e a Inês pularem.

Magda olha para fora do quiosque e sai como se estivesse indo ao encontro de alguém. Pedro, com o semblante fechado, segura a extremidade da corda abandonada pela menina.

Mayra: Pedro, deixa eu sozinha.

O menino sai do quiosque. Percebo que Inês, Magda e ele observam algo e direciono a câmera para os três, posto que a brincadeira cessou com a ausência deles. Geovana se junta a eles e, quase que simultaneamente, todos saem correndo em direção aos tubos coloridos. Mayra permanece observando, abraçada à pilastra do quiosque.

De onde estou, focalizo o grupo se juntando a outras crianças. Um menino segura uma garrafa e todos ficam no seu entorno, demonstrando interesse pelo objeto. De longe, Pedro percebe que uma menina, Tarsis, pega o brinquedo no chão e, então, ele volta correndo, pedindo para bater a corda antes mesmo de ela ter a chance de tentar.

Pedro: Eu posso bater ((se dirigindo à menina que está com a corda nas mãos, como se ensaiasse para batê-la))?

Mayra: Ah, não ((com ênfase))!

Tarsis: Então você segura lá ((se dirigindo a um dos outros dois)).

Mayra: Então você, alguém segura aqui. Pedro, você pode segurar.

Pedro: Ah, não.

Três meninos se aproximam. Um deles (Thiago) pede para brincar.

Thiago: Posso, posso pular? Para, para ((interrompendo o fluxo da corda que estava sendo agita por Tarsis)).

Mayra: Eu quero que alguém segure aqui ((apontando para a extremidade amarrada à pilastra)).

Thiago: Ah, mas eu não vou pular não ((segue caminhando com os demais)).

Tarsis balança a corda bem esticada. Mayra a ajeita na outra ponta e se direciona para o centro para pular. Pedro observa encostado na pilastra. Uma das meninas bate a corda e a outra pula cantando “Coroa, coroinha”, mas, já no primeiro verso, o brinquedo escorrega da pilastra. Mayra volta a arrumá-lo e Tarsis sai correndo de repente, como se algo mais urgente tivesse lhe chamado a atenção. Pedro acaba segurando a ponta da corda caída no chão. Restam apenas ele e Mayra.

Dessa maneira, fica perceptível como são dinâmicos e imprevisíveis o tempo, a forma de participação e o fluxo das crianças na brincadeira. É um movimento vívido de

transição entre as brincadeiras ou entre a realidade e a fantasia instaurada. Se, em um dado momento, a criança está presente – seja brincando ou observando –, em outro, ela abandona o grupo buscando algo que lhe parece mais importante.

Nesse evento em específico, entretanto, a situação lúdica se mantém constituída e estruturada por uma mesma brincadeira em um período longo, permitindo que as crianças possam ir e vir de acordo com o seu desejo e a sua necessidade. A brincadeira é, nesse sentido, livre em sua execução, pois ela própria é liberdade (HUIZINGA, 2000).

Dessa maneira, algumas crianças permanecem na brincadeira por um tempo curto, como no caso de Romero, que, depois de observar por algum tempo, se arriscou a pular a corda uma vez e foi embora em seguida. Thiago estabelece uma relação ainda mais efêmera com a situação lúdica instaurada, pois ele se interessa pela brincadeira, anuncia a sua participação e parte sem mesmo se arriscar. Tarsis também integra a brincadeira sem se delongar, mas acaba retornando, diferentemente dos dois meninos citados anteriormente. Mas, Mayra e Pedro, mesmo com toda a tensão entre os dois, permanecem buscando algo naquela brincadeira e seguem, apenas eles, procurando meios de se entenderem, pois, para continuar brincando, ambos precisam se entender e terão que brincar juntos.

Mayra: Tá ruim, mas tá bom ((ajeitando a corda na pilastra)).

Pedro: Suco gelado ((como que sugerindo ao mesmo tempo em que começa a bater a corda)).

Mayra: Suco gelado, cabelo ((canta até que a corda toca os seus pés)).

Pedro: Suco gelado ((cantando até que a corda toca, novamente, os pés de Mayra)).

Mayra: Eu quero devagar ((sem perceber que a corda está muito esticada, ela protesta e a volta a ajeitar a corda))!

Pedro: Você acha que é rápido (hipótese)?

Mayra: Não rápido. Nem tanto rápido. Quero rápido e devagar.

Pedro: Vamos!

Mayra: Um homem bateu na minha porta e eu abri. Senhoras e senhores, põe a mão no chão. Senhoras ((cantando até que a corda toca os seus pés)). Vai, de novo.

Pedro: Não vou de novo ((negando com a cabeça)).

Mesmo se negando no primeiro momento, o menino bate a corda que toca imediatamente o corpo de Mayra. Magda, então, volta para o quiosque e retoma a sua posição anterior, segurando a parte da corda amarrada à pilastra. Os três recomeçam, até que a corda toca os pés de Mayra. Tarsis se aproxima mais uma vez e segura a ponta que está nas mãos de Pedro.

Nesse instante, há um menino atrás de mim, dando socos de leve em minhas costas e fazendo barulhos com a boca, como se estivesse lutando. Assim, essa sonoridade invade o campo de captação de áudio da câmera e acabo não conseguindo compreender totalmente o que as crianças que brincam conversam, mas identifico a última fala de Pedro.

Pedro: Só uma vez, depois você vai ((se dirigindo calmamente a Tarsis)).

Magda: Um, dois, três e...

Mayra: Um homem bateu na minha porta e eu ((cantando até que a corda lhe toca)). Vai de novo!

Pedro: É ela. Ela está levantando ((parecendo se referir a Magda)).

Mayra: É assim ((demonstrando para Magda e Geovana a altura ideal da corda)).

Magda: Não.

Mayra: É assim, é aqui, é aqui que estava ((e se prepara para pular em seguida)).

Pedro: Um, dois, três e ((batendo a corda em seguida)).

Mayra: Um homem bateu na minha porta e eu abri. Senhora e senhores põe a mão ((cantando e pulando)).

Tarsis, então, pega a corda das mãos de Pedro que dessa vez cede sem resistência.

Mayra: Então coroinhas.

Pedro: Eu, eu, posso ir só uma vez pra pular ((se dirigindo a Tarsis que acena positivamente com a cabeça))?

Mayra: Algumas (hipótese) ((se dirigindo a Pedro)).

Tarsis: Depois dela ((se referindo a Mayra)).

Magda: Tem que ter um monte de coroinha, hein.

Todos falam ao mesmo tempo e não é possível identificar o que dizem. Mas logo a brincadeira começa.

Todos: Coroa, coroinha, um, dois, três, quatro, cinco [...] dezoito ((cantando até que Mayra pisa sobre a corda)).

Essa foi a primeira vez, desde o início da brincadeira, que Mayra conseguiu realizar uma sequência longa de saltos. A inexperiência de Pedro pode ter dificultado em alguns momentos, e, quem sabe, ao longo das repetições ela possa ter ido se aprimorando e compreendendo mais como o seu corpo pula, seguindo o tempo estabelecido pelas batidas da corda.

Pedro se posiciona para pular, e outro menino (Bruno) se aproxima e pede para pular.

Bruno: Posso pular ((se dirigindo a Pedro))?

Pedro: Espera aí. Agora sou eu.

Mayra: Pode ficar com a Inês. Um homem bateu na minha ((cantando até que a corda toca os ombros de Pedro)). Vai ‘Foguinho’, bem rápido.

Pedro: Ah, ‘Foguinho’, tá bom. Eu vou lá ((segurando a ponta da corda que Tarsis acabou de abandonar e assumindo o papel dela na brincadeira)).

Mayra: Vai ((assumindo o lugar de Pedro))! ‘Salada, saladinha’. Sem ser ‘Foguinho’. ‘Salada, saladinha’. Mais uma e bem forte. (hipótese).

Inês: Salada, saladinha ((cantando até que a corda bate nos pés de Mayra)).

Mayra: Outra ‘Salada, saladinha’.

Inês: Eu nem pulei nenhuma vez ((gesticulando com as mãos)).

Magda: Pulou sim!

Pedro: Salada, saladinha ((interrompe o canto)).

Todos: Bem temperadinha ((o fluxo da corda é interrompido)).

Mayra: Vai, vai, de novo ((empurrando Inês que se aproxima)).

Inês: ((olha para o pesquisador sem dizer nada)).

Pedro: Eu não sei cantar ((voltando a bater a corda)).

Todos: Salada, saladinha, bem temperadinha ((cantam até a corda tocar os pés de Mayra)).

Mayra: De novo!

Inês: Deixa eu pular. E não pulei ((com voz chorosa)).

Mayra: Vê se espera ((permanecendo em seu lugar)).

Quando Pedro começa a bater a corda novamente, Magda agarra o brinquedo e chama a atenção do grupo para si.

Pedro: Só pode essa.

Magda: Gente ((puxando a corda para si)).

Pedro: O resto é proibido. Só pode essa ((se referindo a brincadeira)). Para ((segurando firme na corda, pois Magda puxa forte))!

Mayra: Para, Magda! Se não ninguém pula ((enfática)).

Pedro: Só pode a salada ((se dirigindo a Inês que está preparada para pular)).

Inês: Não, eu não vou assim.

Pedro: As outras estão proibidas ((e começa a bater a corda)).

Mayra: Salada, saladinha, bem temperadinha, com sal ((cantando)).

De repente, Inês grita e sai do quiosque. Percebo que algumas crianças estão observando a brincadeira, talvez esperando para poder pular. Mayra ocupa o lugar de Inês, pedindo:

Mayra: Salada, saladinha ((optando por essa brincadeira)). Salada, saladinha, bem temperadinha, com sal, pimenta, fogo ((cantando e pulando até que a batida é acelerada e a corda toca os seus pés)).

Pedro: Alguém quer ir?

Tarsis: Então deixa eu ((sugerindo a Pedro que ele cedesse o seu lugar para ela)).

Mayra: Não, deixa ele ir ((eleva o tom de voz antes mesmo de haver a troca))!

Após ter conseguido chegar até o fim da brincadeira, a menina defende Pedro, convencendo a colega a deixá-lo permanecer no lugar do batedor. Vale ressaltar que, a partir do momento em que vivenciaram a brincadeira juntos, apenas os dois, Mayra e Pedro, não protagonizaram algum tipo de tensão entre eles.

As constantes negociações, no entanto, expressam outra dimensão da liberdade, própria das brincadeiras tradicionais. A falta de tutela dos adultos permite, nessa perspectiva, que as crianças possam fazer, entre si, acordos acerca das regras da brincadeira e relativos à própria conduta dos participantes (COIMBRA, 2007). Essa liberdade só é possível com a ausência do adulto. Pensando nisso, a minha presença certamente inibiu determinadas proposições e ações das crianças, assim como denunciam os olhares direcionados a mim ao longo da brincadeira.

Mesmo assim, as negociações na brincadeira são constantes:

Inês: Eu. Eu não fui ((surpreendendo Mayra pelas costas)).

Mayra: Então vamos nós duas. Salada, saladinha ((ela pede)).

Pedro: ((mal consegue bater a corda uma vez)) A Inês não consegue. Vai sair. Eu ia falar que se a Inês não conseguisse era pra esperar um pouco ((batendo a corda novamente)).

Mayra: Salada, saladinha ((cantando)).

A corda toca os pés de Mayra na primeira batida. A extremidade amarrada à pilastra está no chão, pois Magda havia se afastado do quiosque. Nesse momento, ela retorna e segura novamente o brinquedo. Outra menina (Ana) se aproxima e observa.

Mayra: ‘Salada, saladinha’ ((pedindo essa brincadeira)).

Ana: Posso bater?

Mayra: Salada, saladinha, bem temperadinha, com sal, pimenta, fogo ((cantando e pulando)). Até que enfim eu consegui ((sorrindo)).

Magda: Espera aí, gente ((sai correndo)).

Ana: Eu posso bater ((estendendo os braços para Pedro, como se pedisse a corda))?

Pedro: Ah, não ((sorrindo)).

Ana: Você bateu a última vez.

Pedro: Deixa eu, por favor?

Ana: Por que é sempre você quem bate?

Pedro: Deixa eu ((sorrindo)).

Ana: Eu ((sorrindo, como se correspondesse a Pedro))!

Pedro: Eu.

Ana: Eu.

A menina então recorre a uma fórmula de escolha (MELO, 1985) para decidir quem bate a corda. Ela canta, apontando o dedo ora para ela, ora para Pedro. Não baterá a corda quem o dedo indicar ao final música.

Tarsis: A minha professora de português está ali ((aponta e sai)).
Ana: Céu, terra, vinte e um, cada vez sai mais um ((termina com o dedo apontando para Pedro)). Sou eu.
Pedro: Não (7s.)!
Inês: Eu vou brincar de ‘Coroa, coroinha’ ((posicionada para pular)).
Pedro: Não, salada ((agitando a corda contra a menina)).
Inês: Não gosto de salada ((parecendo se irritar))!
Pedro: Então não vai.
Tarsis: A Tamires vai bater a corda ((apontando para a monitora)).

Parece que Tarsis recorreu à monitora, no intuito de garantir a sua participação e a dos demais na brincadeira, posto que Pedro resistia em permitir isso. Talvez por isso ela tenha apontado para fora do quiosque anteriormente, tentando chamar a atenção do grupo para a professora (monitora) de Português naquele momento.

A monitora adentra o quiosque. Sem dizer nada, assume o lugar de Pedro e começa a bater a corda. Ela sugere que cantem a música “O homem em minha porta”. As crianças cantam. O grupo que aguarda para pular se organiza em fila imediatamente. É como se a presença de um adulto ligado à rotina da escola remetesse à organização escolar do espaço, fazendo com que as crianças reproduzam os padrões sociais já internalizados (GOUVEA, 2011) de conduta do corpo, se colocando em fila sem que alguém sugerisse isso explicitamente.⁸⁶

Além disso, a monitora presente no espaço da brincadeira fez com que se estabelecesse uma ordem, desfazendo, aparentemente, os conflitos que apareciam até então. Mais ainda, as crianças deixam de reivindicar papéis que desejam ocupar e já não precisam negociar entre si.

Há, nesse sentido, o reconhecimento da autoridade que o adulto representa para a criança no contexto da escola. Essa presença “estranha” é suficiente para reconfigurar as ações, proposições, condutas e até mesmo o estado dos corpos no espaço. Instaure-se uma harmonia aparente, revestida de falas contidas e olhares atentos, modificando a natureza da troca e da partilha de saberes entre as crianças.

Todos: Um homem bateu na minha porta e eu ((cantam até que a corda toca as pernas de Inês)).
Tamires: Espera aí ((parecendo se desculpar pela corda ter ido tão alto)).
Inês: Chega um pouquinho mais pra cá.
Tamires: Pra frente?
Inês: Tá batendo no chão ((apontando)).
Ana: Arreda ((empurrando a fila para trás e se afastando do campo de ação da corda)).

⁸⁶ Ver Figura 41.

Tamires: Um, dois, três ((e bate a corda)).
Inês: Um homem bateu na minha ((a corda toca os seus pés)).
Tamires: Mas ela está frouxa ((se referindo ao brinquedo)).
Mayra: Deixa eu tentar. ‘Suco gelado’. Não, ‘Coroa, coroinha’. Não, ‘Salada, saladinha’.
Tamires: Só que vocês têm que cantar, porque eu estou aprendendo.

Tamires, dessa maneira, tem a oportunidade de aprender a brincadeira ao mesmo tempo em que brinca com as crianças.

Tamires: Um, dois, três ((bate a corda)).
Todos: Salada, saladinha ((cantando)).
Tamires: Gente, eu não sei bater corda ((depois de a corda tocar os pés de Mayra logo no início da brincadeira)).
Pedro: Eu sei!
Inês: Eu sei ((correndo em direção à Tamires))!
Tamires: Então me ensina ((entregando o brinquedo para Inês)).
Pedro: Deixa eu, Inês ((tentando tomar a corda das suas mãos)). Escolhe ((parecendo buscar o apoio de Mayra mais uma vez))!
Mayra: Não, deixa ela. A Inês. Pronto, a Inês.
Todos: Salada, saladinha, bem temperadinha, com sal, pimenta, fogo, fogueiro, fogão ((cantando até a corda tocar os pés de Mayra)).
Pedro: Vai rápido! De novo. Agora é minha vez ((puxando a corda das mãos de Inês)).

Eles disputam a corda e a menina cai no chão, colocando uma das mãos contra o corpo. O menino se desculpa. A monitora sai sem dizer nada. As crianças levam alguns segundos para se reorganizarem. Pedro segura a outra extremidade. Inês se posiciona para pular. Mayra ajeita a corda na pilastra e depois se posiciona atrás da outra menina.

Pedro: Então vocês duas.
Mayra: Deixa que eu pulo. Deixa que eu pulo agora.
Pedro: Vocês duas. Se a Inês não conseguir ela vai ter que entrar na fila.
Mayra: Ai gente, meu tênis desamarrado ((depois de pisar na corda)). Sabe amarrar ((se dirigindo a Pedro))?
Pedro: Não.
Inês: Pede ele ((apontando para o pesquisador)).
Mayra: Mas ele está gravando ((enquanto Inês tenta amarrar o seu cadarço)).
Pesquisador: O que vocês querem que eu faça ((ao perceber que a menina não consegue amarrar)).
Pedro: Amarra.

Entrego a câmera para uma das crianças e peço que continue com ela ligada, enquanto auxilio Mayra, mas, por acidente, o aparelho é desligado. Quando retomo a gravação, Pedro está com a corda para batê-la e Inês posicionada para pular. Nesse momento, o professor de Matemática, Hélio, interrompe, dizendo que precisa levar as crianças para realizar uma atividade.

Antes, porém, elas o convidam para brincar e ele tenta pular, mas Pedro não consegue bater a corda na altura necessária, sem que ela acerte na cabeça do professor. Assim, elas pedem que eu bata a corda para Hélio. Uma criança segura a câmera e, dessa vez, consegue registrar até o fim. O professor pula a música “Salada, saladinha” até o fim. Todos riem. Ele leva o grupo restante consigo.

Assim, fica evidente que a relação das crianças com os adultos se diferencia de pessoa para pessoa. A presença da monitora causou, inicialmente, certa perplexidade, implicando em diversas mudanças no comportamento do grupo. Talvez, porque todos entenderam que Tarsis a trouxe a fim de mediar as tensões e garantir a participação dos demais na brincadeira, além de Pedro e Mayra, que se colocavam sempre como protagonistas.

Em contraste a esse panorama, a chegada de Hélio vem junto a um convite do grupo para que ele participe da brincadeira. Isso garantiu que as crianças pudessem continuar a brincar por um pouco mais de tempo, mas, também, revela que há um tipo de relação estabelecida entre elas e o professor, diferente da relação que elas demonstraram com a presença da monitora.

Constituem-se, portanto, inúmeras relações de poder no âmbito das brincadeiras infantis, sejam estabelecidas entre as próprias crianças e as inúmeras disputas que ocorrem entre elas, ou exercidas, naturalmente, pela condição inerente à autoridade adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se esta pesquisa nasce com o intuito de compreender e de observar como e o quanto a brincadeiras musicais tradicionais se fazem presentes no cotidiano das crianças de uma determinada escola, no decorrer do seu desenvolvimento ela apresenta outras tantas questões que atravessam brincadeiras como essas (sociabilidade, questões de gênero, de relações de poder, de etnia, de afetividade, de criatividade, etc). É nesse sentido que as análises apresentadas, por meio da leitura referenciada no arcabouço teórico que respalda esta pesquisa, ultrapassam a ideia da brincadeira como um simples conjunto de ações repetidas, pois ela vai além do ato de brincar.

Esta pesquisa revela, nesse sentido, inúmeras questões de sociabilidade inerentes às situações lúdicas construídas no contexto escolar analisado. Se, por meio da brincadeira, as crianças se (re)apropriam da cultura já posta, internalizando os padrões sociais, (re)significando-os e (re)produzindo-os de acordo com os seus próprios interesses, o brincar irá exigir, além disso, que elas respeitem os acordos reais e ficcionais para que a brincadeira de fato ocorra. Assim, o grupo também cria as suas próprias regras de conduta de acordo com os valores estabelecidos entre os que o integram.

Falar do contexto da escola de maneira global, entretanto, implica em reconhecer uma diversidade de “subcontextos” presentes na estrutura escolar. Seguindo essa lógica, a sala de aula de Música configurou um dos espaços de observação e análise no qual foi possível perceber que, devido à necessidade de se abordar os conteúdos didáticos, as crianças quase não encontravam tempo e meios para poder brincar. A brincadeira, então, tornou-se uma forma de preencher o tempo da espera no momento em que o professor dividia a sua atenção entre toda a turma, além de uma maneira de subverter a normatividade escolar que implica em permanecer quieto e em silêncio quando se está em sala de aula.

Na sala de aula, a criança se encontra, em praticamente todo o momento, sob a tutela e a vigília de um adulto, o qual costuma selecionar, aplicar e dirigir as atividades propostas. Existe aí um forte controle da conduta (das mentes e dos corpos) infantil que, por sua vez, fica submetida a uma hierarquia. Assim, restam poucos momentos possíveis para proposições que partam das próprias crianças.

A observação e análise das filas também revelou que a apropriação das brincadeiras musicais tradicionais pode, realmente, ter um caráter de escape das normas

escolares, posto que, brincando na fila, as crianças conseguem, mesmo se mantendo enfileiradas, se desvencilhar da organização proposta – isto é, de um atrás do outro – atendendo à necessidade de se movimentar, a qual demonstram constantemente. Vale lembrar que a professora de Língua Portuguesa, Pamelli, ressalta essa perspectiva ao longo da entrevista.

A brincadeira, dessa forma, permite que a criança utilize e explore as possibilidades do seu corpo de acordo com o que é possível em cada contexto que ela vivencia na escola. Se as normas da sala de aula implicam em corpos quase inertes e mentes ativas (em tese), o momento da fila permite um pouco mais de mobilidade e de ação corporal, mas parece ainda não condizer com as necessidades demonstradas pelas crianças. O recreio se mostrou, portanto, o contexto em que há mais liberdade dos corpos dentro do tempo/espaço escolar. É nesse momento em que as crianças correm, pulam, gritam, rolam pelo chão, deslizam pela grama, cavam a terra, sobem nas árvores, e assim por diante. Mas, se compararmos o tempo destinado ao recreio e às aulas, notaremos que existe uma distribuição desproporcional, na medida em que se destina muito mais tempo para as atividades intelectuais do que em relação àquelas que lhes propiciam possibilidade de movimento e inventividade. Mas essa discussão vale outra pesquisa, e fica em aberto para estudos futuros. O recreio também se mostrou o contexto mais significativo, no que diz respeito à quantidade e à diversidade de brincadeiras musicais que compõem o repertório de situações lúdicas no Centro Pedagógico. Durante esse breve recorte da realidade escolar, foi possível observar brincadeiras de mão, de roda, de pegar, pular corda, passeios cantados, fórmulas de escolha e outras tantas brincadeiras que, embora não sejam propriamente brincadeiras musicais, carregam algum grau de musicalidade intrínseca, como o ato de contar ritmadamente antes de sair à procura das crianças que se escondem, por exemplo.

Embora muito se diga que há um desaparecimento da brincadeira na transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (assim como pontuou a professora Antônia), esta pesquisa revela outro olhar a esse respeito. No Ensino Fundamental, em relação à Educação Infantil, as brincadeiras podem ser menos recorrentes no contexto das aulas, talvez porque as experiências educacionais passam a ser centradas nos saberes escolares (ler, escrever, calcular e outros), e não necessariamente nas vivências lúdicas.

Todavia, o recreio do CP apresenta um panorama intenso, repleto de brincadeiras de diversas naturezas. Esses momentos de brincar não são mediados pelos

adultos e, por isso, não possuem, dentro da lógica escolar, uma funcionalidade, como a de ensinar conteúdos, por exemplo. Mesmo assim, momentos de brincadeira durante o recreio têm um caráter de ensino e de aprendizagem, na medida em que é preciso aprender a brincar e ensinar a quem não sabe, de acordo com a natureza própria das brincadeiras tradicionais.

Ainda mais, as brincadeiras musicais tradicionais observadas demonstram que, no interior das situações lúdicas, as crianças precisam conseguir se relacionar com os diversos atores com os quais ela terá de interagir inevitavelmente. Essas relações fazem com que a criança tenha a possibilidade de aprender a ouvir; se posicionar perante o outro; reivindicar o seu lugar, aceitando o dos demais; propor e aceitar proposições; vivenciar situações de tensão; lidar com conflitos; enfim, se sociabilizar.

Em contato com o outro, nesse exercício de sociabilidade, a criança adquire novas experiências de vida, ampliando o seu conhecimento geral, aprendendo novas formas de apreensão da realidade, construindo significados para o mundo, se apropriando da cultura (hábitos, prática e ritos sociais) e das múltiplas linguagens humanas (artística, verbal, escrita, gráfica e mais). Por tudo isso, cabe afirmar que o brincar possibilita que a criança se desenvolva em diversos aspectos – afetivo, social, cultural, psicológico, físico, cognitivo, estético, corporal, ético, subjetivo e outros.

Cabe enfatizar, ainda, que as brincadeiras musicais tradicionais propiciam o desenvolvimento artístico e musical que se dá por meio da repetição dos elementos que a compõem (ritmo, melodia, compassos, andamentos e outros). A criatividade se torna central nesse processo, uma vez que ela está estritamente ligada à linguagem, ao fazer e ao desenvolvimento artístico e musical.

Isso quer dizer que, ao participar de tais brincadeiras, a criança pode desenvolver a sua percepção musical, conseguindo reconhecer alturas, cantar afinadamente uma melodia, executar rítmicas, sentir a pulsação de uma cantiga, perceber a organização dos tempos de um compasso e mais.

Além disso, essas brincadeiras revelam complexas tramas e intrincamentos relativos às questões de gênero e às relações de poder. Como foi possível observar, algumas brincadeiras são demarcadamente mais femininas ou mais masculinas. No Centro Pedagógico, os grupos de meninas costumam brincar de casinha, pular corda e brincadeiras de mão. Eventualmente, alguns meninos participam, mas fica evidente a predileção delas por esse tipo de brincadeiras. Os meninos, por sua vez, estão sempre ligados ao futebol, escalada, pega-pega, corrida, polícia ladrão. Com exceção do

futebol, que é extremamente masculinizado, as meninas costumam se misturar a eles, integrando esses grupos de brincadeira. As brincadeiras musicais, embora componham grupos de meninas e meninos, são mais recorrentes entre elas.

O último evento analisado, o de pular corda, demonstra como as relações de poder podem atravessar as brincadeiras, demarcando, além de algumas questões de gênero, o desejo de esta ou aquela criança querer ocupar determinados papéis de destaque, poder ou privilégio. Isso pode acarretar tensões e conflitos diversos, como os apresentados no evento em questão. No entanto, durante as observações no campo de pesquisa, não foi possível identificar se as questões relativas à etnia e à classe social se fazem presentes nas dinâmicas sociais das brincadeiras musicais tradicionais da infância vivenciadas pelas crianças do Centro Pedagógico.

Também fica evidente, por meio das análises apresentadas, que as brincadeiras musicais tradicionais geram inúmeras formas de interação. Na escola investigada, foi possível identificar que, embora haja uma relação intrageracional na transmissibilidade de tais brincadeiras, o ato de brincar em si se dá, na maioria das vezes, entre coetâneos. Entretanto, durante o relato de Maria e Lélia, as meninas indicam que existe uma relação entre os grupos de idades diferentes de maneira tal que as crianças mais velhas ensinam as brincadeiras para as mais novas.

Por meio da relação cotidiana que certas crianças estabelecem com a brincadeira de pular corda (e também outras brincadeiras), constituem-se as culturas de pares próprias do contexto do Centro Pedagógico, ou um conjunto estável de rotinas e atividades, nas quais as crianças produzem e partilham, em interação com os seus pares, artefatos, valores e ideias (CORSARO, 2011). Dessa maneira, as crianças criam vínculos de amizade, trocas, partilhas, ensino e aprendizagem por meio das brincadeiras musicais tradicionais vivenciadas por elas.

É então, por meio da transmissão oral, nos âmbitos inter e intrageracional, que tais brincadeiras circulam e permanecem presentes no contexto escolar em questão, construindo as situações lúdicas que se constituem por meio dos grupos de crianças que se organizam em função do seu desejo de brincar. Os relatos das crianças indicam, ainda, que as brincadeiras musicais tradicionais significam, para elas, algo legal, divertimento, distração, felicidade, momento de aprendizado, oportunidade de estar com os amigos, além de meio de burlar as regras. Quando pergunto o que elas aprendem com essas brincadeiras, elas direcionam suas respostas para as possibilidades corporais,

afirmando que aprendem a pular, bater palma, cantar forte, se esconder e assim por diante.

Essa percepção se contrasta com a que os adultos possuem, dado que os relatos das professoras e monitoras apontam para outros aprendizados por meio do brincar, tais como a integração no espaço institucional, a adaptação à rotina da escola, a inserção na nova turma, o aprendizado de conteúdos escolares (ler, escrever, contar, fazer cálculos, etc.), a apropriação de elementos da cultura popular (como o cordel, por exemplo) e a organização da turma em espaços externos à sala de aula.

Fato é que o universo da brincadeira possui inúmeras possibilidades de leituras e percepções diferentes. Há, no campo científico, muitas questões a serem levantadas, as quais podem revelar alguns dos muitos aspectos do brincar e, em particular, das brincadeiras musicais tradicionais da infância. Seguindo a emergência dos estudos contemporâneos que sugerem olhares atentos à infância e uma escuta sensível da criança, ocupando o seu lugar de fala e dizendo, ela própria, a respeito das suas perspectivas e visões de mundo, tornam-se necessário mais estudos que busquem ouvi-la. Talvez assim possamos compreender mais dos significados que as brincadeiras têm para ela, minimizando a projeção adulta em relação ao que é (ou deveria ser) e nos aproximando, um pouco mais, da genuinidade e particularidade das percepções da criança em relação às suas práticas socioculturais, inclusive, ao brincar, que é uma linguagem humana, mas infantil por excelência. Quem sabe, dessa maneira, poderemos voltar, mesmo que por um breve instante, a ver a realidade com olhos de criança. Esse é um convite à imaginação, leitor.

REFERÊNCIAS

- ADES, César. “Um adulto atípico na cultura das crianças”. In: **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com Willian Corsaro**. Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- ANDRADE, Mário de. **Danças Dramáticas do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.
- ARENHART, Deise. Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis. **Rev. Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro, n. 2. p. 32-53, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros e Científicos Editora S.A, 1981. 280 p.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro, 2002. p. 132-143.
- BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da Infância nos Espaços-Tempos do Brincar**. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, jan.-jun. 2002.
- _____. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **Brinquedo e Cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BUSSAB, ERA Silvia Raad e SANTOS, Ana Karina. “Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação”. In: **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com Willian Corsaro**. Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- _____. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 14. ed. Brasília: Edições Câmara, 2016. 115p.
- CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens – A Máscara e a Vertigem**. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da Infância: brincadeira, brinquedo e cultura**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- _____. **Culturas Infantis: universalidade e diversidade**. 31º Encontro Anual da ANPOCS. Seminário Temático: Do ponto de vista das crianças: pesquisas recentes em ciências sociais. Caxambu, 2007.

_____. **Infância, brincadeira e cultura**. 31ª Reunião anual da ANPED. GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, 2008.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **Noção de Criança e Infância**: diálogos, reflexões, interlocuções. In: CONGRESSO DE LITERATURA DO BRASIL – COLE, 16, 2007, Campinas. *Anais (online)*: UNICAMP, 2007. Disponível: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss02_05.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Trad. Guido de Almeida. São Paulo: Summus, v. 29, 1987.

CERISARA, Ana Beatriz. “De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu!” In: **O Brincar e suas teorias**. Tizuko Kishimoto (org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 3ª reimpressão da 1ª edição de 1998.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 58 p. 3ª reimpressão.

COIMBRA, António Pedro Monteiro Paiva. **O papel dos jogos tradicionais como actividade lúdica e educacional**. 2007. 44 f. Monografia (Licenciatura em Desporto e Educação Física) – Área de Recreação e Tempos Livres, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2007.

CORREA, Aruna Noal. **Bebês produzem música?** O brincar-musical de bebês em berçário. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. “Reprodução interpretativa e cultura de pares”. In: **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: diálogos com Willian Corsaro. Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

_____. “Método etnográfico no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças”. In: **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: diálogos com Willian Corsaro. Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

_____. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas [CIIE] da Universidade do Porto, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-17>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

CRUZ, Gislaine Azevedo da; SABAT, Magda. Crianças Pequenas e Adultos Grandes: trajetos históricos e discussões. **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Grupo de Trabalho: História da Educação das Crianças – Jovens e Adultos no Brasil. Cuiabá, 2013.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Direito à Educação no Brasil: um histórico pelas Constituições**. Belo Horizonte: Maza Edições, 2014. 77 p.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. “Múltiplas Linguagens”. In: **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Alysson Carvalho, Fátima Salles e Marília Guimarães (orgs.). 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 142 p.

DEL PRIORI, Mary. “A criança negra no Brasil”. In: JACÓ-VILELA, A.M.; SATO, L. (orgs.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232-253.

FERNANDES, Florestan. As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1 (43), jan.-abr. 2004.

FIGUEIREDO, Sergio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FILHO, Lourenço Chacon Jurado. **Cantigas de Roda**. Campinas: Unicamp, 1986.

GERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 13ª reimpressão, 323p.

GEORGES, Perec. **W ou a Memória da Infância**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; OLIVEIRA, Luciana da Silva de. “Aproximações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia Interacional”. In: **Diálogos entre as teorias da atividade sócio-histórico-cultural**. Juiz de Fora: Ed. Foco, Edição Especial, p. 75-85, ago. 2012.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Infantia: entre a anterioridade e a alteridade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2011.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. **Caderno de Pesquisa**, n. 107, p. 41-78, jul. 1999.

KISHIMOTO, Tizuko. O Jogo e a Educação Infantil. **NUP**, UFSC/CED Florianópolis: Perspectiva, n. 22, p. 105-128, 1994.

_____. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **ANAIS do I Seminário Nacional**: currículo em desenvolvimento – perspectivas atuais, Belo Horizonte, nov. 2010.

HEDEGAARD, Mariane. **A cultural-historical theory of children's development**. New York: McGraw-Hill, 2008. p. 10-29.

HEYLEN, Jacqueline. **Parlenda, Riqueza Folclórica**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko. O Jogo e a Educação Infantil. **NUP**, UFSC/CED, Florianópolis: Perspectiva, n. 22, p. 105-128, 1994.

_____. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2006, 13ª edição.

_____. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **ANAIS do I Seminário Nacional**: currículo em desenvolvimento – perspectivas atuais, Belo Horizonte, nov., 2010.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. **Autoria e Autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Rio de Janeiro: Caderno de Pesquisas, 2002.

LAO-TSÉ. **Tao Te Ching**: o livro que revela Deus. Trad. Huberto Rohden. São Paulo: Martin Claret, 2013.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LUCAS, Glauro. **Os Sons do Rosário**: o congado mineiro dos Arturos e Jatobá. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. **O Diário de Bordo com ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas**. São Paulo: Sala Preta, vol. 2, n. 2, p. 260-263. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57101/60089>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

_____. **BLOG AGACHAMENTO**. Não paginado. Disponível em: <http://agachamento.com/?page_id=38>. Acesso em: 5 nov. 2017.

MIRANDA, Paulo César Cardozo de. **Jogos e brincadeiras na cultura escolar: uma perspectiva complexa e sistêmica da prática musical em escola de São Paulo**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

MERISSE, Antonio; JUSTO, José Sterza; ROCHA, Luiz Carlos da; VASCONCELOS, Mario Sérgio. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história das crianças na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MOSS, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? **Research in Comparative and International Education**, 3 (3), 2008.

MULLER, Fernanda. **Entrevista com Willian Corsaro**. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan.-abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 jul. 2015.

NASCIMENTO, Letícia Maria. **Nove Teses Sobre a “Infância como Fenômeno Social”**: Jeans Qvortrup. Campinas: Pro-Posições, 2011.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Bola de Meia, Bola de Gude. Intérprete: Milton Nascimento. In: **Miltons**. Rio de Janeiro: CBS Studios, 1988. 1 disco sonoro. Lado B. Faixa 4.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. 2010, 271 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MUNDFORD, Danuza; COUTINHO, Francisco Ângelo; SOUTO, Kely Cristina Nogueira. Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, p. 345-369, jan.-mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017000100345&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 4 nov. 2017.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Brincadeiras Tradicionais Musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Nacional para a Educação Infantil / MEC**. 2000. Trabalho apresentado no GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, setembro de 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0711t.PDF>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. In: **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com Willian Corsaro**. Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). São Paulo: Cortez, 2009. 213 p.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. **Brincar na Adolescência: uma leitura no espaço escolar**. 2000, 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. “Situação Lúdica”. In: ALVES de SOUZA, João Valdir; GUERRA, Rosângela (orgs.). **Dicionário crítico da Educação**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. p. 248-251.

_____. **Práticas lúdicas na formação vocal em teatro**. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PERERÊ, Sérgio. **Costura da Vida**. Intérprete: Sérgio Pererê. In: Tambolelê Kianda. Belo Horizonte: gravado ao vivo no Centro Cultural Tambolelê, 2004. 1 CD, digital, estéreo. Faixa 01.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994, 4ª edição.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.

PIRES, Flavia Ferreira; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. O Propósito Crítico: Entrevista com Allison James. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00931.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A Transmissão Cultural da Brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 16, n. 1, p. 117-124, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16803.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

REDIN, Marita Martins. “Crianças e suas culturas singulares”. In: **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: diálogos com Willian Corsaro. Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estimativa de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua na Cidade de São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, n. 91, p. 30-45, nov. 1994.

ROZA, Eliza Santa. **Quando Brincar é Dizer**: a experiência psicanalítica na Infância. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

SANTOS, Mayanna Auxiliadora Martins. **O Encontro Entre Crianças e Seus Pares na Escola**: entre visibilidades e possibilidades. 2009. 94 f. (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai.-ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

_____. **Imaginário e Culturas da Infância**. Portugal: Universidade do Minho, 2002 – Instituto de Estudos da Criança. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

_____. **As cultuas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In M. J. Sarmiento e A B. Cerisara (org.), Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS%2BCULTURAS%2BDA%2BINFANCIA%2BNA%2BENCRUZILHADA%2BDA%2BSEGUNDA%2BMODERNIDADE..pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

SILVA, Lucilene Ferreira. **Música tradicional da infância**: características, diversidade e importância na educação musical. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SIRGADO, Angel Pino. O Social e o Cultural na Obras de Vigotski. Rev. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

SOUZA, Marco Aurélio Cardoso. **As cantigas de roda na creche jardim felicidade – cenário vivo para o “exercício do olhar”** _ um estudo autoetnográfico. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, Paula Leme de. **Música da infância de tradição oral**: um relato das experiências expressivas, a partir de uma intervenção pedagógica com crianças de 6 a 7 anos. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

STEINER, Rudolf. **Os mistérios dos temperamentos**: as bases anímicas do comportamento humano. Trad. Andrea Hahn. São Paulo: Antroposófica, 1994.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em: <<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/138/144>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

VALLADÃO, Mário. **O Coralito Mackenzie e a contribuição jogos e brincadeiras musicais para criança em processo de musicalização**. 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV. ALEXIS. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Edusp, 1998.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 8, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/.2008>>. Acesso em: 1 jan. 2016.

WERLY, Kelly. **Infância, música e experiência**: fragmentos do brincar e do musicar. 2015. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ANEXOS

ANEXO 1: Aprovação do projeto pelo COEP-UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 64871517.1.0000.5149

Interessado(a): Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves

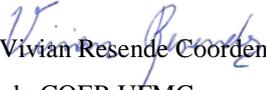
**Depto. Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação- UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 25 de maio de 2017, o projeto de pesquisa intitulado “**A Cultura do Lúdico: brincadeiras musicais de tradição oral no contexto escolar**” bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.


Profa. Dra. Vivian Resende Coordenadora
do COEP-UFMG

*Av. Pres. Antonio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005 –
Cep:31270-901 – BH-MG*

Telefax: (031) 3409-4592 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 2: Fotografias das brincadeiras musicais**Figura 40. Brincadeira de mão em sala de aula (quando lecionei em 2015)****Figura 41. Brincadeira Costura da Vida em sala de aula (quando lecionei em 2015)**



Figura 43. Brincadeira de mão em sala de aula (quando lecionei em 2015)



Figura 44. Brincadeira de mão - Picachu em sala de aula (quando lecionei em 2015)



Figura 45. Atividade no contexto da sala de aula de Música



Figura 46. Atividade no contexto da sala de aula de Música



Figura 47. Brincadeira de mão na Casinha - (Maria e Lélia de frente para a câmera, junto a, Tainá e Marilda que aparecem de costas)



Figura 48. Brincadeira de roda (meninas do terceiro fazendo uma demonstração para o pesquisador)



Figura 49. Brincadeira de roda (meninas do terceiro ano)



Figura 50. Brincadeira de roda (meninas do primeiro ano)



Figura 51. Brincadeira de roda (meninas do primeiro ano)



Figura 52. Passeio cantado - A Corrente Que Mata Gente (meninas do segundo ano)



Figura 53. Fórmula de escolha (crianças do primeiro ano)



Figura 54. Fórmula de escolha (crianças do primeiro ano)



Figura 55. Brincadeira de movimentação específica - A História da Serpente (meninas do primeiro ano)



Figura 56. Brincadeira de movimentação específica (meninas do segundo ano)



Figura 57. Brincadeira de movimentação específica (meninas do segundo ano)



Figura 58. Brincadeira de movimentação específica - Boi Encantado (brincadeira inventada pelas crianças do segundo ano)



Figura 59. Brincadeira de movimentação específica (meninas do segundo ano)



Figura 60. Brincadeira de movimentação específica - Pisa no Chiclete (crianças do segundo ano)



Figura 61. Brincadeira de movimentação específica (crianças do segundo ano)



Figura 62. Brincadeira de movimentação específica (meninas do terceiro ano)



Figura 63. Brincadeira de pular corda (menina e monitoras)



Figura 64. Brincadeira de pular corda (meninas do segundo ano)



Figura 65. Brincadeira de mão (meninas do segundo ano)



Figura 66. Brincadeira de mão (meninas do terceiro ano fazendo uma demonstração para o pesquisador)



Figura 67. Brincadeira de mão (meninas do segundo ano)



Figura 68. Brincadeira de mão (meninas do segundo ano)



Figura 69. Brincadeira de mão (meninas do segundo ano)



Figura 70. Brincadeira de mão (meninas do terceiro ano fazendo uma demonstração para o pesquisador)



Figura 71. Brincadeira de mão (crianças do segundo ano)



Figura 72. Brincadeira de mão - Adolêta (crianças do segundo ano)



Figura 73. Brincadeira de mão - Chocolate (meninas do primeiro ano)



Figura 74. Brincadeira no recreio (crianças do segundo ano)



Figura 75. Brincadeira no recreio (meninas do segundo ano)



Figura 76. Brincadeira no recreio (meninas do terceiro ano)



Figura 77. Brincadeira na Fila (crianças do segundo ano)



Figura 78. Entrevista (meninas do segundo ano)



Figura 79. Entrevista (meninas do terceiro ano)



Figura 80. Grupo de Crianças na brincadeira de pular corda



Figura 81. Brincadeira de pular corda com a presença de uma adulta



Figura 82. Brincadeira de Cabo de Guerra



Figura 83. Brincadeira de pular corda (menina com monitoras)



Figura 84. Brincadeira de movimentação específica - A História da Serpente (meninas do primeiro ano)