



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**NO TEMPO DOS TAMBORES:**  
OS SABERES RITMADOS PELA INFÂNCIA NA ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO

KARLA JENIFFER RODRIGUES DE MENDONÇA

JOÃO PESSOA  
2018

KARLA JENIFFER RODRIGUES DE MENDONÇA

**NO TEMPO DOS TAMBORES:**  
OS SABERES RITMADOS PELA INFÂNCIA NA ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Marcadores sociais da diferença: Relações Raciais, Religião e Infância.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Ferreira Pires

JOÃO PESSOA  
2018

Catalogação na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação

M539t Mendonça, Karla Jeniffer Rodrigues de.

No tempo dos tambores: os saberes ritmados pela  
infância na escola viva olho do tempo / Karla Jeniffer  
Rodrigues de Mendonça. - João Pessoa, 2018.  
157 f. : il.

Orientação: Flávia Ferreira Pires.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Sociologia. 2. Aprendizagem - Infância. 3. Relações  
intrageracionais. 4. Relações intergeracionais. I.  
Pires, Flávia Ferreira. II. Título.

UFPB/BC

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

KARLA JENIFFER RODRIGUES DE MENDONÇA

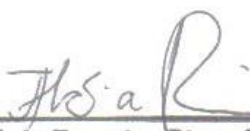
**NO TEMPO DOS TAMBORES:**  
OS SABERES RITMADOS PELA INFÂNCIA NA ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Marcadores sociais da diferença: Relações Raciais, Religião e Infância.

Aprovada em 06/04/2018.

BANCA EXAMINADORA

  
**Dr.ª Flávia Ferreira Pires (Orientadora)**  
Universidade Federal da Paraíba

  
**Dr.ª Tereza Correia Queiroz (membro interno)**  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Universidade Federal de Paraíba

  
**Dr.ª Lúcia Rabello de Castro (membro externo)**  
Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

JOÃO PESSOA  
2018

Ao meu filho Luan que com abraços, beijos e companheirismo, me ensina a ser mãe. Às crianças que convivi e convivo na escola, aquelas que me (re) inventam e me (re) fazem na tentativa de viver como uma professora diferente. Por vocês e com vocês.

## GRATIDÃO

No presente de se caminhar ao lado de vidas que compartilharam suas histórias e me convidaram a aprender com suas experiências neste processo acadêmico, agradeço. As ações coletivas que me transportaram para a realização deste trabalho transformaram minha caminhada em um crescimento intenso.

Ao refletir essa passagem, apresento meus agradecimentos de forma histórica, rebuscando em minhas memórias pessoas e fatos que me trouxeram até aqui. Este lugar foi por muito tempo desejado, mas também preciso dizer que para mim era quase impossível. Mãe, esposa e trabalhando em escola, pareciam ser as condições que emperravam os trilhos. Passei, atravessei e aqui cheguei.

Minha mãe Zenildes e meu pai Mendonça lhes agradeço pela vida, pela confiança e pelo cuidado. Pela casa que abrigou minha família aqui em João Pessoa, pelo quarto e pela rede que me embalou nos estudos para ter a coragem de ingressar no mestrado, pelo amor ao meu filho, pelas tantas vezes que lhes pedi para que ficassem com ele e assim eu poder ir às aulas, ao campo de pesquisa e escrever esta dissertação. Amo vocês.

Ao meu marido e companheiro Luciano que, simultaneamente, também se transformou nesta empreitada junto a mim. Seu incentivo e confiança foram fundamentais nas muitas noites que atravessei sem dormir, agoniada diante dos textos que não compreendia e pela distância em que me sentia deste contexto abstrato que a academia nos força a entrar. Nossas conversas, muitas vezes, abriram essas portas. Seu conhecimento de vida e suas experiências, de forma muito surpreendente, iluminaram minhas percepções para que eu compreendesse até alguns conceitos sociológicos. Agradeço por enxugar minhas lágrimas e, em alguns momentos, por não o ter feito.

Amigas e amigos trouxeram, diversas vezes, o encanto para iniciar e fomentar a magia desta produção de conhecimento, que se acendia e que também, por vezes, diminuía no cansaço cotidiano. A vida me trouxe de vocês as luzes tão necessárias para esta prática.

Mulheres como Adjany, amiga que tantas vezes me explicou o que eu não entendia do processo; Elisângela, que me apoiou e também me orientou quando estava perdida no caminho. Ao querido casal Fernando Abath e Ailza Freitas, educadores não só da sala de aula, mas da vida, que me acolheram em sua casa, na ONG Maré e me apresentaram pessoas e coisas de tantos contextos educacionais, que colaboraram em apontar o caminho. Aos marinheiros que conheci nessa viagem, agradeço pela confiança em adentrar suas vidas com

minhas ansiedades. Com vocês aprendi o que é amorosidade com o outro e educação como ação de se viver a vida coletivamente de forma colaborativa.

Edilma Monteiro e Mohana Morais, queridas companheiras que através de bons papos e textos se fizeram presentes com seu apoio. Neste enredo, também agradeço a todos os/as colegas da turma de mestrado 2016. Ao Crias (Grupo de estudos – crianças, sociedade e cultura) agradeço as rodas de leituras as quais foram fundamentais para transformar minha imaginação e compreensão, ajustando-as nas lentes da sociologia da infância e da antropologia da criança.

Às minhas colegas professoras da Escola Municipal José Eugênio, direção, coordenação e parceiras de trabalho, minha gratidão pelo apoio.

Com imenso apreço agradeço à natureza revigorante e às pessoas queridas e acolhedoras da Escola Viva Olho do Tempo; evidencio Mestra Doci, Bel, Flavinha, Penhinha, Marcílio, Thiago, Jânia, Sandra, Raquel, Ivanildo, Djavan e os outros educadores/as que colaboraram com minhas andanças através de diálogos criativos recheados de sonhos, sorrisos, músicas e danças. Em especial, agradeço com carinho e admiração às crianças que na Evot, me levaram a novos olhares e sentidos; gratidão pelos batuques, brincadeiras e conversas. Agradeço a todos e todas pelos abraços fortes e carinhosos, eles fizeram a diferença em meus dias de pesquisa.

Aos grupos: Nação Pé de Elefante, As Calungas e Baque Mulher- JP os quais colaboraram, mesmo que muitas vezes sem intenção, com minhas percepções diante do estudo, pois com a prática nestes coletivos pude de certa forma compreender melhor algumas questões desta pesquisa.

Singularmente agradeço, com honras, a minha orientadora Flávia Ferreira Pires que diante de minha distância inicial em relação ao contexto acadêmico, apresentou-me os novos caminhos generosamente, colaborando demasiadamente com a minha (re) construção enquanto aprendiz e pesquisadora no âmbito da sociologia ao me proporcionar novos sentidos neste reencontro com as crianças, inclusive enquanto educadora, prática na qual me dedico cotidianamente. Os meus olhares educacionais da pedagogia puderam se unir com as percepções sociológicas e antropológicas a partir do compartilhamento de sua vasta experiência e conhecimento. Minha especial gratidão, querida orientadora.

Outras vidas com certeza atravessaram este caminho e se talvez aqui não foram citadas, as agradeço pela gentileza de estarem comigo neste engajamento.

Derradeiramente ofereço a todos o meu afeto, meu sorriso e meu abraço cheio de energia ritmado pela alegria do batuque.

“Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita  
Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz  
Ah meu Deus!  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser  
Bem melhor e será  
Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita  
E a vida  
E a vida o que é?  
Diga lá, meu irmão  
Ela é a batida de um coração  
Ela é uma doce ilusão  
Êh! Ôh!  
E a vida  
Ela é maravilha ou é sofrimento?  
Ela é alegria ou lamento?  
O que é? O que é?  
Meu irmão  
Há quem fale  
Que a vida da gente  
É um nada no mundo  
É uma gota, é um tempo  
Que nem dá um segundo  
Há quem fale  
Que é um divino  
Mistério profundo  
É o sopro do criador  
Numa atitude repleta de amor  
Você diz que é luta e prazer  
Ele diz que a vida é viver  
Ela diz que melhor é morrer  
Pois amada não é  
E o verbo é sofrer  
Eu só sei que confio na moça  
E na moça eu ponho a força da fé  
Somos nós que fazemos a vida  
Como der, ou puder, ou quiser [...]”.

O Que é, o Que é? (Gonzaguinha)

## RESUMO

O tema central desta dissertação refere-se à aprendizagem na infância como ação participativa. Estas ações foram refletidas e analisadas com o grupo “Tambores do Tempo”, formado por crianças e adolescentes, tendo o professor como regente principal. O grupo vivencia o batuque como prática coletiva nas oficinas de percussão da OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), situada no bairro do Gramame, periferia de João Pessoa/PB. Com as crianças, as análises relacionadas à aprendizagem foram (re) florescendo a partir de suas práticas performáticas e experiências as quais também me engajei, revelando que o batuque, no momento da pesquisa, as envolvia em um contexto participativo e não classificatório em relação às suas idades, além de ser para elas uma prática de interesse. Com base nestas percepções, este trabalho flui permeado pelos estudos da infância, se esforçando em privilegiar o diálogo entre as teorias psicológicas, sociais, antropológicas e educacionais. Buscou-se entender como a aprendizagem acontece para as crianças no contexto educacional da Evot, procurando perceber como, durante as práticas, as crianças agenciavam o seu engajamento e como o conhecimento emergido no/com o corpo transformava os sentidos, as emoções e os movimentos, mesmo aqueles considerados mecânicos. Preocupou-se em se evidenciar como estas ações eram percebidas pelas crianças nas relações intra e intergeracionais, atentando para como emergiam os modos aprender e de compartilhar os saberes no ambiente, observando ainda como isso acontecia na relação com as coisas no contexto como, por exemplo, os instrumentos. Por isso, com elas vivenciei rodas de conversa, brincadeiras, andanças e muito batuque, ou seja, a pesquisa desenvolveu-se a partir de uma observação participante e afetiva. Trato neste âmbito de questões relacionadas ao desenvolvimento, à aprendizagem na/com a prática e das ações engajadas consideradas autônomas. Concluo, com as crianças, que aprender refere-se a conhecer aquilo que desperta interesse e pressupõe intencionalidade. Isso pode acontecer como ato de autonomia de forma heterogênea nas relações coletivas no ambiente, (in) incorporando conhecimentos em um processo fluído e dinâmico.

**Palavras-chave:** aprendizagem, crianças, batuque, escola, relações intra e intergeracionais.

## ABSTRACT

Learning as participatory action in childhood is the central theme of this dissertation. These actions were reflected and analyzed with the group "Tambores do Tempo" formed by children and adolescents having the teacher as principal regent; the group experiences the "batuque" as a collective practice in percussion workshops at the OSCIP (Civil Society of Public Interest Organization) Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), located in Gramame neighborhood, in the suburb of João Pessoa/PB. With the children the analyzes related to learning were (re) flourishing from their performance practices and experiences which I also engaged, revealing that the "batuque", at the time of the research, involved them in a participatory and non-classificatory context in relation to their ages, as well as being a practice of interest for them. Based on these perceptions, this work flows through the studies of the childhood, striving to privilege the dialogue between the psychological, social, anthropological and educational theories. It was tried to understand how the learning happens for the children in the educational context of Evot trying to perceive how during the practices the children promoted their engagement and how the knowledge emerged in / with the body transformed the senses, the emotions and the movements, even those considered mechanical. It was worried to show how these actions were perceived by the children in intra and intergenerational relations, considering how the ways to learn and to share the knowledge in the environment emerged, noting how, in the relationship with things in context, the instruments, for example. That is why, with them, I experienced talk wheels, jokes, wandering and a lot of drumming, that is, the research developed from a participant and affective observation. I deal in this area with issues related to development, learning in / with practice and engaged actions considered autonomous. I conclude with the children that learning refers to knowing what arouses interest and presupposes intentionality, can happen as an act of autonomy in a heterogeneous way in collective relations in the environment, understanding as a process recognized in (in) incorporating knowledge in a movement fluid and dynamic.

**Keywords:** learning, children, batuque, school, intra and intergenerational relations.

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

EVOT – Escola Viva Olho do Tempo

CHP - Congregação Holística da Paraíba

ECA– Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OSCIP- Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PB - Paraíba

PPGS - Programa de Pós Graduação em Sociologia

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

## LISTA DE IMAGENS

|             |                                                                    |     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------|-----|
| Imagem 1 –  | Mapa de localização do Bairro de Gramame.....                      | 16  |
| Imagem 2 –  | Grupo Tambores do Tempo.....                                       | 25  |
| Imagem 3 –  | Cartaz coletivo no Teatro Acácia.....                              | 44  |
| Imagem 4 –  | Desenho da Ponte dos Arcos.....                                    | 50  |
| Imagem 5 –  | Desenho da Evot.....                                               | 54  |
| Imagem 6 –  | Convite: um chamado do Gramame ao mês das águas.....               | 57  |
| Imagem 7 –  | Trilha.....                                                        | 68  |
| Imagem 8 –  | À tarde, no meio do mato.....                                      | 68  |
| Imagem 9 –  | Rampa radical.....                                                 | 69  |
| Imagem 10 – | Acácia.....                                                        | 72  |
| Imagem 11 – | Cartaz coletivo: sonhos.....                                       | 78  |
| Imagem 12 – | Oficina de Percussão.....                                          | 83  |
| Imagem 13 – | Cartaz coletivo.....                                               | 86  |
| Imagem 14 – | Subida da trilha, após coletar lixo.....                           | 93  |
| Imagem 15 – | Artista Escurinho visitando a Evot.....                            | 98  |
| Imagem 16 – | Primeiro dia: a menina com o tambor.....                           | 110 |
| Imagem 17 – | Luan conduzindo o ensaio.....                                      | 109 |
| Imagem 18 – | Quando quem conduz são as crianças.....                            | 115 |
| Imagem 19 – | Irmão mais velho: “Toca aí Andressa! Ela se garante demais! ”..... | 121 |
| Imagem 20 – | Convite: Mostra Musical Olho do Tempo.....                         | 125 |
| Imagem 21 – | Heroína.....                                                       | 126 |
| Imagem 22 – | Energia.....                                                       | 127 |
| Imagem 23 – | 15ª Semana de Museus no Tribunal Regional Eleitoral.....           | 129 |
| Imagem 24 – | Brincando de corrente.....                                         | 134 |
| Imagem 25 – | Festa de aniversário.....                                          | 134 |
| Imagem 26 – | “Mostra Musical Olho do Tempo” no Teatro Santa Roza.....           | 134 |
| Imagem 27 – | Dançando com elas.....                                             | 136 |

## SUMÁRIO

|                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAMINHOS INTRODUTÓRIOS.....</b>                                                  | <b>13</b>  |
| A caminho.....                                                                      | 13         |
| Quais caminhos.....                                                                 | 15         |
| No labirinto.....                                                                   | 22         |
| <b>1. NO BALANÇO DAS CRIANÇAS: O PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>                     | <b>25</b>  |
| <b>1.1 Abraçando uma metodologia com as crianças: convites e participações.....</b> | <b>26</b>  |
| 1.1.1 O que você vai fazer com a gente? .....                                       | 34         |
| <b>2. O CONTEXTO EM MOVIMENTO.....</b>                                              | <b>50</b>  |
| <b>2.1 Por que Escola Viva Olho do Tempo? .....</b>                                 | <b>51</b>  |
| <b>2.2 “Eu sou a dona daqui! O que desejam? ”: A Evot das crianças.....</b>         | <b>53</b>  |
| 2.2.1. A Escola Viva Olho do Tempo: uma casa de sonhos.....                         | 61         |
| 2.2.2. Evot: uma escola viva em melodias.....                                       | 71         |
| <b>2.3 Tempos de aprender.....</b>                                                  | <b>77</b>  |
| 2.3.1 Tempo de ser aluno.....                                                       | 79         |
| 2.3.1.1 “Somos alunos diferentes” .....                                             | 87         |
| <b>3. AS APRENDIZAGENS RITMADAS PELAS CRIANÇAS.....</b>                             | <b>98</b>  |
| <b>3.1 Aprendizagem na infância: teorias e outras discussões.....</b>               | <b>99</b>  |
| <b>3.2 As relações de aprendizagens.....</b>                                        | <b>108</b> |
| 3.2.1 “Eu aprendi sozinho” e “eu me garanto! ” .....                                | 109        |
| <b>3.3 “É muita Energia! ” .....</b>                                                | <b>122</b> |
| <b>4. UMA CIRANDA PARA O FIM DESTE CORTEJO.....</b>                                 | <b>136</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                             | <b>145</b> |
| <b>APÊNDICE .....</b>                                                               | <b>154</b> |
| <b>ANEXO.....</b>                                                                   | <b>155</b> |

## CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

### A CAMINHO...

A minha passagem simbólica da juventude para a adultez foi marcada pela inserção no trabalho formal direcionado ao cuidado de crianças. Iniciei essa prática profissional durante a graduação em pedagogia trabalhando em uma escola de educação infantil na rede privada em Curitiba/PR no ano de 2001 e, passados alguns anos, comecei a exercer a docência em uma escola da rede pública municipal na periferia desta mesma cidade, deparando-me com uma turma de 3º ano do ensino fundamental com 35 crianças a serem alfabetizadas.

De lá para cá conheci muitas crianças, principalmente em lugares com situação socioeconômica desfavorável, ambientes invisibilizados pelas políticas públicas e rodeados pela violência, fatores esses que, para mim, eram determinantes para o não aprendizado em tempo ideal de muitos daqueles estudantes. Deixei Curitiba em 2014, após ser aprovada em um concurso público da rede municipal de João Pessoa/PB, pois tinha a intenção de viver mais perto do mar e resgatar vivências memorizadas de minha infância e adolescência, lembranças consideradas ricas e prazerosas por um ambiente regado pelo calor, pela cultura popular e pelas artes vinculadas à música e à dança, as quais procurei reviver com o meu retorno ao Nordeste.

Essa mudança territorial, além de repensar antigos e novos objetivos de vida, novamente me levou a uma escola pública de periferia, com realidades institucionais e sociais semelhantes à que encontrava em Curitiba. A partir da relação com as crianças, surgiram novas linguagens e inesperados contextos a serem conhecidos, e mesmo com uma considerada experiência na educação, parecia um recomeço assustador.

Como professora, buscar caminhos, métodos e respostas para os desafios cotidianos do processo de ensino e aprendizagem sempre foi uma constante. Procurar compreender o sujeito que é ensinado e educado mediou minha ação docente durante todo este período e foi o que me levou a leitura da sociologia da infância. Ao entrar em contato com essas leituras, imaginava que o olhar sociológico poderia colaborar com o meu entendimento sobre o ser criança nos diferentes contextos sociais e, assim, refletir sobre o protagonismo infantil, à medida que almejava encontrar novos meios para mediar as aprendizagens a partir da minha “ensinagem”, visto que os estudos desenvolvidos durante minha formação pedagógica, foram baseados principalmente na linguagem sociológica durkheimiana.

Todavia, em relação ao estudo da criança e dos processos de aprendizagem, os autores da psicologia foram os principais norteadores no que concerne à teoria cognitivista de Jean

Piaget e a teoria sociocultural a partir de Lev S. Vigotsky e Henri Wallon, que priorizam, de modo geral, a noção desenvolvimentista e individualista da criança.

A entrada em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Sociologia na Universidade Federal da Paraíba foi uma curva encontrada neste caminho, pois, motivada pelo aprimoramento da prática e carregando o meu olhar educacional empirista e esperançoso em transformação, reconheci ali outro começo desafiador. Entrando em conflito ao me assumir enquanto agente cognoscente em (re) construção a partir dos conhecimentos sociológicos a serem entendidos, empreendi uma caminhada inquietante na busca de um objeto de pesquisa que foi modificado por diversas vezes, desde o meu ingresso no programa. Adentrei com um projeto que pretendia articular as teorias da sociologia da infância com as discussões relacionadas ao cotidiano das crianças nas instituições escolares, em seguida, necessitando de uma delimitação, enveredei pela articulação entre os estudos da infância e religião também dentro da escola. Mas, a meu ver, não encontrava um campo possivelmente relevante e instigante.

Foi no segundo semestre do ano de 2016, em uma praça da periferia de João Pessoa situada no bairro do Gramame, na qual eu participava de um evento promovido pela Central Única de Favelas (CUFA), que meus olhos e ouvidos, aliás, meu corpo todo, foi afetado com a apresentação de um número expressivo de crianças pertencentes a um grupo denominado Tambores do Tempo, no qual elas tocavam tambores, cantavam e dançavam várias músicas relacionadas ao maracatu, ao coco e à ciranda, e mesmo com minha pouca noção de percussão, as habilidades apresentadas por elas em meio a sorrisos e entusiasmos revelaram-se impressionantes.

Este encontro suscitou para minha pesquisa um interesse em conhecer aquelas crianças e o contexto em que vivenciavam sua prática com a música, prosseguindo com questionamentos iniciais em torno da curiosidade em descobrir como poderiam se unir tantos talentos em um mesmo lugar e como aprenderam a tocar com tamanha competência, mesmo com tão pouca idade. Embora indo ao campo com a insistência em estudar religião, a música e os saberes expressados pelas crianças através de suas habilidades com o corpo e com os instrumentos foram os estímulos de minha partida para outros rumos, procurando compreender, nesse contexto, as aprendizagens agenciadas pelas (e para as) crianças.

Devo dizer que o meu passado e minhas experiências do presente influenciaram esta andança. A todo instante as minhas percepções se modificaram em um devir permeado por inseguranças e propósitos. Assim, descrevo esta trajetória de estudo e de escrita através de experiências ao longo de trilhas mediadas pelo domínio e pelo devaneio, descobrindo um

“labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer[...]” (FOUCAULT, 2008, p. 20).

As experiências, as memórias, as leituras e algumas prenoções me sustentaram e até desnortearam para o desenvolvimento deste trabalho. À medida que transitei nesta trajetória, pude perceber que, apesar do esforço em procurar uma direção dentre as muitas possíveis, esbarrei no fato de que foram justamente os caminhos que se expandiram e contribuíram para despertar o meu olhar e a minha imaginação sociológica (MILLS, 1969). Percebo-os como uma caminhada de contínua (re) sensibilidade diante dos conhecimentos a serem emergidos em minha prática como pesquisadora, ao me arriscar procurar entender como se aprende na infância com aqueles que melhor a podem explicar: as crianças. É como Sarmiento & Pinto (1997) colocam:

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 8).

Entender a infância através de suas leituras e ações no mundo, compreendida em sua alteridade, é considerar as percepções das crianças ao longo de suas experiências, em suas aprendizagens e a partir de seus conhecimentos tecidos e incorporados nas relações heterogêneas que agenciam socialmente. Foi por este caminho complexo que esta pesquisa se movimentou eticamente.

## QUAIS CAMINHOS...

Em março de 2016 a caminho do bairro do Gramame onde se localiza a Escola Viva Olho do Tempo (Evot), instituição em que as crianças dos Tambores do Tempo vivenciam a experiência com a percussão, encontro um ambiente ainda não conhecido por mim na cidade de João Pessoa: sítios, mata e muitas moradias populares, percebendo uma mistura de contextos em uma região indicada como zona rural de João Pessoa, a qual passa por transformações urbanizadoras que vão se ramificando em diversas comunidades. Para encontrar este caminho tive que atravessar alguns bairros da região sul da capital e, no momento em que o asfalto acabou e uma curva indicou uma extensa estrada de terra em linha

reta cheia de buracos, plantas, pequenas casas e animais, pude perceber emergir um ambiente multiverso e curioso que me levou à Escola Viva Olho do Tempo.

O bairro do Gramame está inserido dentro do Vale do Gramame que corresponde às regiões que se caracterizam entre o rural e o urbano (Gramame, Engenho Velho e Ponta de Gramame), mas também é uma região quilombola e indígena na qual está situada a comunidade de Mituaçu, pertencente já ao município do Conde. Sendo uma extensa área territorial com cerca de 14 km, conta com uma população estimada em 24.378 mil pessoas segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



Imagem 1. Mapa de localização do Bairro de Gramame. Fonte: Secretaria de Planejamento de João Pessoa/ Diretoria de Geoprocessamento e Cadastro. Disponível em: <http://geo.joaopessoa.pb.gov.br/digeoc/geoimagens2008/X3Gramame2008.pdf>. Acesso em: 24/07/2017.

É uma região de periferia que se alarga até a fronteira de João Pessoa com o Conde, em recente crescimento imobiliário de casas populares, moldada pela construção de empreendimentos da iniciativa privada e pelo desenvolvimento das políticas habitacionais financiadas pelo poder público na relocação de comunidades de invasão e de áreas de risco. Famílias oriundas de diferentes bairros da capital e do interior da Paraíba também se deslocam para o bairro em busca da casa própria (LIMA, 2014).

Juntamente com a urbanização e os loteamentos, a vulnerabilidade a respeito das condições sociais de infraestrutura para estas famílias é marcada nestas comunidades do bairro do Gramame. Seu território contém poucas ruas asfaltadas, poucos ambientes públicos de lazer e é visível, pela degradação ambiental, que as comunidades não são acompanhadas

pelas políticas públicas ambientais com redes adequadas de saneamento e planejamentos para mitigar os impactos no meio ambiente, comprometendo assim a saúde da população e da natureza arrancada que dá lugar ao cimento e a poeira, fator mais agravado por conta das instalações industriais nas intermediações do rio Gramame que corta a zona rural, o qual era a principal fonte de renda através da pesca de peixes, caranguejo e camarão, além de um local muito desfrutado como lazer pela comunidade (LIMA, 2014; TOLENTINO, 2016).

Ao chegar à Evot ou Olho do Tempo, nomeações também indicadas pelos visitantes ou frequentadores da escola, percebi que novamente o caminho me direcionou a uma instituição empenhada no trabalho educativo para/com as crianças, e foi no seu belo jardim de entrada que fui recepcionada por Mestra Doci, com um abraço. Mestra Doci, fundadora da instituição em 2004, durante nossa conversa informal desenvolvida a partir dos meus primeiros objetivos, explicou que a proposta da escola é norteadada pela pedagogia Griô e por práticas relacionadas à sustentabilidade, à preservação do meio ambiente e à salvação do rio Gramame. Ressaltou sobre a laicidade da instituição, mesmo com as músicas e os instrumentos oriundos do maracatu que o grupo Tambores do Tempo se envolve, procurando destacar a participação ativa das crianças na organização e no cuidado do espaço, para que hoje e no futuro, compreendam a importância de suas ações relacionadas ao meio ambiente, ao cuidado de si e do próximo, despertando assim, se possível, um “Deus interior” em cada uma delas enquanto seres humanos “do bem”. (Diário de Campo, fevereiro de 2017).

Nesse momento, no entanto, outras linguagens e ações desestabilizaram nossa conversa que tinha como fundo musical apenas o canto dos passarinhos. O som das vozes e dos tambores entoados pelas crianças atravessaram a sala em que estávamos revelando linguagens e materialidades em um ambiente de aprendizagens e conhecimentos diversificados que circulavam e assim caracterizavam a instituição, fomentando o “meu olhar e o meu ouvir” para (re) conhecê-lo (OLIVEIRA, 2006).

A minha experiência profissional está diretamente ligada com o ensino e a aprendizagem das crianças e, ao adentrar em outro campo educacional que aparentemente se apresentava com diferentes linguagens e ações, me pareceu interessante o fato de que, nas observações iniciais, as crianças chegavam sem mochilas e circulavam com autonomia pelos espaços, até mesmo naqueles destinados aos adultos. Nesse caso, o que poderiam estar aprendendo ali, com a percussão e além da percussão, enquanto técnica musical?

O fato é que este ambiente não é relacionado à escolarização. Em linhas gerais, sua proposta pedagógica está pautada na pedagogia griô, nas relações da educação popular e holística, o que pode ser reconhecido no próprio nome da escola (Congregação Holística da

Paraíba – Escola Viva Olho do Tempo (CHP – Evot)), que no capítulo 2 abordarei. Destacando a pedagogia griô como, talvez, o caminho mais destacado na instituição para seus trabalhos, podemos defini-la “[...] como a pedagogia da tradição oral representativa dos valores culturais locais [...]” (SOUZA, 2014, p. 101), ou seja, uma ação educacional que valoriza e resgata os bens patrimoniais culturais das comunidades, que neste caso envolve e é engajado no Vale do Gramame.

Esta proposta destaca-se por ser um projeto político-cultural, envolvendo e incorporando seus participantes às práticas relacionadas aos vínculos e estratégias de “empoderamento”<sup>1</sup> através da ação com o outro no ambiente a ser transformado. Seus objetivos principais de estudo giram em torno da identidade, da ancestralidade e da celebração da vida, tendo como referência o que chamam de “ritual de vínculo e aprendizagem” (PACHECO, 2015, p. 24). Como coloca Igor Souza, e também pude observar no decorrer da observação participante, há uma circularidade de palavras geradoras na Evot em que seus agentes vivenciam “[...] expressões que compõem o repertório desse *modus vivendi*, tais como ‘encantamento’, ‘vínculo afetivo’, ‘caminhadas e caminhantes’, ‘roda’, ‘mestre’, ‘brincadeira’, ‘sonho’, entre outros que fazem parte do discurso” (SOUZA, 2014, p. 104).

As vivências educacionais na Evot se baseiam na oralidade, na troca de conhecimentos intergeracionais, na memória cultural do povo e na educação ambiental. A instituição atende uma média de 120 crianças a partir de 6 anos, na qual encontram-se frequentando efetivamente jovens de até 18 anos no momento desta pesquisa.

A participação é voluntária e livre, não possui contratos financeiros com as famílias e as crianças frequentam de acordo com os seus interesses e, evidentemente, dos seus responsáveis, estabelecendo assim os laços com a instituição. Algo as atrai para este contexto, visto que relatam frequentá-lo por vontade própria e que em sua grande maioria vão sozinhas até ele, seja a pé, de bicicleta ou em grupos compostos apenas por outras crianças. Mesmo com a possibilidade de ficarem ociosos, de correr ou brincar na rua e até de se envolverem em casa com jogos eletrônicos de celular e de computador, o que parece ser muito mais convidativo para esta faixa etária, as crianças fazem-se presentes efetivamente mesmo em dias

---

<sup>1</sup> Paulo Freire entende o termo “*empowerment*” como um sentimento social a partir do qual emerge o poder de transformação, considerando o conhecer como um evento social que promove a liberdade e a autonomia para a transformação de si e da realidade em que os sujeitos estão engajados (SHOR; FREIRE, 1987). Neste texto este termo algumas vezes aparecerá como um sentido empregado às ações de autonomia e de sucesso em relação ao saber-fazer, no entendimento de que “empoderamento” é um sentimento social subjetivo e coletivo simultaneamente, de quem compreende que tem ou atribui poder ao outro no fazer, criar e improvisar a partir do conhecimento compreendido. Este termo também é muito utilizado pelos envolvidos na Evot.

de chuva, especialmente quando sabem que haverá apresentação do grupo Tambores do Tempo.

Perceber que o contexto em que as crianças vivenciam suas caminhadas é caracterizado pelos movimentos através do urbano e do rural, atenta-nos aos modos de como esse ambiente emerge no sentir e no aprender nele/com ele. As crianças na Evot contaram que “quase todo mundo” que vai à instituição, reside nas diferentes comunidades do bairro, inclusive, alguns dos educadores. Explicaram coletivamente que: “Gramame é um grande bairro e tem várias comunidades nele, como também tem a comunidade do Gramame” (parte em urbanização, mas ainda bastante rural, sendo a comunidade onde a Evot se encontra), “também tem o Colinas I e II e o Gerva” (isto é o Colinas do Sul I e II e o Gervásio Maia), áreas especificamente urbanas e de muitos loteamentos, que incluem ainda o Conjunto Marinês, Portal da Colina, Irmã Dulce e a ocupação irregular conhecida como Capadócia. (Diário de Campo, março de 2017).

As ruas esburacadas que levam as crianças até a Evot são recriadas por elas. Pude observar isso acompanhando-as na rua e também ouvindo suas histórias. É pela manhã bem cedinho e após o almoço que a rua de terra, empoeirada e cheia de buracos, cria vida com as corridas e caminhadas das crianças, trajando seus uniformes verde e branco.

As crianças tornam este caminho uma longa trilha de sociabilidades e ludicidades orquestradas por suas brincadeiras e histórias compartilhadas, desenrolando um contexto rico de aprendizagens e socializações. Apesar de, cotidianamente, as crianças terem seu destino traçado, uma intenção de chegada a um ponto, o fato de caminharem com certa liberdade por não estarem em um caminho disciplinado pela presença constante do adulto, transforma cada ida e volta da Evot um caminho imprevisível a ser vivenciado.

Entre os elementos que aprendem na prática, como se fazem presentes e pertencentes no contexto educacional da Evot e no movimento que percorrem em seus caminhos, as crianças dialogam, criam e compreendem significados que caracterizam o viver no bairro do Gramame. As situações de violência, os poucos espaços para o lazer e as questões ambientais, como o caso do rio Gramame, passam por transformações que interferem incisivamente no cotidiano das pessoas do bairro, processo no qual as crianças não estão só inseridas, mas efetivamente participantes destas mudanças, é o que os envolvidos reconhecem e se engajam como movimento de trabalho das/entre as crianças e os adultos na Evot.

A partir do cotidiano das crianças e dos espaços de aprendizagem que participam, nascem reflexões pertinentes relacionadas ao *ethos* de aluno (TASSINARI, 2009) e aprendiz socialmente atribuído, que se destacam como uma discussão a ser analisada diante das

vivências com as crianças em espaços institucionalizados. É intrigante como às crianças, vincula-se a ideia de que aprendem com uma possível facilidade neste momento da vida e assim devem receber, o quanto antes e o máximo possível, conhecimentos para se tornarem seres competentes. Como afirma o ditado popular: “É de menino em que se torce o pepino”.

Estudar a aprendizagem na infância é uma tarefa ininterrupta desempenhada pelas ciências em nossa entrada na modernidade, pois, como indivíduos que necessitavam ser conhecidos para serem moldados, disciplinados e civilizados, as crianças passaram a ser incluídas em uma configuração social reguladora, vigilante e normatizadora, sendo então institucionalizadas. Assim, a valorização e o apoio das ciências como a pediatria, a psicanálise e a psicologia se tornaram indispensáveis historicamente para contribuir com a análise, instrução, preparação e desenvolvimento dos indivíduos pertencentes à infância, baseando-se no senso de dignidade e da moral (ARIÈS, 1981[1978]). Esta também é a base para as construções didático-pedagógicas desde a educação infantil, pois compreender como a criança aprende proporciona aos adultos, em sua maioria mulheres, o empenho qualitativo de ensinar, educar e preparar o ambiente institucionalizado para que o desenvolvimento infantil ocorra significativamente.

Como nos diz Durkheim (1983, p. 89): “Salta aos olhos que toda a educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir as quais ela não teria chegado espontaneamente”. O autor aponta sobre os dois opostos no processo de ser educado e aprender em sociedade, reforçando a ideia de que unicamente através da coerção a criança pode vir a se tornar um ser social:

Segundo Spencer, uma educação racional deveria reprovar tais processos e deixar a criança agir com toda a liberdade; mas, como esta teoria pedagógica nunca foi praticada por qualquer povo conhecido, não passa de um *desideratum* pessoal, não constituindo um fato que possa opor-se aos precedentes. Ora, estes últimos são particularmente instrutivos por a educação ter justamente o objetivo de criar o ser social. Podemos compreender assim, de modo sumário, como esse ser se constituiu na história. Esta coação permanente exercida sobre a criança e a pressão do meio social que tende a molda-la a sua imagem, e da qual os pais e professores não passam de representantes e de intermediários. (DURKHEIM, *idem*, p. 89).

Podemos considerar que ao refletirmos sobre aprendizagem e educação na infância, o vir a ser e o ser, a criança livre para aprender e institucionalizada, as estruturas e os sujeitos, a natureza e a cultura, a submissão e a agência, são dicotomias (PROUT, 2010) que se revelam. No entanto, através deste trabalho, procuro ir além destas dimensões de maneira segmentada,

na tentativa de compreendê-las em situações que se emaranham e assim ressurgam como modos de vida na infância, que em sua complexidade, orquestram as discussões através do cortejo criativo que fazem nascer com suas vozes, sons e nas ações coletivas com os seus instrumentos.

Portanto, este caminho é delineado diante do movimento das crianças no ambiente da Escola Viva Olho do Tempo, ambiente aqui reconhecido não apenas como um território espacial, mas como na antropologia ecológica de Tim Ingold (1999; 2010; 2012; 2015), uma combinação dos movimentos das pessoas, dos elementos da natureza e das coisas através do espaço-tempo. Este estudo compreende o ambiente de aprendizagens como criativo, o qual envolve e entrelaça, através das relações dos seres humanos e não-humanos (LATOUR, 2005), uma tessitura de linhas em movimento, o que Tim Ingold (2012) chama de malha, considerando que cada linha se refere a uma vida em trajetória que se faz presente em interação dinâmica, e é nesta relação de ação e percepção que se percebem emergir de forma rizomática<sup>2</sup> (DELEUZE; GUATTARI, 1995) os conhecimentos nas experiências dentro do contexto pesquisado.

Com base nisto, e frente ao ambiente multiverso em que esta investigação foi traçada, será através da articulação entre as categorias ambiente, corpo e coisas, as quais foram surgindo de maneira relevante nesta investigação, que contextualizarei os caminhos que emergiram com e no coletivo diante das vivências e modos de ser aprendiz. Este processo, as crianças relacionam a quem experimenta a ação de tocar, cantar, dançar, brincar, aprender, ensinar e se socializar, dando destaque à prática do grupo Tambores do Tempo como aquela em que essas ações de aprendizagem se misturam e acontecem paralelamente às outras práticas que participam no cotidiano da Escola Viva Olho do Tempo.

No movimento para entender a respeito da aprendizagem das crianças, refletiu-se como as experiências são encaminhadas nas suas relações com as outras gerações<sup>3</sup> mais experientes, bem como dentro da própria geração a qual se identificam. Neste processo,

---

<sup>2</sup> No decorrer deste trabalho utilizo esta noção de rizoma para dialogar com a discussão relacionada à aprendizagem e a música. Deleuze e Guattari (1995) desenvolveram o conceito filosófico-epistemológico de rizoma associando às teorias da botânica, entendendo-o como um sistema ativo e vivo em suas formas múltiplas de agenciamento, conectando suas ramificações que (re) nascem e transformam; é fluxo, mas que pode ser quebrado e refeito; está em constante devir, acontecendo e se reinventando, mas também podem se tornar fixos e sólidos em suas estruturas (DELEUZE; GUATTARI, 1995; LÉON, 2014).

<sup>3</sup> Entendo geração como categoria produzida dinamicamente e rizomaticamente (DELEUZE; GUATTARI, 1995) dentro das relações, revela-se em sua heterogeneidade, diante do contexto social em que é analisada “como um produto inacabado, contingente e emergente das interações entre elementos heterogêneos – materiais, culturais, espaciais, discursivos etc.” (PROUT, 2010, p. 746). Caracteriza-se por intergeracional quando falamos nas relações entre gerações que se entendem como diferentes (adultos e crianças por exemplo) e intrageracional como sujeitos pertencentes à mesma geração. Também falarei a este respeito no capítulo 3.

procurou-se visibilizar as relações entusiasmadas com os instrumentos, com os objetos gerais do cotidiano e com toda a natureza do lugar, aos quais irei me referir como coisas (INGOLD, 2012), pela vida fluida florescida a partir do envolvimento entre eles. Reconhecendo que as aprendizagens na infância permeiam um processo complexo a ser entendido, esta investigação atentou-se em perceber a trilha que as crianças traçam ou percorrem para aprender a tocar os instrumentos de percussão e outras vivências musicais, já que dentro da instituição estas experiências se apresentam como uma ação em que as gerações se encontram e participam enquanto grupo, estimulados e entusiasmados pelo mesmo desejo: aprender/ensinar com/na música.

Deste modo, objetivou-se observar nesta caminhada como as crianças entendem suas ações e percebem os conhecimentos relacionados à prática com o batoque, revelando ainda as outras aprendizagens que emergem nas suas relações com o ambiente, com as pessoas e com as coisas ao longo do cotidiano na Evot. Assim, as crianças durante o cotidiano puderam apresentar muito além do ritmo cadenciado e harmonioso a partir da vida que dão aos tambores, mas também e não menos contagiante, ritmaram a minha percepção sobre como entendem a sua presença e participação ao se depararem e se comprometerem com/nos caminhos que as enredavam nas relações de aprendizagens no ambiente da Escola Viva Olho do Tempo.

#### NO LABIRINTO...

Esta dissertação perpassou um caminho como num cortejo musicado, no qual me posicionei, por vezes, seguindo atrás das crianças, com o propósito de que me guiassem na melodia de suas experiências, e também ao lado delas enquanto ritmavam a (co) produção desta pesquisa através do engajamento coletivo “instigado”, como elas próprias definem suas práticas com a percussão. Na medida em que procurava compreender e desenvolver análises do contexto social nas vivências e relações de aprendizagens, expandiu-se a consciência de que um caminho único para esta narrativa não seria possível, defronte a criatividade e as multiplicidades de percepções que poderiam se fazer (re) conhecidas nesta prática investigativa. Concorro com Zygmund Bauman e Tim May (2010) quando ressaltam que:

Quando aborda e desafia nosso conhecimento partilhado, a sociologia nos incita e encoraja a reacessar nossas experiências, a descobrir novas possibilidades e a nos tornar, afinal, mais abertos e menos acomodados à ideia de que aprender sobre nós mesmos e os outros leva a um ponto final,

em lugar de constituir um processo dinâmico e estimulante cujo objetivo é a maior compreensão. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 25).

Mesmo que este trabalho tenha sido desenvolvido em um contexto institucional intermediado pelas relações inter e intrageracionais com um cunho educacional, contendo regras e práticas específicas como qualquer outra organização, neste contexto empírico, as crianças são envolvidas como sujeitos copesquisadores e mediadores nas análises realizadas a respeito dos caminhos por elas compreendidos como ações necessárias para a incorporação e para o entendimento dos saberes desejados e oferecidos cotidianamente, trazendo especialmente em destaque as experiências com a música.

Não se trata de procurar metodologias para uma educação musical ou uma pedagogia diferenciada na relação professor e estudante, mas ensaiou-se analisar as percepções das crianças em relação ao aprender na prática, considerando e integrando as noções de habilidade, agência e participação com o suporte teórico pesquisado. Na intenção de entendê-las em suas experiências, me empenhei em perceber a imaginação, a (in) corporação, a criatividade, os sentidos e as emoções que envolvem os seus processos de aprender, atentando que este estudo foi construído com as crianças, tanto através da minha percepção que emergiu na relação com elas, como a partir do que encaminharam ou foram encaminhadas no emaranhado dos discursos e das ações através do contexto.

Devo acrescentar que no decorrer deste trabalho utilizarei o termo “crianças”, como uma categoria socialmente anunciada dentro das relações de grupo na Evot, partindo tanto dos educadores, como também das crianças que assim em sua maioria identificaram-se, independentemente das suas faixas etárias. Entretanto, esta categoria também é reconhecida por retratar o entendimento diante do que é estar envolvido e participativo em um grupo, nas experiências do brincar, tocar e especialmente do aprender no encontro e na mistura das experiências de vida, enfatizando que as especificidades também são visibilizadas diante dos movimentos e historicidades que são manifestados intrageracionalmente.

Por considerar este contexto fluido, trago os saberes infantis entendidos como conhecimentos históricos, sociais e culturais, como um emaranhado de entendimentos emergidos ao longo dos discursos, práticas e ações autônomas e relacionais. Compreendo que os tempos e os ritmos das crianças foram o que mediou e ditou, dentro do coletivo, o que poderia de maneira inteligível ser reconhecido como saber, este não se trata de algo edificado no sentido progressivo e do vir a ser, mas nos modos de como os entendimentos são (re)

construídos com o que se compreendeu no passado no entrelaçar com o tempo presente, se refere ao que emerge a partir das habilidades (re) conquistadas nas práticas cotidianas.

Assim, esta dissertação se organiza em três capítulos: o capítulo 1 intitulado “No balanço das crianças: o percurso metodológico”, no qual, como o próprio título sugere, traço como emergiu esta etnografia no contexto pesquisado. No capítulo 2 “O contexto em movimento” evidencio o contexto da pesquisa a partir de como as relações cotidianas dão significado ao que se reconhece como Escola Viva Olho do Tempo, trago como a infância é entendida e como ela emerge perante a ação das crianças em suas relações intra e intergeracionais na instituição, apresentando como suas vidas foram significadas e contadas. No capítulo 3 “As aprendizagens ritmadas pelas crianças”, discuto e articulo teoricamente o que é aprender e como este processo é entendido pelas crianças no entrelaçar de suas experiências nos ambientes que participam; procuro explicar como o percurso de aprender se transforma em saber conquistado diante dos modos lúdicos e prazerosos ao encontrar, vivenciar e criar coletivamente a música, tendo em vista que esta emerge a partir dos seus desejos, sentimentos e relações, apresentando uma festa agenciada, ou melhor, orquestrada pelas crianças. Às vias de uma conclusão, ao final deste trabalho, analiso o percurso etnográfico ressaltando as principais questões e noções que brotaram a partir deste estudo, cadenciado musicalmente este cortejo pelo compartilhamento e pelos saberes entoados pelas crianças em suas relações.

Esta produção foi escrita, evidenciada e ritmada pelos saberes das crianças, articulando interdisciplinarmente as concepções sociológicas e os estudos da infância. Proponho inter-relacionar nesta produção, o que floresceu em campo ao longo da minha convivência com as crianças, com os adultos e com as coisas no ambiente da Evot, envolvendo assim as teorias e os conhecimentos emergidos neste labirinto, despontando, portanto, neste esforço epistemológico, o entendimento mesmo que momentâneo dos processos de aprendizagem com os aprendizes na infância. Logo, o que segue ao longo desta dissertação são diálogos, percepções, contações e canções manifestadas com/pelas crianças em suas relações, sensações e vivências, de modo que apresento, analiso e busco entender as aprendizagens contextualizadas neste âmbito social.

## CAPÍTULO 1

### NO BALANÇO DAS CRIANÇAS: O PERCURSO METODOLÓGICO



Imagem 2. Foto capturada por Ana Cristina (11 anos), que na horta ao lado do campinho, olhava, dançava e cantava com o grupo Tambores do Tempo. Maio de 2017.

O batuqueiro é hora,  
É hora de vadiar!  
É o céu, é a terra, é o mar!  
O batuqueiro olha o balanço do mar.  
(Toada cantada pelo grupo Tambores do Tempo- adaptação  
de cantiga griô)

Neste primeiro capítulo trago o processo desafiador em que esta investigação procurou emergir a partir da minha imersão em campo, constantemente guiada e (des) construída a partir do balanço que as crianças provocaram em minhas percepções relacionadas tanto ao ambiente, como no que corresponde a minha posição enquanto pesquisadora. Neste sentido, o balanço deste trabalho se revela entre as correrias, brincadeiras, reflexões e canções compartilhadas pelas crianças para que eu as conhecesse e, com o apoio delas, fizesse parte do contexto e assim o compreendesse naquele momento vivido.

Portanto, embasada nos estudos da infância com um foco interdisciplinar, traço um itinerário metodológico guiado a partir e com as crianças no que considero um processo sensível de admiração e engajamento profundo no contexto pesquisado. Algumas músicas serão entoadas ao longo deste texto, bem como as falas, as percepções e as ações que guiaram

minhas reflexões, análises e me vincularam aos fazeres e às emoções que circundam as relações sociais no ambiente pesquisado.

Esta navegação foi mediada por um esforço em privilegiar o movimento das crianças por entre os cantos da instituição em suas relações sociais, visibilizando as suas ações participativas, de descobertas e de aprendizagens prazerosas no cotidiano vivenciado e percebido coletivamente. Neste intuito é que articulo minhas percepções com autores (as) que reforçam a ideia de que o conhecimento das crianças é perfeitamente confiável para a análise social, independentemente da faixa etária em que elas se encontrem, embora também as reconheçam em suas especificidades sociais, culturais, econômicas e históricas considerando os ambientes em que atravessam e convivem, como sujeitos híbridos que articulam e agenciam suas descobertas e criações no âmbito de suas relações.

Este capítulo é um desvendar de encontros e desencontros em relação a minha posição, aceitação e objetivação em campo. Um caminho traçado entre idas e vindas, reviravoltas e desconstruções de minhas condutas e prenoções, como uma pessoa inserida há anos na vivência institucional voltada para a educação de crianças. Dessa forma, me vi em uma canoa procurando navegar pelo ambiente vivido pelas crianças, de modo que o balanço proporcionado por elas permitiu que esta pesquisa se tornasse uma navegação coletiva e colaborativa entre nós, ocasionando, portanto, um empreendimento cognitivo, sensitivo e ativo de minha parte a partir dos movimentos que fui aprendendo com elas no vivenciar de suas práticas e experiências. À vista disso, no processo observador, prático e dialógico, que seus conhecimentos se tornaram a base criativa para que esta metodologia pudesse florescer e assim ser tecida no formato deste texto.

A partir desta navegação entendo a reflexão de Bauman (2010, p. 24) quando diz que “pensar sociologicamente é dar sentido à condição humana por meio de uma análise de numerosas teias de interdependência humana”, porém incluo que não só a humana, pois diante destas teias ou talvez malhas é que intento contextualizar neste capítulo os assombros (INGOLD, 2013, 2015) vivenciados ao me expor diante do imprevisível mundo infantil e desta forma aos seus conhecimentos em relação ao contexto, reconhecendo com elas as vidas e aqueles que se tornam vivos a partir de suas ações na Escola Viva Olho do Tempo.

### **1.1 Abraçando uma metodologia com as crianças: convites e participações**

Um dos primeiros contatos com as crianças ao chegar na Escola Viva Olho do Tempo ou Evot, como também me refiro, foi no momento do acolhimento realizado pela educadora

Sandra, moradora em uma das comunidades do bairro que convive por entre a vizinhança com as crianças que frequentam a escola. Nele, observei a correria das crianças em abraçá-la e seu carinhoso cumprimento a elas enquanto guardavam suas bicicletas e caminhavam para o teatro Acácia, lugar central para suas brincadeiras, batuques, danças e socialização. Desconfiadas, passavam e me olhavam, enquanto eu meio desconcertada procurava um jeito de acompanhá-las. Sandra – quem acolhe e, por vezes, cozinha e orienta atividades de leitura – foi fundamental para a minha acolhida no ambiente e pelas crianças, já que pude acompanhá-la em suas conversas com elas.

Após algum tempo chega Penhinha, também moradora na região que frequenta a escola desde seus 13 anos como aprendiz de Mestra Doci e por considerável tempo atua como educadora social e componente da gestão compartilhada na instituição. Penhinha me convida para caminhar pela escola apresentando alguns ambientes externos e, a cada passo, eu observava que algumas crianças caminhavam ao nosso lado enquanto descíamos as escadarias que levavam ao cantinho da memória, cheio de plantas e uma frondosa árvore. Outras, também observavam lá de cima do teatro. Ao voltarmos, fui convidada a me sentar no chão do Teatro Acácia na roda formada pelas crianças e por outro educador, Marcílio, que é o professor de percussão e regente do grupo Tambores do Tempo.

Timidamente me aproximei da roda ficando meio desconcertada com os olhares, porém, Ana Parla<sup>4</sup> logo se afastou com um sorriso para que eu me sentasse ao seu lado e compartilhasse a experiência de dividir uma goiaba com outras 13 crianças e 2 adultos. Os movimentos da roda, dos olhares e dos sorrisos partilhados só puderam despertar uma atenção inicial sobre o contexto por intermédio do convite dos sujeitos desta pesquisa para o meu envolvimento em suas práticas, e foi a partir de então que passei a entender que esta pesquisa estaria baseada em uma observação participante sentida e trilhada com as crianças e com os adultos naquele contexto dialógico, bem como explica Tim Ingold (2016):

Observar significa ver o que acontece no entorno e, é claro, também ouvir e sentir. Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual a vida transcorre, concomitante e conjuntamente com as

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa opto por trazer o primeiro nome das crianças e dos adultos por entendê-los neste processo como ativos coautores e copesquisadores na compreensão de suas vivências e aprendizagens. De antemão aponto que os nomes, as fotos e os discursos referenciados às crianças e aos adultos, são resultados de diálogos por considera-los sujeitos desta pesquisa, assim o consentimento para que esta exposição e autoria fossem explicitados se deve a uma constante preocupação em valorizar suas identidades sem comprometer de maneira alguma sua integridade física e moral, enfatizando a ética e o cuidado ao se realizar esta ação. Sobre esta ponderação me pauto no trabalho de Sônia Kramer, *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*, 2002.

peessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas. (INGOLD, 2016, p. 407).

Após uma canção, fui apresentada por Penhinha e também pude me apresentar às crianças. Achei que seria tranquila esta exposição dada minha experiência, mas a postura que ali me encontrava era totalmente tensa e as crianças (ótimas observadoras participantes) provavelmente perceberam isso. Acredito que gaguejei ao procurar as melhores palavras para explicar o meu trabalho, dada a minha postura muito pedagógica de formação. As explicações preocupadas com uma linguagem acessível foram se desmoronando ao longo dos dias por conta da convivência com as crianças. Tive que lhes explicar o motivo de estar ali quase que diariamente, por uns dois meses. As perguntas eram realizadas não só por elas, mas também pelos adultos, que provavelmente não tinham só o intuito de entenderem o motivo pelo qual eu estava ali cotidianamente, mas também porque estavam curiosos em me conhecer, o que provocou simultaneamente que eu conhecesse a todos ali.

Certo dia no final da tarde fui me despedir de Mestra Doci, Flávia (educadora e recepcionista) e Raquel (técnica administrativa da escola) que estavam na recepção conversando. Nesse momento, Mestra Doci me perguntando como estava encaminhando minha pesquisa questionou: “Tu observa fazendo tudo junto? ”, então eu as expliquei sobre o meu estudo com as crianças tentando apresentar a minha pretensa metodologia, e ela analisando que sempre me via no meio das crianças me divertindo, conversando, cantando e até tocando, salientou: “Essa pesquisa está muito boa, hein? Acho que não vai querer ir embora não, vai dar um jeito de ficar sempre! ”

Foi perante as relações dialógicas no contexto que, concomitantemente, entendia o que era o trabalho investigativo na prática e era reconhecida pelos participantes da pesquisa; posso dizer que eu era abraçada, inclusive, literalmente, por todos na Evot à medida que eu abraçava este empenho etnográfico. Afirma Geertz ([1926]2008, p.17):

[...] com essa espécie de material produzido por um trabalho de campo quase obsessivo de peneiramento, a longo prazo, principalmente (embora não exclusivamente) qualitativo, altamente participante e realizado em contextos confinados, que os megaconceitos com os quais se aflige a ciência social contemporânea — legitimamente, modernização, integração, conflito, carisma, estrutura... significado — podem adquirir toda a espécie de atualidade sensível que possibilita pensar não apenas realista e concretamente *sobre* eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente *com* eles. (GEERTZ, [1926]2008, p.17).

A etnografia exposta neste trabalho só foi possível após uma observação participante entendida na prática, como um meio fluido de trabalho (INGOLD, 2016), pelo fato de que ali me encontrava como uma pesquisadora aprendiz e me via desconcertada em abandonar momentaneamente todos os planejamentos e leituras que realizei sobre pesquisas com crianças, tendo em vista o fato de que me deparei com um acolhimento e uma interação inesperada pelos participantes da pesquisa. Apesar de reconhecer que o método etnográfico compreende um método chave para pesquisas com crianças (SARMENTO (1997, 2008); SOUSA (2017); CORSARO (2011); PIRES (2011); CHRISTENSEN, JAMES, JENKS, ALDERSON (2005)), entendo que ele apenas aflorou a partir de um processo imaginativo e reflexivo no que pôde ser engajado e sentido no campo.

Evidencio a minha convivência inserida nas práticas e experiências das crianças para relatar minha aceitação<sup>5</sup> e como, a partir da minha relação com elas, foi possível nascer uma observação participante que se ampliou no movimento de se “observar de dentro”, como o professor de capoeira Djavan ressaltou ao me fazer um convite para a roda com as crianças quando me viu sentada em uma cadeira no canto do teatro. Quando o campo de pesquisa se transforma em um ambiente de participação no desenvolvimento de sua investigação, juntamente com as percepções, surgem sensações a partir da relação com os sujeitos participantes e com o contexto em que o estudo se situa.

É um processo de se deixar afetar em um movimento de compreender-se como um(a) pesquisador(a) que ao estar inserido(a) no contexto, esteja disposto(a) a ser “bombardeado por intensidades específicas”, como Jeane Favret-Saada ([1990]2005) aponta, procurando entender que “[...]Esse lugar e as intensidades que lhe são ligadas têm então que ser experimentados: é a única maneira de aproximá-los”, compreendendo uma necessária empatia (mesmo que momentânea) para “se conhecer os afetos de outrem” pela comunicação despretensiosa e muitas vezes involuntária (FAVRET-SAADA, [1990] 2005, p.159).

Devo acrescentar que, durante este processo de afetação, acreditava que possíveis obstáculos não seriam encontrados dada a minha familiaridade com este universo infantil institucionalizado. Por isso, a princípio, não considerei que apresentaria algum estranhamento em relação àqueles que seriam os participantes desta pesquisa. Contudo, ao começar a conviver com as crianças, me deparei com algumas “exigências” por parte delas em relação à minha postura e, por conta disso, me permiti desconstruir uma imagem de crianças

---

<sup>5</sup> Etnografia como experiência transformada em escrita daquilo que se viveu, não como um nativo, mas na tentativa de me situar no contexto com e a partir dos participantes da pesquisa, como define Geertz ([1926]2008, p. 10) “Situarm-nos, um negócio enervante que só é bem-sucedido parcialmente, eis no que consiste a pesquisa etnográfica como experiência pessoal”.

institucionalizadas em ambientes normatizadores focados no olhar adultocêntrico, para mergulhar em outro contexto institucionalizado visibilizando suas especificidades e movimentos, no qual as crianças, mesmo diante de nossas diferenças geracionais, puderam comigo tecer percepções e entendimentos para compreendê-las em suas experiências e aprendizagens dentro e fora da Evot.

Frente a cada convite estendido, principalmente para batucar, pude fazer desta etnografia uma experiência significativa ao me envolver gradativamente em práticas que resultavam em aprendizagens, não só para as crianças, mas também para mim como pesquisadora. Conforme as crianças aprendiam na prática, eu me envolvia no compartilhamento de seus saberes, e assim este itinerário de pesquisa foi sendo traçado e mediado por suas narrativas, canções, brincadeiras e diálogos.

Dentro desta abordagem, Emilene Sousa (2017, p.46-51) propõe uma antropologia dos sentidos e das percepções (INGOLD, 2000) que esteja “[...] dedicada cada vez mais aos sons, sentimentos e afetos de seus sujeitos de pesquisa [...]”, ressaltando uma escrita etnográfica atenta aos diferentes modos de dizer das crianças e assim a necessidade de procurar formas para descrevê-los no texto. Temos, portanto, um desafio para o (a) pesquisador (a) que realiza trabalhos de campo com as crianças, visto que ao se propor à esta experiência, deve procurar aguçar a sua sensibilidade ao mergulhar nestas formas diferenciadas de agir e entender o mundo e, provavelmente, atentar para necessidade de transformar os modos de ver, ouvir, dialogar e participar no universo infantil dentro do ambiente que os envolvem.

Emilene Sousa (2017) destaca, em sua pesquisa com crianças, a composição de um trabalho etnográfico guiado pela imaginação, criatividade e até mesmo pela ingenuidade que como pesquisadora, encontra em sua relação com as crianças Capuxu. Por entre as casas, as ruas, sítios, riachos, cercados e atalhos atravessados pelas crianças no Sítio Santana-Queimadas no interior da Paraíba, a autora procura compreender “o complexo processo de produção de corpo e pessoa na infância Capuxu” a partir das percepções das crianças camponesas. Assim, tomando-as como principais sujeitos de sua pesquisa por considerá-las agentes desse processo, descreve o que considera um itinerário metodológico que lhe conduziu às crianças e com elas pode construir sua etnografia. Descreve então caminhos em que não só ouvia e observava, mas também vivenciava e experienciava com as crianças suas narrativas (que aqui trato de contações mais a frente) que não se restringiam apenas à linguagem, mas também ações, canções, brincadeiras e atividades do cotidiano em casa, na escola e na roça.

Frente a isso, também encaro este processo etnográfico como educativo (FONSECA, 1994), por estar fundamentado nas relações emocionais e de conhecimento que fluíram a partir da participação das crianças na pesquisa e com a pesquisadora ao longo das trocas dialógicas as quais só foram possíveis por estabelecermos uma relação de confiança e empatia. Essa relação dialógica exigiu emergir a habilidade da escuta, da observação e de se fazer presente de maneira vulnerável para ser guiada pelos participantes da pesquisa, reconhecidos como geradores de conhecimento, criando assim um espaço semântico partilhado por ambos em um “compromisso ontológico”, como um movimento educacional “*correspondente e atencional*” na prática (INGOLD, 2016, p. 407- 408).

O conhecimento que se concretiza através da escrita neste trabalho, se deve ao que pude viver junto às crianças e todos na Evot, no encontro e no cruzamento de suas vidas, durante o período de trabalho de campo que durou por volta de 5 meses, de março a agosto, incluindo alguns encontros esporádicos nos meses seguintes de 2017. Entendi que neste processo, os meus objetivos não eram o que guiavam meu engajamento em conhecê-las, mas eu estava ali para atendê-las e assim aprender com elas, além de “acompanha-las em princípio e prática” como Tim Ingold (2016) explica, tendo a observação participante como principal meio de trabalho:

[...] observação participante *não* é, em absoluto, uma técnica à paisana para coleta de informações das pessoas, sob o pretexto de estar aprendendo com elas. É, antes, a contemplação, em ato e palavra, daquilo que se deve ao mundo pelo próprio desenvolvimento e formação. É isso que se entende por compromisso ontológico. (INGOLD, 2016, p. 407).

Logo, esta trilha gradativamente traçada durante o movimento de aprender e articular análises, posso agora reconhecer e descrevê-la da seguinte forma: inicia com a minha ação dentro das práticas institucionais e nas experiências criadas pelas crianças, passa a ser orientada em direção às suas percepções e conhecimentos compartilhados nas relações intra e intergeracionais por todo o ambiente e pelas coisas que mediam suas aprendizagens, segue para reflexões baseadas no contexto social, cultural e histórico dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para que então, finalmente, viabilizasse o nascimento deste movimento interpretativo que se concretiza nesta produção textual.

Partindo do pressuposto que esta pesquisa se desenvolveu de forma participante, sensitiva, dialógica e educativa é que se propõe uma ação reflexiva conjunta entre as crianças

e a pesquisadora diante do conhecimento a ser construído e compreendido<sup>6</sup>, retratando, desta forma, uma metodologia que também se efetiva compreendendo as crianças como copesquisadoras neste processo investigativo. Nessa direção, o conhecimento aqui produzido parte do envolvimento e do entendimento de mundo “das crianças pelas crianças” dentro de suas relações intra e intergeracionais conforme revelavam seus movimentos nos mais variados contextos nos quais participam e aprendem.

Valorizam-se neste estudo empírico, as crianças enquanto agentes habilitosas em informar suas percepções e entendimentos, bem como autônomas em gerenciar suas ações colaborativas para este trabalho. Esta tarefa analítica partiu, portanto, da observação participante na vida social das crianças articulando com os seus conhecimentos compartilhados e contextualizados no espaço-tempo desta pesquisa, procurando florescer o entendimento de como tecem seus conhecimentos a partir de suas percepções e habilidades no ambiente. Isto se desenvolve a partir e com o meu envolvimento nas práticas em que as crianças se engajavam em participar, se movimentar, gerenciar e criar nas ações coletivas, que transbordavam aprendizagens e sensações compartilhadas; por isso que aqui ganha destaque a vivência com o grupo Tambores do Tempo, e destas relações trato mais adiante.

Sobre a pesquisa com crianças e crianças copesquisadoras os autores Christensen e James (2005) apontam o processo de dupla reflexão como uma eficaz contribuição para a análise e compreensão da vida diária das crianças. Ana Delgado (2011), do mesmo modo, ressalta que “[...] também é necessário reflexividade do pesquisador, que necessita ele próprio rever-se enquanto adulto envolvido com um grupo de crianças. Logicamente essa reflexividade também se manifesta entre as crianças, pois elas se posicionam na investigação.” (DELGADO, 2011, p.201).

Esta justificativa se torna eficaz para uma pesquisa que se apoia em uma relação de respeito, de descentralização do poder e que está atenta ao direito da criança em participar ou não da pesquisa, reconhecendo que à medida que participa das propostas do pesquisador ela também coproduz dados que serão fundamentais para a construção teórica. Sobre isso Alderson (2005) enfatiza:

[...] envolver todas as crianças mais diretamente na investigação pode, deste modo, salvá-las do silêncio e da exclusão e de serem representadas,

---

<sup>6</sup> Esta explanação faz alusão a uma das bases do “Novo Paradigma da Infância” (SARMENTO, 1997; MARCHI, 2017; PIRES, 2008) que se apoia aos conceitos relacionados à dupla hermenêutica e à monitorização reflexiva de Giddens ([1976]1996) considerando que “as descobertas” das ciências sociais não permanecem isoladas do “objeto de estudo” a que se referem, mas reintegram-no e remodelam-no constantemente”. (Giddens, [1976] 1996, p.17).

erradamente, como objetos passivos, enquanto que o respeito pelo seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de investigações camufladas, invasivas, exploradoras ou abusivas. (ALDERSON, 2005, p. 263).

Reconhecendo a alteridade das infâncias como fontes para compreendermos não só como estas emergem como também para analisarmos a complexidade de nossa sociedade, é a partir da socialização com elas que poderemos ponderar uma relação democrática no processo de pesquisa e assim reconhecer a partir delas nossa posição enquanto adultos (as) pesquisadores (as) e agentes no mesmo contexto. É através de suas reações mesmo que silenciosas, recheadas de zombarias e interrogatórios como um “nativo” dominando seu “pedaço”, que poderemos entender o fato de que possivelmente, a partir deste momento, passamos a pertencer à mesma “casa” que as crianças, e assim poderemos perceber que a etnografia caminha significativamente para a compreensão de como os sujeitos de pesquisa se relacionam e dessa forma, captar seus significados particulares no contexto (FONSECA, 1994). Este caminho exige um empreendimento como sugere Cláudia Fonseca (1994, p. 64):

Paradoxalmente, é nessa ambição de mergulhar em situações estranhas que o etnógrafo tem maior esperança de conhecer seu próprio universo simbólico. Ao reconhecer que existem outros “territórios”, ele enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores [...] A reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos. (FONSECA, 1994, p. 64).

Este caminho de ida e volta foi fundamental para minha compreensão sobre como desenvolver esta pesquisa interdisciplinar<sup>7</sup> com a infância em um contexto institucionalizado, percebendo que seria necessário um maior desprendimento (mesmo que não totalmente) dos meus valores relacionados à educação fortemente centralizada nas relações intergeracionais, em que o adulto é o detentor do conhecimento e a criança aprende. Sendo uma pesquisa envolvida neste contexto e frente a minha veia pedagógica, procurar entender, perceber fatos e contextos de aprendizagem, que o protagonismo infantil se contrasta no todo que se tornou um desafio constante. Nesta ansiedade foram as crianças as principais colaboradoras para que eu as reconhecessem como agentes de suas aprendizagens e autônomas na ação sobre o quê e

---

<sup>7</sup> Os estudos da infância se desenvolvem de forma interdisciplinar, para procurar compreender as crianças e o que se constrói como infância, a qual compreendo como uma malha tecida a partir de múltiplos fatores de seus contextos: social, psicológico, biológico e cultural das crianças, pois é deste emaranhado que emergem os sentidos de infâncias. “A principal razão para a interdisciplinaridade é o reconhecimento de que a infância é um fenômeno complexo. Essa complexidade resulta do seu caráter híbrido[...]” (PROUT, 2010, p.240).

quando aprender, e foi neste meio que revelaram a complexidade destes movimentos no ambiente coletivo.

Deste modo, ao constatar este itinerário de pesquisa como um engajamento profundo e muitas vezes inconsciente (QUEIROZ, 2008) a cada passo que fui levada pelas mãos das crianças, é como em uma ciranda ou uma roda de coco que entendo este processo de entendimento sobre suas aprendizagens, envolvidas com a arte de ser criança e com a arte em suas vidas, na medida em que sem a troca dialógica entre vozes, abraços e olhares, bem como compreensão na relação entre elas e eu como pesquisadora, o desenvolvimento deste trabalho não teria sido possível. Para delimitar melhor como este caminho foi possível e quais instrumentos emergiram desta relação, passemos à descrição específica sobre o desafiador processo de colher de dados, ou melhor, encontrar conhecimentos revelados a partir da peculiaridade que se contempla ao se realizar pesquisas com crianças.

#### 1.1.1 O que você vai fazer com a gente?

No início da pesquisa em meados do mês de março de 2017, as crianças vinham constantemente me perguntar o que eu iria “fazer” com elas na Evot, principalmente as crianças mais novas. Percebi que esta indagação expressava autonomia, interesse e curiosidade de buscarem experiências com aqueles que passavam a se envolver com elas e desta forma analisavam minha participação diferenciada dos adultos com quem normalmente interagem. Comecei a atentar que, para as crianças, qualquer adulto que se inserisse em sua convivência naquele contexto estaria ali para trabalhar algo com elas. Por esse motivo, e na intenção controlada e ansiosa de colher informações para minha pesquisa, não conseguia efetivamente participar de suas rodas de conversa.

Assim sempre de maneira categórica me perguntavam: “O que você veio fazer aqui?” e surpresa eu tentava explicar o meu trabalho de pesquisadora e meu objetivo de conhecer suas vidas e práticas na Escola Viva Olho do Tempo. A esta pergunta sempre se seguiam outras do tipo: “Onde você mora? ”, “você tem filho? ”, “o que você é? ”, “você é professora? ”, “você é casada? ”, “o que significam essas tatuagens? ”, mostrando serem observadoras ao analisarem minhas ações e características físicas. A partir desta experiência pude entender minha posição confusa no contexto para as crianças e interessantemente também para os adultos (educadores), que sondavam maneiras de como se referirem a mim, professora ou Karla, momentos em que eu observava se perguntarem: “O que ela é mesmo? ”.

Além destas perguntas, ao verem minha observação participante, começaram a me incluir em algumas funções da escola, como “olhar” as crianças jogando bola em uma salinha de jogos – quando um educador faltava, nas brincadeiras no teatro, tirar fotos nas festas e em outras atividades, acompanhar visitas à trilha e nas suas chegadas à Evot. Estas situações ocorriam e eram aceitas por mim como um pedido de colaboração com a rotina da escola que, por vezes, pela falta de educadores suficientes para as oficinas, não podiam oferecer atividades direcionadas ou cuidados nos momentos de lazer para as crianças.

Estes fatos se tornaram um desafio a respeito de como as crianças poderiam entender minha participação na Evot, pois é comum o adulto (a), em contextos institucionalizados, ser associado à figura de professor (a) ou cuidador (a) ao tentar entrar em contato com as crianças na realização de suas pesquisas. Quando falamos em escola, isso se evidencia e se complica pela comum relação hierárquica reconhecida pelas crianças em relação aos adultos. O cuidado em relação a isso foi sendo experienciado ao passo que cada pergunta sobre o que eu fazia era explicada. Também procurava agir de uma forma que elas não entendessem que eu teria a função de ensiná-las ou cuidá-las, apesar de que nesta condição também recorriam a mim por diversas vezes.

As conversas com as crianças na rotina da escola se davam mesmo durante as oficinas (sobre as quais explicarei mais a frente), em meio aos seus fazeres, risos e questionamentos sobre as minhas intenções em participar daqueles momentos com elas, que se deram principalmente no período vespertino variando, por vezes, pelas manhãs, no decorrer dos 6 meses que frequentei efetivamente a Evot. Durante estas relações às conheci e também aprendi como interagir com elas, pois, por vários momentos, me vi sem saber como responder as suas perguntas e aos seus divertidos convites para ingressar em suas experiências como, por exemplo, correr em volta da Evot ou descer e subir a “rampa radical”<sup>8</sup>.

Quando algum educador saía do ambiente e eu ficava, permanecia de canto sem falar e sem interferir na interação das crianças, e ao começarem a correr pelo local ou curiosamente mexer em algum material, me olhavam de canto para saberem qual seria a minha reação, ou até mesmo em alguns momentos de conflitos entre eles paravam e me olhavam como quem indagavam: “Ela não vai fazer nada?”. Muitas vezes não se continham apenas com a minha observação e me procuravam para saberem minha opinião sobre alguma atividade, meu posicionamento em relação à alguma discussão entre eles ou até procuravam meu colo servindo de consolo para os momentos de descontentamento.

---

<sup>8</sup> Esta rampa radical é uma descida de chão batido e está situada no início da trilha no terreno da escola. Mais a frente ela aparecerá ilustrada e comentada.

Nota-se que com estas crianças não era possível estar presa à uma “pesquisa contemplativa”, como Mestra Doci me revelou ser sua primeira impressão sobre a minha investigação. Neste movimento procurei ser e fui “assimilada como uma adulta diferente” (PIRES, 2011), que interage, brinca e media situações só quando solicitada pelos educadores e principalmente pelas crianças. Não estava ali para interferir em suas atividades (dentro do possível), mas para participar de suas práticas e experiências visando entender o que e como aprendem, e como isto ocorreu exemplificarei mais adiante.

Sobre esta posição do adulto pesquisador e sua relação com as crianças durante a investigação etnográfica, Flávia Pires (2011) descreve em sua obra “Quem tem medo de mal assombro? ”, trabalho realizado na cidade de Catingueira-PB, uma metodologia na qual buscou entender a partir e com as crianças como é se tornar um catingueirense religioso, explicitando diversas experiências e técnicas de pesquisa. Durante o processo de pesquisa, as crianças faziam visitas divertidas à casa da pesquisadora, no intuito de se divertirem entre pulos no sofá e diferentes atividades lúdicas que a pesquisadora planejava e experienciava junto a elas, nas quais entre gritos e algumas bagunças, a pesquisadora percebeu que diante dos olhares dos outros adultos responsáveis pelas crianças, aquela casa poderia não ser um bom local para as crianças visitarem, afinal do adulto, naquele contexto, se esperava disciplina e educação.

A autora coloca que “parece que as crianças e os adultos, em grande medida, são vistos como ontologicamente diferentes, habitantes de mundos que não devem correr o risco de se misturar”, ressaltando que, “todavia, para a realização da pesquisa, era preciso ir contra esse modo de interação local entre crianças e adultos. Precisava me aproximar das crianças, a fim de trocar experiências de vida. Precisava ouvir as crianças, suas opiniões sobre o mundo, sobre religião, sobre os fatos do cotidiano.” (PIRES, 2011, p. 39-40).

Os caminhos aqui se entrecruzam, neste desafio de se realizar uma pesquisa com crianças em ambientes educacionais institucionalizados, refletindo se esta colaboração pode ser possível, devido à organização adultocêntrica que a escola impõe às crianças e na centralização do sentido de ser aluno como a única condição da criança, tendo o foco nas relações intergeracionais com uma maior valorização para se buscar o entendimento sobre a infância. Renata Prado (2014) ao realizar a análise sobre as pesquisas relacionadas aos estudos da infância em sua tese, ao se referir à escola como território em que muitas pesquisas são desenvolvidas, coloca:

O risco, como alertam pesquisadores dos estudos sociais da infância, é as crianças permanecerem enquadradas no lugar de “alunas” e as escolas continuarem sendo tomadas como o local adequado, por excelência, para a presença das crianças[...]as restrições da concentração de pesquisas neste tipo de instituição, nos parece, devem ser ponderadas. O que se torna ainda mais relevante se levarmos em conta que as pesquisas realizadas em instituições educacionais privilegiam a inserção em sala de aula: somente uma delas foi desenvolvida no pátio escolar e apenas 16,9% realizaram-se *também* no parque ou no pátio. Como era de se esperar, as creches e as escolas são os locais escolhidos principalmente quando os autores dos artigos são pedagogos: 70,8% dos artigos escritos por eles relatam pesquisas em creches ou escolas. (PRADO, 2014, p.146).

Exatamente para reverter esse quadro, muitos estudos socioantropológicos evidenciam a aprendizagem da criança em lugares não institucionalizados, em que o aprender ocorre devido às diferentes interações que fogem da disciplinarização que a escola se propõem em sua organização. Antonella Tassinari (2009) no artigo “Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra a escola”, discute exemplos das sociedades indígenas no Brasil para pensar possibilidades da infância não atrelada à condição de “aluno”, refletindo que criamos um “ethos” escolarizado ao aprendermos durante a infância como sermos alunos e alunas a partir de uma relação hierárquica entre aquele que sabe e o que não sabe. A autora se posiciona “contra uma homogeneização da educação escolar como forma exclusiva de aprendizagem e dos conhecimentos escolares como fontes únicas de sabedoria” (TASSINARI, *idem*, p. 17) cerceada pela posição adulta do que se deve aprender, porém, ressalta que mesmo nas comunidades indígenas os ambientes que concentram o saber formal dos livros e dos professores são uma constante luta para a concretização nessas comunidades.

Com base nisto, ao propor como ambiente de pesquisa um local institucionalizado, preocupo-me em evidenciá-lo como um lugar de vida (DELADANDE, 2011) e participativo em relação às transformações possíveis que as crianças exercem sobre ele. Para percorrer este itinerário entendo que a análise aqui desenvolvida articula as percepções das crianças sobre e no contexto, bem como este contexto as percebe nas relações cotidianas. Como Deladande (2011, p. 72-77) aponta: “As pesquisas sobre a infância não estão desconectadas do lugar de investigação de onde extraem seu material [...] a investigação é, afinal, a oportunidade para uma reflexão dos atores sobre a sua experiência”.

O fato é que nesta pesquisa, apesar de ter sido desenvolvida em um ambiente institucionalizado e estar tratando de aprendizagem, em especial com/no o batuque, ressalta-se que o entendimento de criança aqui não está relacionado ao ser aluna, mas sim o viver do

aprendiz, noção reconhecida por elas como ações cotidianas dentro e fora da Evot. Atento ao fato de que a categoria “criança aluna” também aparece como uma condição relacionada por elas às crianças na Evot, já que a maior parte do tempo elas estão dentro de escolas. No entanto observei que esta noção parece estar muito mais associada à escola de ensino regular do que no contexto da Evot; sobre isso refletirei de maneira mais aprofundada no capítulo 2.

É interessante colocar que, no cotidiano da instituição, foi observado um convívio entre as crianças e os adultos que parece ser estabelecido simetricamente, mesmo quando o assunto é cuidado, proteção e educação. Esta relação é enfatizada como uma proposta dialogada entre os educadores unanimemente e percebida também através da avaliação das próprias crianças em relação a este assunto. Foi possível notar isso quando as crianças perguntavam incessantemente sobre o que eu iria “fazer” com elas, interessadas na possível existência de novas práticas na instituição. Frente a isso observo que essa pergunta só ocorria exatamente porque elas transitavam pelos ambientes da escola sem a constante supervisão controladora dos adultos, não obstante, elas também se interessavam no que os adultos teriam como propostas para elas.

Não pretendo tratar deste local de pesquisa como excepcional, mas devo considerar que algumas ações ali desenvolvidas, a partir das relações geracionais, são demonstrações de aprendizagens e vivências compartilhadas de maneira mútua entre as crianças com as crianças, mas também com os adultos e interessante destes com as crianças. Nesta discussão, procuro mostrar que uma possível relação hierárquica entre eu e as crianças não foi uma realidade a ser vencida, apesar das diferenças geracionais serem obviamente postas no cotidiano durante a pesquisa, como quando me procuravam para ajudá-las a resolver seus conflitos ao perceberem que nenhum dos educadores estavam com elas no ambiente.

Mayal (2005) ao analisar que as crianças compreendem que suas vidas são “largamente controladas pelos adultos” constata que:

Os assuntos geracionais são bem visíveis nas suas informações sobre a vida em casa e na escola. Este conhecimento experiencial refere o valor das crianças em áreas onde o poder adulto tem menos impacto imediato, embora seja claro que, como as crianças reconhecem, os seus próprios domínios são estruturados em tempo e espaço por adultos individuais e por políticas sociais. (MAYAL, 2005, p. 139).

Eu era chamada de tia pelos menores e de Karla pelas crianças mais velhas, porém não fui eu que estipulei como me chamariam. As crianças de 6 a 8 anos de idade, as mais novas que frequentam a Evot, se mostravam mais abertas à minha presença, eram constantes os

convites e aproximações para que brincássemos e conversássemos sobre os mais diversos assuntos de suas vidas, como também da minha. Eram as principais “examinadoras” da minha participação na escola, pois com elas não poderia estar sentada apenas olhando-as brincar ou correr em volta do prédio principal, sempre me introduziam em suas experiências e, mesmo ficando parada, elas corriam à minha volta. Com as crianças mais velhas, elas também se mostravam interessadas sobre a minha vida e sobre as minhas histórias, principalmente as meninas. Porém, no geral, eram mais contidas em contar sobre suas vidas, se permitindo maior participação quando inseridas em rodas de conversa em forma de “entrevista coletiva”, na qual se propunham a debates e a contar suas memórias em relação às experiências relacionadas com as apresentações com o grupo Tambores do Tempo.

Diante das diferenças de percepção e participação das crianças durante a pesquisa, noto que como eu estava em contato com um grande intervalo entre as faixas etárias que iam dos 6 aos 17 anos, os modos de se relacionarem comigo e de apresentarem seus conhecimentos eram diversos. Ao considerar que as idades se diferenciam em seus modos de percepção e relações com a pesquisa, quero enfatizar que não estou me reportando às possíveis diferenças entre o desenvolvimento das crianças como maneira de classificá-las em relação às suas aprendizagens e ao crescimento, mas apresentá-las e compreendê-las em suas especificidades e relações que se mostram diferenciadas dentro da geração ao qual pertencem.

Renata Prado (2014) reflete como as idades das crianças aparecem em forma de grandes e imprecisos intervalos (quando se é colocado “mais de 8 anos” por exemplo) ou como são descartadas pelos pesquisadores nos trabalhos que analisou. A autora nota nesse estudo a maior incidência de pesquisas envolvendo faixas etárias de 6 a 10 anos, com maior ênfase na idade de 9 anos e a possível exclusão dos que possuem menos de 3 anos, notando a pouca atenção às crianças menores como os bebês e que aqueles com mais de 15 anos podem não estar visibilizados nestes trabalhos por não serem associados à categoria infância. Dentro desta discussão podemos entender que a valorização de pesquisas com crianças entre seus 9 e 10 anos de idade se reporte à uma etapa de vida em que elas estariam “mais aptas” à serem bons interlocutores.

Em vista disso é que retorno às questões relacionadas à identificação das crianças envolvidas neste trabalho, pois, além de seus nomes estarem associados às suas ações e aos seus discursos, suas idades também são apresentadas no intuito de que o leitor compreenda como as crianças em suas especificidades durante o percurso da vida, manifestam diferentes modos de se relacionar coletivamente e buscam pares não só relacionados às idades parecidas,

mas também levam em conta os interesses e as aprendizagens em comum, tanto entre os da mesma faixa etária, como entre os mais velhos com os mais novos e vice-versa.

Portanto, aqui o termo pares está vinculado não só às crianças pertencentes a mesma geração, mas como observei durante a convivência com as crianças, o termo “pares” também se relaciona àqueles que demonstram interesses em comum, até porque a geração retratada como infância neste trabalho compreende uma larga diferença entre as faixas etárias e assim no que se refere as experiências, escolhas, posicionamentos e ludicidades em grupo é notório que existem convergências e divergências dentro da própria geração na qual se identificam. Me apoio em Alan Prout (2010) quando ele coloca que:

As relações intrageracionais são bastante diversas e apenas captadas de maneira inadequada pelo termo relações entre pares. Não obstante, há bons argumentos e muitas evidências de que essas relações intrageracionais, de pares ou outras, desempenham um papel importante na vida das crianças. [...] é preciso também ter o cuidado de não limitar as relações das crianças entre si à categoria de pares. O termo é um pouco impreciso, e seria inaceitável na análise das relações entre adultos [...] tende a simplificar e a dar uma coerência que não existe às relações entre crianças. Deixa escapar as relações entre crianças pequenas e crianças mais velhas. (PROUT, 2010, p.748).

Os instrumentos metodológicos desta pesquisa não foram aplicados tendo como preocupação as idades das crianças, pois no decorrer desta pesquisa a mistura entre elas no ambiente da Evot foi o que tornou o compartilhamento das percepções e aprendizagens dinâmico, diverso e colaborativo. A idade aqui refletida, enfatizo mais uma vez, não está relacionada ao termo competência, mas pretende demonstrar que entre a diversidade das idades, as crianças apresentam diferentes posicionamentos (de poder, por exemplo) em suas relações intra e intergeracionais, bem como o tempo de experiências já vividos aparenta ser um contribuidor para as relações de aprendizagens com os mais novos e com os mais velhos entre si. É como Alan Prout (2010, p.747) destaca “assim como a idade adulta, a infância pode ser vista, em uma perspectiva de trajetória de vida, como um conjunto constituído de múltiplas fases decorrentes da experiência”.

Christensen e James (2005) ao realizarem um estudo com crianças de 10 anos procuram explorar “até que ponto a idade é um conceito útil para a classificação e categorização das experiências e práticas do dia-a-dia das crianças”, o intuito era discutir a comunalidade e a diversidade na infância observando que as crianças apresentam um pensamento reflexivo sobre o processo investigativo e que, apesar de todas estarem enquadradas no mesmo campo etário, elas apresentam diferenças em relação as suas

experiências no momento de seu envolvimento nele. O fator etário não é um elemento homogeneizador, mas colabora com a discussão em relação a como as crianças aprendem diferentemente tendo em vista seus processos biológicos contextualizados ao social e ao cultural, ao passo que visando considerá-los pode-se ultrapassar o dualismo entre natureza e cultura. Os autores concluem que:

Apesar das crianças partilharem uma biologia comum e seguirem um caminho de desenvolvimento amplamente semelhante, as suas experiências sociais e as suas competências relativas enquanto actores sociais, devem ser sempre vistas contextualizadas, em vez de determinadas, pelo processo de mudança fisiológico e psicológico [...] a comunalidade e a diversidade estão interligadas [...]. (CHRISTENSEN, JAMES, 2005, p.188).

É para desconsiderar a infância enquanto uma geração homogênea em suas experiências, relações e entendimentos, que neste trabalho apresento suas idades não como elemento determinante de suas aprendizagens, mas revelador de contextos nos quais as aprendizagens e as historicidades foram construídas até o momento da participação das crianças nesta pesquisa. Acredito, com base nestas discussões, que ao revelar as idades das crianças pode-se estar visibilizando suas especificidades de aprendizagens e relações sociais em seus percursos de vida, como este crescimento acontece coletivamente naquele contexto, no que suas experiências se assemelham ou divergem em relação às outras faixas etárias, sem descartar a fundamental preocupação de contextualizar suas condições históricas, sociais, econômicas e culturais de suas infâncias vividas e emergentes.

No desenrolar de suas relações dentro do coletivo, as crianças agenciam suas ações do mesmo modo que podem interferir nas ações dos adultos, independentemente da idade em que estejam como agentes sociais que são. Assim é primordial atentar a sua ação dentro das relações geracionais ao se ponderar as crianças como copesquisadoras, evidenciando-as como “controladoras” no processo das pesquisas de acordo com o que revelam importante para ser contado.

Destarte, esta pesquisa foi desenvolvida seguindo estes enunciados, através da observação e do engajamento em campo, a qual se utilizou de instrumentos metodológicos participativos e envolvidos em práticas que, muitas vezes, emergiam sem nenhum planejamento, tendo em vista que os instrumentos previamente planejados foram apresentados e escolhidos a partir do interesse das crianças em narrar suas aprendizagens. Para isso me embaso em Tim Ingold (2013) ao afirmar que:

[...] toda ciência depende de observação, e toda observação depende de participação — isto é, uma união estreita, em percepção e ação, entre o observador e os aspectos do mundo que são o foco da sua atenção. Se a ciência pretende ser coerente em sua prática de conhecimento, ela deve ser reconstruída sobre as bases da abertura ao invés do fechamento, do engajamento ao invés da separação. (INGOLD, 2013, p.23).

Neste processo de engajamento e de conhecimento mútuo, as rodas de conversa foram um dos instrumentos metodológicos mais utilizados que já são parte das práticas na Evot e assim muito bem aceitas pelas crianças. A partir delas, as crianças passaram a entender minha ação na instituição, em um envolvimento de que, por vezes, eu me inseria em suas conversas informalmente e em outros momentos elas se aproximavam e incitavam diversos assuntos. Também foram realizadas 3 entrevistas semiestruturadas (em roda) previamente planejadas a respeito de assuntos que necessitavam serem melhor explanados com o grupo, porém foram planejadas sem data anteriormente estabelecida para sua aplicação. Elas eram aplicadas quando se notava uma disponibilidade e um interesse maior das crianças em vivencia-las frente aos convites que eram feitos por mim, momentos que em primeira instância foram recebidos com certa timidez e muitos outros que se seguiram foram mediados por brincadeiras e até batidas de tambor.

Todas estas entrevistas foram realizadas com o consentimento e o reconhecimento dos educadores que, na maioria das vezes, acompanhavam o momento, e mesmo que algumas vezes estas conversas acontecessem quando eu era solicitada a ficar com as crianças pela ausência de algum educador, eles e elas sempre estavam “de olho”, como Raquel (técnica administrativa) um dia me questionou: “O que tanto você pergunta para eles? ”.

Salienta-se, portanto, que a metodologia deste trabalho emergiu no movimento de tentar dialogar paulatinamente com o cotidiano das crianças, como Cristensen e James (2005, p. 19) ressaltam:

Os investigadores necessitam, conseqüentemente, de não adaptar métodos diferentes *per se*, mas de adaptar práticas relacionadas com o interesse e rotinas das próprias crianças [...] para compreender melhor a infância e representar uma imagem fiel das vidas diárias das crianças, necessitamos de poder explorar com nossas metodologias aquilo que é comum e aquilo que é diverso na sua experiência social através do tempo e do espaço”. (CRISTENSEN; JAMES, 2005, p.19, grifo do autor).

Algumas das rodas de conversa com as crianças ocorreram no teatro e no refeitório. Uma delas foi realizada dentro da sala multimídia para uma melhor gravação de áudio, sempre realizadas em pequenos grupos formados a partir da decisão e escolha das crianças. Durante estas entrevistas, as crianças traçavam um diálogo comigo, desconstruindo qualquer

intenção possível de realmente ser uma entrevista formalizada como ocorre em algumas pesquisas com adultos. Aqui realmente elas agenciaram as suas respostas, as minhas perguntas e seus questionamentos em relação ao contexto da conversa. Mostraram-se curiosas e indagadoras sobre o que eu queria entender, como ocorreu quando perguntei sobre o que aprendem e o que gostam de aprender e Fernanda (14 anos) me olhando de forma questionadora, ao ouvir as outras crianças enumerando várias experiências, intercalou com outra pergunta: “A senhora nunca foi criança, não? ”, me desmontando e fazendo com que ríssemos de sua questão muito pertinente.

Impactada por esta pergunta, procurei a partir de então contar sobre algumas experiências da minha infância e dar relatos sobre minha experiência com crianças relacionadas ao meu trabalho, até porque naquele momento as crianças já estavam cientes de que eu trabalhava em uma escola, decisão que fez com que outras histórias também fossem contadas por parte delas. No ritmo de responder suas perguntas e escutar suas histórias nas rodas de conversa ou durante as conversas paralelas, colocando-me como uma ouvinte<sup>9</sup> confiante e interessada em refletir e compreender seus cotidianos, pôde-se promover, além da minha aceitação, a minha aprendizagem em relação à como me relacionar com elas e direcionar as perguntas que colaborariam na compreensão de suas vivências e aprendizagens, emergindo um movimento de que ao ouvi-las aprendi a perguntá-las e, assim, melhor entendê-las.

Este movimento entre o olhar e o ouvir as aprendizagens das crianças no acompanhamento de suas histórias, foi exigido uma atenção e uma aliança da minha parte em suas contações, como se seguíssemos o mesmo caminho, imaginássemos e entendêssemos juntas, para que fosse possível perceber o que emergia como conhecimentos por elas incorporados até aquele momento, um movimento como Tim Ingold (2010, p. 22) reflete “[...] Ouvir ou olhar, neste sentido, é acompanhar um outro ser, seguir – mesmo se apenas por um breve momento – o mesmo caminho que este ser percorre pelo mundo da vida, e tomar parte na experiência que a viagem permite.”

---

<sup>9</sup> Helen Roberts (2005) diferencia o ouvir, o escutar e o agir em relação sobre o que as crianças tem a dizer no processo de pesquisa, no sentido de reconhecer completamente o que elas nos dizem. A autora ressalta que, como investigadores, ainda estamos a aprender formas de envolver as crianças em todas as etapas da investigação, desde identificar questões de investigação significativas, a colaborar com outros investigadores e disseminar boas práticas. E ainda estamos a aprender que podem existir ocasiões onde tal envolvimento pode ser explorador ou inapropriado, enquanto que, noutros casos, não envolver crianças ou jovens representa uma prática pobre. (ROBERTS, 2005, p. 243).

Nesta caminhada em que as contações<sup>10</sup> se apresentaram como um instrumento metodológico muito compartilhado pelas crianças manifestadas de diferentes maneiras ao longo de suas ações coletivas, que no decorrer desta pesquisa as narrativas surgem ludicamente como inspiração para que este trabalho também se torne uma contação, como Emilene Sousa (2017) descreve:

Contar uma história é também construir caminhos, inventar atalhos, selecionar imagens, desenhar lugares, narrar silêncios. Tudo isso requer não só o conhecimento da história que se deseja contar, mas a disposição em escolher os artefatos: métodos, técnicas e instrumentos através dos quais a história se torna passível de ser contada. (SOUSA, 2017, p. 43).

Os desenhos que se fazem presentes neste trabalho também indicam formas ativas de contações, estes são expressões simbólicas que as crianças comumente vivenciam em suas experiências na infância, principalmente aquelas em idade escolar, e se revelam como uma comunicação social que brota a partir de um ato criativo sobre o que se quer contar, como uma semântica aberta de quem realiza, seja para si ou para quem observa. É particularmente uma arte de contar sobre si mesmo para o ambiente dentro das condições culturais e sociais que estão contextualizadas nesta produção (SARMENTO, 2011) e é frente a isto que os desenhos aqui apresentados no decorrer deste trabalho são analisados como um emaranhado de fios que se entrelaçam revelando conhecimentos, historicidades, afetos, emoções e culturas que só puderam ser interpretados com o apoio das crianças.

Devo esclarecer que os desenhos normalmente foram recolhidos dentro das próprias práticas da escola, apenas os mapas que as crianças contam seus caminhos por Gramame foi uma solicitação da pesquisadora, contudo outros foram presentes ou formas de exemplificação de suas contações, já que muitas vezes durante nossas conversas papéis e lápis estavam sempre dispostos.

À vista disso, por algumas semanas também coloquei no teatro Acácia um grande papel pendurado na parede com canetinhas (cartaz), sem anteriormente explicar para as crianças a sua função, ele foi expressivamente utilizado por elas com escritas e desenhos

---

<sup>10</sup> Sobre o ato de contar como participação deste trabalho por parte das crianças, não se refere à unicamente dar a voz para as crianças como fonte de sua participação, a contação aqui sugerida está muito mais relacionada ao emaranhado de expressões que vem com e a partir do corpo: as vozes, os gestos, os silêncios, as expressões corporais, a criatividade nas experiências e os envolvimento nas práticas, como um conjunto de ações relacionadas aos modos de se contar o conhecimento incorporado, dando visibilidades às multiplicidades de histórias que emergem a partir da diversidade de vidas reconhecidas a partir das crianças. Sobre isso, sugiro o trabalho de Fernanda Bittencourt (2015) OS CABELOS DE JENNIFER: por etnografias da participação de “crianças e adolescentes” em contextos da “proteção à infância”.

relacionadas às suas experiências em grupo. Mostraram apreciar essa prática na qual se envolveram registrando ideias e até confusões, como na imagem abaixo. E em uma intensidade de desenhos, brincadeiras, palavras e rabiscos aparecem pedidos para que não riscassem no desenho do outro:



Imagem 3. Cartaz coletivo no Teatro Acácia.

Os desenhos das crianças dentro deste enfoque são reconhecidos como sugere Sarmento (2011):

[...] o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural [...]. De alguma maneira, interpretar os desenhos das crianças é descobrir um mundo algo misterioso, que é esse espaço simbólico continuamente rejuvenescido pela inventividade criativa da infância. (SARMENTO, 2011, p. 29-55, grifo do autor).

Durante estas experiências, o caderno de campo geralmente não podia estar presente, o material despertava nas crianças um interesse em saber o que eu escrevia e assim traçavam uma conversa sobre o meu caderno e paravam tudo o que estavam fazendo, mas este fato também trouxe um ótimo contato entre nós tendo em vista que não se sentiam observadas, mas entediavam que eu anotava tudo por que estava ali para aprender juntamente com elas. No contexto da Evot é comum as entrevistas, filmagens e fotos de mídias televisivas que realizam visitas em busca de divulgar os trabalhos desenvolvidos na instituição, porém as crianças

também vivenciam esse captar de suas experiências através da câmera fotográfica como colaboradores do trabalho de Thiago Nozi (gestor de mídia da instituição) e de outros educadores, que fotografam e filmam os trabalhos cotidiano. Isso fez com que meu celular (utilizado como câmera e gravador) e minha câmera fotográfica fossem ignorados ou fontes de seus interesses para que comigo colhessem imagens de suas experiências e de todos os envolvidos na Evot, ou seja, das crianças, dos adultos (e sempre me incluíam), das plantas, dos bichos, das frutas, da estrutura física do prédio, dos materiais para suas aprendizagens e principalmente seus instrumentos musicais, imagens que contam os movimentos de nossas vivências e se fazem presentes neste trabalho.

Na discussão de que, neste trabalho, as relações de aprendizagens das crianças são processos relacionais e de agenciamento das mesmas em suas práticas e experiências, este percurso metodológico se pauta nestas multiplicidades de trajetórias de vidas, visibilizando cada participante desta pesquisa no momento de vida que ele estava durante a coleta de dados. Explico que na Evot consta em média o número de 120 crianças como já foi dito, dentre elas algumas foram mais presentes na pesquisa, enquanto outras participaram coletivamente em conversas informais e durante as práticas planejadas pela instituição das quais participei.

O movimento de memória, ação e planejamento do que se vai contar, aparece nas mais variadas expressões por parte das crianças, a partir da oralidade, dos desenhos, das fotos, filmagens e nas brincadeiras, mas também de maneira muito rica, através das formas artísticas que experienciavam em forma de danças e produções musicais. Observei muitas músicas serem criadas no contexto das relações intrageracionais e intergeracionais envolvendo temas que lhes são familiares no contexto. Danças também eram presentes durante as aulas e principalmente nas festas.

Para as crianças o aprender vivo e relacional, que consideram ser experienciado de maneira “instigada”, acontece quando a música se faz presente em meio às suas vivências, principalmente quando ela emerge a partir de suas ações no batuque do grupo Tambores do Tempo. Esta aprendizagem, segundo elas, não condiz apenas à complexidade em aprender a tocar os instrumentos, mas se constitui no prazer e na ludicidade das experiências socializadas de forma emocional, como fonte de motivação para querer estar junto e aprender algo em comum, reflete-se uma união em que as crianças artisticamente aparecem e atraem a atenção de todos com a sua musicalidade contagiante.

Nesta descrição me identifico como batuqueira que também sou, através da vivência de alguns grupos de percussão na cidade de João pessoa, atentando que foi por esta experiência que o encontro com as crianças em Gramame foi possível. Lembro que este foi o

principal fator que despertou minha curiosidade desde o primeiro contato com as crianças, este encantamento em relação à música percussiva, pelo batuque e pela coletividade em busca do mesmo resultado harmônico, que também me reconheço nas ações das crianças no contexto da Evot.

O fato das crianças perceberem que eu conhecia os ritmos e a vivência com a percussão relacionada ao maracatu permitiu o interesse delas e o convite a participar dos ensaios com o grupo. Nesta participação pude entender de dentro, suas disposições e envolvimento que faziam gerar uma diversidade de emoções, o compartilhamento de saberes, o encontro e o enfrentamento de muitos desafios, a percepção de suas diferenças em relação aos outros e principalmente a expressão de suas alegrias. As crianças de maneira coletiva e dinâmica encontravam experiências prazerosas ao viver a música na Evot, momentos que faziam emergir os ritmos fortes e harmônicos da percussão, ecoando vivamente seu som no ar, reunindo e vibrando os corpos a partir da ação das crianças com seus pares e com seus instrumentos.

Ao me expor como também aprendiz desta arte, pude estar mais perto de seus sentimentos em aprender a dar vida aos instrumentos percussivos, observando e sendo ensinada a como me posicionar dentro do grupo e a me relacionar com o instrumento, principalmente com a alfaia (tambor) com o qual tenho pouca experiência. Um outro exemplo também era o fato notável de que as crianças apreciavam quando eu dançava com elas em suas cirandas e rodas de coco, em que me ensinavam as canções e os movimentos na roda para que eu pudesse me juntar à esta vivência com elas.

Os instrumentos e as canções se tornavam vivos a partir da ação das crianças, e quando afetivamente me mostrei interessada por eles, como elas também são, estabeleceu-se uma conexão que pode permitir que eu as conhecesse ainda mais. Algumas pesquisas (TANAKA, 2009; ALCADIPANI, TURETA, 2011) descrevem o envolvimento do pesquisador como participante ativo do contexto estudado, mediado pela ação de elementos não-humanos (coisas) no contexto de uma etnografia realizada em escolas de samba.

No caso de Alcadipani e Tureta (2011), ao ingressarem em uma pesquisa no contexto de uma escola de samba do grupo especial de São Paulo, ressaltam que um dos pesquisadores se apresentou inicialmente apenas como observador, mas ao longo da pesquisa essa posição logo foi desconstruída diante das relações com os componentes humanos e em especial com os elementos não-humanos (LATOUR, 2005) que se fizeram presentes durante o estudo. É descrita uma transformação na participação do pesquisador no contexto ao qual foi envolvido a partir do fato de que começou a usar uma camiseta da escola de samba, decisão que acabou

por reverberar ações as quais modificou seu status no ambiente, aumentaram seus mecanismos de observação e modos de coletar os dados para sua pesquisa, pois passou a ser solicitado para ajudar, a ser responsabilizado e gerenciar decisões como pertencente àquele ambiente, realizando tarefas como: cuidar de materiais, ajudar as pessoas com suas fantasias e empurrar imensos carros alegóricos, processo que repercutiu no entendimento do próprio autor de que realmente tinha passado para o status de integrante ativo da escola.

Já no trabalho de Harue Tanaka (2009), a autora descreve em sua etnografia uma vivência que para ela já era familiar, pois, graduada em música, desenvolveu sua pesquisa de mestrado em uma escola de samba situada no bairro da Torre de João Pessoa/PB. No entanto, sua experiência com a música era voltada ao universo clássico, e nesta pesquisa sua participação é efetivada como uma pesquisadora que se insere em campo como uma ritmista aprendiz de tamborim. A autora em busca de outras formas de se aprender música, para além das metodologias formais das escolas de música, chega à escola de samba e se depara com uma realidade que a insere e a emociona em relação à prática de ensinar e aprender entre os componentes, transforma seu diário de campo em uma contação de histórias sobre o processo e o movimento de como se tornou ritmista na escola, discorrendo quanto foi “[...] motivador e instigante estar tocando na bateria, pois há cumplicidade entre os batuqueiros. Quando estou lá, sinto que todos nós estamos na mesma sintonia [...]” (TANAKA, 2009, p. 69).

Tal como os autores acima revelam seu envolvimento com o grupo no contexto de suas pesquisas ao destacarem o (re)florecimento de uma etnografia colaborativa e sensível com seus interlocutores, este trabalho percorre os caminhos dos aprendizes de percussão, protagonizados e guiados pelas crianças, na regência e na contação de suas histórias revelando a malha de conhecimentos tecida nas relações do grupo, regência principal que abriu para outras aprendizagens e experiências sociais e culturais que pude acompanhar paralelamente nas práticas vivenciadas na Escola Viva Olho do Tempo.

A música e o batuque que as crianças vivenciam na escola transformam seus cotidianos em sons criativos, as tornam participantes ativas em um contexto de aprendizagens diversas, não só relacionada ao tocar, mas no aprender a se posicionar para ouvir, sentir, falar e agir mesmo que despropositadamente no mundo conforme ele se apresenta, em um movimento ritmado para aprenderem sobre ele e nele seguirem os caminhos sem pré-determinar um ponto de chegada, apesar de esse ser um objetivo relacionado aos contextos educacionais.

Entendo que a ação conjunta entre a pesquisadora e as crianças valorizou o conhecimento delas e procurou romper com o sentido de conhecimento atrelado à perspectiva

de conteúdo, fortalecendo, portanto, um sentido complexo relacionado ao movimento imaginativo, ativo, habilidoso e perceptivo através de suas ações em sociedade. Ao transformarem estas memórias e ações em contações, se fizeram florescer como agentes presentes no mundo, narrando como se submetem a ele a partir do que lhe é oferecido. À medida que as crianças nos contam suas trajetórias, mostram uma tentativa de compreenderem como agem no mundo e até como poderão agir sobre ele, em um movimento através dos tempos passados, na intenção do presente e o que entendem pelo que podem fazer no futuro; e ao repercutimos esta mesma ação quando falamos como adultos, podemos considerar que esta aprendizagem também continua nos acompanhando por toda nossa trajetória de vida, como devires parciais que somos (PROUT, 2010; ABRAMOWICZ, 2011; INGOLD, 2012).

Por fim, concluo que este itinerário etnográfico encontrou em sua caminhada uma relação dialogada recheada de observações, contações e colaborações mútuas, procurando conhecer e entender as participações dentro do contexto da Escola Viva Olho do Tempo, além das memórias, anseios, sentimentos, vidas e saberes de cada criança enquanto agente social dentro de suas relações em grupo. Pela mão, as crianças me levaram para conhecer seus caminhos, para aprender na trilha através da mata, nas escadas para chegarmos ao museu, no encontro com alguém dentro da Evot, para ver algum bichinho ou uma fruta que caiu do pé, para entender os movimentos de suas danças e de seus batuques no teatro da escola e para presenciar seus movimentos ao se apresentarem publicamente nos eventos aos quais foram convidadas a tocar.

Para a criança como este caminho flui parece ser o que mais lhe interessa. É o agora e não o amanhã distante que importa para que suas histórias possam florescer, é imaginando e percebendo através do jogo de se fazer presente com o todo que a circula que aparentemente emergem suas aprendizagens, na medida em que a percepção ao anteceder as suas ações se transforma em um movimento intencional, multissensorial e prático no mundo a partir de atos criativos que estão sempre acontecendo (INGOLD, 2012, 2015). Por isso, esta pesquisa enfatiza as percepções das crianças em relação às suas ações e experiências através das rodas dialógicas e contações mediadas por desenhos, danças, canções e batuques. Seus atos criativos e seus movimentos dentro do contexto e em meio às relações intra e intergeracionais, dão forma ao que pretendo discutir como processos de aprendizagens na infância, visibilizando a arte musicada através da qual as crianças tecem a malha de conhecimentos que se revela no chão e no ar na Escola Viva Olho do Tempo.

## CAPÍTULO 2

### O CONTEXTO EM MOVIMENTO



Imagem 4. Desenho da ponte dos arcos. Paola (8 anos).

Rio Gramame vem brilhar na escuridão  
 dos olhos de quem teima olhar e não ver  
 vem como espada prateada sob o céu  
 rasgando a terra com força prá viver  
 vem de oratório pra desaguar nessa barra  
 pelo caminho seus braços são mais de dez  
 balançando esperança em tantas casas  
 toque o tambor, entrance as mãos e bata os pés  
 Guara-mamo é cercado é curral  
 que traz paixão lá atrás no seu nascer  
 espelhando luas grandes e pequenas  
 enlaçando os moços e as morenas  
 cadê camarão do bom, cadê?  
 Cadê meu peixe dourado, cadê?  
 Cadê água lá pro pote, cadê?  
 Cadê molhar meu roçado, cadê?  
 Cadê alegria em meu terreiro, cadê?  
 Cadê a tristeza ir embora, cadê?  
 Cadê guara-mamo forte, cadê?  
 Cadê se negar piora, cadê?  
 (Milton Dornelas)

Dedico este capítulo a relatar e refletir como o ambiente da Escola Viva Olho do Tempo aparece e acontece para as crianças e para os adultos envolvidos, indicando como as relações intra e intergeracionais se movimentam e dão sentido a uma escola viva.

Partindo desta temática e ao apresentar como um ambiente institucionalizado conversa com o emaranhado de saberes compartilhados pelas crianças, intento refletir como elas se envolvem e fazem emergir um contexto lúdico e colaborativo que parecem permear as suas ações. Deste modo, desenho a infância vivida na Escola Viva Olho do Tempo apresentando como floresce o contexto dialógico entre os territórios pelos quais as crianças atravessam e carregam consigo experiências, relações e aprendizagens.

Nesta trilha, contextualizo as percepções e o reconhecimento relacionado ao ser aluno e ao ser aprendiz pelas crianças, procurando observar como essas condições são diferenciadas por elas no que revelam suas experiências cotidianas e seus deslocamentos através dos ambientes.

Neste âmbito, a questão do tempo é resgatada questionando a fórmula socialmente disseminada de que a infância é o momento mais propício para que os mais diversos ensinamentos sejam proporcionados, buscando discutir este processo na vida humana perante a fusão dos modos formais e informais de ensino e aprendizagem que se fazem presentes no curso da vida.

## **2.1 Por que Escola Viva Olho do Tempo?**

Início este capítulo trazendo o sentido dos trabalhos educacionais e das vivências das crianças no contexto da instituição, por meio de como os envolvidos significam o nome da escola: Congregação Holística da Paraíba – Escola Viva Olho do Tempo (CHP – Evot). Para as crianças, a escola tem esse nome porque é viva, tem gente, tem plantas, tem até bicho e ela não para. Tem os 8 olhos d'água que lhes dão água limpa para beberem; tem um tempo que muda e é diferente, é diferente todo dia, vivem contando um tempo que já passou e juntos criam um tempo que ainda virá. Nesse contexto, Bruno (13 anos), e as outras crianças ao serem perguntadas também refletiram o mesmo sobre o nome do grupo de percussão Tambores do Tempo, contando que o nome do grupo conta a mesma coisa que a escola, mas como se fala de tambores, contam também sobre os nossos ancestrais de todo o mundo, principalmente da África.

Segundo Hirschfeld (2016) as crianças “adquirem prontamente as habilidades para se lançarem, sem muitas dificuldades, dentro da vida cultural ao seu redor” e por este

movimento que reconheço o cotidiano das crianças no ambiente da Escola Viva Olho do Tempo, em meio às relações intra e intergeracionais, as coisas e as vivências que as motivam.

Ao perguntar o mesmo para Mestra Doci, ela comenta que nunca conversou sobre esse assunto com as crianças, ou seja, não lhes contou o motivo da escola ter sido nomeada desta forma, e assim ela refletiu sobre a minha curiosidade:

Já vai ser tema para uma roda ano que vem, tá vendo é dando que se transforma! A escola é viva porque eu acredito que a educação ela precisa ser viva, ela precisa dialogar com o outro, que é vivo que está do seu lado, que tem raiva, tristeza, que tem abuso e que tem alegrias também, então ela é viva. Não é uma escola que você fique sentado a manhã inteira escutando uma professora falando isso aquilo e aquilo outro, é uma escola que tem movimento. É olho do tempo porque aqui tem muitas nascentes, esse nome veio nesse sentido, e que nós somos nascentes, todos nós seres humanos, a gente não sabe disso, mas nós somos. Pessoas são árvores que habitam o planeta, então esse olho tem que estar atento no tempo da gente, que a gente precisa estar atento ao outro, é você está atento a si para eu poder estar atento a você e dizer que coisa boa você estar aqui. (Mestra Doci, entrevista cedida em 09/08/2017).

Concordo com Toren (2010, p.40) quando coloca que “em qualquer ponto específico na linha do tempo, nossas descrições do mundo e de nós mesmos são artefatos da micro-história incorporada que torna a cada um de nós quem somos” e projeto essa mesma definição de nós mesmos para os contextos que participamos. Significar um ambiente é estar de acordo com as nossas experiências nele, este emerge como um coletivo, como um corpo social formado por um emaranhado de relações, uma mistura de signos, símbolos e significações, como evidencia Latour (1994):

Partimos do *vinculum* em si, da passagem, da relação, aceitando como ponto de partida apenas aqueles seres saídos desta relação ao mesmo tempo coletiva, real, discursiva [...] o mundo dos sentidos e o mundo do ser são um único e mesmo mundo, o da tradução, da substituição, da delegação, do passe. (LATOUR, 1994, p.127, grifo do autor)

As vivências nos ambientes amplos da Evot unem as crianças mediadas por suas relações intra e intergeracionais independentemente da idade e do conhecimento que podem carregar consigo, mesmo passando alguns dias da semana distribuídas em turmas e intermediadas pelas regras institucionais. Ressalto, inclusive, que estas diversidades e diferenças entre os conhecimentos, emergem entrelaçados uns aos outros dentro de suas relações com as pessoas, com o ambiente e com todas as coisas que com elas interagem,

podendo expressar neste processo os engajamentos coletivos e motivadores para a busca destas práticas através da participação engajada.

Castro (2013, p.23) ressalta que “o estudo da infância não se reduz a se verificar como as crianças são, sentem e agem [...] mas como esse ser, sentir e agir se condiciona social e historicamente, ou seja, o que determina – em termos de valores e forças – que essas produções subjetivas emerjam”, e assim caminharemos ao longo dos textos que seguem.

## 2.2 “Eu sou a dona daqui! O que desejam?” – A Evot das crianças

Sejam bem-vindos à nossa comunidade.

Quando vem traz alegrias

Quando vai deixa saudade.

Nós queremos abraçar

Com muita categoria,

Quando vem traz alegrias

Quando vai deixa saudade.

Sejam bem-vindos à nossa comunidade.

(Música cantada e tocada para recepcionar os visitantes na Evot)

Certo dia cheguei à Evot e, como de costume, entrei pelo portãozinho e fui recepcionada com os abraços de Andressa (7 anos), Parla (7 anos) e Paola (8 anos) que me seguiram até o ambiente dos educadores para guardar minha bolsa. Enquanto eu me organizava, elas brincavam mexendo nos objetos do local o qual no momento não contava com nenhum educador, foi quando saí da sala em direção à recepção e Paola sentada na cadeira, em que geralmente encontramos Flávia (recepcionista da Evot), inicia o diálogo:

“Eu sou a dona daqui! O que desejam? ” Disse Paola a mim e às outras meninas. Eu respondi: “Oi, você trabalha aqui? O que você faz aqui? ”, ela disse: “Eu trabalho ué com esses papéis, fico no computador, sai papel da máquina”, nesse momento Parla intervém dizendo: “Imprime na impressora, há! Eu também trabalho ”, mudando sua voz e gestos para mostrar que ali trabalhava seriamente, em seguida perguntou: “O que desejam? ” E a ela também perguntei o que fazia, e ela disse: “A gente trabalha, faz ficha”, nesse momento as meninas começam a pegar os papéis da mesa e abrem as gavetas, pegam lápis e caneta, giram para lá e para cá na cadeira, enquanto Andressa ri e se posiciona em frente à mesa para que as meninas a atendessem. Então, elas se dispersaram da brincadeira, mas continuaram a mexer na mesa da recepção. Não posso negar que fiquei apreensiva com a possível chegada de algum educador e assim estranhar o fato de eu não ter impedido a brincadeira em um “ambiente de adultos”. Interessada, continuei

a conversa: “Como vocês sabem o que se faz aqui, que lugar é esse?” E Ana Parla explica: “A gente sabe porque a Mestre trabalha sabe (ela parecia a partir da minha pergunta questionar a brincadeira que estavam realizando, como se analisasse se estavam brincando “certo” de acordo com os personagens da Evot). Paola também coloca: “Ela é tipo diretora, mas Flávia (mostra o grampeador com o nome dela) que fica aqui”. Perguntei: “vocês só trabalham aqui?” eu voltei à brincadeira, mas Paola continua o papo, pois tinha entendido que eu não estava mais brincando: “Não! Nós vamos à escola. Então eu disse: “E o que você prefere?” Ela responde: “Vir aqui, porque a gente só brinca!”. Então para eu entender o que ela compreendia sobre o que fazem na Evot em relação às atividades e ao lazer, eu provoco: “Mas Paola você disse que estava trabalhando, é melhor trabalhar ou estudar? Ou você acha que as duas coisas são parecidas?” E ela respondeu: “Acho que é pior trabalhar, estudar não é assim, trabalhar é muita coisa!”. (Diário de campo, março de 2017).

Para falar sobre a Escola Viva Olho do Tempo, dos seus trabalhos e brincadeiras que a envolve, trago o movimento do seu ambiente ritmado pelo cantar, tocar, correr e brincar das crianças, procurando refletir como, na infância, se vive neste contexto institucional em meio às relações intra e intergeracionais, e como a infância nele é entendida. Inicialmente apresento a proposta pedagógica e o contexto organizacional da escola, para posteriormente situar como ele se desenha a partir da ação das crianças no ambiente e nas suas relações com os adultos, procurando fluir através do texto o ritmo das interações que pude vivenciar com todos na Evot e desta forma visio entendê-la em seus múltiplos sentidos.



Imagem 5. Desenho da Escola Viva Olho do Tempo apresentada por uma criança. Julho de 2017.

A Escola Viva Olho do Tempo foi planejada e concretizada por Mestre Doci e também pela cofundadora e atual presidenta Maria Bernadete Gonçalves (Bel) no ano de 2004. Mestre Doci, chegou a João Pessoa de sua terra natal Salvador – BA, em busca de realizar seus sonhos que aos 13 anos, ainda em Salvador, foram planejados e escritos em uma carta após

ouvir de sua mãe que “pobre não sonha”. Esta carta foi esquecida por alguns anos e ao reencontrá-la dentro de um de seus livros, já formada em Letras e concursada como professora da rede pública procurou colocá-la em prática vindo para João Pessoa/PB. A escola tem certificação como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) e está credenciada nos Conselhos Estadual e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, a qual há alguns anos fazia parte do programa PETI (Programa de erradicação do trabalho infantil). A instituição foi construída com a preocupação da preservação dos olhos d’água, distribuídos em uma quantidade de oito nascentes ao longo do seu terreno, e também para a preservação da memória cultural do Vale do Gramame.

O Programa Ecoeducação: Cultura, Memória e Tecnologia (2017), no qual a escola se baseia na realização dos seus trabalhos, descreve:

A instituição foi idealizada como uma alternativa de educação não formal, desenvolvendo ações comunitárias, ambientais, educativas, culturais e esportivas, além de realizar atividades relacionadas à memória e patrimônio imaterial do Vale do Gramame, zona rural de João Pessoa. [...] a escola oferece atividades nas áreas de cultura digital, artes integradas (dança, teatro, música/percussão, literatura, prática de saberes tradicionais), formação de leitores, patrimônio/memória (museu comunitário), educação ambiental, esporte, formação permanente, eventos culturais e práticas continuadas de contação de histórias junto aos mestres e mestras Griôs. Com isto, a entidade constrói com a comunidade caminhos em busca do autoconhecimento individual e coletivo, fortalecendo o sentimento comunitário e a identidade cultural por meio da educação. (PROJETO ECOEDUCAÇÃO, 2017).

Desde 2004 a instituição oferece estas experiências às crianças das comunidades do Vale do Gramame, e para sua manutenção desenvolve uma diversidade de projetos e parcerias. De acordo com o anuário da Evot (2016) a escola teve 04 projetos contemplados em editais públicos, destes 03 foram prêmios de reconhecimento, um deles pelo Ministério da Cultura – MINC. Também efetivaram parcerias com a Prefeitura Municipal de João Pessoa e instituições privadas, além das campanhas de doações de alimentos e a campanha do abraço, relacionada à doação de pessoa física.

A instituição já foi visibilizada em vários trabalhos acadêmicos (TOLENTINO, 2016; SOUZA, 2014; BEZERRA, 2014) e se destaca envolvida em projetos sociais e culturais, os quais destaco: a participação da Agenda 21 local do Baixo Gramame nos anos de 2007 a 2010, e em 2011, voltaram a ser membros; Titular com Acento no Comitê de Bacias Hidrográficas do Litoral Sul da Paraíba, desde 2009; Membro do Conselho de Educadores em Museu da Paraíba (desde 2010), em 2012 foram eleitos para integrar a coordenação; Membro

do Conselho Municipal de Assistência Social, desde 2009; em 2011 foi eleita como suplente representante do seguimento da Criança e do Adolescente; Membro da Rede de Pontos de Cultura, cadeira de Representante Nacional dos Mestres e Mestras, desde 2011<sup>11</sup>.

Igor Souza (2014) reconhece a Evot como:

Entidade aglutinadora das comunidades do Vale, instrumento de representação política diante do poder público e demais instituições, mas também espaço de recreação, ludicidade, artes e educação, a ONG ocupa um espaço estratégico na vida dos gramamenses. (SOUZA, 2014, p. 92).

O foco pedagógico se posiciona laico e sem vínculo com qualquer órgão político. Dentro de suas ações, a cultura e a valorização da memória entrelaça as práticas dentro de um ambiente que nos apresenta uma diversidade de significações. No entanto, como Mestra Doci, os demais educadores enfatizaram e um pouco relatei na introdução, o movimento das práticas educacionais na Evot é demasiadamente preocupado com planejamentos e ações relacionadas ao meio ambiente, envolvendo não só as crianças dentro da escola, mas como a comunidade do bairro, artistas e outros segmentos na intenção de revitalizar o contexto natural do Gramame, já muito degradado pelo desmatamento e pela poluição. O rio Gramame é o elemento vivo nestas ações o qual, inclusive, é homenageado com a música descrita na epígrafe deste capítulo, em que o compositor presenteou à Evot por conta de suas ações insistentes por vários anos diante do descaso do poder público; a música acabou virando hino para o rio e é muito cantada pelo grupo Tambores do Tempo em todas as suas apresentações.

A instituição envolve-se e projeta essas campanhas e lutas ambientais no cotidiano com as crianças. Isabel Carvalho (2001) atribui aos educadores ambientais a condição de “sujeitos ecológicos” ao entendê-los como pessoas engajadas em uma ética prática relacionada aos movimentos políticos e sociais em prol do meio ambiente, tendo como especificidade a ação educativa aliada a temática ambiental em outras instâncias sociais. Ao atribuir uma postura militante e afetiva em relação a esta identidade considerada fluída, como analisa Isabel Carvalho (Idem), estas relações movem o cotidiano da Evot com práticas voltadas ao (re) nascimento de novas posturas de vida em relação ao meio ambiente.

Entendo que este caminho coletivo e subjetivo na Evot procura incorporar junto aos envolvidos, em especial as crianças como agentes em potencial, o sentido de práticas que permitam a (re) construção de “um novo sujeito que se vê como parte desta mudança

---

<sup>11</sup> Todos estes dados relacionados às ações da Evot foram fornecidos pelo documento: Programa Ecoeducação cultura, memória e tecnologia (2017), cedido pela instituição.

societária e a compreende como uma revolução de corpo e alma, ou seja, uma reconstrução do mundo incluindo o mundo interno e os estilos de vida pessoal”. (CARVALHO, 2001, p. 389).



Imagem 6. Campanha: “Um chamado do Gramame ao mês das águas!”. Convite: Rumo aos 300 tambores!. Disponível em: <http://www.olhodotempo.org.br/?p=678>

O verde, o marrom, os sons, os cheiros e os sentidos relacionados as vivências e experimentações com o mato e como “sujeitos ecológicos”, parecem ter um especial valor para a instituição como ponte de transformação social. Emergem como um imaginário afetivo e se espalham pela escola em canções, desenhos, brincadeiras e cuidados por parte, inclusive, dos educadores juntamente com crianças, que se divertem em meio às plantas, insetos, nascentes e a terra que impregna seus pés.

As crianças são recebidas nos turnos matutinos e vespertinos, totalizando uma carga horária de 6 horas diárias. São distribuídas em quatro turmas divididas por cores de acordo com as faixas etárias: 06 a 08 anos - verdes, 09 a 11anos - azul, 12 a 15 anos - amarela e 15 a 17 anos - laranja, as quais desenvolvem práticas planejadas pelos educadores nos ambientes da Evot, seguindo uma proposta específica para cada turma. Conta com um amplo espaço verde de mata atlântica, com plantas diversas e árvores frutíferas. Contém uma extensa horta, quadra de esportes (que também usam para ensaiar com o grupo Tambores do Tempo) e o cantinho da memória (para as rodas com os mestres e com os educadores da Evot). Em seus prédios possui salas reservadas para as questões administrativas e de reuniões pedagógicas, museu, biblioteca, cozinha, refeitório (que também é espaço para brincar e realizar atividades), estúdio de gravação, sala multimídia e sala de informática, e é claro, o muito frequentado teatro Acácia.

De acordo com a maioria dos relatos das crianças, a Evot é frequentada como espaço para o lazer, como Paola, Andressa e Parla evidenciaram ser o principal motivo para a frequentarem a Evot no relato inicial deste texto. Sobre isso Parla e Paola contam que: “lá na escola normal não pode brincar”, e Guilherme (8 anos) ao ouvir nossa conversa colocou: “na escola tem muito texto, eu não gosto”:

Quando não está brincando a gente faz aula, aqui é melhor porque a gente brinca, muitas coisas. E tem esse negócio aí (atabaque) na capoeira, brinca com tia Penha de massinha, prefiro ficar na Evot porque em casa não faz nada! Minha mãe prefere ficar sozinha sem ninguém em casa para aperriar. (Parla, 7 anos; Paola, 8 anos, diário de campo, março de 2017).

As meninas, bem como as outras crianças, relacionam as oficinas e os locais dentro da Evot como ambientes para as vivências prazerosas de lazer e ludicidade, e citam lugares para situar onde estes movimentos ocorrem: o campinho, o teatro Acácia, a sala de informática, sala multimídia e a trilha no terreno da escola, locais significados como fontes de experiências que lhes oferecem momentos de diversão. Mesmo se tratando de uma organização institucional para crianças, com atividades e vivências planejadas para suas faixas etárias, na Evot o lazer é reconhecido pelas crianças e se mostra como fonte motivacional para sua ida até lá.

Corsaro (2011) analisa essa institucionalização das atividades de lazer infantis como uma tendência recente nas sociedades ocidentais devido à preocupação dos pais em torno da segurança de seus filhos, além disso, enfatiza que também se revela como um motivo para o compartilhamento em relação aos cuidados necessários a eles, de modo que diante da mudança demográfica nas famílias – com menos irmãos e outras formas de parentesco – as crianças estão mais dependentes dos pais para acompanhá-los e cuidá-los. O autor ainda cita Qvortrup (1991) e outros estudiosos para refletir seus posicionamentos em desafiar a suposição de que estas atividades podem ser consideradas voluntárias por parte das crianças, pois, segundo ele, estes autores apontam que por conta destas estruturas institucionais promoverem um ambiente controlado e rígido, associam a vontade das crianças em participar destes locais como uma “espontaneidade planejada” (CORSARO, 2011, p. 50), analisando, subsequentemente, o relato de uma criança que conta sobre seu cotidiano e revela que não tem tempo para brincar devido as aulas de piano, treino de futebol, entre outras coisas.

As crianças na Evot fazem a mesma distinção, porém, por vezes, citam as vivências das oficinas como brincadeiras e fontes de diversão, mesmo porque observei que elas se posicionam frente ao que foi planejado pelos educadores, procurando acrescentar ideias para

as vivências que estejam mais de acordo com seus interesses e provocando mudanças de estratégias por parte dos educadores. Existem ainda situações que as crianças se negam a participar das atividades e procuram realizar outras experiências, principalmente no que se refere a ler gibis deitadas no palco do teatro Acácia ou brincarem pelos cantos criativamente, e mesmo o educador procurando incentivá-las a participar, elas procuravam confortavelmente aproveitar a relativa liberdade que o ambiente lhes proporcionava.

Para tanto, para as crianças mais velhas, além do contexto de lazer, a função da Evot em suas vidas parece estar mais relacionada à questão de oportunidades para o futuro e acesso à educação. Pelo tempo que já frequentam a Evot, essa significação de que “a educação é a base para mudar nosso país” como Luan (17 anos) me explica ser o motivo de estar desde muito novo na escola, parece revelar o fato de que o contexto os envolveu intensificamente dentro das ações na instituição, de forma que eles reforçam a ideia de que estar na Evot é uma forma possível de encontrarem oportunidades para uma vida promissora quando adultos. Certa vez perguntei a Bruno (13 anos) sobre as entrevistas que os repórteres fazem a eles sobre a escola, e ele critica: “São bestas, eles sempre perguntam porque a gente vem para cá, a gente vem porque quer claro, quem não quer fica em casa, quem fica é porque não quer nada com a vida”, e ressaltou: “Não querem melhorar” e em seguida Bruno finaliza: “Era para ter mais gente, mas só querem ficar no celular, assistindo televisão e não presta nada o que passa na televisão”. Outras crianças complementaram que o motivo de irem para a Evot é significado como escolhas “para aprender sempre mais”, como uma “ação de amor” e “porque ali tem muita coisa”, porém ressaltam que quando as crianças chegam ao ensino médio geralmente param de frequentar.

O que significam como “muitas coisas” na Evot parece realmente atrair as crianças. Penhinha (educadora Social, Griô Aprendiz<sup>12</sup>) conta que conheceu Mestre Doci ainda menina quando morava na comunidade quilombola de Mituaçu motivada pelas oficinas oferecidas na instituição, com o passar do tempo, de aluna se transformou em educadora e realiza seu trabalho voltado principalmente para a memória do Vale. Flávia Araújo dos Santos (Educadora Social de estética afro e reciclagem, além de secretária) também iniciou como

---

<sup>12</sup> Sobre como Penhinha se tornou aprendiz griô, Igor Souza (2014, p. 115) explica: “cada mestre deve ter seu griô aprendiz, que, por sua vez, deve beber na fonte do conhecimento o tempo inteiro, através da convivência orgânica com os anciãos, porém, em Gramame essa regra foi modificada. Penhinha, por exemplo, ficou como griô aprendiz de cinco mestres: primeiro pelos mestres Cirandeiros do Vale (João da Penha, Cissa e Geralda), depois por mestras Doci e Judite, e mestres Zé Pequeno e Marcos, que é seu pai. O griô aprendiz também é um educador, diferente do professor e do mestre, que possui suas atribuições. Ele é um diplomata, animador, articulador, o arauto dos mestres, o que chega chegando, com música, alegria, colorido, cantorias, abrindo os caminhos. Cabe a ele ‘encantar’!”.

aluna na escola, quando morava em Cruz das Armas, e sua mãe a trazia de longe para participar das oficinas de informática que a escola oferecia.

Luzania Barreto Rodrigues (2001) em seu trabalho etnográfico “De pivetes e meninos de rua: um estudo sobre o projeto Axé e os significados de infância”, mostra como este projeto se organiza em uma rede de ações a partir do trabalho de unidades de atendimentos que envolvem práticas pedagógicas atreladas a uma educação baseada em vivências com a arte: percussão, dança, moda, artesanato, entre outras atividades, procurando atrair as crianças em situações de rua para um contexto educacional, cuja proposta, que segundo a autora rechaça o sentido de filantropia e caridade, se baseia em educar crianças e adolescentes na perspectiva da cidadania para que se compreendam como sujeitos de direitos. Cidadania também entendida como “participação social e realização plena da condição humana” (RODRIGUES, 2001, p. 82). Assim, o trabalho que se processa entre três etapas: paquera pedagógica, namoro pedagógico e aconchego pedagógico, envolvem os educadores de rua em uma prática para que se façam ser entendidos como adultos em posturas diferenciadas daqueles que as crianças comumente se relacionam neste contexto, e desta forma, ao procurarem um vínculo com elas, devem estar atentos aos seus desejos, vivências, conhecimentos e modos de socialização no contexto em que vivem.

Porém, a autora reconhece que as crianças procuravam o projeto “em busca de assistencialismo, ganhos imediatos, ligados à ideia de uma ‘cidadania econômica’, traduzida em casa própria, roupas da marca, empregos bem remunerados que independessem da sua escolarização” (idem, p. 87). Pelas condições socioeconômicas extremamente desfavoráveis que estas crianças vivenciavam, seus principais sonhos estavam voltados à uma reviravolta desta realidade para uma outra eminentemente satisfatória e, ao se depararem com os diálogos relacionados à responsabilidade com seus deveres na busca para a transformação de suas condições e com as regras institucionais, muitas destas crianças abandonavam o projeto ou se posicionavam agressivas diante da organização.

Ao falarmos da Evot, a diversidade de vivências que é oferecida às crianças se apresenta diferenciada do cotidiano geralmente confinado e rígido das escolas regulares, fator que proporciona muita curiosidade e motivação para elas frequentarem. Não obstante, situações de estranheza em relação às rotinas também são habituais, como Penhinha relata ao esclarecer que também passou por isso ao chegar na instituição:

Acontece que todas as crianças que chegam se sentem acolhidas, mas muitas que chegam sentem que tem algo diferente sobre o que está acontecendo ali,

não vivenciam aquilo, então, não sabem o que é aquilo, então muitos ficam assim, não querem participar, depois começam a entrar na roda, começa a brincar, começa a fazer, e à medida que vai passando fica tão comum, tão natural, que se você tocar no tambor, eles correm para fazer barulho. Mas, inicialmente, quando eles estão chegando eles percebem que tem algo diferente, não está comum na escola que é o lugar que eles ficam, não está comum em casa isso, isso está comum nas comunidades, mas adormeceram alguns fazeres, então isso para gente é o cotidiano: a musicalidade, a expressão cultural; mas para quem chega é estranho. (Penhinha, entrevista concedida em 04/08/2017).

É um movimento realmente perceptível para quem chega de outros contextos institucionais e educacionais, sejam adultos ou crianças. Mestra Doci entende que este movimento de acolhimento das novas vidas que adentram a Escola Viva Olho do Tempo, é a fonte que traz vida ao seu sonho, pois com as crianças ela pratica o que define como sua missão, e elas em contrapartida, dão a vida ao ambiente da escola, enfatizando que “não são eles que me servem, sou eu que preciso servir a eles, eu preciso devolver, e isso é a escola viva, é essa troca viva [...] eu preciso deles, e não eles precisam de mim”. Ela reconhece que sua relação com as crianças é como de uma mãe (observei que assim os educadores a chamam), sendo aquela “que entende, que conversa, que dá bronca, que aconselha, que abraça, que faz mimo, que entende a idade que eles têm [...]”, e dentro desta significação de sua relação e dos outros educadores com as crianças que parece se dinamizar as relações intergeracionais no contexto da escola.

### 2.2.1 A Escola Viva Olho do Tempo: uma casa de sonhos

Posso dizer que na Evot o contexto é permeado por uma significação entre as gerações como em uma relação institucional familiar, em que há uma relação de apoio, exemplos e possibilidades para as ações planejadas e desejadas pelos agentes. É comum ouvir a afirmação entre os educadores que ali se encontram em uma casa de sonhos, e é como Mestra Doci também a define: “É uma casa de sonhos, a pessoa entra com um sonho, a gente acolhe e sonha junto.” Em relação às crianças, Penhinha ressalta que: “Nesse movimento todo, a gente tenta construir com os meninos essa coisa do sonhar, o que eles querem fazer, o que eles querem ser; são pequeninhos, mas eles já querem muitas coisas, então isso a gente vai conversando”.

Através de questionários aplicados aos educadores, esse assunto aparece como o centro do fortalecimento social e emocional para as crianças que se encontram em situações vulneráveis dentro da comunidade, para eles a Evot possibilita à criança a liberdade, o

encorajamento e, principalmente, possibilidades de realizarem seus sonhos, contribuindo assim paralelamente com a melhoria das relações familiares e da comunidade. Segundo os educadores, esse processo é um vínculo reforçado a partir de suas ações com as crianças, sendo elas as principais agentes transmissoras da ideia de que sonhar é possível através da escolha dos bons caminhos. Ser possível sonhar é uma concepção que Mestra Doci enfatiza ao contar sua história de vida, e é através dela que as pessoas envolvidas no contexto evidenciam ser a base para as práticas nas oficinas e apresentações culturais que as crianças estão envolvidas a partir dos projetos.

Minha origem não era para eu chegar onde eu cheguei, mas eu cheguei, eu aprendi, mas não cheguei pelos atalhos, eu cheguei pela estrada principal, eu fui na universidade, fiz mestrado; eles precisam aprender tudo que eu preciso ensinar para eles, que a vida não tem atalhos, tem até veredas, mas não tem atalho, quando você pegar uma vereda essa vereda deve ser sua estrada principal. Então, eu sou um exemplo de que é possível, e é possível na alegria. Eu não vou nunca falar das minhas dores com tristeza, porque foram dores maravilhosas, de aprendizado, de saúde. Eu vou ensinar para eles que eles não precisam passar por ali, mas se eles quiserem passar eles vão passar. O que eu estava dizendo para eles hoje é que tem os atalhos que não servem que não chegam na estrada principal de novo, isso é a vida. (Mestra Doci, entrevista cedida em 09/08/2017).

Diante do exposto, as relações intergeracionais no contexto da Evot parecem emergir a partir da reciprocidade entre os envolvidos, entre as crianças e os adultos, bem como entre os educadores. Mas ao analisar estes depoimentos de Mestra Doci, e compará-los com os relatos dos outros educadores, a ideia de trocas geracionais (crianças-adultos) é muito mais evidenciada. Castro (2013) explica esta relação na educação familiar das crianças no contexto da modernização da sociedade brasileira:

A exemplaridade das posições adultas conduzia o fio das motivações das novas gerações. Para os adultos o movimento exigido pela troca geracional se dava pela condição de poderem estabelecer analogias com o que teriam vivido quando crianças, e desta forma, ao se identificarem com a posição dos iniciantes, poderiam imaginar o percurso que esses teriam que fazer para chegarem à adultidade. Ao refazer inversamente o percurso, os adultos deveriam se lembrar das dificuldades, equívocos e engodos que esse continha. [...]. Estabelecia-se, dessa forma, um pacto geracional baseado na identificação dos novos para com os mais velhos em que o presente se distendia em direção a um futuro mitificado como melhor. (CASTRO, 2013, p.50).

Todavia, esse sonhar junto também está relacionado e explícito, segundo os envolvidos na Evot, no que se media coletivamente ao pensar no futuro e no presente de todos

(crianças e adultos), como um caminho permeado por encontros na busca do que pode ser factível para suas vidas, processo que se delineia a partir de práticas que envolvem a gestão compartilhada e o envolvimento de vários parceiros (financeiros, políticos e culturais) que possibilitam, através de suas colaborações, a continuidade destes planos e ações. Portanto, neste contexto não é só o futuro e o vir a ser que circulam entre as ações e os discursos. Ao meu ver o presente é evidenciado como o momento para que as crianças, com os adultos, encontrem formas de viver melhor no contexto social que participam. Frente a isso, Mestra Doci baseia a ação da escola na preocupação por relações educacionais visando que as crianças sejam “pessoas boas para elas mesmas”, e isso só seria possível a partir do momento em que compreenderem que este caminho depende das escolhas e das responsabilidades compreendidas e agenciadas por elas, entendendo que neste processo entre o hoje e o amanhã, a escola estaria colaborando com as aprendizagens no diálogo com os outros contextos que as crianças vivenciam.

Em relação a essa questão, Karol (13 anos) e Denis (18 anos) explicam que:

Na Evot é diferente porque somos certos sendo errados às vezes, e na igreja você pode seguir a palavra para a salvação, seguir no caminho de Jesus. Você pode seguir o caminho dele em qualquer lugar. Na igreja eles querem você do jeito deles, e aqui (na Evot) não, aqui você pode ser do seu jeito, do jeito que quiser, a gente é aceito errado e certo. (Diário de campo, março de 2017).

A noção de responsabilidade e do comprometimento, dentro das ações na Evot, se revela aplicada à participação das crianças, não só diante de suas produções e envolvimento nas práticas, mas também muito relacionado ao cuidado, respeito e à manutenção de todo o ambiente. Vários foram os momentos em que presenciei esta ação, principalmente dos mais velhos para os mais novos, como neste relato do meu diário de campo:

Hoje pela manhã, logo cedo, um grupo corria e brincava em meio às plantas e os arredores da casa que fica ao lado do Teatro Acácia; ao descerem para a horta resolveram pegar algo para tirar as bananas da árvore, mas uma das crianças interferiu: “Não é para pegar banana não! A outra criança respondeu: A rua é tua? A bananeira é tua? ”, ao ouvir a discussão que se formou, uma das educadoras se dirige rapidamente ao local para dispersar a confusão, porém ela precisou articular e argumentar com as crianças a motivação para aquela atitude impensada, mas ficou claro que as crianças por vezes se confundem entre o que é permitido, o que é deles e o que não é dentro da instituição. Ao observar este diálogo, o pressuposto ali ressaltado, é que as ações das crianças frente às coisas que despertam o seu interesse (neste caso as bananas) devem estar asseguradas baseadas nas regras da

instituição e a partir da orientação dos mais velhos, a quem estas devem prestar respeito. (Diário de campo, junho de 2017).

Em outro momento pela tarde, antes da oficina de percussão, Everton orientava os recém-chegados na escola de que não podia ficar batendo e pegando nos tambores antes do professor iniciar a oficina, mas as crianças o desafiavam e corriam pegando as baquetas, tocando rápido e fazendo com ele corresse atrás delas. Isso ocorreu algumas vezes até que ele irritado pegou uma baqueta e gritou: “Eu vou dar uma baquetada em quem pegar um tambor!”, tudo parou por aí, ainda bem, pois fiquei apreensiva em ter que agir rápido para que ninguém se machucasse, caso ele realmente fosse correr atrás de alguém com as baquetas.

Mestre Doci evidencia esta relação ao colocar que “não é dando que se recebe, é dando que se transforma”, e só através da gestão compartilhada que isto se torna possível, “porque todo mundo do pixototinho até ao grande precisam ser responsáveis por essa escola, se não ela não tem sentido”. Em entrevista cedida por Jânia (Gestão e elaboração de projetos/ Assistente Social), ela explica a gestão compartilhada como uma vivência para dentro e para fora da instituição:

A gente vive a gestão compartilhada. [...] A gestão consiste primeiramente pensar o financeiro de forma igualitária, então a gestão compartilhada faz com que eu me iguale: eu que sou coordenação, na área de projeto, captação de recurso ele iguala financeiramente com o pessoal da cozinha, limpeza. A partir disso você vai criando seu próprio fazer, sua própria sustentabilidade, o que nós chamamos de eficiência, [...] é dar essa liberdade de pegar o seu potencial ou o seu sonho, que aqui a gente chama de sonho, e fazer disso uma forma de sobreviver. O gestor é para além do financeiro e relações empregatícias, nós somos proativos, então se eu tiver que cozinhar eu cozinho e se tiver que varrer o chão eu varro, e a mesma relação de coletividade a gente tem com as crianças, e se a gente não passa isso, a gente não passa exemplo, e eles aprendem mais com exemplo. Então nós dividimos nossos saberes e as áreas ambientais, cultura, tecnologia, cidadania e outras áreas, cada gestor vai gerir essa área não importa a função que exerce na escola, ele é a referência, a gente trabalha em conjunto, mas ele coordena. Tudo é roda: resolver as questões pessoais, da instituição, tomar decisões e planejamento das atividades, a gente procura o máximo ser sempre assim. (Jânia, entrevista cedida em 02/08/2017).

Jânia conta que esta relação não se realiza de maneira linear, pois muitos são os conflitos em relação a essa organização pautada em micropoderes, na decisão coletiva e na autogerência de seus fazeres dentro e fora da Evot, compreendendo que esse vínculo com a instituição provoca uma mudança nos adultos envolvidos ao procurar quebrar com as relações de trabalho nos modos capitalistas. Segundo ela “a gestão compartilhada é a roda em diálogo,

toda a complexidade que tem dentro da organização está dentro da roda, é um fazer encantador, viver é muito difícil porque a gente não rompeu ainda o paradigma das relações capitalistas”.

Para viver como gestor na Evot, é necessário que com o tempo o vínculo e a parceria sejam estabelecidos, assim, a pessoa ao escolher fazer parte, estando ela envolvida em qualquer categoria de trabalho na organização, se propõe a vivenciar uma gestão pautada nas relações dialógicas para desenvolver e resolver as questões pessoais, da instituição, tomar decisões e realizar planejamentos das atividades. Jânia ressalta que:

O Olho do Tempo provoca essa mudança em você, mas cada um em seu tempo, cada um tem um ritmo. Tem pessoas que não são da gestão, mas fazem parte da instituição, então elas sabem desta relação, pois a gestão é uma família, é um clã. (Jânia, entrevista cedida em 02/08/2017).

Dentro destas experiências se encontram as crianças, que também ajudam na manutenção do ambiente, como varrer o chão recolhendo as folhas do cajueiro, organizando as cadeiras (sem arrastar) do teatro Acácia, a levar o lanche para o refeitório, a tirar o mato que cresce desordenadamente pela horta, etc. Além de procurarem resolver seus conflitos a partir deles mesmos, os educadores interferem quando as desavenças se alteram por demais. A roda é a experiência que media estas relações de decisões e reflexões cotidianas, esta prática muito baseada na relação dialógica de forma democrática, de acordo com os ensinamentos freirianos e griôs, na Evot é observada constantemente nas práticas dos educadores e se mostra concretizada nas decisões que são tomadas com a participação efetiva das crianças. Mestra Doci sobre isso brinca: “Aqui todo mundo é chefe, tem um monte de chefinhos”.

Em uma das rodas que presenciei, foi proposto para as crianças que através de uma conversa, chegassem a um consenso sobre a roupa que iriam vestir no cortejo em prol do rio Gramame realizado em março de 2017. Esta roda foi uma discussão calorosa. Pela tarde Mestra Doci mediou para que as crianças opinassem, mas anteriormente Luan (17 anos) apresentou a decisão do turno da manhã, na qual ele mediou a roda para votação.

O debate foi ficando maior e virou uma discussão em relação aos pontos de vista, principalmente pelas meninas ao dizerem que calça (escolhida pelo turno da manhã) não combinava com a camiseta. Luan se contrapunha argumentando que pela manhã tinha a maioria e que todo mundo aceitou sua ideia, as meninas discutiam e colocavam que não seria aceito da forma em que ele insistia em defender, enquanto os demais meninos apoiavam Luan. As crianças menores só observavam a discussão rindo e com os olhos arregalados pelos

ânimos aflorados, porém, Rian (8 anos) olha para Mestre Doci e argumenta: “Vamos resolver assim, vamos com a calça metade amarela e metade azul, não precisa brigar!”, Mestre Doci ri dizendo que estava ele com toda a razão e fala para as outras crianças conversarem com mais calma, os quais finalmente resolveram fazer uma votação.

Percebi que Luan tem uma forte liderança entre os demais na instituição, certa vez ouvi Mestre Doci o chamar de “pai velho”, e ele realmente é um dos mais velhos da escola, além de regente de confiança dos Tambores do Tempo. Ele demonstra ações de cuidado com as crianças mais novas, com o material da escola e vivencia a experiência como agente cultural, função a qual se incube em guiar, juntamente com o educador responsável, visitantes nas trilhas ecológicas desenvolvidas pela Evot.

Quando tratamos de conflito, a roda é utilizada para resolvê-los entre os educadores e as crianças, porém, apesar deste ideal coletivo, aparentemente Mestre Doci exerce um papel de liderança para as crianças e sobre isto ela mesma reconhece, mas acentua que todos ali têm o mesmo poder de decisão e de respeito, ressaltando: “As pessoas vêm a mim por que querem vir, mas qualquer um que está aqui pode responder pela escola, né? Mas como a gente está acostumado com autoridade, a gente vai atrás da autoridade, as pessoas sabem sempre que eu vou atrás dos outros para responder comigo”. As crianças nas entrevistas realizadas (rodas de conversa) em grupo me relataram o seguinte:

Quando dá confusão, vai para roda. Primeira coisa, Mestre Doci procura saber com quem foi, quem viu, para saber o que causou, para depois ver a versão deles, e depois na roda no final ver se é expulso ou é suspenso. Neste momento um deles interrompe dizendo “ninguém é expulso!”, o outro diz “é verdade”. (Fernanda, 14 anos; Gabriel, 12 anos e Bruno, 13 anos, diário de campo, abril de 2017).

Quando tem apresentação e alguém briga lá atrás, então faz uma roda no teatro para falar do que aconteceu, e cada um tem que dar uma ideia sobre aquilo. (Eles falam da roda com apreensão e responsabilidade por terem que decidir o que acontecerá com a criança que teve a atitude incorreta). Então eu pergunto: Vocês brigam aqui? Sim, o outro diz: Não, mas sempre vem um educador, ou um mais velho. (Diogo, 10 anos, Clebson, 14 anos, Alexandre, 11 anos, diário de campo, abril de 2017).

Em se tratando do movimento em que as crianças são possibilitadas de exercer decisões no coletivo, elas parecem se reconhecerem pertencentes e responsáveis pelo ambiente no contexto da Evot, e assim vivenciam uma liberdade parcial em transitar e ocupar alguns lugares. Os educadores contam que nas suas ausências elas podem pegar as chaves das salas e abri-las para utilizar o material, porém observo que não aleatoriamente, elas são

avisadas de que podem fazer isso frente a alguns casos, como por exemplo, na situação de algum professor necessitar faltar ou se ausentar momentaneamente.

Fatos como esse foram presenciados por mim, como em uma oficina de capoeira em que o professor tinha um compromisso e delegou a função à Everton (11anos) de conduzir o restante da aula. Em posse do berimbau, ele orientou a mim e as outras crianças a respeito dos toques que ele dominava, fluindo a aula com as outras crianças sentadas em roda, as quais também se apossaram do tambor, do pandeiro e do ganzá dando continuidade à prática com autonomia, inclusive se revezando na experimentação com os instrumentos. Nas oficinas de percussão e em muitas apresentações dos Tambores do Tempo, era comum observar que as crianças mais experientes conduziam o grupo, mesmo com o professor presente, elas mediavam as experiências com as outras crianças ao perceberem a necessidade, como Bruno (13 anos) que várias vezes vi ensinando outras crianças nos toques do tambor, alertando as mudanças de toques durante as apresentações e afinando os tambores mesmo sem a presença do professor.

Além disso, as crianças procuravam circular com uma certa autonomia pelo espaço e, dentre as práticas interessantes que conduziam, cito a apresentação dos ambientes da escola orientada por Parla (7 anos). Caminhamos pelos corredores, salas e o verde da Evot tendo-a como guia frente a minha primeira experimentação do local, como descrevo neste trecho do meu diário de campo:

A Evot foi apresentada a mim pela pequenina Parla, uma moreninha simpática que pela mão me guiou pelos cantos da Evot de acordo com as suas interpretações em relação aos objetos e os ambientes, foi explicando cada função e como vivenciam suas experiências naquele local de maneira entusiasmada e cheia de informações para contar, o que para mim foi desafiador compreendê-la devido as suas dificuldades na fala. Parla mostrou a sala multimídia que serve para ver filmes e é onde Jânia fica com os “grandes” (as crianças maiores) segundo ela; mostrou a sala de computador que dá para “jogar joguinho” e me levou para ver as salas de Mestra Doci, das tias (dos educadores) e a parte administrativa da escola. Explicou que Mestra Doci mora na escola “lá em cima” (apontando para o primeiro andar da casa do lado esquerdo). Do lado direito, na outra casa mostrou onde faz o lanche (a cozinha), e subindo às escadas apresentou “onde grava as músicas” (o estúdio e o ambiente em que são trabalhados os vídeos e fotos por Thiago Nozi), passamos para a biblioteca que para ela “tem muito livro, a gente deita assim (se deitando no tapete) para ler, Tia Penhinha também conta histórias para gente”. Em seguida iniciou a apresentação do Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo, com a explicação sobre a canoa e os utensílios de pesca do museu, e adentrando o ambiente ela corre e começa a escolher quais objetos poderia me explicar. Ela se agachou no chão pegando o ferro de passar que é “pesado e bem antigo, não precisa de tomada”, vai então à caixa de madeira da máquina de costura e diz “isso é para por DVD, é de antigamente”, olha para os lados e abre um grande baú parecendo à ela

muito especial e mostra várias bonecas de pano dizendo que gosta de brincar com elas, por fim ao lado olha para a santinha mexe no tecido e nas flores que à ornamenta, dizendo “essa é a santinha que a gente reza na igreja, ela tem florzinha na cabeça”. Ela volta a mim e diz “vamos está faltando um lugar”, então desce correndo a escada a qual tinha duas formigas grandes de madeira e conta “tem um monte dessa ali”, e corre em direção às plantas da horta, desce as escadas e ao chegar à ponta diz “ali é a mata, tem o olho [d’água] lá”, pergunto se as crianças entram nela e ela responde “sempre a gente vai, mas não pode ir sozinho, tem cobra, mas aqui é a rampa radical, a gente desce aqui toda vez, e sobe também”. (Diário de campo, março de 2017).

A mata atlântica que no terreno da Evot foi replantada há alguns anos, se impõe aos visitantes. Para as crianças, ela é fruto de descobertas e aventuras. Para aquelas que já estão na escola há bastante tempo, a mata parece o quintal de casa, ao descerem já começam a olhar para cima procurando as frutas da época. No entanto, para as crianças que chegam, ela é reconhecida como um mistério. Para algumas, uma aventura a ser percorrida e, para outras crianças o medo de entrarem em contato com o desconhecido. Assim elas parecem entender o contexto como perigoso por conta das cobras e dos tejús que sabem serem os moradores daquela mata, mas também um ambiente de exploração e diversão, pois lá elas descem para pegar coco com o professor, catam as mangas que ali mesmo chupam, comem bananas, ajudam na limpeza e na conservação durante as oficinas de educação ambiental com o educador Ivanildo Santana Duarte. A trilha faz parte da história dos mais antigos na Evot que ajudaram a plantar mudas de árvores nativas e hoje às visitam relembando o feito.



Imagem 7. Trilha. Foto: Ana Parla (7 anos). Parla.

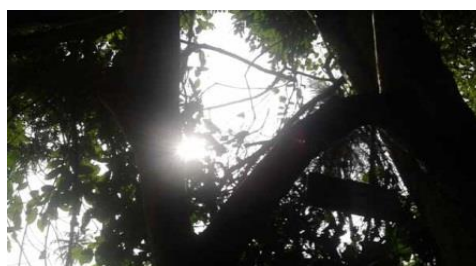


Imagem 8. À tarde no meio do mato. Foto: Ana Parla.

As primeiras experiências para algumas crianças na trilha acabam se tornando um desafio, como no primeiro dia de Nyanne (6 anos) que, ao chegar, curiosa me perguntou na ponta da escadaria ao lado da horta: “É mata é, tia? Quando vamos lá? ”. Porém para outras crianças pode ser uma vivência negada, como uma garotinha da turma verde que reclamou à Penhinha: “Tia, eu detesto a natureza, eu não gosto da natureza”. Penhinha contou que

procurou conversar com ela argumentando que a natureza era a sua amiga e amiga de todos, fazendo um convite às crianças: “Então, vamos à natureza? ”, as que já estão habituadas vibraram com o convite, mas desta vez uma das crianças estava se negando.

De acordo com Penhinha, a criança foi mesmo reclamando, sendo incentivada por ela e por outras colegas da mesma idade e, ao chegarem lá embaixo, as crianças como de costume iniciaram a subida pela rampa radical e, assim que a menina criou coragem, subiu correndo, mas levou um escorregão e ficou ainda muito mais sensível. Sobre este momento, Penhinha relatou que:

[...] todo mundo começou a conversar, todo mundo deu força, e ela conseguiu o desafio. Então assim a gente também trabalha a história dos medos, porque eles são amedrontados o tempo todo, não pode fazer isso, tem não sei o que ali, tem bicho, então isso a gente tenta desconstruir. Eles vão continuar tendo medo de algumas coisas, mas as coisas que a gente vê que consegue, tenta tirar um pouco, porque isso é uma questão de construção familiar e a gente em contato com a comunidade, pede ajuda, com a escola também. Mas o tempo que eles estão aqui a gente tenta dizer que outras coisas são mais, que a gente é a natureza. (Penhinha, entrevista concedida em 04/08/2017).



Imagem 9. Rampa radical. Desenho de Ana Parla (7 anos).

A Evot recebe visitas de outras escolas compartilhando as vivências relacionadas à cultura local e ao meio ambiente e, entre as práticas, a experiência na trilha no meio da mata se revela o momento de êxtase para as crianças que desconhecem ou não convivem com a natureza. Acompanhei uma delas que foi direcionada por Penhinha, Flávia e Jânia com as crianças de uma escola pública de João Pessoa, que tinham faixa etária de 10 a 13 anos. De início, estranharam o todo: a roda, as canções, as danças e principalmente a habilidade das crianças dos Tambores do Tempo tocarem os instrumentos regidos por Denis (18 anos),

principalmente porque muitas delas eram mais novas ou da mesma idade que eles, e sobre isso comentavam abismados e desconfiados.

Neste dia fiquei como fotógrafa, e ao me verem com a câmera faziam poses e pediam para que eu tirasse fotos, vendo isso, as crianças da Evot faziam caretas e riam destas reações. Ao iniciar a trilha, a agitação e o incômodo foram os causadores de muitas paradas ao longo do caminho, pois as crianças da escola pública estavam gritando e dizendo que não gostavam de lama. Fernanda (14 anos) se posicionou várias vezes orientando-os que deveriam fazer silêncio na mata e respeitar o lugar e, em meio a tudo isso, os professores da escola pública começaram a se incomodar com o comportamento das crianças relatando que estavam mal-educados e passando vergonha. Pediam que fizessem silêncio e eles, agitados, queriam fazer perguntas e falar sobre o que viam durante a trilha. As educadoras da Evot mediararam algumas conversas com os professores, atentando que aquela situação era perfeitamente normal, pois estas crianças estão acostumadas a ficarem em salas e espaços apertados e sem cores, explicando-lhes que a mata, para as crianças, desperta muitos sentidos.

As educadoras da Evot perceberam que à medida que as crianças se interessavam pela novidade, os professores se dispersavam e não compartilhavam com elas aquela experiência, e dessa forma, não percebiam que as crianças começaram a jogar lixo no chão no momento do lanche, a quebrar e a arrancar as plantas. Tais atitudes foram percebidas pelas crianças da Evot, que também se mostraram incomodadas com o comportamento. Como Paola, Andressa e Parla que acompanhavam Penhinha e falaram diversas vezes para as crianças (bem maiores que elas) repreensões como: ‘se comportem’, ‘isso não pode’, ‘silêncio’ e outros gestos de reprovação, mesmo não sendo ouvidas. Diante do aparente descontrole da situação, até eu fui chamada por Victor (9 anos), que alertou algo ocorrendo fora do previsto, avisando: “Olha tia, estão bulindo!”, pois percebeu um garoto mexendo no telescópio na visita da biblioteca.

Em contraponto, outras significações das crianças visitantes também surgiram, com um dos garotos que se recusou a participar de todas as atividades, sempre excluído do grupo, muito calado e se posicionando de maneira agressiva a todos. Na trilha, na qual seguia na fila por último, olhou para trás e ao me ver disse: “Aqui é especial, se eu morasse aqui todo dia seria especial”, tirou o celular do bolso e começou a filmar a mata.

Enquanto os adultos conversavam fui procurada por algumas crianças que me perguntavam (escondidas do professor) sobre o que tinha na Evot, como as crianças sabiam tocar e se iam sempre à mata. Perguntaram ainda se ali faziam provas, se tinha nota e tarefa, e se surpreendiam que não. Um garoto disse que não gostava da sua escola, que era chata e que “não pode fazer coisas legais, só esportes”. Questionaram ainda se era uma escola de verdade

com olhos e bocas inquietos, pois queriam entender aquele contexto o máximo possível em um curto espaço de tempo.

Outras crianças perguntaram se eu gostava de trabalhar ali, e se Paola era minha filha porque ela estava andando de mãos dadas comigo. Olharam para Penhinha que também abraçava outras crianças, questionando se elas eram alunas dali, pois pareciam estranhar que nós adultas e as crianças estivéssemos juntas demais e, portanto, não éramos reconhecidas em uma relação de alunas e professoras. A turma da escola visitante foi embora ao som da música “Vamos simhora ioiô, vamos simhora iaiá”, e as crianças da Evot ao finalizarem o coco de roda, disseram estar muitos cansadas e comentavam o quanto a tarde tinha sido difícil.

Estes momentos foram refletidos pelo grupo das educadoras, analisando que deveriam modificar a recepção das escolas visitantes, procurando anteriormente terem uma conversa com os professores para que os mesmos entendessem (antes das crianças) o contexto que viveriam na visita, para não causar este tipo de conflito. Ao final, os professores da escola pública em conversa com as educadoras da Evot diziam que nunca mais sairiam com as crianças da escola, por conta de darem “muito trabalho, pois não sabem se comportar!”, porém Penhinha retomou: “O desafio é que elas têm que retornar, pois, após esta visita, eles perceberão mudanças.” No entanto, apesar de sempre vivenciarem estas visitas dos “estrangeiros” na escola, parecia que para as crianças da Evot foi um encontro dos diferentes, como Paola no outro dia comentou comigo: “Ontem foi chato, eram muito mal-educados!”.

Assim a Evot é um ambiente que pode ser considerado ocupado e pertencido pelas crianças que convivem no contexto, elas não só ocupam os seus cantos, mas os fazem ter sentidos através de suas atuações e transformações dentro dele, por menores que possam parecer, falarei mais desta análise mais a frente. Além delas, sujeitos vívidos em suas alegrias e conflitos, as coisas como a natureza, as canções, as danças e os instrumentos, também ocupam o ambiente, e isto também foi evidenciado pelas crianças como uma relação que nasce e cresce para receberem aprendizagens, mediarem ações, orientarem práticas e de se encantarem entre si e em relação aos outros visitantes, neste contexto de múltiplos significados e símbolos. O rio Gramame, as árvores, as histórias dos antepassados e as ações positivas, tudo são recontados através da música.

## 2.2.2 Evot: uma escola viva em melodias

Nas vivências ritmadas pelas vozes das canções e pelos instrumentos e seus batuques, as crianças me apresentaram suas práticas mais apreciadas, me ensinaram a cantar e a tocar

para participar com elas destes momentos divertidos. É como a música em ritmo de coco de roda que reverencia o cajueiro, árvore imponente na entrada da escola, a qual as crianças sugerem, quem sabe talvez se baseando na música aprendida, que é a protetora das suas brincadeiras, dos bate-papos das crianças e dos educadores:

Cajueiro protegido pelas mãos de quem plantou,  
Dá caju o ano inteiro, ele tem o seu valor.  
Cajueiro é protegido,  
Cajueiro é respeitado,  
Cajueiro ele é valente,  
Cajueiro ele é o rei.  
(Música coletiva criada no encontro cultural do Vale do Gramame).

Estas vivências com a música acontecem em todos os cantos da Evot, mas principalmente no Teatro Acácia que é onde se realizam as oficinas e os ensaios dos Tambores do Tempo, da capoeira, além, é claro, de ser local para as correrias, leituras de gibis, as festas e muitas rodas de conversa entre as crianças, bem como entre os educadores e as crianças. Em sua entrada tem uma vistosa árvore nomeada Acácia, rodeada por vasilhinhos de plantas e sempre visitada por passarinhos cantadores.



Imagem 10. Arvore Acácia. Desenho de Antônio (11 anos).

De acordo com as crianças e os educadores, a música é aquela que muito media o conhecimento das crianças sobre a existência da Evot e dos elementos culturais e ambientais do bairro. As crianças no bairro do Gramame sabem da Evot pelos amigos, irmãos e colegas de classe que revelam as experiências com os tambores, e desta maneira muitos são atraídos por conta da motivação em aprender a tocar algum instrumento e fazerem parte do grupo Tambores do Tempo.

Quando eu chegava à Evot e encontrava silêncio, logo estranhava. Os sons das crianças e das canções pareciam recheiar o lugar ainda mais de criatividade. Acompanhei várias vivências em que as músicas faziam o grupo socializar e se divertir, principalmente nas festas, ela aqui além de uma forma de vivência pedagógica e cultural dos envolvidos desta comunidade, é motivo para as crianças buscarem e permanecerem na Evot como outra fonte de lazer e de aprendizagens prazerosas. Segundo Mestra Doci a música é a encarregada de possibilitar as aprendizagens e ainda melhorar a autoestima das crianças, ela coloca o seguinte:

Eu acredito no aperfeiçoamento humano, então essa escola trabalha com isso. Então, para você trabalhar sobre cidadania, outras coisas, é muito chato, são conteúdos muito cansativos, muito moralistas. Então, você pode trabalhar isso através da música. Como? Trabalhando isso você trabalha respiração, você trabalha sua coordenação motora fina e grossa, você trabalha sua audição, você trabalha a disciplina, você trabalha o respeito, você trabalha o cuidado, você trabalha todos os valores humanos tocando esses tambores, ou tocando as flautas, ou tocando berimbau, porque são exercícios, são atividades que exige você inteira, você não pode estar com dor de cabeça e tocando tambor, e na hora que você toca dentro de uma orquestra, dentro de um grupo que tem vários naipes, um naipe dialoga com outro naipe. (Mestra Doci, entrevista cedida em 09/08/2017).

A música, bem como as outras linguagens das artes, mesmo sendo um recurso metodológico para o trabalho pedagógico na Evot, para as crianças é uma experiência de aprendizagens e encontros com o outro e com seu próprio corpo. Estive durante este trabalho atenta e inserida nestas vivências que as crianças têm com a música, não só por apreciar esta experiência em minha vida pessoal, mas por observar o encantamento das crianças em relação aos instrumentos e o florescimento da canção a partir da ação que eles habilidosamente gerenciam. Ao verem um tambor ou um agbê no canto do teatro Acácia, parece que uma magia acontece e os instrumentos as chamam para que juntos experienciem a sensação prazerosa de entender como e quais são os mecanismos corporais (de memória e de movimentação dos membros) necessários para que a música nasça coletivamente.

Observei as oficinas e os ensaios no intuito de perceber as reações das crianças e como o professor Marcílio conduz os ensinamentos e se relaciona com elas para que os Tambores do Tempo se torne possível. No total, unindo as crianças da manhã e da tarde, o grupo conta com 95 crianças em média, as crianças que vão chegando com o passar do tempo, também vão se unindo ao grupo e participando das apresentações. Neste movimento o professor relata que os tambores e a música atraíram muitas crianças:

A primeira vez que eu cheguei aqui não tinha tantos meninos nos tambores não, mas quando eu comecei a apresentar uns gritos de guerra com os tambores, com umas coisas que eles comessem a botar para fora, aí começou a entrar menino, e era tanto menino que era pouco tambor para tanto menino, um monte tocou pandeiro, lata e todo tipo de ganzá. (Marcílio, entrevista concedida em 17/08/2017).

O professor contou em várias conversas que tivemos nos intervalos e durante as rodas de conversa com as crianças, comum em suas oficinas, que começou a tocar com 5 anos envolvido pelo contexto percussivo de um bairro do Recife/PE, local onde nasceu e residiu até vir para João Pessoa. Ele fazia vivências na infância relacionadas à La Ursa, com o samba e com as nações de maracatu recifenses, e procura contar essas histórias de quando era menino às crianças para mostrar que seu sonho de criança de periferia virou realidade e continua o concretizando no trabalho com eles na Evot. Desta mesma forma, entende que as crianças podem, através do que aprenderem e vivenciarem nos Tambores do Tempo, encontrarem oportunidades promissoras no percurso de suas vidas. As crianças demonstram-se interessadas em suas histórias, muitas vezes o interrompe colocando exemplos de suas vidas e de seus familiares, porém aparentam ansiedade quando a conversa se alonga por demais e assim seus corpos começam a se espreguiçar, a procurar as baquetas e a mexer nos tambores.

O professor Marcílio iniciou seu trabalho na Evot em 2012. Ele conta que soube da existência da escola por um colega, em que ao saber de um evento no IPHAN que Penhinha estaria representando a escola, ele foi ao encontro dela. Foi convidado então, para ir até a Evot conversar com Mestre Doci, relatando que no caminho se perdeu e andou muito de moto no meio da chuva, mas não encontrava a escola: “Parecia coisa de Deus, fica aqui e olha para lá, quando eu parei, começou a estiar e eu vi a placa, alguma coisa me levou para eu parar aqui [...] foi a chuva quem me trouxe”. Ao chegar na escola ele, Mestre Doci e Penhinha se sentaram no “cantinho de memória” em que Mestre Doci lhe perguntou qual era o seu sonho. Ele, ao contar sobre sua vivência com a percussão, propôs que poderia dar aulas às crianças e que até faria de graça. Porém, Mestre Doci disse que não queria “ninguém trabalhando de graça”. Segundo ele, ela o indagou: “Me fale quanto é o seu sonho?”, e a resposta foi que ele não sabia, ela insistiu até que ele colocou um valor e após uma reunião com o grupo da escola, Mestre Doci disse que ele já podia começar a trabalhar.

A sua relação com as crianças é baseada na relação professor e aluno, porém por conta de sua vivência nos grupos de maracatu recifenses, em especial o Estrela Brilhante, ele também se reconhece como o regente do grupo e o detentor do conhecimento passado às

crianças em uma troca de confiança e responsabilidade. As crianças o chamam tanto de professor e como pelo nome. Observei que são seus companheiros e colaboradores do trabalho com a percussão. O professor Marcílio conta que o primeiro contato com os meninos foi no “cantinho da memória”, com Denis, Luan e outros. Ele lembra que quando foi dar aula, Luan ficava rindo e ao se deparar com a situação entendeu que ele não iria lhe “dar sossego” como se encarasse que Luan (com 12 anos na época) o desrespeitava, porém relata que na segunda aula foi perguntar a Denis (com 13 anos na época) o motivo para este comportamento, e ele o explicou que Luan ria, pois estava envergonhado.

Ele evidenciou ainda que foi fundamental conversar com as crianças para que os conhecessem e eles acreditassem em si mesmos, procurando convencê-los de que eles podiam aprender a tocar. No entanto, ressalta que durante essa conversa lhes explicou que “antes de tudo tinham que ter uma coisa chamada respeito, porque grupo sem respeito não vai para canto nenhum, porque você pode aprender a tocar, mas não aprende a ser grupo sem respeito, e foi através do respeito que começou o grupo Tambores do Tempo”.

Ele comentou que em sua história como professor de percussão, é a terceira vez que ministra aulas para crianças, e ao ser perguntado sobre sua metodologia, ele coloca que não ensina como aprendeu com os mestres que conheceu, ele se diz ser observador e tentar entender o que a criança quer, compreendendo esta relação como uma troca gratificante:

Eu fui criança e adolescente, eu me agoniava muito de algumas coisas que eu queria aprender de um jeito e os caras ensinavam de outro, passar quase um ano tocando uma conga! Mas nunca eu esqueço o que é grave o que é agudo. Eu desenvolvi isso daí como diz o ditado “na tora”, foi coisa assim vai ensinar ali, tu já pode ensinar, foi no Daruê Malungo essa experiência; eu digo meu Deus, mas eu já tinha isso na minha cabeça que eu não podia ensinar do mesmo jeito que a turma ensina, eu tenho que ser diferente, então eu fui lá e comecei a prestar atenção em tudo, eu comecei a perceber um menino que tem muita energia e a gente precisa gastar essa energia. Tinha um menino que toda vez que vinha ele furava o tambor, então eu troquei o couro do tambor dele para um mais forte, e eu disse: Lucas toca do seu jeito, então ele começou a tocar e aprendeu a tocar tambor de virada, e ficou mais calmo, Lucas mudou. Eu estou repassando a alegria que eles estão me dando, eu estou dando a alegria para eles aprenderem a tocar os tambores, os toques, mas eu estou passando a alegria e a emoção que eles estão me dando, e o trabalho está andando, então eu tenho que passar para eles algumas coisas que não é da minha aula”. (Marcílio, entrevista concedida em 17/08/2017).

À medida que relata o seu trabalho, justifica-o de acordo com sua vivência na infância, em sua condição de criança curiosa que subia no muro para espiar os mestres a construírem os instrumentos. Ele relata: “Tu não pode pegar porque tu é criança, tu não pode pegar porque tu

vai quebrar, então eu senti isso na pele”, enfatizando que ao compartilhar com as crianças seus conhecimentos, além de gerar uma relação de confiança, entende que também pode contribuir com o “empoderamento” das crianças e o aprendizado da arte, como a construção de alfaias.

Esse compartilhamento de saber, só se efetiva, segundo ele, a partir do momento em que ele e as crianças criam um vínculo. De acordo com o professor, foi o processo de observar, perceber, imaginar e após várias tentativas, de criar, que ele desenvolveu um método para a construção dos tambores, e este passo a passo ele ensina para as crianças, para que as mesmas a entendam como uma forma de conhecimento e um fazer importante para a vida delas, enfatizando que:

Eu ensino tudo assim para elas, e elas sabem a quem elas vão ensinar, eu ensinei uma coisa para elas, e você só deve ensinar àquela pessoa que você vê que está na aba dela e que ela quer aprender, mas isso tem um tempo, e já veio pessoas aqui perguntando como se faz, e elas dizem: “Vou falar não!” E eles não dizem, se for perguntar a Bruno, que é o que mais sabe coisa aí, ele não fala, ele diz: depois vocês aprendem. Onde esses meninos moram, é muito massacrado pelas pessoas que moram fora daqui. “Ah! O Gervásio Maia, ali em Gramame é muito perigoso”, então a gente tem que tirar isso da boca das pessoas, para essas pessoas falarem mais: “Poxa ali em Gramame tem uma Ong em que uns meninos que tocam”, os meninos além de tocar, curte couro, os meninos sabem afinar tambor, sabe fazer uma alfaia, sabem fazer um agbê, as meninas sabem fazer também, tem que tentar tirar isso das cabeças das pessoas. Pessoas só sabem dizer que isso aqui é perigoso, mas tem uma ong que mostra que nem tudo é perigoso, quem quer bagunça não tem como ficar aqui, porque aqui tem um espírito muito bom, espírito de criança. (Marcílio, entrevista concedida em 17/08/2017).

Todo este processo é lentamente realizado entre o professor e as crianças. Elas parecem apreciar a construção do instrumento que elas próprias irão tocar, o mesmo presenciei na oficina de agbês encaminhada pela educadora Jânia. Nestas oficinas os instrumentos são construídos em grupos, sempre mediados por contações de histórias das crianças e entre as crianças e os adultos. No meio destas conversas, também aparecem conflitos ou posturas contrárias ao que os adultos colocam como ideais, é a dita bagunça.

No contexto da Evot, a bagunça, é um significado que circula diariamente, em qualquer ação ou vivência, e está muito relacionada ao mal fazer e as relações conflituosas. Então, quando as crianças brigam, jogam lixo no chão e se posicionam contrárias ou provocadoras diante da proposta da escola, inclusive, durante as viagens do grupo Tambores do Tempo, as orientações são reforçadas. Caso fatos desse tipo ocorram durante as

apresentações, quando as crianças voltam, imediatamente se realiza uma roda na tentativa de se discutir coletivamente que mudanças de atitudes podem ser eficazes para o bom relacionamento do grupo nos próximos eventos.

Alguns relatos foram contados nesse sentido por alguns educadores, em que crianças que começaram a vivenciar o ambiente da Evot e não se adaptavam com algumas regras, pararam de frequentar. Outro motivo também está relacionado à resistência em realizar vivências e trabalhos com a natureza, mudança do bairro e principalmente de religião. Porém, muitas das que se afastam, passam um período e retornam para a Evot. Segundo os educadores, muitas vezes voltam mais abertas às mudanças, sendo muito comum que retornem ao saberem que se aproxima alguma apresentação do grupo Tambores do Tempo (fato que me foi confidenciado pelas crianças em conversa com um educador).

O movimento na Evot se dá por tempos que fluem no entra e sai das crianças, nas rotinas e no cotidiano que se reinventa, seu foco além dos movimentos políticos e ambientais, se trans (forma) especialmente com as crianças, com elas que são promovidas as relações educacionais para a Evot existir, por isso, entendo que ela é dinamicamente para/das crianças, no hoje e no futuro, em conversa com o passado. Cada criação, cuidado, corridas e batuques as crianças se envolvem e se afirmam como participantes ativas deste contexto, e é sobre este tempo que se fazem presentes e tecem suas histórias que discutirei agora.

### **2.3 Tempos de aprender**

A partir do que se foi tratado até aqui, no que se refere ao cotidiano das crianças na Escola Viva Olho do Tempo, pôde-se ter uma compreensão de que elas são oriundas de um contexto cuja situação econômica e social se revela desfavorável. É neste âmbito que se exerce e é marcada a função socioeducacional da instituição no bairro, como uma fonte de oportunidades educacionais para preencher o tempo ocioso, para prevenir situações de violência que a rua pode proporcionar e estabelecer um vínculo de apoio para as crianças e suas famílias.

A proposta é entendida pelas crianças como um caminho permeado por uma relação de cuidados e diálogos no presente que podem ser projetados para o futuro como sonhos, e para os adultos na medida em que se dá esta caminhada, a valorização do passado são exemplos de que cada transformação é possível, fazendo-os pertencer coletivamente àquela história pela identificação do grupo com o contexto.



Atento que neste texto utilizo o termo aprendiz em paralelo ao de aluno, entendendo-os como categorias que surgem a partir e com a ação das crianças no contexto pesquisado, tendo em vista de que ambas as formas elas se autodenominam. Por este conjunto, reconheço que:

[...]um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo”. Além disso, pode parecer que mesmo nesses termos os “aprendizes” são indivíduos, mas eles não são nunca somente isso. [...] (LAVE, 2013, p.40)

Ao analisar os movimentos das crianças enquanto aprendizes procuro, mesmo de modo não suficiente, me aproximar de suas percepções enquanto sujeitos engajados nesta vivência, que é ontologicamente humana, refletindo a alteridade de suas participações, como (re)criam e sentem suas experiências de forma autônoma e como agenciam suas ações na prática e ao longo de suas relações.

### 2.3.1 Tempo de ser aluno

Lúcia Rabelo de Castro (2013) reflete como a experiência da temporalidade nos dias de hoje se dá de forma diferente, em que para as crianças o futuro é almejado “com pressa, ele deve ser já”, de forma que o passado tão valorizado pelos adultos quando o assunto é educação e escolarização, como exemplos de como podem ser no futuro, parece ser uma significação distante e irrelevante para elas. A autora afirma que:

[...] São eles, os adultos, que já tendo chegado ao mundo antes das crianças, que podem assegurar para quê este enorme esforço, se ele vale a pena mesmo diante de tantas “tentações” que podem desvirtuá-las da caminhada de se preparar e se formar. [...]. Se, por um lado, as crianças, mal ou bem, aquiescem à palavra do adulto para aguardar e se preparar, parecem colocar constantemente em dúvida *essa ligação exaltada pelos adultos entre o que foi e o que será*. Exaltação persistente na fala dos educadores que estão na posição institucional de proclamarem a importância do conhecimento e dos valores convencionais, mesmo se, frequentemente, a fragmentação imposta à vida cotidiana e à construção da realidade hoje atinjam igualmente seus modos de existência sem que eles mesmos se deem conta. (CASTRO, 2013, p. 112-113).

No esforço de transformar vidas, é que as crianças nos contextos institucionalizados estão condicionadas ao que os adultos entendem como sua responsabilidade em relação a elas,

visto que para isso, a ciência, as pressões políticas e sociais embasam o desenvolvimento deste trabalho, como podemos constatar na proposta pedagógica da Evot. Sendo assim, como Ângela Nunes (2003, p.299) adverte “as crianças são depositárias da expectativa dos adultos tanto no que refere ao aprender através do passado, como no que refere à preparação para lidar com os tempos que correm”, percepção que pode partir do que os adultos viveram enquanto crianças e o que compreendem como ação educacional no compartilhamento e nas trocas de bens materiais e simbólicos.

Parece não ter como fugir das regras, da disciplina, dos aconselhamentos, das punições e da ordem para garantir um espaço educacional coeso, situação a qual muitas vezes no senso comum, a rua e as famílias desestruturadas<sup>13</sup> são definidas como incapazes em proporcionar, principalmente quando pensamos na vida da infância pobre. É como as crianças mais velhas, quando constantemente reforçavam a ideia sobre a necessidade de não se desvincularem da Evot, destacavam a importância da ajuda que a instituição proporcionava às suas vidas consideradas vulneráveis, enfatizando que “aqui **ajuda**, aqui **ensina** o respeito que a escola não ensina; aqui **ensina** o caminho.” (várias crianças, roda de conversa, maio de 2017).

As crianças da Evot pertencem a famílias de modo geral numerosas, são beneficiadas pelo Bolsa Família e contam com uma renda líquida de até 1 salário mínimo. Os responsáveis imediatos pelas crianças têm pouca escolarização ou estão cursando o ensino fundamental. De acordo com o que foi comentado pelos educadores, as famílias pouco participam dos eventos e das reuniões na Evot, e ao analisar estas entrevistas percebi dentre outros motivos, que esta ausência seria pelo fato de residirem distante da escola, desejando inclusive transporte para as crianças. Solicitam entre outros apontamentos, reforço escolar como atividade importante para preencher o tempo delas, demonstrando a preocupação com seus filhos em melhorarem o desempenho na escola regular, parecendo esta ser o foco principal na vida cotidiana das crianças como alunas.

Através de algumas entrevistas a que tive acesso realizadas pelos educadores da Evot, na casa dos familiares das crianças, mais uma vez encontramos o entendimento de educação como uma ponte importante para o sucesso, na qual as crianças são seres dependentes dos

---

<sup>13</sup> Luzania Rodrigues (2001) discute esta definição de desestruturação familiar muito relacionada às famílias de contextos urbanos pobres, e apoiando-se em autores como Cláudia Fonseca (1995), reflete os modos das organizações familiares em situação econômica desfavorável, que muito são influenciadas pela situação resultante dos modos de produção capitalista, em que o foco vai muito além da instância familiar para explicar a situação de vida na rua, contexto da infância pesquisada pela autora. Luzania Rodrigues analisa que o foco deveria ser voltado para a organização comunitária supra familiar, como a que garante a sobrevivência e socialização desses indivíduos, ressaltando que a categoria circulação é um modo de vida incorporado pelas crianças e adolescentes denominados meninos de rua, no trânsito por eles agenciado entre a casa, instituição e a rua.

adultos e das instituições para aprender, tanto conhecimentos escolarizados ditos “formais”, como noções morais e práticas culturais, sendo uma vivência fundamental e decisiva para preencher o tempo ocioso e encaminhá-los para a realização dos seus sonhos no futuro. Isto retrata o fato de que neste processo, a criança pode ser considerada um projeto político do adulto (MARCHI, 2010).

É desta forma, assim como observado nesta pesquisa, que a educação institucional pública de responsabilidade da família e promovida pelo Estado, a princípio, seria a fonte de transmissão do capital cultural qualitativo, como garantia de direitos a um futuro promissor para as crianças em crescimento nas camadas populares. Suas estruturas em bairros de periferia são entendidas como “remédio para todos os males de nossa desigualdade”. (SOUZA, 2009, p. 17). É como Lúcia Rabelo de Castro (2013) reforça:

A criança pobre brasileira permaneceu e, ainda permanece, o sujeito mais destituído, mais governado e, sobretudo, mais “descartável”, em que pese todo o avanço da “era dos direitos” e sua expansão no Brasil. Ainda que a lei – no caso, o ECA – tenha visado reassegurar os direitos das crianças pobres, marginalizadas e abandonadas, revertendo a “doutrina da situação irregular” em favor da “doutrina da proteção integral”, a sujeição histórica dessas crianças ao abandono, ao descaso e à indiferença das gerações mais velhas não foi, de fato, revertida. As crianças pobres não usufruem do direito à vida, à educação, à saúde, à cultura e à dignidade como qualquer criança bem-nascida, e, portanto, têm seu destino relegado às contingências da miséria, da prostituição e da aliciação ao crime. Na verdade, muito já poderia ter sido feito por essas crianças no marco legal das garantias básicas, no que tange à educação, saúde e dignidade, sem que se precisasse haver o recurso das garantias específicas. (CASTRO, 2013, p. 184-185).

Viver infâncias pobres é atravessar os caminhos em condições de subcidadania (SOUZA, 2009), envolvidas em relações de poderes hierárquicos de dominação a partir do que se consideram ações concedidas de proteção e em uma estrutura impositiva de que “lugar de criança é na escola”, pois nestes contextos o tempo ocioso é entendido, consequentemente, como uma ponte para a marginalidade, nascendo a necessidade do planejamento de ações educacionais como formas de “ajuda”.

Quando pensamos nas crianças em situações econômicas desfavoráveis, oriundas de bairros de periferia das grandes capitais ou em capitais emergentes como João Pessoa/PB, estamos nos posicionando diante de vidas institucionalizadas, tuteladas e protegidas como solução para as situações sociais desfavoráveis em que vivem, o que as direciona consequentemente à condição de aluna ou de aprendiz pelos tempos e espaços institucionais que circulam e por elas se responsabilizam.

Outro ponto, o qual provavelmente pode ser o mais frustrante nas trajetórias de aprender da infância pobre, é o de se deparar, quase que de forma destinada, nas instituições formais de conhecimento com o que Lorena Freitas (2009, p. 301) define como “a crueldade da má-fé institucional”, quando o Estado se posiciona “em garantir a permanência da ralé na escola, sem isso significar, contudo, sua inclusão efetiva no mundo escolar, pois sua condição social e a própria instituição impedem a construção de uma relação afetiva positiva com o conhecimento”.

Em outros contextos, a escola aparece de forma muito similar, como ponte de participação social e direito à cidadania, mesmo que no futuro. Ao analisar a participação de crianças nas atividades produtivas no contexto da agricultura familiar no estado do Paraná, Tassinari (2014) percebe que, para as famílias, as crianças devem estar inseridas no ambiente escolar no tempo contrário ao que se dedicam à agricultura, visto que, pela necessidade de terem que trabalhar desde muito cedo para ajudarem no sustento familiar, os adultos lamentam o fato de não terem frequentado a escola na infância, não desejando a mesma realidade para seus filhos. Estes pais reconhecem a escola como um espaço educacional fundamental para o preenchimento do tempo das crianças, evitando a ociosidade, além de ser a possibilidade de contribuir com conhecimentos para uma vida melhor no campo no futuro.

No entanto, neste estudo aponta-se que a ação do Estado frente a erradicação do trabalho infantil e a inserção da criança em período integral na escola, passa a desestruturar as pedagogias nativas de aprendizagem e as relações intergeracionais destas famílias, o que dificulta, inclusive, a futura inserção no campo de trabalho, pois segundo o que a autora observa, as atividades produtivas não se restringem apenas a uma questão econômica, mas também a uma rede de relações sociais que efetivam o desenvolvimento de habilidades nas crianças, o que contribui para a reprodução simbólica e material do grupo. Assim, com a participação supervisionada nas atividades produtivas, por eles consideradas ações de ajuda, as crianças estão envolvidas nas práticas cotidianas que proporcionam a compreensão e o florescimento do senso de autoconfiança, responsabilidade e laços familiares.

Como já refleti anteriormente, é fato que neste contexto urbano e de periferia, na infância o tempo vivido durante as relações são preenchidos com sentidos de subordinação e de ser aprendiz a partir daquele que sabe mais, da instituição e principalmente do adulto. As crianças me confidenciaram:

Na Evot a gente é aluno, aprendiz griô. O professor que é o maioral passa os ensinamentos dele para gente. O aluno só faz prestar atenção e aprender o

que se pede. O aprendiz griô é para a vida, é para o futuro, a gente absorve o conhecimento e talvez passe para outra pessoa. (várias crianças, roda de conversa, maio de 2017).

Mas diante da fala das crianças, também há de se considerar como Mayall (2005) aponta que as crianças reconhecem nos adultos suas fontes de conhecimento e confiança de modo que estabelecem relações afetivas no caminho de aprender, mas também inclui a mesma relação com as crianças mais velhas nesta percepção. Mesmo nas aprendizagens ditas entre pares e fora do contexto institucional, não acredito ser possível que estes processos de conhecer não aconteçam em meio aos olhares e ações das gerações mais velhas, ao longo das relações intergeracionais, dos mais velhos em termos de idade e experiência na infância e daquele que sabe em relação àquele que busca saber.

Entendo que o desejo de aprender nasce na relação com o outro (coisa ou pessoa) e, mesmo dentro de cada geração, as relações de aprender emergem tanto do mais novo quanto do mais velho, por vezes, em termos de idade e geração, mas fundamentalmente de experiência ou ainda, dos dois elementos associados. O que pode mover estas produções e ações de aprender é o poder gerado com o saber-fazer, pois o conhecimento “[...]produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam desta produção.” (FOUCAULT, 1987 p.161).



Imagem 12. Oficina de percussão: Bruno (13 anos) orienta aos mais novos os movimentos com o corpo com o tambor (alfaia). Foto: Karla Mendonça.

Para as crianças ser aluna é receber o saber do mais velho e dentro disto entendem que o mais velho é, além de quem tem mais idade, a pessoa que se dedica a mais tempo a

determinado saber. Em diferentes atividades práticas, pude observar a intenção que o conhecimento deveria ser exposto gradativamente e, por vezes, nas salas separadas em grupos por faixas etárias similares, se evidenciava a oficina mais apropriada para o nível de idade da criança, como nas escolas formais, mas não era incomum crianças das outras turmas tentarem realizar ou serem incluídas nas atividades umas das outras nos diferentes grupos.

As crianças explicaram que, cotidianamente, o compartilhamento de saberes, guiado principalmente pelo educador, acontece devagarinho e por partes, que quanto mais crescem mais saberes irão acumulando, revelando o desejo para que tal crescimento ocorra. Na vivência do grupo Tambores do Tempo, em que as diferentes idades e gêneros se misturavam, o que caracterizava este crescimento era a habilidade exposta pela criança a ser reconhecida pelo professor, em que elas próprias ansiavam alcançar tal habilidade como um desafio a ser vencido, relacionando a forma e a quantidade de instrumentos tocados, à maior poder e destaque diante do grupo. Eles me explicaram como este processo acontece:

Eu: Como começa nos tambores? Vocês escolheram os instrumentos?

Crianças: Não, no começo ele bota o tambor, mas se a pessoa souber e tiver um pouco da noção ele bota o que a pessoa escolher. Eu gosto mais de virada, eu de repinçada, eu gosto do contratempo...

Eu: O que é isso?

Criança: É marcação e virada... (eles me explicaram cada toque batendo com os lápis nas mesas, procurando destacar a diferença de cada batida, mostrando as características e o tempo que as diferenciam).

Criança: Eu gosto do agbê também.

Criança: Eu toco caixa, mas eu acho bonito a virada (toque do tambor).

Criança: “Tô” doidinho pra tocar agbê, é massa, mas eu já “tô” dando repinçada (toque do tambor) - ele fez expressão de que não poderia tocar o outro instrumento de seu desejo.

Eu: E o professor não vai deixar?

Criança: Não, porque vou começar no tambor de virada.

(Roda de conversa, maio de 2017)

Neste diálogo, entende-se que são feitos acordos entre as crianças e o professor sobre a permanência ou troca de instrumento no qual ela se destaca ou escolhe, isto é, flui dependendo da avaliação do professor e do desejo da criança, bem como também da necessidade do grupo, pois aqueles que demonstram mais habilidade em instrumentos e performances<sup>14</sup> mais complexas são concentrados nos instrumentos que dão maior destaque ao batuque, que no caso são os tambores. Assim, a ação da criança agencia o que emerge enquanto música e performance no grupo, mas, para elas, o professor é central para guiar este movimento como detentor do saber, como ele próprio explica:

<sup>14</sup> Sobre performance tratarei melhor no tópico 3.2.1 quando discutirei o aprender na/com a prática.

É o tempo que fala, eu começo a observar o outro menino que está virando, então eu digo a ele para ele tentar, então eu digo se você quiser tambor de virada bora trabalhar nisso. Parte do interesse dos meninos, querer trocar de instrumento ou passar para fazer outros toques mais complexos. Primeiro tem que perder o medo do instrumento, porque se você pegar e começar a passar, fica um negócio agoniado<sup>15</sup> demais, como eu falei, eu já fui criança, então quando uma pessoa começa a passar e você não tem noção daquilo, não tem noção de maracatu, não tem noção das coisas, fica agoniado. Foi aí que apareceram os tambores de virada, de marcação de repinizada, a caixa, a rufada, o gonguê. (Marcílio, entrevista concedida em 17/08/2017).

O professor reconhece que a construção não é só dele e que este processo só é possível com a dedicação mútua entre ele e as crianças, porém entende como “falta de humildade” e de respeito quando a criança procura se posicionar ou enfrentar orientações e decisões suas ou daquele responsabilizado a conduzir as ações do grupo, geralmente as crianças mais velhas e a mais tempo na Evot. Certa vez, em uma roda de diálogo, este assunto foi o foco principal diante de alguns comportamentos que estariam atrapalhando o andamento da oficina. Concentrando-se na questão destes enfrentamentos como falta de respeito, o professor deixou claro a hierarquia necessária para que pudessem ser compartilhados os saberes e aprimoradas as habilidades nascentes nas crianças. Em sua fala, reforçou a reciprocidade como valor fundamental entre as gerações no processo de aprendizagem: “Eu te ensinei e agora tu queres me ensinar? Não pode dar as costas para quem te ensina”.

Nas relações familiares, o que também é muito similar neste contexto educacional da Evot, como também já foi apontado, a reciprocidade entre as gerações é uma questão extremamente valorizada e que permeia as relações. As trocas de obrigações, o dar e o receber como uma forma de prestações de contas entre as crianças e os adultos são relações características dos contextos educacionais institucionalizados. Mauss (2003[1969]) coloca que:

Em tudo isso há uma série de direitos e deveres de consumir e de retribuir, correspondendo a direitos e deveres de dar e de receber. Mas essa mistura íntima de direitos e deveres simétricos e contrários deixa de parecer contraditória se pensarmos que há, antes de tudo, mistura de vínculos espirituais entre as coisas, que de certo modo são alma, e os indivíduos e grupos que se tratam de certo modo como coisas. (MAUSS, 2003[1969], p. 202).

---

<sup>15</sup> Agoniado no sentido de que há uma mistura de ansiedade e medo em relação à capacidade de aprender o instrumento que, segundo o professor, é como o noviço aprendiz se apresenta nos primeiros contatos, por isso ele prefere deixar inicialmente o aprendiz se sentir à vontade com o instrumento para que, com calma, entenda os ensinamentos.

Parece que entre acordos e imposições, conflitos e aceitações, os mais velhos podem acabar conduzindo os mais novos, em suas diferentes instâncias de participação, sobre o que se deve e como se deve aprender, o que também pode acontecer a partir dos mais novos, mesmo que em menor proporção, quando revelam percepções ainda antes não pensadas pelos mais experientes. Tudo isto é permeado e envolvido por emoções e sentimentos que os engajam em um trabalho de mútua atenção, compartilhamentos, trocas e gratificações. É o que reconheço como uma solidariedade geracional (CASTRO, 2013).

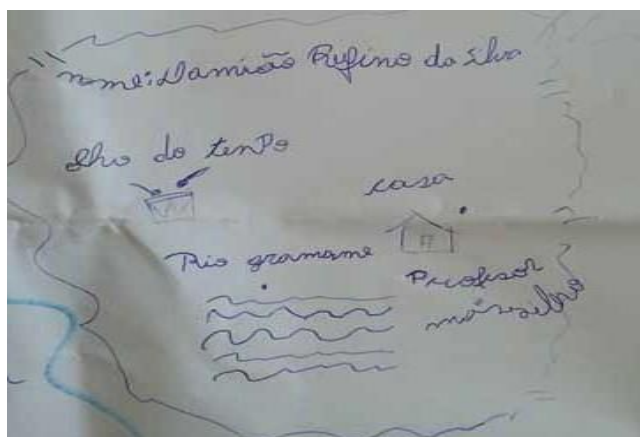


Imagem 13. Cartaz coletivo: A criança explicou que seu desenho era referente às “coisas que ela gosta de fazer”.

Com toda essa discussão, fica difícil pensar como a condição de ser aluno ou aprendiz pode revelar instâncias participativas de agenciamento e de engajamento nas práticas de aprendizagem pelas crianças. Sarmento et al. (2007) reforça:

À partida, podemos afirmar que a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças. Assim, considerar a participação das crianças no espaço público exige que tenhamos em conta a influência das estruturas e instituições que as envolvem – sejam elas educativas, económicas, jurídicas ou sociais –, que frequentemente se apresentam, como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil. (SARMENTO et al., 2008, p.190).

Mas neste tempo de ser aluno ou aprendiz na infância, surgem, movimentam-se e crescem relações e memórias de tempos criativos. Esses tempos florescem à medida que um ambiente participativo é tecido em meios às relações inter e intrageracionais no contexto da instituição. É por esta trilha que passaremos agora.

### 2.3.1.1 “Somos alunos diferentes”

A condição de aluna e aprendiz é reconhecida pelas crianças como ação que faz parte do seu cotidiano social e que viver esta condição envolve as crianças e os adultos, porém ressaltam, de forma unânime, que este significado se diferencia na Evot quando pensam nas outras instituições educacionais. Para as crianças, na Evot elas são alunos e alunas diferentes, abrindo assim uma ressalva para diferenciarem como se sentem alunos e alunas naquele ambiente.

Com a percepção delas a respeito da condição de aprendiz ou aluna diferente, reflito que na mistura dos saberes tradicionais, práticas sociais e os conhecimentos formais direcionados na escola, as crianças participam do cotidiano enquanto aprendizes e estão engajadas em práticas ativas nas diversas relações que emergem do contexto e entre os contextos, para compreender no mundo o que ele lhe oferece e o que ela necessita dele. Como reconhece Jean Lave (2015), ao falar de um estudo sobre a prática de futebol de meninos, os movimentos e as relações aprendizagens fluem cotidianamente da escola para rua e para outros lugares:

Podemos ver como a atividade escolarizada é parte da condução da vida cotidiana dos meninos, e não o contexto da aprendizagem; mas (seja lá o que for que se faça nas escolas) como um entre os contextos através dos quais os meninos se movem, no seu caminho *desde* algum outro lugar e continuando em direção à ainda outros engajamentos. Esses arranjos, movimentos e relações iluminam como a aprendizagem acontece nas escolas assim como nas ruas. Esses estudos têm em comum o fato de se tratar de práticas que interessam profundamente aos seus participantes, direta e indiretamente; elas envolvem os participantes se movendo entre os contextos de sua vida cotidiana [...]. (LAVE, 2015, p. 43).

Nas recentes pesquisas dos autores(as) da sociologia da infância e da antropologia da criança, nas quais as crianças são reconhecidas como agentes sociais plenas e produtoras de cultura, é notável que as relações de aprendizagem aparecem, mesmo que de forma não explícita, a partir das ações que nascem e se desenvolvem no movimento entre os diferentes contextos e nas relações em que as crianças participam. As percepções destacadas nas etnografias com as crianças, ao analisarem as mais variadas instâncias, seja na política, na escola, nos contextos étnicos, no ambiente rural e urbano, a ação das crianças não se restringe apenas a uma posição submissa diante daquele que detém o poder do conhecimento acabado, mas que, além de exímias aprendizes, as crianças exercem agência e criatividade em suas

experiências de aprender e nos saberes até então compreendidos (NUNES, 2003; CODONHO, 2007; PIRES, 2011; SOUSA, 2017; CORSARO, 2011; SILVA, 2013).

Se ao falarmos das pesquisas com crianças e como as relações de aprendizagem é um elemento comum entre as mais variadas pesquisas, aparentemente esta discussão é mais desfalcada quando se trata de pesquisas com as outras gerações. O fato é que há de se considerar que a condição de aluno e aluna, ou em outros termos, de aprendiz, nos acompanha durante todo o tempo no processo complexo de nossa trajetória de vida, em sua incompletude. O que vemos nas ações, planos e saberes adultos são os frutos das mudanças de entendimento e de ação no mundo, como variáveis históricas, pois “nossa relação intersubjetiva recíproca está sempre determinada a ser historicamente anterior, porque, onde quer que nos encontremos, somos portadores de nossa história singular.” (TOREN, 2012, p.23).

Ademais se torna relevante considerar, que na infância, enquanto categoria geracional da trajetória de vida, as aprendizagens, as ações de entendimento e a incorporação dos saberes se dão de forma diferenciada ao compararmos com as demais gerações, pois conforme Clarisse Conh (2005, p.35) analisa, “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”, afinal “as crianças têm suas particularidades na forma de conceber e experimentar o mundo: é sábio não negligenciá-las.” (PIRES, 2008, p.141).

Como já foi salientado, as crianças percebem a Evot como um espaço de aprender e também de lazer, e nela se concentram ações e relações de aprendizagem entre os envolvidos que percorrem situações práticas voltadas para alcançar novos conhecimentos, reconhecendo-se, portanto, um ambiente em que circula o fazer para o saber como condição imprescindível para planejar e alcançar objetivos (sonhos), mesmo que “infantis”, como o saber pular corda:

No teatro Acácia as crianças brincavam correndo e fazendo outras ações em pequenos grupos (a única adulta que se encontrava no espaço era eu). Depois de um tempo, Penhinha apareceu, olhou em volta e perguntou as crianças se elas queriam pular corda, o que ocasionou uma grande euforia. Após amarrarem a corda na escadinha, Penhinha se posicionou para girá-la e as crianças formaram rapidamente uma fila na qual competiam verbalmente quem conseguiria pular mais vezes. Enquanto um menino e uma menina conseguiam pular mais de 100 vezes sem parar, outras três crianças não passavam de três pulos, o que ocasionou constrangimento e recusa para tentar pular novamente. Penhinha, tentando incentivá-los oralmente tentou mostrar como poderiam modificar o pulo para conseguirem ficar por mais tempo pulando, e os chamou para pularem juntos sem a corda, procurando demonstrar que tinha um ritmo. Ao voltarem para fila, a criança mais velha que estava com maior dificuldade em pular, começou a demonstrar que a cada tentativa, procurava olhar e pensar atentamente diante do movimento daqueles que demonstravam maior habilidade; timidamente sem deixar que

Penhinha ou outra criança percebesse, dava pequenos pulos na fila tentando acompanhar o colega que pulava corda. Após várias tentativas, esta criança pulou 30 vezes e com um sorriso me confidenciou, ao ser perguntada o que tinha mudado para que ele de repente tivesse pulado tantas vezes: “- não sei o que aconteceu, minhas pernas ficaram moles”. (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2017).

A relação intergeracional protagoniza esta situação de aprendizagem, mas não sozinha, pois também foi mediada pelos olhares e falas das outras crianças, que na competição acabavam incentivando a criança que consideravam “não saber” pular corda a insistir na conquista daquela habilidade durante a brincadeira. Pode-se pensar que a relação entre Penhinha e a criança, na relação educadora e aluno ou mestre e aprendiz, foi o que proporcionou ao menino a vontade de tentar mais vezes para compreender o pulo eficaz, mas além da relação de confiança entre eles, podemos também destacar outros elementos que podem ter mediado a emergência desta habilidade no emaranhamento das relações entre as crianças, Penhinha e até a própria corda.

Não posso negar que o que se promove no cotidiano da Evot, transmite uma sensação de maior liberdade para as crianças e que as relações intergeracionais se desenrolam de maneira mais dialógica do que nos ambientes escolarizadores aos quais trabalhei, e as crianças em suas falas parecem confirmar isso. Porém, como qualquer ambiente em que adultos e crianças vivenciam e tecem seus cotidianos, as regras se fazem presentes e aqueles que tendem a desviá-las são apontados e tolhidos. Mas aparentemente, segundo as crianças, as relações intergeracionais no contexto da Evot divergem da escola formal e isso é reforçado ao detalharem as ações cotidianas em relação ao aprender. Abaixo, exponho alguns trechos das rodas de conversa, que no decorrer dos diálogos procuram me explicar como é ser “aluno diferente” na Evot<sup>16</sup>:

- A diferença daqui para a escola, é que a escola é ruim e aqui é bom, lá tem pessoa chata, o diretor briga com a pessoa. Aqui não acontece porque não tem ninguém chato, os educadores não são chatos. (P., 8 anos)
- Aprender aqui que é diferente. (E., 9 anos)
- Na escola eu decido a aula que eu quero assistir, e os professores dizem quem não quiser sai, daí eu saio, mas pego a matéria depois. (F., 15 anos)
- Eu faço o que eu quero mesmo, o diretor falando, “tô” nem aí! (Fala da escola formal). Aqui não (Evot) .... Aqui é diferente, a gente vem porque quer já é amor, então as coisas que não pode fazer, a gente não fica bravo. Por mim eu não iria para a escola, mas como eu tenho que estudar para ser alguém na vida, esse processo todo, aí eu tenho que ir. **Aqui ajuda nesse processo todo, a ter paciência. Eu era uma pessoa tão estressada da vida,**

<sup>16</sup> Neste caso abrevio o nome das crianças em seus relatos, pois houveram pedidos e ressalvas por parte delas sobre a exposição de suas opiniões.

**aqui ensinou como melhorar:** não pode fazer isso; **e a gente vinha porque a gente queria e não porque era pressionado**, eu não vou fazer porque não quero sair, daí eu fui aprendendo, aprendendo, amadurecendo. Na escola faz isso, mas acaba acontecendo. **A diferença é que na escola eles querem do jeito deles, eles não sabem conversar, saber, sabe!** Eles respeitam né, **mas não tem assim um método certo.** (B., 14 anos)

- Aqui (Evot) ...acho que além de serem professores, a amizade faz mudar. (D., 17 anos)

- Na escola o cara fala, a professora ver isso aqui, ninguém escuta (quis explicar que o que as crianças falam e os adultos entendem de maneira divergente). Tem professora na sala que dá uma de doida, a pessoa fala e ela (ele vira a cabeça de lado imitando-a como se o que falasse, para a professora, não tivesse importância). (D., 12 anos)

- A gente vai para escola e volta para casa. Nós todo dia vem para a Evot. A escola normal é boa, mas tem uma inspetora que é chata. **Vamos na escola para estudar, para ter um futuro bom. Na Evot, a gente vem para aprender e viver vivências.** A Evot e a escola normal são diferentes, na escola tem que levar bolsa pesada, a gente estuda lá. Para aprender vamos na Evot. (A., 9 anos)

- Aqui brinca, estuda mais ou menos. A gente conversa, conversa e conversa.... aqui eu estou em casa, a segunda casa. (A., 11 anos).

(Roda de conversa, maio de 2017, grifo da autora).

Em meio a estas percepções, as situações normativas e punitivas na Evot aparecem como necessárias para se manter a organização do ambiente educacional e, como foi apresentado no capítulo anterior, são nas rodas que as bagunças são refletidas e resolvidas, dando a entender que através delas são ouvidos e vistos. As crianças apontam que, em todos os ambientes que participam, estas relações aparecem e que diante delas, procuram resolvê-las de formas diferenciadas, aprendendo a lidar com a situação punitiva. No entanto, colocam que elas são constantes e que dependendo do ambiente, eles tentam “se controlar” para evitá-las. Isto acontece quando entendem que o respeito mútuo é considerado na relação com o adulto, são ouvidas e entendidas até mesmo em relação às bagunças, que por vezes segundo elas, é incontrolável:

A gente não faz o que quer, tem algumas coisas que a gente gosta de fazer e não pode. Tipo bagunçar, a gente quer fazer e não pode, mas não é bagunçar, é brincar, a reação... toda criança gosta de fazer brincadeira doida e chata. Os educadores não gostam, não pode fazer com os educadores, com criança pode, o que não pode mesmo é fazer encrenca, pode cair algo que pode se machucar, descer lá pra baixo: “Eita! ” O menino foi para o cantinho azul (conta o perigo que é descer na trilha sem a permissão ou sem o acompanhamento de um adulto). (E., 11 anos; A. 10 anos).

Para as crianças, o aprender não pode se dar em meio a bagunça, pois deve haver respeito e interesse, “a pessoa sem interesse não quer aprender e é jogar o tempo no lixo, você ir e ficar lá bagunçando, enquanto os outros estão aprendendo e não aprender, quando você

pergunta, não aprendeu nada!”. Eu perguntei, em algumas situações em que presenciava seus relatos de brigas e confusões nos lugares que frequentam, se na Evot também acontece e eles reforçaram que não, “por incrível que pareça”, e se acontece não é igual pelo seguinte fato: “Aqui os professores conversam com a gente, conversa, conversa, enquanto na escola normal fala uma vez, na outra é suspensão, na outra é expulso; **a escola não ajuda, é uma prisão,** ‘tô’ encarcerado, aqui (Evot) eu ‘tô’ em casa, a segunda casa. ”

Na Evot ou nos outros espaços institucionais, as crianças relataram, e eu também pude observar, conforme Foucault (1987) descreve, que a disciplina gira em torno das condutas relacionadas ao tempo (atrasos, ausências), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (gritos, tagarelice, palavrões), do corpo (atitudes incorretas), da sexualidade (como possíveis namorinhos).

Percebo que as ações das crianças que vão a favor ou contra aos tempos e regras da instituição, são vivenciadas e aprendidas à medida que as crianças reconhecem a disciplina que o ambiente as envolve, com base no sistema punitivo que poderá ser acionado diante de suas “bagunças”. Muito similar ao que Míghian Nunes (2017) observa em sua pesquisa, quando associa os termos da capoeira mandiga e ginga para o jogo protagonizado pelas crianças no contexto institucional diante do que lhes é imposto cotidianamente, processo no qual vão aprendendo a agir, resistir ou (re)fazer as relações de poder nas relações sociais.

As mandigas é o que define como os estilos de ação reflexiva das crianças, tem a ver com a “antecipação, previsão, cálculo e análise das relações de força possíveis para o controle e gestão de determinada ação” (NUNES, 2017, p.222). A autora refere-se também às intencionalidades carregadas de sentidos, que revelam a heterogeneidade de seus domínios no tempo e espaço institucional, no exercício do jogo com o outro. Este jogo é o que chama de ginga, que é interdependente à mandinga, e está presente na ação do corpo como movimento performático e oral nas empreitadas infantis, ao se esquivarem, sentirem e se divertirem no cotidiano das relações.

Estas ações acontecem diariamente na Evot entre as crianças e entre os adultos e as crianças. As crianças ao comentarem tais situações, procuram avaliar e equilibrar as atitudes de modo que se justifique o porquê das regras e punições durante as relações:

Às vezes dizem (as crianças) que não gostam da percussão porque é um pouco cansativo, e quando erra, ele (professor) fica (faz gesto como se estivesse chamando a atenção), eu sei que é para o nosso aprendizado, mas as vezes da agonia, até porque a gente é criança, não consegue levar muita pressão (dando uma risada jocosa). (Diário de campo, junho de 2017).

Outro exemplo é o fato de que elas entendem que na Evot não entra tudo o que aprendem na rua, pois como espaço educacional certas atitudes não são apropriadas, como: “Não pode falar palavrão e brigar, mas nos outros lugares pode. Eu aprendi a falar olhando as outras pessoas falarem!”. As crianças refletem que quando agem desta forma perante outras crianças mais novas, que não falam palavrões, elas acabam aprendendo e isso não é bom, além do que reforçam que estas atitudes, entre outras, remetem a uma situação punitiva que pode ocasionar a saída da escola, e isto sempre diziam não desejar e que os educadores estão certos, pois as crianças têm que aprender a serem “boas.” Sobre isto Foucault (1999) explica:

[...] a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. (FOUCAULT, 1999, p. 152).

Elas associam “serem boas” com padrões valorizados como exemplos. A hierarquia é aprendida no cotidiano e nas rodas, com ações que tendem a normalizar (FOUCAULT, 1999, p. 153) os comportamentos, os planos e os pensamentos. No entanto, as crianças em suas falas, reforçam que essas relações, mesmo ocorridas entre elas, geram desconfortos, mas que sem eles não haveriam mudanças. Criticam as atitudes do outro e simultaneamente avaliam a si próprias pela situação provocada, como certa vez uma criança chamou a outra de barraqueira, por “teimar” frente as orientações de uma educadora, visto que todas as outras já tinham entendido e que ali não era a escola (formal) que frequentavam e estavam “acostumados” a enfrentar os adultos.

Também é possível notar, que as crianças sustentam atitudes desafiadoras em relação às atividades e nas relações intergeracionais, por considerarem as relações em um contexto de trocas, de modo que ao estarem aprendendo, que seria o objetivo do educador, ao final aparentemente esperam uma recompensa pela prática, que geralmente está relacionada ao lazer.

De várias maneiras, elas contornavam situações das atividades propostas pelos educadores, revertendo a ordem intencionada pelos adultos para o desejo almejado por elas, podemos dizer que procuram driblar experiências que exijam “trabalho” para experiências mais lúdicas. “Pelas beiradas” (SILVA, 2013) demonstravam não serem passivas às ações propostas na instituição, pois como Antônio Luiz da Silva (2013, p.102) defende, quando

“[...] o problema não se resolve, as crianças criam, dentro de sua medida de conhecimento, umas ajudando as outras, na conflitividade própria da idade e no aprendizado solidário, a resolução”.

Certa vez, enquanto aguardava Mestra Doci no espaço de lanche em frente ao Teatro Acácia, algumas crianças que ali já estavam, aparentemente alheias ao restante dos grupos que já tinham tomado suas atividades rotineiras na escola, se aproximaram para conversar, brincar e me contaram que se recusaram a participar de uma atividade de limpeza do espaço, no qual tinha crescido muito mato. Esta é uma tarefa comumente exercida pelas crianças juntamente com os educadores, atividade que inclusive para muitas é entendida como “ajuda”, tendo em vista a proposta ambiental da Evot em que todos devem cuidar do espaço coletivo.



Imagem 14. Subida da trilha após coletar lixo. Maio 2017. Foto: Karla Mendonça.

No entanto, para estas crianças que estrategicamente se encolheram em um espaço longe dos olhares do educador responsável e ao se juntarem a mim, “disfarçando” claramente que estavam realizando alguma atividade comigo, me revelaram outro sentido para a ação proposta:

Criança: o caba vem aqui pra fazer atividade, pra limpar folha, limpar o campinho, vai lá embaixo limpar os negócios tudinho e nem pode jogar bola!

Eu: Mas não foi combinado que vocês iam fazer a tarefa e depois iam jogar bola?

Criança: Então! Mas só que o caba vem aqui de manhazinha, com sono, querendo fazer as atividades boas! E o caba limpa aquilo ali tudinho!

Eu: E isso não é bom?

Criança: Não é não! É não porque o cara tem que está assim, varrendo e pegando a vassoura jogando assim os negócios para o outro lado.

Eu: Mas então porque vocês acham que tem que fazer isso aqui?

Crianças: Não sei.

Eu: Você não sabe porque que fazem isso, já perguntou para o professor?

Criança: Já...ele disse que era para nós brincar lá, mas quando nós fomos brincar aí ele não deixou mais, então nós não vai fazer mais nada.

Eu: Mas para que vocês limpam ali as plantinhas?

Criança: Para que ela floresça, mas o campinho não tem flor lá dentro.

Eu: Mas você não quer ajudar a plantinha florescer para depois você brincar?

Criança: Eu limpo aqui (horta), mas lá não!

Criança: A gente não vai limpar lá não, porque quando a gente limpa o professor não deixa a gente brincar mais!

Eu: Mas não faz parte da atividade aprender a cuidar de tudo aqui?

Criança: Há sei o que nós faz, fica de boca calada pô! Depois nós diz lá em casa, nós chega lá e diz olha pai, eu não “tô” sendo empregado dele mas não viu! Oxente, tá trabalhando de empregado, agora é? Aí, nós não faz negócio de empregado quando o professor mandar! Mais nunca nós faz! (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2017).

As crianças exploravam ações com o corpo de modo que entre negociações e fugas, se faziam presentes de alguma forma. É como Míghian Nunes (2017) ao trazer definições relacionadas ao corpo das crianças em torno da disciplina e dos discursos controladores, analisa que as crianças descobriam juntas os limites, as resistências e novas possibilidades que poderiam alcançar a partir/com o próprio corpo no contexto institucionalizado. A autora coloca que as crianças tornavam-se “capoeiras” ao se fazerem presentes e ativos na turma, e assim reflete as manifestações corporais das crianças nomeando-as, resumidamente, da seguinte forma: corpo-chamego (contato físico com os outros), corpo-exibição (performances com a dança e situações lúdicas de brincadeiras), corpo-esquiva (fugas das salas de aula), corpo-divergência (quando não se submetiam as atividades planejadas pelos adultos) e o corpo-suspensão (quando o corpo das crianças eram coordenados nos tempos impostos pelas ações planejadas na instituição, mas que também aprendiam de alguma forma a controlar a situação com autonomia).

Ficou evidenciado nas falas e no cotidiano de suas participações, que estudar se relaciona à escola regular e quando falavam do ambiente da Evot associavam ao aprender, talvez pelo fato de que na Evot os livros didáticos, a mochila e os cadernos sejam materiais dispensados para as práticas, aparentando ser o atrativo para as crianças. Lugar para aprender parece se relacionar ao espaço do fazer, à prática no coletivo, às rodas, às caminhadas e aos novos conhecimentos acolhidos e compreendidos dentro e fora do ambiente institucional, pois, bem como Wenger e Lave (1996) ressaltam, aprender é um processo que ocorre em um quadro de participação, é coletivo.

As organizações institucionais parecem se diferenciar para as crianças, muito mais pelo o que elas podem agir cotidianamente no ambiente em que se fazem presentes e como as relações inter e intrageracionais se desenrolam. As crianças revelam que, para elas, a importância de como participam destes contextos e como estes contextos se abrem para elas é o mais relevante, atentando ao fato de que ser aluno é uma condição implicada às suas vidas, mas como esta condição será vivenciada depende da ação delas e dos adultos juntos no ambiente.

As ações participativas, neste conjunto, são visíveis na infância pelas suas ações, que englobam tanto a oralidade como os movimentos pela instituição e até o que projetam para fora dela, revelando que são habilidosas em descobrir e inventar gradativamente meios de ação ao passo que reconhecem o ambiente, seus limites e aberturas. Percebo que não se trata de um processo racional precisamente organizado e controlado, mas esta participação das crianças se desenrola no sentir o ambiente ao longo das relações e pela presença afetiva, colocando sentido no que está sendo compartilhando.

Não quero dizer que as crianças agem de forma menos lógica e mais impulsiva que as outras gerações, ou que a racionalidade fosse instalada somente após a passagem da infância, mas reforço que nesta geração em especial, as crianças experimentam e se envolvem corporalmente no mundo de modo mais sensível e prático. Entre combinações múltiplas e criativas de ações estratégicas e emocionais, as crianças revelam um fluxo de habilidades participativas sentidas, imaginadas, criadas e improvisadas no tecido de suas experiências, é assim um processo cognitivo, social e emocional complexo em tempo real (FERREIRA, 2002; INGOLD, 2010).

Participar, como ação fundamental mediadora do aprender, é se fazer pertencer àquele contexto de modo que se tenha a possibilidade de transformação, de si e do coletivo. Este processo se dá, como ressalta Sarmiento (2007, p. 204), “com o modo próprio de interpretar, agir e interagir na realidade que decorre da alteridade da condição geracional da infância”. Assim, entendê-las como participantes ativas é perceber que de alguma forma elas se fazem presentes, “[...] sobretudo, reivindicando direitos de acesso aos bens de sua sociedade em suas práticas sociais cotidianas.” (SILVA, 2013, p.101).

Mesmo que não descarte o fato de que ser aluno, estudante ou aprendiz pode ser um ofício atribuído a elas desde muito cedo (SIROTA, 2001; QVORTRUP, 2014), entendo que estas experiências, aprendizagens e memórias acompanharão e (re)construirão as suas histórias, pois no fluxo de pessoas e coisas entre estes lugares, emergem confrontos, valores, entendimentos, materiais, mídias e tecnologias que serão facilitadores, mediadores ou até

mesmo barreiras para compreenderem, desenvolverem habilidades e escolherem seus caminhos em suas trajetórias, reconhecendo-as, assim como os adultos, seres na multiplicidade de suas vidas, de um emaranhado histórico e em dinâmico devir (PROUT, 2010).

Como pude notar, nas relações na Evot as aprendizagens fluem em meio aos instrumentos, canções, danças, materiais físicos e ações humanas, em um emaranhado de historicidades e ações, que se refazem e são compartilhadas no coletivo. Ângela Nunes (2006), apoiada em Lave e Wenger (1996), chama a atenção para esta reflexão quando aponta que em qualquer contexto em que há aprendizagem, ações como olhar, experimentar, fazer, ajudar e sentir estarão permeando as práticas cotidianas mesmo as institucionalizadas, percebendo a fusão entre os modos “formais ou informais” de se compreender o conhecimento, em que múltiplos são os agentes que mediam este processo, os misturando.

Faço minhas as palavras de Qvortrup (2011, p. 328) de que “surpreende-me o fato de o trabalho escolar realizado por crianças em conjunto com seus professores ser sistematicamente ignorado como atividade útil. ” Não estou em posição de defesa à minha profissão ou ao contexto educacional que efetivamente estou mergulhada, mas venho reconhecer a reciprocidade imanente entre ambos os trabalhos nos espaços educacionais, da criança que em nossa sociedade necessita destes conhecimentos para agir hoje e no futuro a partir do seu passado, como pessoa participativa nas relações sociais, bem como o engajamento de educadores que desenvolvem o seu trabalho e, a partir dele, se sustentam, na medida em que se reconhecem preocupados nas transformações de si e do outro no coletivo.

Desta forma reflito e reconheço que o movimento entre os contextos institucionais formais ou não-formais, as crianças e os adultos em suas relações de apoio mútuo, participam e fazem emergir os modos de como esta caminhada pode ser agenciada na ação relacional em/entre ambas as gerações, isto é o que possibilitará brotar os conhecimentos que serão tecidos no complexo espaço/tempo da aprendizagem.

Qvortrup (2011) chama a atenção para o contrato geracional através dos tempos, o qual apesar das modificações que seguem as mudanças históricas sociais, políticas e econômicas das sociedades modernas, reconhece nas crianças um papel fundamental na sustentação do sistema capitalista dominante:

Tal realidade sugere que (1) o trabalho infantil não desapareceu, mas é imanentemente realizado sob um novo sistema, ou seja, por meio do trabalho escolar e, portanto, refere-se ao Estado e não à família como economia relevante; (2) não são mais as crianças biológicas que, pessoalmente,

fornece e cuidam dos pais idosos; é a geração posterior que provê as aposentadorias de todos os idosos – casais com ou sem filhos – por meio do chamado sistema de contribuição previdenciária. (QVORTRUP, 2011, p. 330).

A institucionalização da infância acompanha as modificações dos meios de produção nas sociedades nestes tempos modernos, mas podemos visibilizá-las como agentes sociais ativas e participativas nos processos econômicos e sociais, tanto quanto os adultos que as sustentam, afinal, através de seu trabalho manual em paralelo com o trabalho dos adultos no passado ou a sua escolarização como trabalho mental atual, é que se dá a continuidade e é mantida a sociedade contemporânea pelos frutos futuros que este ofício proporcionará.

A circularidade entre os espaços, os caminhos tomados para acessá-los e neles participarem, retomam que esta condição de aprendiz não é fixa e homogênea, remetem a negociações, ajustes, sentimentos e ações que exigirão desprendimento dos envolvidos, tanto da criança quanto do adulto, entendendo que nesse processo “toda educação é uma autoeducação, ou seja, não é apenas uma inculcação, é também um trabalho sobre si mesmo”. (SIROTA, 2001, p. 17).

O viver enquanto aprendiz é estar exposto a uma multiplicidade de compartilhamentos de saberes e modos de vida que, inclusive dentro das instituições e a partir das vidas que ali se relacionam, tecem um ambiente em que os significados e as compreensões das práticas acontecem na diversidade de experiências agenciadas nas relações de aprender com o outro, sendo ele mais velho, mas novo ou até mesmo uma coisa. A instituição e os adultos que planejam suas propostas são claramente fundamentais para compreendermos como as crianças agenciam suas aprendizagens e se compreendem dentro destas relações, porém, aqui posso reconhecer que através e a partir das vidas e ações das crianças é que o contexto e a própria condição a elas empregada ganha movimento e se reinventa.

## AS APRENDIZAGENS RITMADAS PELAS CRIANÇAS



Imagem 15. Artista Escurinho visitando a Evot. Foto: Thiago Nozi.

### SAVANAS

Uns Vieram de navio

Outros aqui já estavam

Muitos vieram na marra

Deixando pra trás suas ilhas

O amor de suas filhas

E o abraço das mulheres

Que por ventura lhe amavam

O rosto negro nas savanas

A festa

A colheita

Os tambores, os tambores.

(as crianças: “fala tambores!”)

Ará ê, erê á

Ará ê, erê á

(Escurinho)

Considerando os entendimentos das crianças no que se refere às suas vivências como aprendizes, dou continuidade neste capítulo às discussões teóricas sobre os processos de aprendizagem na infância. Nesse sentido, concentrando nas aprendizagens emergidas coletivamente, trago como o grupo Tambores do Tempo se organiza, participa e se relaciona inter e intrageracionalmente, para que os processos de aprendizagens se transformem em saberes conquistados, discutindo, a partir/no engajamento performático do batuque, categorias como poder, autonomia e habilidade no que tangem as aprendizagens corporais infantis na prática.

Visibilizando quais são os mediadores para que estas categorias cresçam e apareçam, dou destaque neste processo de análise, não só as relações humanas, mas também as não-humanas, as quais me apoio em Tim Ingold (2012) para me referir a elas como “coisas”, principalmente quando discuto a relação das crianças com os seus instrumentos e canções.

Neste cortejo, em procurar entender como se aprende, vou ao encontro dos sentidos de me expor, presenciar e experimentar a novidade com as crianças na prática do batuque, entoando com suas vozes, ações e ritmos as formas comemorativas e criativas que (re) florescem na ação coletiva com a música e para o (re) nascimento, aparentemente, de sentimentos coletivos que chamam “energia”. Esta categoria soa expressivamente no que tange as vivências do grupo Tambores do Tempo, principalmente em suas apresentações, e está relacionada às emoções e aos sentimentos experienciados e incorporados ao longo das trocas de olhares, dos movimentos e da música produzida e sentida, que aqui estão traduzidos em um clima de festa.

Apesar de reconhecer que na instituição a música e outras formas de artes são suportes metodológicos para os trabalhos pedagógicos com os temas relacionados ao meio ambiente e cidadania, para as crianças esta vivência se reflete como uma fonte de aprendizagens prazerosas e trocas de convivência, surgindo como oportunidades de encontrar e (re) florescer histórias no coletivo, à medida que incorporam o que vivem na prática. Desta forma, este capítulo promove uma discussão frente as aprendizagens e aos seus processos, o que a prática produz e é produzida pela ação das crianças, revelando a confluência de emoções, desejos, caminhos, sentidos e ações ao serem envolvidos e se engajarem nas aprendizagens do batuque.

### **3.1 Aprendizagem na infância: teorias e outras discussões**

Ao considerar a multiplicidade e complexidade de infâncias como categoria geracional em trajetórias de vida, paralelamente, entendo que esta categoria é caracterizada socialmente, num dado contexto, a um grupo de sujeitos com práticas sociais específicas e é reconhecida na alteridade a partir das categorias geracionais opostas (ARIÈS, 1981[1978]; QVORTRUP, 2010; JENKS, 2002; SARMENTO, 2005). Sobre isso Qvortrup (2010) explica:

Esta uniformização, que indica que todas as crianças ocupam o espaço social que chamamos de infância, ao mesmo tempo nos leva a buscar um novo quadro comparativo (no lugar daquele que resulta do postulado da diversificação: que as crianças são, acima de tudo, diferentes entre si). Este

quadro é, como dissemos, uma *ordem geracional* que inclui a idade adulta ou outros segmentos geracionais como opostos ou complementares. [...] Trata-se de uma recusa em admitir suas características estruturais comuns, que são profundamente geracionais. Não estou advertindo contra lidar com infâncias plurais, enquanto tais, mas contra fazê-lo sem ter chegado a um acordo quanto ao que a infância é, em termos geracionais. (QVORTRUP, 2010, p. 1133-1135).

Leena Alanen (2014) traz o conceito de geração entendido como categoria relacional e discute que, ao invés de estar ligada substancialmente aos agentes, a ideia refere-se muito mais às relações entre grupos ou categorias de pessoas nos diferentes contextos sociais historicamente construídos, pois para os sentidos atribuídos às crianças, necessitam-se dos sentidos opostos, como os da adultez.

No entanto, dentro dessas relações geracionais, os estudos da infância visibilizam as relações intrageracionais como contribuintes fundamentais na atribuição de sentidos ao que emerge como infância, considerando produtivos os encontros coletivos de interesses, ações e especificidades das crianças nas mais diversas condições sociais, que interferem, criam e modificam o tecido do contexto social que participam. Em seus estudos William Corsaro (2011), ao trazer o termo cultura de pares, entende que os grupos de crianças, em especial aquelas que passam tempo juntas quase todos os dias nas instituições educacionais, são produtoras de “uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas.” (CORSARO, 2011, p. 127).

Para Corsaro (2011) as culturas de pares são criadas a partir de um conjunto de encontros geracionais de uma determinada sociedade, entre os diálogos das infâncias que já se passaram e aquelas que estão em crescimento. Reconhece essas produções, as quais define como reproduções interpretativas, em um movimento espiral e integrado como no modelo de uma teia, cujas experiências vividas pelas crianças de forma ativa em meio as suas relações, tecem histórias que as acompanharão no decorrer de sua trajetória de vida, em que

[...] o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos. (CORSARO, 2011, p. 39).

Em relação ao termo pares, como já refletido no capítulo 1, por reconhecê-lo em seu aspecto amplo e heterogêneo, procuro destacar as relações intrageracionais em suas especificidades de experiências e contextos, pois bem como acentua Corsaro (2011) há uma

diversidade de constituição destes grupos no que diz respeito às questões relacionadas ao encontro de interesses, aos cruzamentos entre os locais institucionais que participam e as relações e identificações relacionadas às idades. Esta análise pude constatar nesta pesquisa ao entender que algumas crianças se identificavam como crianças pelo fato de conviverem e caminharem entre interesses e aprendizagens em um território comum, quando por outros olhares seriam provavelmente apontadas como pré-adolescentes ou adolescentes.

É neste sentido me apoio em Prout (2010, p.746) para reconhecer a infância enquanto trajetória de vida, pois a “análise da trajetória de vida é um tema amplo, que inclui tempo histórico (gerações e coortes), tempo individual (história de vida e biografia) e tempo institucional (carreiras, sequências e transições)”, entendendo que:

[...] As trajetórias de vida estão abertas ao efeito de um amplo leque de fatores humanos e não humanos na construção de múltiplas versões da infância e da idade adulta à medida que se modificam ao longo do tempo. Como vimos, Bruno Latour usa o termo “redes heterogêneas do social”, simultaneamente reais, como a natureza, narradas, como o discurso, e coletivas, como a sociedade, para indicar essas formas e esse conteúdo complexos no interior dos quais se constitui a vida humana (1993, p.6). (Idem, p. 745).

É neste emaranhado, tecido durante e através do tempo, que as gerações dialogam e compreendem os conhecimentos e os modos de agir com eles no contexto. O tempo apareceu durante este trabalho não só relacionado ao nome do grupo percussivo que remete também ao nome da escola, mas a uma categoria dinamicamente associada, às gerações, ao que se vive, ao tempo de brincar, aos tempos institucionais, ao tempo de chegar e de partir, ao que é muito cedo ou ao que não pode deixar para mais tarde, e principalmente ao tempo de aprender e o tempo de (re)fazer e (re)inventar.

Compreendo que dinamicamente na infância, os percursos de aprendizagens são tecidos e (re)criados em contínua modificação e crescimento nos ambientes coletivos, os quais são (in)corporados no mundo os conhecimentos socializados. Mas, ao falarmos de aprendizagem durante a trajetória de vida, parece que da mesma forma que o tempo de aprender está associado à quando se é criança, o tempo de ensinar é quando se é adulto, e são essas diferenciações dos “seres” como opostos e a consolidação de seus conhecimentos que me intriga.

Os conhecimentos e assim as práticas sociais, parecem enquadrados e associados evolutivamente, principalmente ao tempo cronológico de vida. A idade muitas vezes é o que organiza quando e como se aprende (CASTRO, 2013), quanto maior o saber mais tempo já se

viveu, mais etapas já foram vencidas e muito dessa perspectiva encontramos nas teorias da psicologia do desenvolvimento, que discutirei mais a frente. Se a criança demonstra uma habilidade entendida como inata ou surpreendentemente não associada à infância, pelo grau de complexidade atribuída, o espanto é imediatamente ocasionado: ou é muito cedo para ter tal conhecimento ou são crianças superdotadas.

Dentro desta discussão, Sirota (2007) lembra que os movimentos científicos destinados a medir as performances das crianças e padronizá-las universalmente, também dão base para os movimentos sociais e pedagógicos que valorizam a precocidade do conhecimento como qualitativo para os processos de aprendizagem na infância, assim, aquele que não atingiu tal habilidade de acordo com a idade ideal é invisibilizado ou excluído.

Ao refletir sobre as sociedades industriais modernas, Lúcia Rabelo de Castro (2013) explica:

A cronologização do curso de vida torna-se aspecto relevante nessas sociedades, ordenando diferencialmente os momentos da biografia de acordo com a centralidade do trabalho no sistema capitalista moderno, que direciona as oportunidades de participação dos indivíduos (Meyer, 1986; Sorensen, 1986). No caso, a idade, ou faixa etária, serviu justamente para a elaboração de conjuntos diferenciados de normas de comportamento necessárias para definir o lugar social do indivíduo. [...] A consideração do percurso de vida como uma crescente diferenciação bio, psico e social rumo à idade adulta estabeleceu a base epistemológica para as construções científicas de criança. Ganham relevo, aí, as noções de *idade*, ou *estrato etário*, como construções que organizaram a abordagem investigativa do curso da vida humana, tomado como processo de evolução e preparação. (CASTRO, 2013, p. 17)

Elas têm pouca idade, são dependentes e institucionalizadas, como reconhecê-las agentes e criadoras de conhecimento? Atentar como esse crescimento floresce de diferentes maneiras, tempos e espaços quando se é criança, é que podem (re) nascer percepções de nós mesmos como aprendizes. Sobre isso Cristina Toren (2012) atenta que:

Um recém-nascido, um bebê ou uma criança pequena precisam de outros humanos que cuidem de suas necessidades primárias, tornando sua ontogênese um processo social [...] A propensão para compreender o mundo circundante é um aspecto crucial do ser humano. Disso se segue que o aprendizado é um processo espaço-temporal dinâmico que em cada ponto, de modo inevitável, situa historicamente os humanos em relação a outros seres, em lugares e momentos específicos do tempo no mundo que habitam. (TOREN, 2012, p. 22).

Para a maioria das crianças, ao serem questionadas sobre a partir de quando se pode aprender e o tempo que se precisa para conquistar o saber relacionado ao batuque, afirmaram não ter uma idade mínima para aprender e já “sair tocando”, pois, crianças mais velhas e mais novas aprendem geralmente rápido, revelando com certo orgulho que aprenderam muito cedo o que demonstram saber hoje. É como Mikellayne (7 anos) que, olhando para os vários instrumentos na sala, me contou: “ Eu sei tocar tambor, agbê, ganzá, e aprendi tudo isso com 5 anos” e Rian (8 anos) identifica que aprendeu com 6 anos, porém explica que hoje em dia comete erros e esquece as músicas, lamentando: “Porque eu não mandei minha mãe me tirar daqui, eu tocava com força, agora... (simula com os lápis como se estivesse tocando, demonstrando performaticamente que no momento não tem a mesma habilidade com os instrumentos como antes).” (roda de conversa, maio de 2017).

Ao conversarmos sobre seus conhecimentos em relação ao batuque, o que para elas é um assunto que gera entusiasmo para, ao mesmo tempo, falar e tocar tudo o que fazia barulho no local, as crianças associaram suas idades, suas ações e o ambiente para explicar que suas habilidades são saberes conquistados durante o tempo em que estão vivenciando estas práticas na Evot, porém em contrapartida, parecem entender que possuem um dom especial para a prática. Disseram que as crianças “conseguem um bocado de coisa, como tocar tambor, agbê e dançar, porque faz muito tempo que a gente está aqui”. (Paola (8 anos) e Parla (7 anos), roda de conversa, maio de 2017).

Em muitas das apresentações dos Tambores do Tempo em que pude assistir, os adultos espectadores comentavam surpresos, quase que unanimemente, a respeito da habilidade das crianças em “tocar como adultos”, e claro, este fato, segundo eles, só era possível pela competência do professor em ensiná-las. O que indica como a “idade” permanece como um território de construção social onde os diferenciais de poder, as disputas de sentido, as emoções e a ficcionalidade se fazem sentir para definir quando começa determinada idade, e o que ela significa”. (CASTRO, p.27, 2013).

As crianças percebiam esses discursos em suas apresentações. Os espaços adultocêntricos pareciam compreendê-las como “fora do comum”, inclusive, uma delas ao criticar essa forma de enxergá-las, analisa que “para saber é só querer”, não sendo a idade ou a geração o que determina as habilidades conquistadas. Dessa forma, elas ressaltavam o quão cedo conseguiram aprender o instrumento, ou ainda, vários instrumentos simultaneamente, pelo fato de estarem dispostas a esse processo. Exemplificaram essa análise, com o questionamento a respeito de duas crianças de 7 e 8 anos que “já eram para ter aprendido”, em

vista do tempo em que estavam envolvidas na prática, e isso ainda não teria sido possível, pelo fato de não estarem se empenhando.

Tomo como relevante estas afirmações das crianças, quando entendem que o tempo para aprender é variável de acordo com a exposição que o aprendiz se possibilita e é envolvido pelo meio no conhecimento de determinada prática. Como elas também ressaltam, é certo que necessariamente deve haver um empenho e o engajamento dos envolvidos, contudo, não apenas do aprendiz, mas também de todos e de tudo com que ele está relacionado para que o conhecimento seja compreendido. Cristina Toren (2012, p. 23) reflete o ser humano como autopoietico, ou seja, cria-se por si mesmo e se autorregula, mas que “ao longo de nossas vidas, nosso engajamento ativo no mundo das pessoas e das coisas produz uma diferenciação continuada dos processos por meio dos quais conhecemos o mundo”.

Cristina Toren (2012) traz o entendimento de que esse processo de vida do ser humano remete a um modelo unificado, pois toda constituição física e moral (*make-up*) é o produto dinâmico de uma história biossocial, explicando que a mente de qualquer ser humano é uma função que emerge de forma integral através das relações intersubjetivas com os outros no mundo circundante, não sendo apenas uma função exercida pelo cérebro.

Dentro dessa discussão, Tim Ingold (1990) reconhece que a ligação entre a natureza humana e a cultura só pode ser estabelecida através da “mente humana”, e se apoia em Mauss por este argumentar que a ação assimilada ou imitada pelos indivíduos é condicionada pelo conjunto dos três elementos indissolivelmente misturados, o biológico, o social e o psicológico, sendo este último a “engrenagem” para o processo de adaptação do corpo ao seu uso. Porém, Tim Ingold (1990, p.1, tradução minha) acentua que não basta combinar “[...] a biologia da natureza humana com a sociologia da diferença cultural para produzir um relato ‘biossocial’”.

Assim, pensar o tempo de aprender na infância, em suas singularidades, se mostra complexo, tendo em vista que esses processos se mostram muito mais visibilizados nesta geração, mesmo que de forma heterogênea e contextualizada socioculturalmente. Porém, diante dessas reflexões, é que procuro compreendê-la no fluxo movimento de crescer e de se desenvolver conforme as aprendizagens (re) florescem, no emaranhado dos fatores ambientais, biológicos, sociais, históricos e psicológicos, ou como discutirei mais adiante, no corpo que se movimenta e se transforma no mundo.

Para aprofundar essa discussão e destacar esse processo de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, voltemos às reconhecidas teorias, principalmente nos campos educacionais e psicológicos, que explicam como a aprendizagem “acontece” na

infância, focando algumas considerações a partir dos autores mais referenciados da psicologia do desenvolvimento: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon.

De forma sucinta, esses teóricos têm em seus trabalhos observações a respeito das mudanças apresentadas pelos indivíduos no decorrer do seu crescimento, dando destaque a progressão de suas capacidades e competências. Dessa forma, enquanto instituição, a psicologia do desenvolvimento acaba estruturando as experiências das crianças nos ambientes institucionais através de seus conceitos, fragmentando-as em áreas de desenvolvimento (social, emocional, cognitivo, afetivo, entre outras) e indicando como elas devem agir e sentir de acordo com as expectativas criadas pelas teorias e pela sociedade (JOBIM e SOUZA, 1996).

Jean Piaget (1971) propõe que “as grandes funções do ser vivo são idênticas em todos os organismos mas correspondem a órgãos muito diferentes de um grupo para outro”, e que entre as fases da criança até a adultez existe uma construção contínua de estruturas variadas, em que as grandes funções do pensamento permanecem constantes. O autor traz conceitos como assimilação, acomodação e adaptação para explicar o desenvolvimento intelectual em um processo variável de etapas, em que sua consolidação e estruturação, se dão a partir da transformação do indivíduo perante as atividades que o meio irá lhe proporcionar, estabelecendo-se dessa forma, as trocas favoráveis à sua conservação.

Piaget considera que a inteligência da criança nasce a partir de meios apropriados, considerando que a faculdade inata de conhecer são pré-formadas no sujeito “graças as adaptações hereditárias do organismo”, e não elaboradas por ele em função da sua experiência. Assim, no processo de impulsionar um sistema de reflexos na criança a partir de seus exercícios, progressivamente as farão perceber como devem agir no mundo, considerando a passagem por diferentes estágios que são de início essencialmente práticos e mais tarde se tornarão mais reflexivos ao atingir a maturidade. De modo que sujeito e objeto se constituem mutuamente, o processo é descrito da seguinte forma:

[...] quando incorpora os elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica imediatamente estes últimos para os adaptar aos novos dados. [...] a adaptação intelectual, como qualquer outra, é uma equilibração progressiva entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. Mas a adaptação só se consegue levar a um sistema estável, quer dizer, quando há um equilíbrio entre acomodação e assimilação. Isto leva-nos à função de organização. (PIAGET, 1971, p. 19-20).

Já Lev Vygotsky destaca o papel ativo da criança no desenvolvimento humano, como

sendo um processo resultante de suas ações e de mudanças estratégicas coletivas, de acordo com as demandas sociais na sociedade em que está inserida, reforçando que a interação entre as pessoas leva à aquisição de novas competências e conhecimentos (CORSARO, 2011). O psicólogo descreve que a linguagem e outros sistemas de significado são imprescindíveis para a reprodução da cultura e participação na sociedade, explicando que ação e fala de forma dinâmica, se fundem em resposta tanto aos objetos quanto aos seres sociais, pois “a história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças” (VYGOTSKY, 1998, p. 22).

Para esse autor, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, isto é, aprendizagem é desenvolvimento, salientando que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 57), porém não acontecem com a mesma proporção, pois, segundo ele, o aprendizado antecede o desenvolvimento, rompendo assim com a equivalência fixa entre ambos. Trazendo sua visão sobre o estado de desenvolvimento da criança, Vygotsky explica que as ações desempenhadas com sucesso pelas crianças se diferem em seus níveis, pois aquelas que são desenvolvidas com autonomia estão associadas ao nível de desenvolvimento real e aquelas que atingem o objetivo com apoio do outro mais experiente, seja o adulto ou outras crianças, definem-se com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, sendo assim expressões das funções que estão em amadurecimento.

Entendo que Vygotsky (1998) reconhece a agência da criança em relação aos seus processos de aprendizagens como não estando apenas passivas às ações do adulto e das ações do meio para que estes floresçam, destacando nessas relações, as intrageracionais como também fundamentais para a aprendizagem na infância, de modo que, para o autor, isso ocorre através da internalização dos conhecimentos compartilhados:

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social [...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam [...] Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VYGOTSKY, 1998, p. 59-61).

Nos trabalhos de Henri Wallon, o desenvolvimento infantil não é caracterizado em etapas cronológicas, destacando a afetividade e as atividades motoras como decisivas nesse processo. Por considerar o ser humano como organicamente social através das emoções no jogo das ações, entende que a criança integrada ao meio e reativa a ele, desenvolverá a sua cognição, tendo os conflitos como constitutivos desta dinâmica (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Para Ferreira e Acioly-Régner (2010), Wallon destaca a compreensão da criança como pessoa desde o nascimento, ela passa por diferentes fases emocionais na relação dialética com o social promovendo evolutivamente sua constituição complexa, e desta forma vai se diferenciando até alcançar a razão como produto final na maturidade, refletindo assim, como o conjunto funcional afetivo influencia o meio social e afeta o cognitivo:

[...] O desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de forma linear e contínua mas apresenta movimentos que implicam integração, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais. [...] ao longo do desenvolvimento a afetividade vai alternando com o conjunto funcional cognitivo em um movimento dialético ora centrípeto e ora centrífugo, e que inclui ainda o conjunto motor, como base de sustentação e expressão. Assim, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa. (FERREIRA & ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26-27).

Tendo em vista estas considerações dos autores da psicologia, retomo agora a discussão de Tim Ingold (1999), abordada no texto “Three in one: on dissolving the distinctions between body, mind and culture”, no qual trata da inclusão do mediador psicológico entre a natureza e a cultura nos processos de aprendizagem. O antropólogo reflete sobre essa questão a partir do que aponta entre os extremos da ciência cognitiva, a qual considera que todo ser humano vem ao mundo com uma estrutura mental pré-formada para receber as representações culturais, e das teorias de cultura, quando não destacam como se dá o processo de aquisição dos conhecimentos nas situações práticas do cotidiano.

A afirmação de Tim Ingold, em resumo, é que o ser humano nessas discussões acaba dividido em três componentes básicos: genótipo, mente e cultura, e essas três concepções, separadamente, compartilham da ideia que as capacidades intelectuais e disposições comportamentais são especificadas de forma independente e antes de seu envolvimento em contextos práticos no meio ambiente. Assim, ele procura elaborar uma contrasíntese, reforçando a noção de que o que se começa antes mesmo do nascimento é um sistema de desenvolvimento, e reconhece que todo o organismo (pessoa) passa por um processo de

crescimento e desenvolvimento dentro de um ambiente, que com sua presença e atividade contribui para o desenvolvimento de si e dos outros.

Sobre aprender os conhecimentos socialmente e culturalmente praticados no ambiente, como aprender a caminhar, tocar um instrumento ou praticar um esporte, o autor coloca que esse desenvolvimento ocorre em um contexto de interação entre pessoas e coisas, entendendo que cultura não é um pacote de informações herdadas geneticamente ou são apenas transmissíveis. Reforça, nesse contexto, que para o desenvolvimento da aprendizagem, não são as capacidades dos seres humanos que os envolverão nesse processo, mas as habilidades (re) formadas na ação prática dentro de um ambiente, cujas conexões neurológicas juntamente com as características corporais são suavemente reunidas, de forma que esses sistemas são geradores e regeneradores, de forma não rígida, das atividades habilitadas.

Tim Ingold (1999, p.9, tradução minha) destaca ainda que “todo sistema de relações constituído pela presença do organismo, incluindo seus genes, em um ambiente particular” irão (re)constituir os saberes ao longo do tempo, pois todo ser humano como todas as outras criaturas, criam através de suas próprias ações as condições ambientais, tanto para o seu desenvolvimento futuro quanto para os outros com os quais se relacionam, “assim eles não figuram como “sites” passivos de mudanças evolutivas, mas como agentes criativos, produtores e produtos de sua própria evolução”. (Idem, p.9, tradução minha).

Diante dessas discussões, passemos agora às reflexões sobre como as crianças entendem e como as percebi no processo de aprender, compreendido durante a pesquisa, como um crescimento no sentido de se desenvolver e de se habilitar a um determinado saber-fazer, procurando traçar um diálogo que costure estas percepções com o contexto prático do batuque e outras vivências.

### **3.2. As relações de aprendizagens**

O objetivo central desta sessão é problematizar através de uma excursão teórica e empírica a respeito dos sentidos empregados às ações de aprender no que compreendem as múltiplas relações entre as crianças com os outros (humanos e coisas) que mediam a sua aprendizagem.

Evidenciando as percepções das crianças, como aquelas envolvidas e interessadas direta ou indiretamente na prática, trago algumas categorias relacionadas à participação, como ações enfatizadas no contexto pesquisado, para que as aprendizagens brotem e se (re)construam significativamente, dentre as quais acentuo: a autonomia e as emoções que

circulam e se emaranham nestas vivências. O batuque será o contexto analisado como uma prática coletiva das crianças, que as absorvem dinamicamente em relações de aprendizagem através da participação (LAVE, 2015).

Nesta análise, o corpo aparece como o mediador no entrelaçar das percepções e das relações multissensoriais, que fazem (re)florescer as habilidades com/na prática das crianças tocarem instrumentos percussivos, se relacionarem e compartilharem as energias de forma coletivamente prazerosa.

### 3.2.1 “Eu aprendi sozinho” e “eu me garanto”

O fazer, a prática, o engajamento, a participação e as experiências, posso dizer que são ações que permeiam as discussões relacionadas à aprendizagem na infância, seja na psicologia, pedagogia, antropologia e na sociologia. O que nasce de um movimento subjetivo se une ao movimento coletivo dentro de um contexto que emerge conhecimentos, e pensar esse processo, nutre a percepção de como essa ação, que exige na realidade um desprendimento de várias ações, parece ser entendida pelas crianças como um crescimento que só é possível quando há exposição e engajamento corporal, no que diz respeito à cognição, as habilidades, às emoções e aos movimentos técnicos que podem vir a brotar e se emaranhar ao longo das vivências.

Ao vivenciar a prática do batuque com as crianças, diante do grande número de participantes, de suas diferentes idades e histórias, era possível visualizar como o envolvimento e a performance corporal se dava de maneira diversa. Apesar da unidade do som, os modos de produzir, de entender e como sentiam os movimentos, se mostravam diversos. Cada criança apresentava ações performáticas que refletiam suas histórias, não só relacionada ao como elas aprenderam ou aprendem seus instrumentos, mas como agem no coletivo, o transformam e se transformam.

Cotidianamente, quando me observavam observando-as tocar, principalmente antes de seus ensaios, elas se empolgavam procurando demonstrar um toque novo ou uma habilidade alcançada e, sempre que possível, eu me aproximava pedindo para que explicassem o que estavam tocando e como conseguiram tal destreza. Eu esperava a resposta de que o professor teria ensinado, afinal, ali se tem relações intergeracionais como uma escola, porém surpreenderam ao afirmarem com a frase: “Eu aprendi sozinho”.

O ensaio, aula ou oficina que aqui cito como sendo momentos em que as crianças juntamente com o educador ou professor, como elas se referem, vivenciam a prática juntos,

perpassam movimentos e relações corporais em que a oralidade, a observação e a percepção dos movimentos vão acontecendo mutuamente entre eles, afinal, o processo de aprender e ensinar abrange todos. Mas em relação especificamente à aprendizagem, a habilitação de como se faz, para as crianças, acontece de forma autônoma como uma busca diária de autoaprimoramento (NUNES, 2003; QUEIROZ, 2016).

Após muitas respostas como essa, comecei a questioná-las como aprenderam sozinhas, para desta forma poder compreender como este movimento aparentemente individual, era gerado na relação com os outros no ambiente, pois até mesmo quando as crianças enfatizavam que “para aprender é só querer”, esta intenção, posso dizer, brotava no ambiente em que participavam. Contudo, percebo que, ao explicarem que tinham aprendido sozinhas os toques, os movimentos e as performances em geral, estavam se referindo às suas ações conduzidas pelo/no próprio corpo, motivadas pelo desejo e a curiosidade em aprender a batucar no ambiente, inclusive, pelas emoções e pelos sentidos experimentados e produzidos ao longo das experiências coletivas.



Imagem 16. Primeiro dia: a menina com o tambor que se misturou para aprender. Foto: Karla Mendonça.

Pelo fato das crianças estarem mais propensas a experimentar e a viver novidades, retomo que esse interesse as move na proposta institucional, como Ângela Nunes (2003) também reconhece em sua pesquisa ao participar do cotidiano das crianças Xavantes, entres os contextos educacionais tradicionais de seu grupo étnico e no espaço escolarizador. A antropóloga aponta que, através de suas observações e participações com as crianças, compartilhou o sentido de que elas, apesar de apresentarem diferentes desempenhos entre si, se deixavam levar pelo imprevisto, pelo lúdico e pela invenção. Nesse contexto é que seus

“olhos brilhavam e seus corpos vibravam”, experimentando a vida no seu dia-a-dia e sentindo o que circulava ao redor.

Mauss (2003[1969]), ao destacar o corpo como principal instrumento do homem enquanto indivíduo, enfatiza que cada ato se dá a partir do outro, seja ele adulto ou criança, os quais assimilam os movimentos compostos nos atos diante deles ou com eles pelos outros, num processo imitador, ou melhor educacional. Reconhece, entretanto, que as crianças possuem diferenças na adaptação do corpo às técnicas corporais socialmente disseminadas, entendendo como atos de prestígio aqueles bem-sucedidos:

[...] há crianças, em particular, que têm faculdades de imitação muito grandes, outras muito pequenas, mas todas se submetem à mesma educação, de modo que podemos compreender a seqüência dos encadeamentos. O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros. (MAUSS, 2003 [1969], p. 405).

Mauss (2003[1969]), ao discutir o conceito de *habitus*, reconhece o corpo no mundo como agente transformador e em transformação. Já Bourdieu (1996) traz este conceito reconhecendo o corpo como socialmente informado (CSORDAS, 2008), sendo o produto da incorporação das estruturas objetivas as quais também estrutura as percepções dos sujeitos em relação a si e aos outros, sendo o “princípio unificador e gerador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”. (BORDIEU, 1996, p.21-22)

Dentro dessas questões é que Thomas Csordas (2013) traz a proposta da corporeidade como um paradigma, baseado nos estudos de autores como Merleau-Ponty, para discutir a problemática relacionada aos conceitos de percepção e pré-objetivo do corpo enquanto um “contexto em relação ao mundo”, e de Bourdieu e Mauss, analisando o conceito de *habitus*. O autor visa desconstruir as dualidades apresentadas nas teorias desses autores, nas relações corpo-objeto e estrutura-prática, argumentando que a “abordagem da corporeidade parte da premissa metodológica de que o corpo não é um *objeto* a ser estudado em relação à cultura, mas é o *sujeito* da cultura; em outras palavras, a base existencial da cultura” (CSORDAS, 2008, p.102). A corporeidade emerge no movimento de percepção em modo de presença e envolvimento no mundo, sendo o corpo a fonte da existência e o local da experiência. Csordas define que “com efeito, a corporeidade é a nossa condição existencial fundamental, a nossa

corporalidade (corporeality ou bodiliness) em relação ao mundo e às outras pessoas”. (CSORDAS, 2013, p.292).

Assim sendo, relaciono estas discussões ao motivo de que, no contexto da Evot, as crianças apresentaram percepções semelhantes sobre e como aprender, enfatizando o desejo e a disposição de que naquele ambiente deve-se demonstrar e assim “empoderarem-se” dos bens simbólicos que a instituição oferece, em que, simultaneamente, pela presença ativa das crianças a escola se faz viva. Ao observar o grupo Tambores do Tempo tocando, envolvidos alegremente em suas apresentações, mesmo diante do cansaço ou dos tropeços que surgem durante o batuque, reconhece-se uma aprendizagem que unifica as crianças em torno desta prática, até mesmo porque não percebi durante o período da pesquisa, alguma criança que se negasse completamente a participar das apresentações, na realidade esses momentos eram euforicamente aguardados.

Algumas crianças, principalmente as menores, durante as práticas de ensaio com os instrumentos procuravam se distanciar em outras brincadeiras pelos cantos, porém, mesmo assim, era perceptível que cantavam as músicas, iniciavam um balanço, dançavam timidamente ou batucavam com a mãozinha no chão, demonstrando não estarem distantes ou alheias ao movimento no contexto. Como foi explicitado no tópico anterior, para estar na Evot tem que se fazer presente, é o objetivo da instituição. Dessa forma, aprender, participar e se relacionar caminham lado a lado e as crianças compreendem esse processo, reagindo mesmo que discretamente dentro do esperado pelo ambiente.

Percebi que uma das meninas, geralmente nas oficinas de percussão, não se envolvia no mesmo tempo que as demais crianças mesmo com a insistência do professor. Procurava ficar sentada, pelos cantos, olhando, brincando ou lendo gibi, ou como ela mesma me disse: “Vendo” gibi, já que não sabia ler. Ela me revelou que achava muito barulhento, mas do que gostava mesmo era de dançar maracatu, cantar e que até apreciava tocar agbê, mas se distanciava quando outras crianças mais velhas se aproximavam e demonstravam mais habilidade, se acanhando por entender que ainda estava aprendendo. Ao me explicar as suas ações em relação ao batuque, concluiu que gostava mesmo era de guardar as baquetas e os tambores no final do ensaio.

Reconheço que as crianças interagem e experienciam, de modo que realizam ligações e interferem no tecido social da Evot à medida que experimentam maneiras de agir no meio conforme ele corresponde suas expectativas. Elas também estão envolvidas nas trocas dos bens simbólicos e materiais, e isso também dá sentido para que frequentem a instituição de maneira autônoma.

Logo, entendo que o corpo desenvolve suas aprendizagens socialmente, através dos “laços” estabelecidos com os atores (humanos ou não) na prática, pela experiência com o outro, pela mediação intersubjetiva e dotadas de agência, em uma trajetória dinâmica em que aprendemos a registrar e sermos sensíveis ao mundo (LATOURE, 2008). O corpo na vivência com o batoque se transforma e para as crianças “pegar o jeito” para tocar o instrumento, dançar, cantar e sorrir tudo ao mesmo tempo, requer um processo de sucessivas vivências a partir do que é “mostrado” como também propõe Tim Ingold (2010). Através da participação de se fazerem presentes com estas coisas fluem a atenção, a percepção e a ação, e este processo dinamicamente se desenvolve no corpo e com o corpo na prática.

No aprender a batucar, as crianças necessitam desenvolver habilidades para que a performance aconteça de forma harmoniosa, e para isto é fundamental compreender que o corpo na infância é dotado de agência, não apenas em uma condição para (re)fabricá-lo para/na prática. Sobre isto, Maluf (2001, p. 96) ressalta:

Este deixa de ser mero objeto da ação social e simbólica, receptáculo da inscrição de símbolos culturais e objeto a ser modelado pelas representações sociais e coletivas, e passa a ser agente e sujeito da experiência individual e coletiva, veículo e produtor de significados, instrumento e motor de constituição de novas subjetividades e novas formas do sujeito. (MALUF, 2001, p. 96).

A prática no batoque (re) cria os corpos dessas crianças, não só no sentido da compreensão dos movimentos e no desenvolvimento das habilidades, mas também na emersão de sentimentos e emoções, mesmo através das técnicas de imitação e repetição dos movimentos. O batoque, os ritmos e a socialização agenciados pelos praticantes são corporificados na prática, e mesmo que o contexto os envolva nesta vivência de forma aglutinadora, considero que sem empatia pelo conhecimento a ser compreendido o saber poderia não desabrochar. Sem a relação recíproca e a associação dos envolvidos em direção ao mesmo resultado o conhecimento poderia não ser (re) criado.

É como observa Emilene Sousa (2017, p.328) quando descreve que nas sociedades camponesas “aprender para as crianças é igual a saber- fazer, assim como para os adultos ou irmãos mais velhos, que lhes servem de referência”. É nessa mesma percepção que as crianças em suas experiências com o batoque, estabelecem os laços com aqueles que “podem” compartilhar o conhecimento. Acredito que autoridade e confiança também nascem dessas compreensões nas relações.



Imagem 17. Luan conduzindo o ensaio. Foto: Karla Mendonça.

Apenas estar no ambiente e expostos aos conhecimentos, penso não ser determinante para que haja a aprendizagem e, conseqüentemente, ao reforçar que transmitir não é ensinar, considero que no processo de acompanhamento, do movimento perceptível das práticas de outras pessoas, no reconhecimento e no engajamento atento, inclusive, com as coisas como os instrumentos e os sons, é que os conhecimentos são incorporados. Sobre isso, Tim Ingold (2010, p. 22) coloca:

[...] a tarefagem através da qual qualquer pessoa se move é constituída pela prática de todas as outras, cada um desempenha um papel no estabelecimento das condições de desenvolvimento de todos os demais indivíduos. Assim o processo de cognição é equivalente ao próprio processo histórico da vida social. (INGOLD, 2010, p. 22).

Assim, ao invés de separar a cognição das ações corporais emergidas das técnicas experienciadas na prática do batuque pelas crianças, sustento a noção de que são movimentos que perpassam todo o corpo em sua complexidade, ao longo de (re)descobertas guiadas (INGOLD, 2010), ou seja, o que aprendem no ambiente da Evot, nas relações inter e intrageracionais, em especial com os instrumentos e com as músicas nascidas na relação entre ambos, são aprendizagens ativas e corporificadas a partir de uma malha tecida socialmente ao longo das relações, e assim o conhecimento é (re)criado e transformado na performance coletiva.

Ao analisar a ação das crianças com a percussão enquanto performática percebo que, diante do desempenho esperado e exigido para se fazer participante do grupo, as emoções que emergem, as técnicas, os rituais e toda a transformação corporal que esta prática propicia,

envolvem os participantes em um movimento ou fluxo de habilidades, de intencionalidade e de sentimentos que darão sentido ao batuque. Richard Schechner (2006) explica:

Performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam estórias. Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são “comportamentos restaurados”, “comportamentos duas vezes experienciados”, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam [...]. Assim, fica claro que, para realizar arte, isto envolve treino e ensaio. (SCHECHNER, 2006, p. 28).

Considerando que “uma performance acontece enquanto ação, interação e relação” (Schechner, 2006, p. 31), ao pensar o batuque das crianças, o engajamento com o instrumento e com os outros participantes não acontece de forma mecânica ou automática, mas flui em um (re)nascimento da consciência e das habilidades na ação de tocar. As crianças descreveram e performatizaram como este processo acontece durante nossas rodas de conversa e quando me convidavam para tocar, demonstrando o quanto para fazer música, seus corpos aparecem em um trabalho efetivo de processamento mental, de sensações e movimentos técnicos que se misturam ao entenderem como dominam, ou não, suas performances.



Imagem 18. Quando quem conduz são as crianças. Foto: Thiago Nozi.

Nas oficinas de percussão, sempre que eu era convidada a tocar o tambor, as crianças se aproximavam para me demonstrar como segurar a baqueta e a iniciar a marcação. Nesse instante, percebia que elas me olhavam de forma colaborativa para que eu estivesse confortável e atenta para seguir os movimentos. Observei a atenção de ver e ouvir entre todas em posse de seus instrumentos. Esse movimento é orientado pelo professor, que segundo ele desta forma, as crianças tornam-se responsáveis pela performance do grupo inclusive pelo fato de estarem em grande número.

Percebia que alguns deles realmente demonstravam se posicionar com liderança, provavelmente por conta da maior experiência (tempo) e habilidade na prática. Acabava que as relações de confiança se formavam, na medida em que as próprias crianças procuravam pares para lhes explicarem algum movimento mal compreendido ou até mesmo aquele que se considerava preparado para orientar aqueles com maior dificuldade, se colocava à frente como mediador. A autonomia das crianças era evidenciada nessas ocasiões, de forma que procuravam se auto-organizar para aprender ou até mesmo para cantarem e tocarem livremente suas músicas, inclusive na ausência do professor. Autonomia neste trabalho é tratada como Montandon e Longchamp (2007, p. 108), ao reconhecerem-na como “a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem [...] uma pessoa é capaz de ser autônoma quando ela tem consciência dessa realidade. Certamente, ser capaz não quer dizer poder”.

Como atividade cultural, assim definido por Schechner (2006), poderia dizer que suas performances nessas vivências com o batuque, as crianças expressavam o “comportamento restaurado” na demonstração das técnicas aprendidas pelos treinos e repetições, pelo esforço físico e intelectual, nos quais processualmente emergiam memórias em relação aos gestos, reflexões, criações, experiências guardadas e corporificadas através de um processo de socialização, aprendizagens que fazem e também farão parte de suas vidas. (SILVA, 2005).

Nessa discussão, em relação ao processo da prática com a música, Tim Ingold (2000) traz o conceito de “consciência aumentada”, que se dá ao longo da comunicação com o outro e no envolvimento corporal prático no mundo. Explica que há o experimento de sensações que não reage de forma suspensa na ação, mas às define como sendo um movimento que flui entre a imaginação, percepção e a intencionalidade, sendo muito receptiva a mudança. Para esse teórico, a ação é um processo de atenção, assim o pensamento e a ação caminham simultaneamente na performance, o que também exige treino e aprendizado, é o que ele chama de educação da atenção (INGOLD, 2000; 2010).

Assim, as habilidades das crianças no batuque são desenvolvidas no observar e no escutar, participando e fazendo, e desta forma são sentidas no corpo. Neste processo é que as crianças entendem que “aprendem sozinho” o batuque, revelando uma relativa autonomia sentida com as ações que provém de si mesmas, como observa Chantal Medaets (2014) com as crianças em comunidades rurais ribeirinhas situadas no Tapajós no estado do Pará, em que aprendem as atividades cotidianas com suas famílias a partir do envolvimento observativo e participativo. Segundo a pesquisadora, as crianças são gradativamente inseridas nas atividades

como pesca, assar farinha e colher frutas, conforme se sentem seguras para fazê-las, em que “vão se acostumando” com estas atividades nas experiências vividas dentro do coletivo.

Como também analisou Medaets (2014), nas relações de aprendizagem das crianças, estas se entendiam como colaboradoras nas atividades das pessoas mais experientes e estes são fundamentais para que compreendam como fazer na prática. Do mesmo modo para as crianças na Evot, as orientações dos mais experientes são indispensáveis, porém entendem que o conhecimento da prática é o resultado da ação que elas protagonizam com o corpo no domínio dos instrumentos, em que esse domínio, como Lave (1991, 2015) considera, se dá ao longo do compartilhamento das ações entre quem e o que esteja envolvido, e se caracteriza pela organização e pela união destas relações na prática, transformando-as nas habilidades incorporadas pelo aprendiz.

As crianças entendem que a aprendizagem ocorre quando há atenção e muitas tentativas, pois, “para pegar o baque” tem que olhar, observar, escutar o som e fazer. O movimento corporal no processo de demonstrar o domínio de performances mais complexas, como as viradas nos tambores e movimentos que articulem tocar e dançar, são conhecimentos vividos aos quais se pode atribuir o conceito de “enskilment” de Tim Ingold (2000), quando reforça que as habilidades surgem ao longo do entendimento na prática no contexto, a partir da educação da atenção. Para as crianças, a atenção é ação mais presente que a prática com o batuque nelas provoca e é através dela que o corpo está presente:

Eu ainda “tô” aprendendo a tocar o tambor, tem que ficar olhando, tem que se balançar (então as crianças levantam e começam com gestos para me mostrar como deve se fazer com o corpo, cantando o som do tambor) e ainda tem isso tia, tem que ficar de olho no professor sempre direto porque ele vai dar o apito de atenção por que vai fazer tum, tum... (Damião, 11 anos).

Tem que ficar olhando, prestar atenção, muita atenção para poder conseguir aprender. Eu toco tambor, eu “tô” fazendo tudo que o professor mandar e olho meus amigos. (Naiane, 6 anos).

Eu cheguei e fiquei olhando os meninos, foi daí que fiquei prestando atenção e peguei, peguei o jeito dos tambores, do baque. (Alexandre, 11 anos)

Para aprender tem que olhar (outro confirma) ...a gente fica apaixonado né! Tem que observar, escutar o som! Olhe pronto, quando chega o novato, daí fica dois antigos e o novato fica no meio dos dois, daí ele olha para o lado e para o outro e continua olhando para o professor, daí, num instante, pega. Diogo, 10 anos)

Fui prestando atenção, tocando, vendo e escutando. O corpo tem que se balançar e cantar, é difícil. (Everton, 11 anos)

Aprendi olhando. Eu já era daqui, mas não queria percussão. Aí eu fiquei olhando, achei bom e vim participar. (Adrian, 11 anos)

Tem pessoa que nem sabia pegar a baqueta, tipo eu. Eu fui olhando. Aprende olhando e fazendo. Eu comecei a tocar certinho e meu irmão começou a falar olha Paola sabe tocar! Ninguém ensinou a gente, a gente aprende ouvindo os outros cantando e aí a gente repete. (Paola, 8 aos).  
(Diário de campo, abril a agosto de 2017).

Nesse processo, as crianças reforçaram que alguns podem ficar “amostrados”, ou seja, entendendo que nessa performance de se exhibir, demonstram a sua “compreensão prática” (LAVE apud INGOLD 2000), porém ressaltam que só se amostram um pouquinho, pois quem se amostra “ toca com força e no Tambores do Tempo, a gente toca com jeito, é um jeito com os braços e as pernas; a cabeça usa para raciocinar tudo o que o professor vai dizendo”. Nisso, defendem a ideia de que na ação coletiva, além de um movimento musical harmonioso e performaticamente bem desempenhado, devem também estabelecer uma convivência harmoniosa enquanto grupo. Como reflete Jean Lave (2015) a respeito da aprendizagem com/na prática, são as relações que fazem emergir os aprendizes e o conhecimento:

Teoricamente central na teoria da prática social é a ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas. Isso nos levou às noções de que a aprendizagem é situada em complexas comunidades de práticas (culturais e mutantes, como parte do processo histórico que constitui a vida social). As coisas são constituídas por, e constituídas como, as suas relações; e assim, produção cultural é aprendizagem que é produção cultural. (LAVE, 2015, p. 40).

O autor atenta que na aprendizagem há constantes mudanças na participação dos envolvidos, reconsiderando o estudo de como se aprende pela noção de participantes cambiantes em suas participações cambiantes e em uma prática cambiante, refletindo o que pude observar com as crianças em suas participações, nas quais não se mostravam homogêneas e fundamentalmente controladas no contexto para que “adquirissem” conhecimentos. Assim como Lave (2015) reforça:

Aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, interativamente, ambos ao mesmo tempo. Tais relações, múltiplas e contraditórias, são todas, juntas e ao mesmo tempo, “a relação” em questão – chamem isso de “aprender na/como prática”. (LAVE, 2015, p. 41).

Uma das meninas menores, Andressa (7 anos), que se recusava a participar algumas vezes das oficinas de percussão e de apresentações com o grupo Tambores do Tempo, por vezes se envolvia nas práticas e demonstrava uma habilidade com o corpo e com o instrumento de forma muito similar aos movimentos em que eu tinha visto de mulheres que tocam agbê no Recife, nos grupos de maracatu. Confesso que achei incrível sua destreza e fluidez nos movimentos, e procurei perguntar a todos como ela teria aprendido aquilo, e todos me diziam: “É dela! ”.

Segundo os educadores, não foi a professora de dança que ensinou, pois, inclusive, ela também teria revelado que não sabia dançar igual a Andressa. A menina também não tinha ligação com as práticas de dança e com o instrumento no contexto do Recife, apenas teria vivido ali aquelas experiências, porém era perceptível sua habilidade diferenciada, o que parecia ter “nascido” com ela e, se não nasceu, ao menos cresceu ao experimentar o ritmo no batuque.

Stela Guedes Caputo (2012) ao estudar como as crianças vivenciam o cotidiano nos terreiros de candomblé, inicialmente atuando como repórter, adentrou em um terreiro e se deparou com uma festa, em que filhos e filhas de santo cantavam e no final do barracão se surpreendeu com um menino de 4 anos, Ricardo, que a explicou a sua função de ogan no terreiro. A pesquisadora curiosamente o perguntou como ele tinha aprendido a tocar para os *Òrisà* e ele afirmou que: “aprendi olhando”, enquanto a mãe de santo terreiro reforçou que ninguém o tinha ensinado a bater no tambor, mas que “é um gesto ancestral”.

As crianças deste terreiro, desde muito cedo e, por vezes, até mesmo dentro da barriga de suas mães, estavam envolvidas em um contexto educacional e de socialização que permearam as aprendizagens incorporadas no cotidiano, as quais mediadas por um multiverso de seres e de emoções transbordavam conhecimentos que eram compreendidos na prática. A autora observa que Ricardo “cresceu atrás dos atabaques” e descreve que “ninguém é como Ricardo, que, ao tocar para convocar os *Òrisà*, parece ele mesmo se converter nas águas, nos ventos, nas matas e no fogo de *Sàngó*, de quem é filho.” (CAPUTO, 2012, p.78).

Entre brincadeiras, rituais, vozes, limitações e segredos, no cotidiano do terreiro de candomblé, o corpo das crianças estavam engajados em danças, cantos e movimentos, que as levavam a incorporar os ensinamentos e a vivenciar ações que não as diferenciarão dos adultos em relação ao desempenho. O incorporar os ensinamentos no terreiro, o que também se refere à incorporação do *Òrisá*, leva um tempo de experiências e relações para que seus corpos estejam prontos, eles são preparados para sentir a partir de si com o outro e, nesse

processo, me chama a atenção o erro, que também foi ressaltado pelas crianças na Evot. Assim descreve a autora a fala de uma criança, sobre o aprendizado nos terreiros:

Eu aprendo errando. Quando a gente erra é bom porque vem alguém e diz como é. Aí a gente repete a gestualidade, dança certo, canta do jeito certo. Mas também se não tiver pé de dança não adianta que não vai fazer direito nunca”, conta o filho de santo. (CAPUTO, 2012, p.138).

Atento que em ambas as situações analisadas sobre a performance do corpo das crianças nas vivências com a dança ou com o batuque, tanto no caso da pesquisa com as crianças no terreiro de candomblé (CAPUTO, 2012) e nesta pesquisa com o grupo Tambores do Tempo, o “jeito” aparece como sendo algo intrínseco, particular de cada pessoa. Dentro dessa percepção, comum entre as crianças e os adultos, entendo que o “jeito” é a habilidade adquirida na prática, não a partir de capacidades inatas, mas a partir das ações atentas e processos neurofisiológicos complexos que permitem o crescimento e a incorporação de sensações e movimentos eficazes na prática, e como cada corpo responde na ação e torna-se hábil ao dispensar modelos e orientações é o que os diferencia, descartando a ideia de que alguns são incapazes ou menos desenvolvidos.

Dentre as participações dos Tambores do Tempo, aparentemente de sucesso, os erros apareciam como um movimento a ser repensado e refletido na ação, o que também era motivo de ansiedade, de desistência e de persistência para as crianças. Para elas, dessa forma, o erro caminha junto em suas trajetórias de aprender, como se ser criança pudesse errar com uma menor cobrança e maior leveza de que quando se é adulto. Senti isso quando em uma vivência com a capoeira ao me mostrar muito desengonçada nos movimentos, os quais eu realmente tenho timidez em executá-los em grupo, Ana Parla (7 anos) ao me olhar e perceber que eu estava insegura e me retraindo naquela experiência, disse: “Eu também erro as vezes!”.

O erro para as crianças nessa prática aparece com o distanciamento da vivência com os instrumentos e com o grupo, ele também é uma forma de cobrança entre as crianças, pois quando alguém demonstra “não se garantir”, isto é, quem está inseguro ou errando muito, atrapalha a concentração e a atenção dos demais, necessitando-se de uma sintonia coletiva nas ações. “Se garante” aquele que tem segurança e confiança dos demais em relação ao seu fazer. Chantal Medeats (2014) também encontra esta noção apresentada pelos participantes em sua pesquisa, aquele que não “se garantia” necessitava observar por um tempo mais prolongado as ações para que, dessa forma, dessem a “garantia” de que teriam a capacidade de participar e,

nesse processo, o que acontecia era que as habilidade de observação eram aprimoradas para “ver mais e ver melhor”.

O mesmo acontece com as crianças no grupo Tambores do Tempo ao mostrarem que sabem bater ou que ainda necessitam de “mais tempo”, é neste caminho que ativamente as emoções regem a demonstração da técnica aprendida. As crianças relataram que, quando o professor ou os mais velhos se manifestam mostrando que algo está errado, eles já ficam preocupados e assim se desconcentram ainda mais, principalmente se perceberem que não estão “concertando” o movimento, ou seja, não estavam “se garantindo”. Nisso também podem ocorrer brigas entre as crianças quando não aceitam o apontamento do erro, o que desfaz a harmonia no grupo. É como nos diz Tim Ingold (2000):

A qualidade atenciosa da ação é equivalente ao que, em relação com a performance musical, eu lembrei de "sentir": tocar é sentir; agir é comparecer. A atenção do agente, em outras palavras, é totalmente absorvida na ação. No entanto, coisas podem dar errado no arranjo, como eles podem em performance [...]. O fluxo está quebrado, e é preciso começar tudo de novo. (INGOLD, 2000, p. 414, tradução minha).

Como dito, a prática com o batuque envolve as crianças em ações em que o seu corpo é exposto a sensações, modificações e domínios a cada treino, em que a cada performance um processo emocional e físico indissociável acontece no misto de sentir e de comparecer, mesmo entre os conflitos e as frustrações que surgem cotidianamente. Dentro destas análises, entendo que cada corpo responde diferencialmente no processo de aprender a/com/na prática, em que esta trajetória perpassa um processo relacional de imaginação, percepção, habilidades em (re) florescimento, compreensão e criatividade/improvisação.



Imagem 19. Irmão mais velho: “Toca aí Andressa! Ela se garante demais!”. Foto: Thiago Nozi.

Como compreender e criar parecem ser ações cujos sentimentos emergidos transmitem o sentido de poder-fazer para as crianças, me debruçarei ao saber-fazer como demonstrações de agência das crianças em sua participação na prática do batuque, de modo que esse processo parece crescer e se unificar pelo o que recebem e repassam com o que chamam de “energia”, sendo um reconhecimento compreendido em meio às relações que se (re)fazem ao som dos Tambores do Tempo, e é sobre essa explosão que falarei em seguida.

### **3.3 “É muita energia!”**

Antes de cada apresentação do grupo Tambores do Tempo, havia um movimento ansioso por parte das crianças para saberem onde seria a participação e quem iria participar, visto que nem todas as apresentações, principalmente as fora de João Pessoa, era possível que o conjunto total das crianças acompanhasse. Outro impedimento era o caso de que algumas das apresentações eram planejadas no mesmo horário de aula da escola regular o que, diante do esforço e do desejo de todos e todas em participar, era comum circular a ideia de faltarem à escola para não perderem o momento. Além dessas situações, o mais complicado era quando as crianças entendiam que não podiam participar tocando por não ter instrumento suficiente no momento e pelo fato de não estarem “seguras” para compor o grupo, fato que as crianças descrevem de que era certo ficarem tristes, no entanto o professor incentivava que logo esta participação seria possível.

Esse era o primeiro movimento em que as crianças demonstravam sentimentos alvoroçados diante das oportunidades dos passeios e diversões em grupo que nasceriam pelas oportunidades das apresentações, mesmo que em festas dentro da Evot como as comemorações de aniversários e outros eventos comemorativos. O processo se desenrolava com conversas individuais e em roda, as explicando sobre o convite e o local que estariam se apresentando. Nesse bate-papo, surgiam as orientações comportamentais durante o caminho e o incentivo para que se divertissem tocando para o público. Era um ritual que desabrochava em meio às emoções compartilhadas entre os educadores e as crianças, mas, principalmente, entre as crianças, na curiosidade das novas vivências e nas diversões que estes momentos coletivos poderiam proporcionar.

As crianças chegavam à Evot no horário marcado para se organizarem, arrumarem os instrumentos, as vestimentas e para conversarem sobre o caminho que estariam percorrendo no dia da apresentação. Ali já iniciam um envolvimento entusiasmado. Antes de uma viagem à Bananeiras para o “Festival caminhos do frio”, as crianças fizeram filmagens a meu pedido

em relação à movimentação no caminho desta festa. No teatro Acácia, mostraram como o “esquenta” acontecia, com um pandeiro, tambor e os demais instrumentos cantavam coco, capoeira e samba enquanto esperavam o transporte chegar, nessa comunhão já iam se animando, procuravam estar sintonizados e vibrando para a diversão que estava a ser iniciada.

No “esquenta” os instrumentos eram retirados da salinha para ganharem vida com alegria, sorrisos e cantos, agitavam esta espera entre as crianças e os educadores, pois quando um começava a ensaiar o toque, os outros já iam se apossando dos instrumentos para aumentar a vibração do batuque.

Quando o transporte chegou, iniciou-se o alvoroço para guardar os instrumentos e sentarem com quem gostavam (ou não dependendo do que o educador avaliava). Então, partiam conversando animadamente, celulares na mão ouvindo músicas, tirando selfs e enviando possíveis mensagens, mas também e muito mais animadamente cantavam e riam uns com os outros. Olhares curiosos para fora da janela percebiam as diferenças do lugar onde moram, a vegetação, os morros e as construções eram analisadas entre o grupo através de apontamentos e brincadeiras. Essa rica filmagem, produzida pelas crianças revelaram os modos como se sentem nestes caminhos até as suas apresentações. De início, a prática parecia inibida, mas quando chegou no destino a câmera virou participante do grupo.

Todo este movimento inicial, os “instigava” para se engajarem no batuque de “corpo e alma”. As crianças, principalmente aquelas que já frequentam a Evot há bastante tempo, já possuem relatos diversos sobre essas oportunidades de se apresentarem em diferentes ambientes, elas recordaram das apresentações em Bananeiras, Campina Grande, Canavial e Recife - na visita à Nação de Maracatu Estrela Brilhante. Também citaram a emoção de participarem de shows maiores como do artista Chico Cesar, sendo estas destacadas como “as apresentações mais legais pela energia e pelo povo gostar.” Os parceiros da Evot do contexto artístico, por anos vêm colaborando com a instituição para que as crianças vivam estas oportunidades, dando concomitantemente, a visibilidade para a escola e para sua proposta política, cultural e pedagógica.

As apresentações eram movimentos de convivência e da mistura de aprendizagens no ambiente, visando às novidades que estariam por vir de modo que “na visita dos cantos se descobre um lugar” (Antônio, 11 anos). Através da música, as crianças gerenciavam em parceria com o professor Marcílio, um acordo social e trocas afetivas com aquilo que os unia em público, nascendo de uma performance participativa e interdependente entre os envolvidos, um encantamento na prática socializadora que a música provocava.

O rito que se iniciava na instituição passava por um caminho de trocas de expectativas sobre a qualidade e o envolvimento na performance que estaria por iniciar, pois quando se distribuía em fileiras e ouviam o apito do professor a transformação das crianças era imediata, modificavam a atenção e a postura corporal fazendo emergir na prática o que entendiam como performance do grupo, de forma que, em contrapartida, do público e do ambiente era esperado o acolhimento e também o engajamento participativo que respondesse à performance, colaborando mutuamente para que nela crescessem as emoções.

Esse mesmo sentido encontrou Poliana Queiroz (2016) em sua pesquisa de mestrado com um grupo de homens-meninos no Mato Grosso, os quais se envolviam na prática da dança em pares denominada “Dança dos Mascarados”, em que se enfeitavam com roupas de seda colorida, bordadas com paetês e chapéus espelhados. De acordo com a pesquisadora, um movimento intenso iniciava a partir da divulgação da escala dos nomes de quem iria se apresentar na festa, e assim os escolhidos exclamavam “Hoje tem? Bora agitar!?”. A categoria “agitar” segundo Poliana Queiroz (2016), estava ligada à intenção de uma melhor qualidade na apresentação, na desenvoltura e no encantamento que os movimentos dos praticantes poderiam produzir ao público durante a performance.

Esta mistura de vínculos (MAUSS, 2003[1969]) podemos reconhecer no que Mestra Doci enfatiza como o que se produz com os aplausos para as crianças em suas performances, sendo a alavanca para promover estas oportunidades promovidas pela Evot, as quais ela faz questão de incentivar. Segundo ela:

Sou eu a diretora, sou eu que vou atrás, é porque eu entendo que esses meninos são pouco abraçados, esses meninos são pouco elogiados, esses meninos são pouco queridos, porque eu vim dessa turma, eu sei o quanto é difícil para nossas mães e para os nossos pais estarem preocupados com o ser que está crescendo. Então, esses meninos precisam ser aplaudidos e o aplauso, este reconhecimento público, do que eu sou, do que eu faço, ele é muito importante para a construção emocional e a construção mental. Então eles tocar só aqui é bom? É! É uma brincadeira, mas eles não são aplaudidos, eles precisam de aplausos, eles precisam ver que outras pessoas os reconhecem, eles precisavam ver que eles têm potência, eles precisam ver que eles são muito lindos. Então, para mim, quando eles saem tem o sentido deles receberem aplauso, depois a gente senta e diz: aplauso não é vaidade, não adianta você dizer que você é bom não, porque aqui não tem ninguém bom não, só é bom quem morre, porque está estiradinho e não vai fazer mais arte, não vai fazer mais nada, então a gente chora [...] tanto é que quando as pessoas morrem são muito elogiadas. Então quanto eu estou vivo eu continuo errando e vou precisar ouvir coisas que eu não vou querer escutar. (Entrevista Mestra Doci, junho de 2017).

Compreendo as apresentações do grupo Tambores do Tempo como performances envolvidas em um clima de festa num movimento coletivo ritualístico e rizomático a partir e com a música. Neste conceito a música reúne e atrai os participantes a um compromisso de ser apanhada, significada e assim vivida na experiência:

A música que nunca deixou de fazer passar suas linhas de fuga, como outras tantas "multiplicidades de transformação", mesmo revertendo seus próprios códigos, os que a estruturam ou a arborificam; por isto a forma musical, até em suas rupturas e proliferações, é comparável à erva daninha, um rizoma". (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20).

Considerando que “o espírito é movido pelo rito” (MAUSS, (2003[1969]), p.156), ou seja, no contrato social compartilhado nas experiências de sujeitos corporalmente engajados na prática em que se promove a emersão de sensações coletivas, se via na prática do grupo Tambores do Tempo um processo que (re)nascia nas crianças e também nos adultos (educadores e geralmente o público espectador) no sentido em que eram abraçados e motivados pelo sentimento coletivo que entendiam como “energia”.

Entre sorrisos, gargalhadas e mesmo conflitos, estas experiências eram geradoras de trocas animadas de sentidos que no cotidiano das crianças talvez não fossem comum, dado que para elas, estarem na posição de um grupo social que se entende “empoderado” de habilidades e envolvidos com elementos que são transportadores de emoções, que no caso é a música e a dança promoviam uma “nova concepção do mundo” ao mostrarem uma “maneira singular de viver o fato coletivo, de perceber o mundo e de com ele se relacionar” (PEREZ, 2014, p.187).



Imagem 20. Convite para a Mostra Musical Olho do Tempo- 2017, com imagens dos ensaios para o evento. Disponível em: <https://www.facebook.com/escolavivaolhodotempo/>.

A alteridade dessas experiências vivenciadas em grupo partilha um contexto que encanta e afeta mutuamente os envolvidos mesmo que em laços momentâneos, e em se tratando das crianças parece que ver, ouvir, cantar e sentir os sons protagonizados pelas suas ações, ainda que de forma diversa e efêmera nos mais variados contextos, lhes trazem leituras e emoções, digamos, privilegiadas em relação às suas vivências cotidianas. Podemos considerar que participar de um coletivo que lhes proporcionem momentos e sensações particulares podem possibilitar novos brotos de imaginação, atenção e compreensão da vida social, de forma que podem ao mesmo tempo em que “vivem o espetáculo”, encontrar novos sentidos ao sentirem a força ou a “energia” em tudo e em todos.

Em conversa com as crianças, elas me contaram o quanto é divertido estas apresentações, Damião (11 anos) explicou que “a gente sente energia, um vai sentindo e vai juntando” e Naiane (6 anos) exemplificou que se sentiam “como uma heroína e um herói”.



Imagem 21. Heroína. Desenho: Naiane (6 anos)

Damião (11 anos) procurou explicar melhor desenhando, inclusive, muito didaticamente, como esta “energia” acontece:

Quando tem um monte de tambores tocando, daí não tem um buraquinho nos tambores? Quando todo mundo toca não tem um som bonito? Daí aquele som se transforma em uma energia, isso tudo se transforma em energia. Aí juntando assim, as energias, elas formam uma bola de energia. Mikelaine (7 anos) diz: E daí a pessoa fica com uma energia (ênfatizando com uma expressão de felicidade)! Damião continua: Mas daí quem fica sem cantar nunca forma uma energia, tenta, mas não forma, e daí naquela energia que vem do tambor, todo mundo toca e canta também. Aquela energia também forma junto com os tambores e daí forma uma bola gigante com muita energia e fica uma energia que o som vai para longe. Daí, não vem o vento? Do vento quando forma essa bola de energia, não fica o toque lá, todo aquele toque, aqui tem umas casas, (explica mostrando que o som é transportado pelo vento e se espalha pelo ambiente) leva pra lá. Daí alguém diz: será que

é o urso? Mas não, é o Tambores do Tempo, se chama O-LHO- DO- TEM- PO (falando pausadamente). (Diário de campo, maio de 2017).



Imagem 22. Energia. Desenho: Damião (11 anos).

As crianças, ao mesmo tempo em que se atentavam à regência do professor, estavam ligadas umas às outras nesse transportar de emoções com seus instrumentos, colaborando com a noção de que “a música co-move – emociona e transporta coletivamente” (STEIN, 2009, p. 91), bem como relatou Diogo (11 anos): “Gosto mais da percussão porque quando você está com uma tristeza no seu coração e você toca sobe aquela energia todinha que só sobe com o maracatu”.

Entendo que esta “energia” transportada neste contexto relacional com os instrumentos pelas crianças do grupo, com os adultos envolvidos e com o ambiente, pode ser entendida como nesta passagem descrita por Mauss (2003[1969]):

Esse movimento rítmico, uniforme e contínuo, é a expressão imediata de um estado mental em que a consciência de cada um é arrastada num único movimento, numa única idéia, alucinante, a da meta comum. Todos os corpos têm o mesmo balanço, todos os rostos a mesma fisionomia, todas as vozes o mesmo grito, sem contar a profundidade da impressão produzida pela cadência, a música e o canto. Vendo em todas as faces a imagem de seu desejo, ouvindo em todas as bocas a prova de sua certeza, cada um sente-se arrebatado, sem resistência possível, na convicção de todos. Confundidos no transporte de sua dança, na febre de sua agitação, eles não formam senão um único corpo e uma única alma. É somente então que o corpo social é verdadeiramente realizado. (MAUSS, 2003[1969], p. 166).

Nesta arte do fazer a música, enquanto coisa situada e que dialoga com o tempo e o lugar, ela emerge e era incorporada na ação coletiva das crianças com tudo e todos,

promovendo uma comunicação entre os envolvidos que os faziam balançar harmonicamente como se fossem um. Procurei conversar com várias crianças sobre o que compreendem com sendo “energia”, já que esta palavra muito é repercutida nas apresentações e ao tocarem percussão juntos mesmo que informalmente, brincando na Evot. Revelaram-me que o professor de capoeira Djavan, foi quem os apresentou o sentido de “energia” em suas vivências, mas que isso só pode ser entendido quando se sente ela na prática:

Energia para mim é se tiver todo mundo morgado e uma pessoa só tiver energia vira alegria, energia é alegria, ela é capaz de alegrar todo mundo que estiver triste. Eu toco alegre. A energia vem daqui (barriga), daí você está morgado e você começa a suar, você já sente aquela energia subindo, aí você foi! Pronto é agora! (expressam corporalmente a sensação, performatizando) daí você começa a tocar com alegria, aí a energia vai subindo, subindo, daí a energia fica tão boa que a pessoa toca normal, brincando e nem sente nada pesado. Quando você está se soltando mesmo, não sente nada não. (Diogo (10 anos), Cleber (14 anos) e Alexandre (11 anos), maio de 2017, Roda de conversa, junho de 2017).

As crianças se apresentavam em diversos contextos, dentre os quais, em sua maioria, eram representados por eventos de caráter adulto e muitos deles formais, como no Tribunal Regional Eleitoral da Paraíba na 15ª semana de museus realizado em 2017. Nesse evento, as crianças expressaram medo de errar, nervosismo e outras emoções tensas, principalmente pelo grande volume de público. Elas tocaram no palco após algumas falas, começando a performance um pouco mais nervosas aparentemente do que eu já tinha observado, porém comunicativamente algo entre eles pareceu contagiar, que logo essa sensação se reduziu, seus rostos e movimentos se tornaram mais confiantes, que aparentavam até estarem brincando com os instrumentos. Foi o que pareceu instigar algumas das meninas mais novas que estavam dançando à frente do palco com o microfone, o tomando para si à medida que se abraçavam para cantarem juntas. Foi encantador.

Após algumas músicas permanecerem no palco a pedido da organização do evento para finalizarem a sessão com outra apresentação, de modo que assistiram sentadas todas as exposições sobre diferentes assuntos do contexto ambiental, cultural e dos movimentos sociais da capital. Neste dia revelaram uma ansiedade para saberem qual seria o lanche e pelas balinhas que iriam comer, sendo também elementos que os envolviam em uma animação como se fossem os prêmios pela apresentação, era outra festa quando chegava esta hora. Então, nesse descanso, era o momento em que contavam sobre o que sentiram no palco, o que viram no público e o que ouviram no ambiente que os chamavam a atenção, momento também que mostravam os calos, as dores e as feridas provocadas pelas baquetas, relatando

que isto teria ocorrido por tocarem “tão instigados” que só no momento da pausa percebiam que estavam doídos e machucados.



Imagem 23. 15ª semana de museus no Tribunal Regional Eleitoral. Foto  
Thiago

Considerando essas experiências das crianças com a música nesse movimento performático envolvente e coletivo, a participação e os modos de nela se engajarem podem ser explicados como Maria Stein (2009) explica:

As práticas musicais participatórias baseiam-se no “*flow*” (“fluxo” ou “fluir”), que seriam potencialidades sociais e sonoras que garantem interesse e a incorporação de condições técnico-musicais variadas na realização musical. As formas destas músicas baseiam-se em um pequeno conjunto de padrões sonoros melódicos ou rítmicos, em geral de curta extensão e semelhantes entre si, que se repetem muitas vezes, gerando o que Turino chamou de “segurança na constância”, que inspira dançarinos de todos os níveis de expertise e ajuda as pessoas a atingir e permanecer em sincronia uns com os outros (Turino 2008). (STEIN, 2009, p. 68).

Para as crianças, elas são exemplos para outras pessoas quando demonstram seus saberes no grupo Tambores do Tempo. Sobre isso, umas das crianças ressaltou o seguinte: “ainda estou aprendendo, mas eu sinto uma energia boa, todos os meus amigos rindo, o povo se solta, é bom demais. É aquela energia que contagia sabe? Quando a pessoa dança sem ver”. É como se essa “energia” fosse aprendida no momento e no espaço por todos, pois este é um sentimento que:

Vai passando de lado para o outro lado, pra frente e pra trás; é um negócio contagioso, é tipo o mosquito da dengue picando um e outro. Se um não

tiver com muita energia pode acabar com a energia de todos, daí a pessoa reclama e nada, todo mundo começa a morgar. Mas quando todo mundo sorri, toca alegre, não sente dor e nem cansaço não. (Roda de conversa, diário de campo, junho de 2017).

O movimento produzido a partir e com a ação das crianças era uma mistura de corpos inquietos provocados pelas vibrações dos instrumentos que transmitiam de forma viva e imaginativa aos espectadores, curiosidades e experiências talvez muitas vezes antes não sentidas. Naqueles encontros, diversos eram os sentimentos das crianças de se exporem, de timidez ou nervosismo às ações mais empolgadas, as quais para muitos eram consideradas “amostramento” como comentando anteriormente. Porém, era exatamente nesta exibição como contrárias ao estar “morgado”, isto é desanimado e desatento ao clima a ser emerso, que apareciam as criatividades, as ações inesperadas e os improvisos. Nisso, eram muito incentivadas pelo professor Marcílio e pelos demais educadores, como Penhinha e Flávia, que sempre estavam em volta dançando e animando conjuntamente. Era a hora em que as crianças, como refletido anteriormente, procuravam demonstrar que “se garantiam” e assim envolviam todo o grupo em uma espécie de confiança mútua.

Mara Stein (2009) em sua pesquisa de doutorado envolvendo a análise do protagonismo infantil das crianças indígenas Mbyá-Guarani, analisa a agência e a ação das crianças relacionadas à musicalidade envolvida em suas vivências lúdicas e musicais, procurando compreender os significados que os Mbyá compartilham e negociam sobre estas performances. A autora se envolve na observação das práticas das crianças nas apresentações dos *mboraí* (cantos sagrados) pelos grupos de cantos e danças tradicionais Guarani, nas gravações dos *mboraí* em diversos CDs e nas performances cotidianas dos *kyringüé mboraí* (cantos das crianças), atentando que, nesse contexto, as crianças são portadoras da “capacidade de emocionar e alegrar, por serem desprovidas de intenção de se exibir individualmente” (STEIN, 2009, p.80).

Ao passo que essa coletividade na performance é reconhecida no grupo Tambores do Tempo, também encontro semelhanças em suas práticas como descritas no trabalho de Poliana Queiroz (2016) em relação aos sentidos produzidos diante da categoria “agitar” nas experiências com os meninos na Dança dos Mascarados, nas quais percebia ações autônomas como estas:

[...] eles exclamam que com a dança, o corpo fica agitado no sentido de extasiado [...] Para os mirins, agitar mais significa movimentar os corpos com maior intensidade e aqui retomo a discussão acerca da coragem e ousadia. [...]No que tange a performance das crianças a categoria *agitar* é a

possibilidade que o mirim tem de ser visto pelo seu diferencial. Por mais que o mirim esteja à margem, no sentido de não ocupar um posicionamento privilegiado na composição do corpo de dançarinos, quando agita, este chama atenção para si. (QUEIROZ, 2016, p.81-82).

Na prática do grupo Tambores do Tempo o “amostramento” também pode ser entendido quando circulava a ideia da necessidade de tocarem “com alma”, eles próprios discursavam que “se amostrar é mostrar o que você está sentindo, que está feliz, que você gosta”. De acordo com as crianças, nesse processo era importante que houvesse colaboração, assim “a energia vai subindo e então dá uma vontade de pular, cantar e dançar, isso é bom! É massa!”. Nesse processo é que as crianças se sentiam incentivados e assim intencionavam se engajar na performance, afinados em uma espécie de pacto na mistura mágica de coisas, pessoas e sentimentos, enfatizando que:

É ruim quando alguém toca morgado e começa a espalhar. Só a pessoa olhar você já (abaixou o corpo demonstrando estar desanimado). O professor chama atenção da criança e as crianças também chamam falando: solta essa energia! Você não sabe tocar tambor? Use sua energia para tocar mais ainda, daí ele do jeito que está aqui todo morgado, ele se solta. Meu Deus do céu, só outro pra segurar ele. (Diário de campo, roda de conversa com as crianças, maio de 2017).

As crianças reforçam que por conta dessa “energia” eles tocavam o batuque “do 1 até o 12”, isto é realizavam a sequência dos 12 ritmos ensaiados sem cansar. Por vezes, esses ritmos eram tocados aleatoriamente ou o que era escolhido não tinha sido ensaiado recentemente, exigindo extrema atenção ao professor. Porém, essa decisão também parecia partir das próprias crianças que solicitavam determinado toque ou música em que essa energia parecia explodir, além do mais pediam geralmente para que o batuque não parasse no tempo determinado pelo espaço em que estavam se apresentando, se posicionavam em tocar no tempo delas, isto é, por um tempo muito maior e, conseqüentemente, com uma intensidade muito maior, como enalteceram: “tem canto que a gente toca bem pouquinho, e tem outros que a gente toca quase três horas, chega dá gosto”. Neste sentido reflito com Maria Stein (2009) que:

Neste contexto, improvisos e variações são intensivos [...]. Trata-se de uma prática musical que envolve interações sociais entre os participantes, que devem reagir sonoramente e cineticamente ao que os outros estão fazendo, e que requer, principalmente, o grupo manter o balanço de desafios de habilidades, que é a chave para a experiência do *flow*. Todos, cada um em suas capacidades e experiências de diferentes graus e qualidades, devem-se

sentir suficientemente confortáveis para desempenhar sua participação, e ao mesmo tempo bastante estimulados pelo desafio de se superar, aprendendo novas habilidades, criando novas ou mais elaboradas possibilidades de interação pelo som e pelo movimento. As práticas musicais participatórias costumam ser formas abertas, sem início, meio e fim pré-estabelecidos. (STEIN, 2009, p. 68).

O batuque produzido e sentido aparentemente provocam um efeito nos corpos que parecia amortecê-los pelas emoções, as crianças me explicaram que “não dói tocar, dói quando o ensaio está morgado, isso aqui chega a queimar (o ombro); agora quando está começando aquela pegada forte boa, parece que a mão está voando”. Nisto faço uma consideração de que esta “energia” aumentava consideravelmente quanto maior era o tempo que tocavam tanto no que diz respeito à disposição corporal, ao passo que não pareciam se cansar, como na alegria de se movimentarem juntos em determinadas músicas e ritmos, o que particularmente percebi e senti ao cantarem as músicas descritas nas epígrafes deste trabalho, afinal não foi à toa que as dei destaque dessa forma.

O estímulo que as crianças recebem para quererem continuar o batuque incessantemente vem muito dos sorrisos trocados e dos aplausos que recebiam. Eles contam que percebem que o público está apreciando ao ouvirem gritos de alegria, ressaltando que “a melhor parte é quando a gente termina de tocar, assim meio cansado, e o povo fala: vocês tocam demais”. As crianças expuseram que ficam “alertadas” em tudo e todos à sua volta, no florescimento destes sentidos observavam possíveis olhares desconfiados e mãos nos ouvidos, geralmente de outras crianças que assistiam, também uma alegria exagerada de alguém gritando de forma empolgada e a presença de pessoas que já viviam na música ou especificamente no batuque. Atentaram que, quando estas situações provocavam nervosismo, às faziam “entrar” errado no baque, porém relataram que este medo simultaneamente é reduzido em ações mais confiantes quando “puxam bem ligeiro” as caixas, fortalecem a cadência dos tambores, quando o gonguê faz arrepiar com sua marcação e os agbês balançam freneticamente nos braços; nisto é que os movimentos se tornavam mágicos em uma espécie de evolução das performances das crianças em suas danças com os instrumentos.

Movimentos mágicos que atraíam e provocavam o encantamento ao sensibilizar os espectadores pelo poder exercido na posse dos instrumentos de forma ágil e atenta das crianças, aguçando assim os sentidos e colocando-os corporalmente em movimentos harmônicos e mágicos levados pela força do som. Entendo que assim se fazia um efeito mágico pela força coletiva como Mauss (2003[1969]) reflete:

[...] magia é uma massa viva, informe, inorgânica, cujas partes componentes não têm nem lugar nem função fixos. [...] A energia do rito, a do espírito e a do mágico são geralmente uma só. O estado regular do sistema mágico é uma quase completa confusão dos poderes e dos papéis. [...]. Somos, portanto, levados a pensar que, na raiz mesma da magia, há estados afetivos, geradores de ilusões, e que esses estados não são individuais, mas resultam da mistura dos sentimentos próprios do indivíduo com os sentimentos de toda a sociedade. (MAUSS, (2003[1969], p. 123;163).

Revelando, talvez, uma qualidade em seus atos mágicos diante da sociedade, exatamente por serem crianças, posso acrescentar que estes sentimentos vão além de ilusões como Mauss (2003[1969]) descreve. Nessa prática, com o batuque no ato intencionado, sentido e vibrado uns com os outros, as crianças compartilham a força que sentem no corpo e assim essa sensação é experimentada coletivamente. Nesta passagem Mauss (2003[1969]) reflete a ação das crianças neste sentido, ao contar sobre os ritos mágicos:

As crianças são com freqüência, na magia, auxiliares especialmente requisitados, sobretudo para os ritos divinatórios. Às vezes, inclusive, fazem magia por conta própria, como entre os Dieri australianos, como na Índia moderna, quando se sujam com a poeira recolhida nas pegadas de um elefante, cantando uma fórmula apropriada. Sabe-se que sua situação social é muito particular; em razão de sua idade, e não tendo sido submetidas às iniciações definitivas, elas têm ainda um caráter incerto e perturbador. São ainda qualidades de classe que lhes conferem suas virtudes mágicas. (MAUSS, 2003[1969], p. 66).

As festas na Evot como, por exemplo, dos aniversariantes do mês, também eram carregadas de muita euforia pelo brincar e pelas comilanças, na qual participavam animadamente da decoração do próprio bolo, com elementos divertidos e locais, como cana, doces e até pipoca. Esse era devorado e dividido com a própria mão das crianças aniversariantes, fazendo aquela “lambança”. Era dia de festejar embalados por muita música e dança, nas quais criavam brincadeiras rítmicas coletivamente. Elas se envolviam de forma muito efetiva nestas comemorações, fazendo a festa literalmente com a manifestação da ludicidade de suas infâncias.



Imagem 24. Brincando de corrente durante a festa junina. Foto: Karla Mendonça.



Imagem 25. Festa de aniversário. Foto: Thiago Nozi.

Um dos momentos também muito esperados anualmente pela Evot é a Mostra Musical Olho do Tempo, que pela primeira vez, nesse ano de 2017, foi protagonizado pelas crianças, já que nos anos anteriores os participantes foram os adultos da comunidade. Durante alguns meses as crianças foram acolhidas e orientadas por artistas dos mais diversos gêneros da cultura musical pessoense, chamados padrinhos e as madrinhas musicais. Acompanhei dois desses encontros com Gláucia Lima e Pedro Índio Negro, em que demonstraram compartilhar e orientar as crianças do mesmo modo em que elas criavam e decidiam os elementos melódicos, a poesia de suas composições e da performance que iriam desenvolver no palco com seus colaboradores. Foi um processo de preparo, envolvimento, surpresas, dúvidas e muitas risadas no grupo, movimentando as expectativas para o grande dia, dos adultos e das crianças mutuamente.



Imagem 26. Mostra Musical Olho do Tempo no Teatro Santa Roza em 2017.

Assim, a sincronia, a fluência, o improviso e a força com que a música era entoada pelos movimentos corporais das crianças nos ambientes em que passavam, produzia uma intensidade não só de sons, mas também de um espetáculo de trocas comunicativas verbais e não-verbais do contexto com o grupo e com cada vida ali presente. Sentidos produzidos com e no corpo, experiências em que “misturam-se as almas nas coisas, misturam-se as coisas nas almas. Misturam-se as vidas, e assim as pessoas e as coisas misturadas saem cada qual de sua esfera e se misturam: o que é precisamente o contrato e a troca” (MAUSS, 2003[1969], p. 212).

A música produzida pelas crianças provoca encontros nos mais variados sentidos, conhecem o passado e a cultura musical local através das histórias e das letras apresentadas nas canções que aprendem com os educadores, de modo que a movimentam e à recriam no florescimento de uma diversidade de sentidos quando escutam, cantam e tocam, ou seja, vivem a música de forma que a reinventam a cada tocada. Quando Tim Ingold (2001, 2010) coloca que na música o corpo **ressoa** com o mundo, comunica e desabrocha na prática, reforça a noção comunicativa que ela favorece entre os praticantes, pois, ao ser apanhada, os situam e os fazem expandirem seus sentidos através de peculiares movimentos intencionais de imaginação e prática.

Ao serem acompanhadas em suas práticas pelo público, pelos educadores, pela família e pelas crianças do próprio grupo Tambores do Tempo, as crianças vivem com a música as emoções e os sentidos da ação com o batuque, a possibilidade de entender a alegria do outro enquanto simultaneamente se divertem nos giros, pulos e gritos ao poderem guiar e criar ações que promovem a magia e o encantamento, reconhecendo que com ações “instigadas” fazem dos encontros coletivos, vivências repletas de “energias” (re)nascidas a partir e com o seu saber-fazer.

## UMA CIRANDA PARA O FIM DESTE CORTEJO



Imagem 27. Dançando com elas. Foto: Thiago Nozi.

Menina dos olhos pretos,  
 Cabelos da mesma cor  
 Tu me dá teu coração  
 Que eu te darei o meu amor.  
 Te darei meu amor,  
 Te darei meu coração  
 Quando for no fim do ano  
 Te darei minha mão.  
 (Mestre João da Penha- cirandeiro do Vale do Gramame)

A roda de percepções e reflexões que finda este trabalho, balança permeada por memórias e compreensões que floresceram no meu (re) encontro e no meu (re) nascimento enquanto aprendiz, que, por agora, enxergo com novos e frondosos brotos. Este processo de me engajar no novo e de me envolver não só cognitivamente para que esta produção etnográfica fluísse, mas também emocionalmente, pela energia das crianças em suas performances, permitiu que, neste momento, ao juntar as discussões, percepções e análises desta experiência, expusesse uma conclusão que está emaranhada em sensações e entendimentos que coletivamente com as crianças propus tecer.

Tento trazer, por hora, o que esta pesquisa transformou em relação às minhas compreensões diante do assunto que rodeia este trabalho: a aprendizagem na infância, estendendo a malha das relações de aprender que emergiram a partir do meu envolvimento na Escola Viva Olho do Tempo, de forma que a desenrolo atentando às suas humildes amarras e arremates nos quais, provavelmente, poderiam surgir muitos outros bordados.

Nisso, retomo alguns pontos importantes discutidos na passagem deste “cortejo” que ressaltaram o meu olhar, o ouvir e o sentir ao me balançar com as crianças na prática do batuque no grupo Tambores do Tempo, bem como em suas muitas outras correrias e ações no contexto da Evot. Pondero que este trabalho se focou muito mais nas relações de aprendizagem e como estas ações são entendidas e vivenciadas pelas crianças e como emergem no contexto, do que nas discussões referentes ao trabalho da instituição, apesar de que isto acaba por aparecer nas próprias reflexões com as crianças.

Assim, o trajeto teórico-metodológico concentrou-se na compreensão das noções e dos entendimentos das crianças em torno do tema, no viver e no aprender a/na prática em um contexto coletivo que se (re) faz muito cadenciado pelas suas vozes, ações e emoções, almejando e compartilhando vivências e saberes no entrelaçar de suas relações intra e intergeracionais que se (re) constroem neste ambiente educacional. Ao tratá-lo como vivo, o ambiente foi percebido em seu movimento dinâmico e fluído de modo que a atenção, o envolvimento e as sensações surgidas nele/dele contribuíram para pensar sobre a aprendizagem na infância e na participação ativa das crianças como coprodutoras neste estudo, ao qual colaboraram com suas diferentes formas narrativas e ações performáticas.

No que concerne aos objetivos e os resultados que este trabalho investiu em alcançar, considero que eles foram brotando no sentir e no conviver com as crianças em suas práticas. Fui levada a procurar não só pelo o que despertou meu interesse, mas, principalmente, pela atenção a respeito do que interessava às crianças, ou seja, o batuque. Como elas, meu coração também saltava ao ouvir o som dos tambores, a observar e me alegrar com seus movimentos pelo teatro Acácia, dando vida aos seus instrumentos e ao trocar sorrisos e canções embaixo das árvores e pelos cantos sentadas no chão. Essa vivência foi o que instigou e encantou meus sentidos e percepções para traçar este “cortejo” etnográfico.

No envolvimento dos conceitos e preocupações dos estudos da infância, o caminho metodológico percorrido procurou respeitar a participação e o envolvimento espontâneo das crianças em suas relações, criações e até confusões, nas quais, na maior parte das vezes, eu era incluída por elas ou pelos educadores. Fui mansamente chegando e assim refletindo outras ações para compreender o que e como aprendem, percebendo ainda o que para elas não era relevante aprender, por isso as rodas de diálogos foram fundamentais, principalmente as mais informais. Nesse processo é que um contrato de confiança foi fundamental para conhecer suas histórias e, principalmente, para que também participasse de suas práticas nas quais fui uma “empolgada” aprendiz.

Este trabalho reflete e “se garante” na defesa de que as crianças são habilitadas participantes das pesquisas sociais ao se envolverem com imaginação, atenção e criatividade na emergência de suas historicidades para que possamos analisar o contexto social e como agem nele. É por isso que dialogar com elas sobre a minha ação enquanto pesquisadora permitiu fluir entre nós uma confiança de modo que houvesse o respeito para que concomitantemente eu as entendesse em suas experiências e especialmente elas pudessem me entender no coletivo. Garantir seus direitos de participação e reconhecê-las como agentes sociais, permite, a meu ver, abranger o nosso reconhecimento dos mundos sociais em sua diversidade, pois, apesar de muitas vezes marginalizadas nos estudos sociais pelos pesquisadores, provavelmente as crianças de algum modo se fizeram presentes, nem que fosse correndo os observando ou sendo informantes de sua comunidade para os adultos no campo de pesquisa.

Dessa forma, compreendo que ser levada pelas crianças de modo vulnerável no ambiente foi fundamental para contemplá-las e entender com elas as/nas suas ações relacionais. Sentir e me mostrar afetivamente e afetadamente envolvida no/pelo contexto, creio eu, foi relevante. Este processo teve o intento de assegurar uma “ética de investigar o tempo e o espaço considerados pelas crianças como os delas e fora da autoridade imediata dos adultos” (MAYALL, 2005) e mesmo que em um contexto institucional educativo, essa questão foi possível, já que na Evot as crianças se espalham e se juntam dinamicamente com certa liberdade, uma autonomia regulada ou, posso dizer, acompanhada pelas regras compartilhadas no contexto.

A proposta pedagógica da escola, mesmo que considerada não-formal, é desenvolvida de forma objetiva revelando ações que, para a instituição, são fundamentais à conquista dos “sonhos” de cada sujeito. Assim, áreas como leitura, tecnologia, cidadania, meio ambiente e as artes se fazem presentes dialogadas nas práticas cotidianas. Neste processo é que as crianças são envolvidas de forma participativa e parecem (re)contruir a sensação de pertencimento tanto da instituição, como “a segunda casa”, como da comunidade a qual percebem e (re)conhecem se transformar de forma imperativa.

Atentar que as crianças participantes desta pesquisa caminham cotidianamente entre instituições educacionais, a questão da aprendizagem neste trabalho perpassa suas participações e ações na relação com os adultos e com as crianças concomitantemente, visto que na maior parte do tempo elas circulam entre/com ambas as gerações nesses ambientes. No entanto, procurei visibilizar e analisar o entendimento das crianças em ações que, para elas, eram consideradas autônomas, ao mesmo tempo em que coletivamente (re) floresciam e compartilhavam os saberes na prática, procurando perceber como naquele contexto estas

ações emergiam e eram atrativas para as crianças, de modo que as faziam participar mesmo que distanciadamente ou “pelos cantos”.

Em se tratando do complexo estudo dos processos de aprendizagem foi imprescindível reconhecer na infância a sua alteridade, principalmente no que diz respeito aos modos de como se relacionam e entendem o mundo. Mesmo diante do fato de que não houve a necessidade de ter encontrado técnicas e métodos adaptados (PIRES, 2011) e extremamente preocupados com a idade para que se garantissem uma compreensão mútua entre nós, esse processo chama a sensibilidade e a atenção para essa geração no que se refere aos seus modos de sentir o mundo, pois apesar de ser comumente caracterizada pelo desenvolvimento físico e cognitivo de forma rápida e mais intensa do que nas outras gerações, elas demonstram desenvolver relações, compreender e agir no mundo de forma diversa dentro da própria geração.

Por isso, neste texto, fiz questão de identificá-las não só com seus nomes respeitando suas identidades em suas narrativas e como copesquisadoras, mas também apresento suas idades pelo fato de que para elas, a categoria criança às identifica enquanto grupo em suas preferências e práticas coletivas, mas também se apresenta de forma diversa nas questões como autonomia, saber, participar e viver no mundo. Além do mais, ser criança para elas revelam sentidos referentes ao quanto e como participam do contexto, atentando que na Evot ser criança está associado ao brincar, cantar, fazer, descobrir e aprender, significados muito mais expressivos do que os sentidos de serem crianças-alunas submissas às outras gerações “mais sabidas”, entendimento, aliás, não totalmente ausente.

Deste modo, os sentidos de criança aqui floresceram em meio as emoções e ações em se viver no coletivo, criando, improvisando, imaginando, se fazendo presentes em vivências reconhecidas como prazerosas a partir das habilidades (re)conquistadas na prática. A condição de alunas “diferentes” e as vivências de aprendiz nos tempos desta infância, percebidos durante a observação participativa, foram compreendidas na mistura dos contextos educacionais, reconhecidos formais e não-formais, que se fundem na (re)construção das memórias, habilidades e experiências das crianças em suas ações de aprender.

A categoria aluna apareceu vinculada, mesmo que de modo não fixo e homogêneo, às práticas escolares e nos trabalhos planejados, sistematizados e realizados na relação com os adultos diante de sua posição como educadores/professores (as), enquanto a categoria aprendiz refletiu o engajamento fluxo e dinâmico nas práticas cotidianas entre a escola, a rua e tantos outros espaços de convivência que não deixam ser educacionais, os quais também se mostram envolvidos na relação orientada e acompanhada pelos saberes dos mais experientes,

tanto nas relações intergeracionais como intrageracionais. Essas vivências, inerentes à infância no contexto urbano de periferia, aparecem transformadas e renovadas com a participação das crianças ao combinarem intenção, imaginação e parceria entre as gerações envolvidas, atentando ao fato de que educação são ações que fluem e crescem não só através de uma ação dos mais velhos ou daqueles que “sabem mais” em relação ao outro em situação contrária, mas são ações emaranhadas no coletivo através de vínculos.

Das idas para Evot “sozinhas” é que pude constatar que suas caminhadas eram divertidas e recheadas de experiências socializadoras, motivadas a estarem juntas aprendendo e realizando práticas educacionais, não só quando chegavam à escola, mas também no caminho até ela. Dentro da instituição girando para lá e para cá, brincando de toca-toca, rolando pelo chão, experimentando brinquedos populares trazidos de casa, correndo, cantando, batucando, catando frutas ou compartilhando guloseimas, lendo gibis e conversando em roda pelos cantos, abriam-se experiências de se imaginar, contar memórias, compartilhar saberes e desejos ludicamente. Assim também nasciam disputas, bagunças e estripulias que poderiam ser censuradas pelos educadores (as) se as percebessem. Nisto, se mostravam atentas, como boas estrategistas.

O contexto desta pesquisa pode ser entendido como uma mistura de vivências entre as gerações que se apoiam mutuamente, em que para as crianças a Evot parece ser um ambiente lúdico, de vivências prazerosas e de esperança para um futuro promissor, mesmo que seja no dia posterior com a possibilidade de irem tocar em outra cidade ou participar de um evento cultural importante. É local onde encontram e reconhecem a possibilidade de trocas simbólicas e materiais entre as gerações. Este sentido também foi percebido na relação educacional na qual os adultos se envolvem com as crianças, afinal é ali que encontram a fonte para vivenciarem suas conquistas profissionais e almejem talvez novas metas pessoais, e isto também se projeta nas crianças ao serem reconhecidos (as) como fontes de experiências bem sucedidas diante dos exemplos e caminhos que foram e podem ser seguidos.

Encontro nesta análise um emaranhado de sentidos apresentados pelos adultos com as crianças e, por vezes, entre as crianças, que emergem permeados na reciprocidade e no elo semelhante ao das relações familiares. O mais experiente é reconhecido em seu poder de agir e de cuidador em relação àquele que está por conhecer a novidade, porém, isso é (re) construído baseado nas relações de vínculos afetivos e de confiança em que, concomitantemente, exigem-se um respeito às hierarquias, mesmo que por muitas vezes apresentadas e entendidas como flexíveis. Nisso é que os conflitos, sanções e acordos

aparecem e nessas relações, as crianças se posicionavam revelando compreender e viver as mesmas relações de troca e reciprocidade entre elas e com os adultos.

Não entendo que as crianças apenas reproduziam ou copiavam essas relações, mas às aprendiam e assim (re) criavam-nas em suas vivências, produzindo ações as quais atribuíam sentidos (re) nascidos na relação de si com o outro, revelando intenção, inventividade e improviso no convívio em grupo. Da mesma forma acontecia na prática com o batuque, o professor mostrava e orientava de modo que as crianças acabavam por realizar suas ações de forma assistida, porém, na performance cada corpo parecia responder e sentir de maneira subjetiva ao compartilhamento do saber durante os treinos e ensaios, ou seja, ao se instigarem de forma atenta nestas experiências (re)floresciam na prática habilidades que eram incorporadas no olhar, no ouvir, no sentir e no fazer ao acompanhar o outro mais experiente. Assim, entendiam que aprendiam sozinhos.

O significado de desenvolvimento aqui é discutido neste viés, num movimento rizomático, social e sensitivo em que o corpo está envolvido e engajado no ambiente de forma atenta e vulnerável. Com as crianças nasce nesse entendimento, atentando ao fato de que ser humano é ontologicamente fazer parte de um processo educacional complexo, ele vive de modo que está por acontecer, se desenvolver, se (re) habilitar e (re) encontrar as novidades que a vida lhe apresentar, para que desta forma nela possa agir e também transformar.

Nisso, entendo que diante de cada prática, como o corpo atende ao chamado da ação é o que vai diferir em relação à sua aprendizagem e ao seu desempenho, pois como Tim Ingold (2010, p. 21) reforça é no se fazer presente “enquanto ser-no-mundo” que o conhecimento desabrocha. Então, se faz importante ressaltar que as crianças não estão sujeitas às habilidades por conta apenas de seu desenvolvimento biológico, mas sim, é no estarem empenhadas e participativas no mundo que se tornarão hábeis e ágeis, vivendo, desse modo, num contexto relacional, os saberes incorporados com autonomia.

Reconheço que experienciar atentamente o que a vida apresenta e assim aprender e viver conhecimentos, demanda se apresentar aberto e instigado diante daquele saber-fazer, o qual compreendo como um movimento emergido do corpo de forma alinhada físico-mentalmente que são acionados para aquele fim, e isto entendo acontecer no e a partir do próprio sujeito de maneira relacional com as coisas e com os outros humanos, ao acolher, se envolver e responder a um complexo processo cognoscitivo, prático e histórico. Esse movimento é fluído e com diferentes intensidades para cada pessoa. A “energia” em aprender e viver os saberes brota de acordo com a historicidade e na maneira de sentir e agir no mundo de cada um.

Então “ter jeito” para a prática parece ser uma condição inicial para envolver as pessoas na ação, não no sentido de uma carga inata do organismo, mas que este “jeito” brota na prática a partir de sentidos e complexos movimentos neurofisiológicos e genéticos, como Tim Ingold (1999) analisa. Cada corpo habilita-se de forma diferente, é desta forma que podem ser reconhecidos em suas habilidades diferenciadas em relação ao desempenho de outros engajados na mesma ação, afinal as experiências são sentidas e (re)conhecidas no tempo-espço de modos diferentes.

Por isso algumas crianças se destacavam no batuque em seus diferentes “jeitos”: ao iniciarem a vivência, algumas revelavam entender os movimentos os incorporando rapidamente, outras apresentavam agilidade e improviso (re)nascidos pelo maior tempo vivido na prática, algumas apareciam surpreendentemente, depois de algum tempo, desempenhando movimentos e performances anteriormente não compreendidas e finalmente algumas eram chamadas a atenção por não tocarem “com alma”, ao demonstrarem o desinteresse no corpo. Percebo que nessa produção performática de saberes, havia uma tendência no grupo em esperar resultados homogêneos. Parecia que somente nessa garantia a harmonia poderia fluir, processo que se dava mesmo respeitando o ritmo de cada um, ou seja, o tempo para acompanhar os mais experientes, incorporar os saberes do batuque e, então, colaborar habilidosamente com a emersão da música entoada em grupo, era percorrer o caminho esperado.

Por conseguinte no batuque do grupo Tambores do Tempo que, inicialmente, parecia unir crianças habilidosas e talentosas homogeneamente, atento que se encontravam crianças motivadas pelos sentidos que a percussão as envolvia e as alimentava coletivamente, as crianças percebiam juntas saberes na (re)habilitação e no domínio dos instrumentos, colaborando com um processo de vivências participativas e socializadoras em que sentiam a autonomia de “aprender sozinho” ao compreenderem que “se garantem”. A música feita coletivamente por elas parecia envolvê-las em um misto de emoções e experiências vívidas de poder-saber-fazer que compreendidas como ações de sucesso, traziam a tona sentimentos coletivos de “energia”, os quais se alimentam entre e pelas crianças em suas performances.

Era no espetáculo performático que as crianças pareciam ser transportadas a uma dimensão lúdica, envolvendo-as em um estado de brincadeira e harmonia ao mesmo tempo em que estavam concentradas e ritmadas pelo balanço uns dos outros, desta forma era que contagiavam gradativamente os espectadores pela emoção compartilhada. Participar e produzir juntos este movimento parece transformar a passividade cotidiana em alegria e

felicidade, cria no fluxo da imaginação, improviso e comunicação nos “amostramentos” de saber a/na prática.

Em torno disso, considero que as crianças não têm mais facilidade em aprender a prática, não são mais ágeis por seus corpos serem mais flexíveis ou são mais emotivas, descontroladas e desinibidas, a infância, em relação às outras gerações, não se difere por essas questões. No entanto, posso dizer que encontro entre as crianças uma espécie de liberdade (inclusive, muitas vezes, controlada no contexto) em querer saber o novo intencionado, entender aquilo que aguça a sua curiosidade e encontrar vivências que aticem seus corpos ansiosos em participar. Nisso, possivelmente, até muitos adultos se assemelham, mesmo diante de críticas constrangedoras reconhecidas como “atitudes infantis”. O viver intensamente e afetivamente na prática traz experiências que, a meu ver, proporcionam conhecimentos que são compreendidos e incorporados de forma mais ativa e efetiva. As crianças são as melhores demonstradoras de como esta ação engajada é libertadora e transformadora, posso até afirmar que isso muitos adultos poderiam (re) conhecer.

Penso, muito similarmente como as crianças, que o processo de aprendizagem se dá entre os movimentos de perceber e imaginar sensitivamente aquilo que se pretende conhecer e entender, necessita de emoção e afeto pelo saber a ser desvendado, e isso só é possível quando nos apoiamos atentamente no mais experiente, acompanhando-o no compartilhamento dos saberes na prática. Para aprender não necessariamente precisamos de alguém para transmitir conhecimentos, ao passo que em relação à ação de ensinar, como o contrário de transmitir, prefiro entender como a prática de se fazer presente com o outro (coisa ou humano) ao se criar vínculos de empatia e confiança. Na ação de aprender incorporam-se movimentos e emoções entre os envolvidos de forma mútua, o mais experiente compartilha o saber de modo que retoma memórias e as (re)conhece no ato, enquanto o aprendiz (re)age, (re)significa e (re)cria a novidade a partir/com/no corpo.

O conhecimento emerge da sintonia e sincronia entre o experiente e o aprendiz, saltam e ecoam juntos sentidos que irão se (re)fazendo na prática. Acredito que aprender é como a música entoada pelas crianças no grupo Tambores do Tempo, acompanhadas pelo professor Marcílio e todos (as) os educadores (as) na Evot, que ao se (re)unirem, (re)faziam coletivamente a vivência desta arte ressoando no e com o mundo a liberdade e a autonomia de se querer conhecer o novo, de lembrar sentidos e sensações que (re)florescem no encontro coletivo, que fazia o coração bater mais forte ao se sentirem entusiasmados por terem alcançado e compartilhado, mesmo que momentaneamente, o sucesso na prática.

Finalmente penso, com as crianças, que aprender é um ato de autonomia no movimento em que também a incorporamos nas experiências cotidianas, processo de acompanhamento ao nos desprendermos e sermos vulneráveis aos saberes daqueles mais experientes. Assim, é fazer (re) surgir e compartilhar compreensões emergidas com o tempo, com os ritmos, engajando-se e crescendo no ambiente com o coletivo, bem como o som dos instrumentos no ar. É reconhecer-se na própria história em atravessar e erguer novas pontes para deixar se levar a outras descobertas, é (re) nascer entre os erros e os acertos, tropeços e sucessos, entre o novo e o velho. É caminhar ritmado (a) pela cadência da vida, que se apresenta, toca e balança nossos corpos e neles provoca transformações do mesmo modo que a transformamos com os nossos movimentos de imaginação e improviso.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com Crianças em Infâncias e a Sociologia da Infância. In: Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17-35.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ALDERSON, Priscilla. Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigações com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BEZERRA, Eutrópio Pereira. **Patrimônio Cultural, Memória e Preservação**: identificação e mapeamento dos bens culturais do Vale do Gramame, João Pessoa- PB. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação do Centro de Ciências Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- CAPUTO, Stela Guedes Caputo. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- CASTRO, Lucia Rabello de. O futuro da infância: os impasses nas relações intergeracionais e das crianças com seus pares. In: \_\_\_\_\_. **O futuro da infância e outros escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 37-84.
- \_\_\_\_\_. A aventura da ação e a participação das crianças na cidade. In: **O futuro da infância e outros escritos**. 1. ed. - Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 145-174.
- CHANTAL, Medaets. “Tu garante?”: Transmission and Learning Practices Along the Tapajós River. *Childhoods Today*, Volume 8, Issue 1, 2014. Disponível em: <http://www.childhoodstoday.org/article.php?id=78>. Acesso em: 04/01/2018.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigações com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORRÊA, Juliana Aparecida Garcia. Da festa e de seus afetos: rastros de uma trajetória ou uma experiência com o sagrado [no congado] em Justinópolis. In: PEREZ, Léa Freitas; MARTINS, Marcos da Costa; GOMES, Rafael Barros (Org.). **Variações sobre o reinado: um rosário de experiências em louvor a Maria**. Porto Alegre: Medianiz, 2014. p. 163-176.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CSORDAS, Thomas. A Corporeidade como um Paradigma para a Antropologia. In: \_\_\_\_\_. **Corpo, significado, cura**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 101-146.

\_\_\_\_\_. Fenomenologia cultural corporeidade: agência, diferença sexual, e doença. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 292-305, set./dez., 2013.

DELADANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José Martins & PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 61-80.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: FILHO, Altino José Martins & PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 61-80.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa**. Col. Os pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FERREIRA, Manuela Martinho. “- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!** ” As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano do jardim de infância. Tese de doutorado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação. Universidade do Porto. Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação. Porto, Portugal, 2002.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Tradução Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu: XXI Reunião Anual da ANPED, 1998. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe\\_10.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_10.pdf). Acesso em: 27/06/2017.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso- a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: quem é que como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. Cap. 12, p. 281 - 304.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, [1926]2008.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. (Coleção Educadores). Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HIRSCHFELD, Lawrence A. Por que os antropólogos não gostam de crianças? Tradução de Mauro Marolla Filho. **Latitude**, Vol. 10, nº 2, pp. 171-216, 2016.

GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico**. Tradução: Antônio Escobar Pires. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1996.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Trazendo as coisas de volta à vida: Emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Repensando o animado, reanimando o pensamento. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 10-25, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. To journey along a way of life Maps, wayfinding and navigation. In: \_\_\_\_\_. **The Perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2002. p. 210 – 219.

\_\_\_\_\_. The poetics of tool use: from technology, language and intelligence to craft, song and imagination. In: \_\_\_\_\_. **The Perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2002. p. 406-419.

\_\_\_\_\_. Three in one: on dissolving the distinctions between body, mind and culture. Department of Social Anthropology. University of Manchester. Oxford Road. England, 1999. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/ingold/ingold2.htm>. Acesso em: 04/12/2017.

\_\_\_\_\_. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. Tradução Carlos S. Mendes Rosa; revisão da tradução Maria Estela Heider Cavaleiro; revisão técnica Cheila Aparecida Gomes Bailão. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

JENKS, Chris. Investigação *zeitgeist* na infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigações com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

\_\_\_\_\_. **Constituindo a criança**. JENKS, Chris. Revista Educação Sociedade e Culturas, nº 17, ano 2002, 185-216. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>. Acesso em 05/09/2016

JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: Uma contribuição crítica a pesquisa da infância. In: LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sonia. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-56.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.51-59, julho/2002.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the social: an introduction to actor-network theory**. New York: Oxford University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

\_\_\_\_\_. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Org.). **Objetos impuros: experiências em estudos sociais da ciência**. Porto: Afrontamento, 2008. p. 40-61.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, 2015.

LÉON, Adriano de. **O CAC faz você dançar: uma etnocartografia das performances masculinas no bairro do Rangel em João Pessoa-PB**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014. Disponível em: <http://marcadefantasia.com/livros/veredas/cac/cac-a.htm>. Acesso em: 13/11/2017.

LIMA, Josilene Pereira. **A expansão da ocupação do Bairro de Gramame – João Pessoa – PB (1998 – 2012):** uma análise a partir do uso de geotecnologias. Monografia (Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia do Centro de Ciências Exatas e da Natureza). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta.** 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço:** cultura popular e lazer na cidade. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. Rua, símbolo e suporte da experiência urbana. In: **NAU- Núcleo de Antropologia Urbana da USP, 2000.** Disponível em <http://www.nau.org/ruasimboloesuporte.html>. Acesso em 28/06/2017. Acesso em 14/06/2017.

MARCHI, Rita de Cássia. A Teoria Social Contemporânea e a Emergência da “Sociologia da Infância” na 2ª Modernidade: alguns aspectos teórico-políticos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 11, p. 1-23, 2005. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/3288>. Acesso em: 13/09/2017.

\_\_\_\_\_. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000100009&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000100009&script=sci_abstract). Acesso em 25/11/2017.

MALUF, Sônia. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **Esboços**, v.9, n.9, 2001. P. 87-101.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003[1935]. p. 399-422.

MAYALL, Berry. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (orgs). **Investigações com crianças: perspectivas e práticas.** Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p.123 – 142.

MILLS, C. Wright. Do Artesanato Intelectual. In: \_\_\_\_\_. **A imaginação sociológica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969. p. 211-243

MONTANDON, Cleópâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 105-126, abr. 2007. ISSN2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1631>. Acesso em: 15/11/2017.

- MÜLLER, Fernanda. **Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre**. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- NUNES, Ângela. **“Brincando de ser criança”**: contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância. Tese de Doutorado em Antropologia. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2003.
- NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandingas na infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal *Malê Dabalê*, em Salvador (BA). Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: \_\_\_\_\_. **O trabalho do Antropólogo**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2006. cap. 1. p. 17-35.
- PACHECO, Lilian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, Ano 2, n.3, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/diversitas/issue/view/8582>. Acesso em: 12/11/2017.
- PEREZ, Léa Freitas. Alguma [mínima] teoria e um pouco de his[t]ória. In: PEREZ, Léa Freitas; MARTINS, Marcos da Costa; GOMES, Rafael Barros (orgs). **Variações sobre o reinado: um rosário de experiências em louvor a Maria**. Porto Alegre: Medianiz, 2014. p. 177-195.
- PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Coleção: Plural, n. 10. Delachaux & Niestlé S.A, 1971.
- PIRES, Flávia Ferreira. **Quem tem medo do mal assombro?** Religião e infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro: E-papers; João Pessoa: UFPB, 2011.
- PRADO, Renata Lopes Costa. **A Participação das crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas**. Tese de doutorado em Psicologia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2014.
- PRETTO, Zuleica. **Crianças no contexto de um bairro em processo de urbanização na ilha de Santa Catarina (2010-2014)**. Tese de doutorado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015.
- PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. Tradução de Fatima Murad. Cadernos de Pesquisa, v.4, n.141, 2010. p. 729-750
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema de pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LUCENA, Célia T.; CAMPOS, Maria Christina S.S.;

DEMARTINI, Zeila B.F.(orgs). **Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz**. São Paulo: CERU, 2008. p. 15-34.

QUEIROZ, Poliana Jacqueline Oliveira. **“Bora agitar?!”: as crianças na dança dos mascarados de Poconé-MT**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. Tradução: Bruna Breda. Revisão técnica de Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/9308/7743>. Acesso em: 21/05/2017.

\_\_\_\_\_. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, 2011. p. 323-512.

\_\_\_\_\_. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 113, 2010, p. 1121-1136. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816004>. Acesso em: 25/05/2017.

\_\_\_\_\_. A infância enquanto categoria estrutural. Tradução: Giuliana Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, 2010.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de crianças e adolescentes em contextos da —proteção à infâncial. **Revista de Ciências Sociais**, nº 43, Julho/Dezembro de 2015, p. 49-64.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças: e escoltando-as. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (orgs). **Investigações com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 243-260.

RODRIGUES, Luzania Barreta. **De pivetes e meninos de rua: um estudo sobre o projeto Axé e os significados da infância**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_. **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 04/03/2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins & PRADO, Patrícia Dias (orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, Manuel Jacinto, FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, nº 25, 2007, p. 183-206.

SCHECHNER, Richard. “O que é performance?”. In: \_\_\_\_\_. **Performance studies: an introduction**. 2. ed. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Coleção Educação e Comunicação, v. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Antonio Luiz Da. **Pelas beiradas**: duas décadas do ECA em Catingueira – PB. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia – PPGA. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

SILVA, Rubens Alves. Entre “artes” e “ciências”: a noção de performance e drama no campo das ciências sociais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 35-65, jul./dez., 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da Infância: evolução do objeto e do Olhar. Tradução Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, março, 2001. p. 7- 31.

\_\_\_\_\_. A indeterminação das fronteiras da idade. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007, p.41-56.

SOUSA, Emilene. **Umbigos enterrados**: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. **Na confluência da roda**: Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e a Pedagogia Griô. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional: Preservação do Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é que como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. **Kyringüé mboraí** - os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2009.

TANAKA, Harue. **Diário de uma ritmista aprendiz**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. **Anais online**. Caxambu: ANPED, 2009.

Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/33-encontro-anual-da-anpocs/gt-28/gt16-24/1935-antonellatassinari-multiplas/file>. Acesso em 15/03/2017

\_\_\_\_\_. Ajudando e aprendendo: a participação de crianças nas atividades produtivas da agricultura familiar. In: \_\_\_\_\_; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDIZ, Nicanor Rebolledo (org.). **Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Espaços que suscitam sonhos**: Narrativas de memórias e identidades do Museu Comunitário da Escola Viva Olho do Tempo. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em sociologia. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016.

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. **Horizontes antropológicos**, Porto alegre, ano 16, n. 34, p. 19-48, 2010.

\_\_\_\_\_. Antropologia e psicologia. **Revista brasileira de ciências sociais**, Caxambu, vol. 27, n° 80, 2012.

TURETA, César; ALCADIPANI, Rafael. Entre o Observador e o Integrante da Escola de Samba: os Não- Humanos e as Transformações Durante uma Pesquisa de Campo. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, art. 3, pp. 209-227, Mar./Abr. 2011.

VYGOSTKY, L.S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

### **Sites pesquisados**

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Diretoria de Geoprocessamento e Cadastro. MAPA DE GRAMAME. Disponível em: <http://geo.joaopessoa.pb.gov.br/digeoc/geoimagens2008/X3Gramame2008.pdf>. Acesso em: 24/07/2017.

Censo 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 03/07/2107.

Escola Vita Olho do Tempo. Disponível em: <https://www.facebook.com/escolavivaolhodotempo/>.

### **Documentos**

TEMPO, Escola Viva Olho do Tempo. Programa Ecoeducação cultura, memória e tecnologia. João Pessoa, 2017.

TEMPO, Escola Viva Olho do Tempo. Anuário 2016.

## APÊNDICE

### 1. Ficha de consentimento assinada pelas crianças antes da primeira entrevista em grupo (roda de conversa).

**PARTICIPAÇÃO DE ENTREVISTA**

**TRABALHO DE PESQUISA DO CURSO DE MESTRADO EM SOCIOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**KARLA JENIFFER RODRIGUES DE MENDONÇA**

ESTA ENTREVISTA ESTÁ SENDO REALIZADA PARA CONHECER UM POUCO  
DE SUA VIDA E SOBRE QUE VOCÊ FAZ NA ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO.

VOCÊ PODE ME AJUDAR COM SUA PARTICIPAÇÃO?

|           |                             |   |                        |           |
|-----------|-----------------------------|---|------------------------|-----------|
| ☺ (X) SIM | <u>naiana mole</u>          | E | <u>Damianão Rufino</u> | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>Mikellayne dos S.S.E</u> | E |                        | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>Bian</u>                 | E |                        | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>WOM</u>                  | E |                        | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>Cara cristina</u>        | E |                        | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>Alexandre de Souza</u>   | E |                        | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>elkeson Marcelo</u>      | E |                        | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>arimã de sa</u>          | E |                        | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>Paula</u>                | E | <u>Paula</u>           | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>arimã</u>                | E | <u>Antônia</u>         | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>Adriano</u>              | E | <u>Guilherme</u>       | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>Ernesto</u>              | E | <u>Harlan</u>          | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>Bruno William</u>        | E |                        | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>gabriel Souza</u>        | E |                        | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ (X) SIM | <u>Fernanda</u>             | E |                        | ☹ ( ) NÃO |
| ☺ ( ) SIM |                             | E |                        | ☹ ( ) NÃO |

**ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** NO TEMPO DOS TAMBORES - OS SABERES RITMADOS PELA INFÂNCIA NA ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO

**Pesquisador:** KARLA JENIFFER RODRIGUES DE MENDONCA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 68082416.5.0000.5188

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação de Sociologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.238.085

#### Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa NO TEMPO DOS TAMBORES - OS SABERES RITMADOS PELA INFÂNCIA NA ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO tem como responsável KARLA JENIFFER RODRIGUES DE MENDONCA/Programa de Pós- Graduação de Sociologia/Mestrado/UFPB.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: discutir como as crianças ao cruzarem estas fronteiras entre as instituições (família, escola formal e Escola Viva Olho do Tempo), interligam os conhecimentos e os expressam como experiências nas relações sociais.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: não há riscos previstos para as crianças, elas vão contar histórias;

Benefícios: compreender o modo em que as crianças se colocam, se organizam e interagem em meio às diferenças em sua realidade social e educacional, respeitando o seu olhar.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa, está descrito com as diversas etapas necessárias para que o mesmo seja desenvolvido: apresentação, desenho do estudo, resumo, introdução, objetivos, riscos/benefícios, metodologia, cronograma, orçamento e outros. Está escrito de forma objetiva e de boa leitura. A documentação exigida pela Resolução 466/2012/CNS/MS que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos está incluída no Processo, como folha de rosto, TCLE, certidão do Programa de Pós- Graduação de Sociologia/UFPB, Termo de Assentimento, Carta de Anuência e outros.

#### Metodologia:

- estudo qualitativo;
- uma pesquisa etnográfica, entrevistas, observação participativa e descrição das dinâmicas encontradas no contexto da escola pública pesquisada;
- universo/amostra: crianças de uma Escola 60 crianças com 6 a 18 anos de idade.

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE**



**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação estão coerentes com o Projeto/documentação anexada.

Foi feito a correção e inclusão de documentos: cronograma, Termo de Assentimento, Carta de Anuência, Modelo de Entrevista.

**Recomendações:**

Aprovado

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há lista de pendências. Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                              | Postagem               | Autor                                   | Situação |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMACOES_BASICAS_D<br>O_P<br>ROJETO_843246.pdf | 20/07/2017<br>17:49:02 |                                         | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termodeassentimento.docx                             | 20/07/2017<br>17:48:34 | KARLA JENIFFER<br>RODRIGUES DE MENDONCA | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | cartadeanuencia.docx                                 | 20/07/2017<br>17:48:05 | KARLA JENIFFER<br>RODRIGUES DE MENDONCA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | cronogramaprojetotambores.docx                       | 12/07/2017<br>15:25:42 | KARLA JENIFFER<br>RODRIGUES DE MENDONCA | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | folhaderosto.docx                                    | 21/06/2017<br>15:56:41 | KARLA JENIFFER<br>RODRIGUES DE MENDONCA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projetonotempodostamborescompleto.docx               | 20/04/2017<br>16:35:06 | KARLA JENIFFER<br>RODRIGUES DE MENDONCA | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP: Não**

JOAO PESSOA, 24 de Agosto de 2017

\_\_\_\_\_  
Assinado por:  
Eliane Marques  
Duarte de Sousa  
(Coordenador)