UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INFÂNCIA, MÚSICA E EXPERIÊNCIA: FRAGMENTOS DO BRINCAR E DO MUSICAR

TESE

Kelly Werle

Santa Maria, RS, Brasil.

2015

INFÂNCIA, MÚSICA E EXPERIÊNCIA:
FRAGMENTOS DO BRINCAR E DO MUSICAR

Kelly Werle

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Profª Drª Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil.

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Werle, Kelly
Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar / Kelly Werle.-2015.
196 f.; 30cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Educação Infantil 2. Música 3. Experiência 4. Culturas da Infância I. Bellochio, Cláudia Ribeiro II. Título.

© 2015
Todos os direitos autorais reservados a Kelly Werle. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: kelly_werle@hotmail.com

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de Doutorado

INFÂNCIA, MÚSICA E EXPERIÊNCIA: FRAGMENTOS DO BRINCAR E DO MUSICAR

elaborada por
Kelly Werle

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maria Teresa Alencar de Brito, Drª (USP)

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Drª (UFSM)

Cleonice Maria Tomazzetti, Drª (UFSM)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Drª (UFSM)

Luciane Wilke Freitas Garbosa, Drª (UFSM)

Santa Maria, 13 de março de 2015.

Dedico essa tese...

A todas as crianças,
para que sejam ouvidas,
vistas e respeitadas
em suas diferentes culturas.

Agradecimentos

A Deus e à energia do Universo que permitiram realizar meus sonhos, conduzindo-me à conclusão desta etapa de minha vida gozando de saúde, paz, alegria, sabedoria e amor.

À minha família, em especial, meus pais Plauto e Sisi, e ao Mano pelo apoio incomensurável de todas as horas, minha gratidão!

Aos meus avós, tios, padrinhos e primos que me apoiaram e respeitaram a trajetória acadêmica que escolhi percorrer.

À minha orientadora, Cláudia Bellochio, por ter acreditado, confiado em meu potencial e ter aceitado o desafio de se aventurar comigo nesta caminhada. Por todo o conhecimento que me ajudou a construir ao longo desses anos de convívio, pela dedicação e desprendimento para que essa tese fosse produzida da melhor forma possível, minha gratidão!

A todas as professoras e professores que contribuíram com minha formação, possibilitando que eu chegasse até aqui, em especial, às professoras Ana Louro, Cleonice Tomazzetti, Luciane Wilke, Maria Teresa Alencar de Brito, Noeli Weschenfelder e Valeska Oliveira, que aceitaram o convite de fazer parte da banca, contribuindo com seus conhecimentos.

À comunidade escolar da instituição de Educação Infantil que me acolheu possibilitando a realização da pesquisa.

Aos colegas do PPGE e do grupo de pesquisa Fapem, companheiros de caminhada: Laila, Carla, Telma, Zé, Vanessa, Júlio, Iara, Leo, Zelmi, Jú, Dani; Obrigada pelas conversas, leituras, sugestões, viagens, amizade, tornando o período do Doutorado menos solitário.

Às minhas queridas amigas que souberam entender minhas ausências nos encontros e tornaram meus dias mais alegres, leves e descontraídos, animando-me nos momentos em que precisei.

Aline A., Cris, Aline P., Dani, Rose, Ale, Marisa, Lautia, Dai, Aruna, ...

À Monique e Giuliana, minhas amigas de infância!

Cada uma com seu jeito especial faz diferença em minha vida!

Agradeço, por fim...

Embora não menos importante,
Às crianças, pelo amor e encantamento que me produzem, conduzindo meus anseios por conhecer suas culturas e aprender com elas.
Às crianças que participaram da pesquisa;
Às crianças que foram e são meus alunos;
Aos primos-crianças,
À caçulinha Sofia;
Ao meu afilhado Henrick; ...
Por todas as aprendizagens e intensos momentos vividos....

Muito Obrigada!

“Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante [..]
Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.
[...] se tu me cativas minha vida será como que cheia de sol.”
(Antoine de Saint-Exypéry)

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

INFÂNCIA, MÚSICA E EXPERIÊNCIA: FRAGMENTOS DO BRINCAR E DO MUSICAR

Autora: Kelly Werle
Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Santa Maria, 13 de março de 2015.

Esta tese discorre sobre infância, música e experiência, de modo dialógico e não linear. É composta/estruturada por fragmentos, inspirados nas obras de Walter Benjamim (1994; 1987), os quais foram construídos a partir de minhas memórias de infância, unindo-se a observações realizadas com crianças, as quais tenho convivido em minha trajetória profissional, bem como, aos resultados produzidos na pesquisa. Os fragmentos tecem entrelaçamentos teóricos com a sociologia da infância, dialogando com Corsaro (2011), Sarmento (2007; 2005; 2003; 2002), Qvortrup (1993); com a música das culturas da infância, discutindo a partir de Brito (2012; 2007), Beineke (2012; 2009; 2008), Ponso (2011) e Lino (2010; 2008); com a infância e experiência, através dos escritos de Benjamin (1994; 1987). Como objetivo geral, busquei investigar como a música constitui experiências nas culturas de pares construídas pelas crianças na instituição de Educação Infantil. Especificamente, compreender de que maneira as crianças protagonizam experiências envolvendo a música durante as brincadeiras, e analisar como a música se manifesta na interação das crianças entre si no processo de produção de culturas de pares. Através de uma abordagem interpretativa com inspiração etnográfica (GRAUE; WALSH, 2003), realizei uma pesquisa com a participação de 15 crianças entre 4 e 5 anos de uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Santa Maria/RS, no período de julho a dezembro de 2013. Como instrumentos metodológicos foram utilizados: observação, intervenção-observação, sessão de vídeos, registros escritos no diário de campo, assim como, registros fotográficos e audiovisuais. A partir dos resultados da pesquisa defendo a tese de que, por meio de suas culturas de pares, as crianças protagonizam diversas experiências musicais na escola de Educação Infantil. Essas experiências são construídas pelas relações intra e intergeracionais (SARMENTO, 2003), em especial, com a cultura midiática, contudo, não constituem essencialmente reprodução dessa. Através da apropriação criativa de elementos da cultura midiática, constituinte dos processos de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), são atribuídos novos sentidos e significados, sendo produzidas diferentes músicas nas culturas de pares. O protagonismo é um processo que parte de uma criança e, aos poucos, vai agregando outras, o que constitui as culturas de pares, demonstrando o caráter coletivo dos processos de produção de culturas. Os

resultados foram organizados em fragmentos compostos por narrativas e filmagens que sinalizam para o protagonismo infantil nas experiências musicais e na produção de culturas de pares na escola de Educação Infantil e, também, dão visibilidade aos processos éticos de participação das crianças na pesquisa. Compreender as culturas da infância envolve a ética de um olhar diferenciado com as crianças, implica em ouvir e pensar nos protagonismos das diferentes culturas da infância, não como obviedades características da idade, mas como formas que elas, historicamente e culturalmente, constroem a si próprias nas relações que estabelecem em seus contextos sociais, culturais, étnicos, econômicos e políticos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Música. Experiência. Culturas da Infância.

ABSTRACT

Doctorate Thesis
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

CHILDHOOD, MUSIC AND EXPERIENCE: FRAGMENTS OF MAKING MUSIC AND PLAYING

Author: Kelly Werle
Advisor: Cláudia Ribeiro Bellochio
Santa Maria, March 13th, 2015.

This thesis discusses childhood, music and experience in a dialogic and non-linear way. It consists of fragments from the works of Walter Benjamim (1994; 1987) which were built from my own childhood memories and were linked to the observation sessions carried out with the kids, who I have been working with along my career, as well as the results reached in this research. The fragments constitute theoretical connections with the sociology of childhood by Corsaro (2011), Sarmento (2007; 2005; 2003; 2002) and Qvortrup (1993). Such fragments have connections with music from the cultures of childhood having as basis for discussion the works of Brito (2012; 2007), Beineke (2012; 2009; 2008), Ponso (2011) and Lino (2010; 2008). Regarding childhood and experience, their connections were established through the writings of Benjamin (1994; 1987). Concerning the general objective, I investigated how music constitutes experiences in the peer cultures built by the children at the Early Childhood Education School. The specific objective was to comprehend how children act as protagonists when experiencing music during their games and analyze how music manifests itself in their interaction and also during the peer culture building process. Through an interpretative approach with ethnographic inspiration (GRAUE; WALSH, 2003), I carried out a research having 15 children who were 4 – 5 years old from an Public Early Childhood Education School in the city of Santa Maria/RS from July to December 2013. The methodological instruments were: observation, intervention-observation, video sessions, written registers and a field diary as well as photos and audiovisual registers. Regarding the research results, I defend the thesis that through peer cultures, children act as protagonists in many musical experiences at the Early Childhood Education School. Such experiences are built through *intra and inter*-generational interactions (SARMENTO, 2003), especially when considering media culture; however, they do not essentially constitute media elements reproduction. Through creative appropriation of media elements, which is part of the process of interpretative reproduction (CORSARO, 2011), new meanings are given to the songs and new songs are created by peer culture. The process of acting as a protagonist starts with one kid and slowly draws the others demonstrating the collective character of such processes. The results were organized according to fragments constituted by narratives and video recordings which show the kids acting as protagonists during musical experiences and also in peer culture production at school; they also show the ethical processes of participation in the research. In order to understand the cultures of childhood the ethics of a different look towards children

is needed and this implies listening and thinking about their acting as protagonists inside the different cultures of childhood. Therefore, it is needed to avoid seeing such acts as obvious characteristics belonging to the age; on the other hand, these acts are the historic and cultural ways that kids build themselves and their relations according to the their social, cultural, ethnic, economic and political contexts.

Keywords: Childhood Education. Music. Experience. Cultures of Childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capa e contra-capa do livro “Maricota sem dona”, de Maria Mazzetti (1985). 29

Figura 2: Livro “Maricota sem dona”, de Maria Mazzetti (1985). 32

Figura 3: Ilustrações realizadas por crianças da pré-escola do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo utilizadas na construção do trabalho publicado em Werle (2011). 45

Figura 4: Fotografia em minha residência, São Borja/RS, aproximadamente 1993. . 66

Figura 5: Fotografia em minha residência, São Borja/RS, aproximadamente 1998. . 68

Figura 7: Criança explorando um prendedor de roupa. 82

Figura 8: Crianças brincando no pátio externo. 90

Figura 9: Crianças brincando na casinha de papelão. 92

Figura 10: Jardim interno da instituição. 98

Figura 11: Amanda à esquerda cantando com microfone, fantasiada com vestido branco e azul. 102

Figura 12: Crianças brincando com dedoches de animais e instrumentos musicais. 103

Figura 13: Crianças produzindo uma música com instrumentos musicais e objetos sonoros. 104

Figura 14: Crianças explorando caixa dos instrumentos musicais e objetos sonoros. 104

Figura 15: Crianças assistindo aos vídeos produzidos. 105

Figura 16: Crianças explorando instrumentos musicais e objetos sonoros. 106

Figura 17: Crianças brincando com instrumentos de percussão. 107

Figura 18: Crianças explorando instrumentos musicais e produzindo músicas. 107

Figura 19: Registro feito pela menina no diário de campo. 111

Figura 20: Menina brincando de escolinha. 113

Figura 21: Desenho feito por uma criança retratando os instrumentos musicais. ... 116

Figura 22: Meninos percutindo no armário com peças do jogo de boliche. 127

Figura 23: Cabanas dos leões, uma com a entrada para trás e outra.....149
Figura 24: Menino negociando a entrada na cabana das meninas. 149
Figura 25: Cabana com todos “leões” misturados. 150
Figura 26: Meninas brincando de coelhinhos. 154
Figura 27: Desenho feito por duas meninas, enquanto brincam de 155
Figura 28: Menina brincando de vender instrumentos musicais.....165
Figura 29: Última página do livro “Maricota sem dona”, de Maria Mazzetti (1985)..173
Figura 30: Livro “O gambá que não sabia sorrir”, de Rubem Alves (2001). 183

LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1: Demonstração com a filmadora. 95

Vídeo 2: Amanda registrando as ações dos colegas no meu diário de campo. 110

Vídeo 3: Filmagem realizada pelas crianças. 115

Vídeo 4: Crianças brincando com barro. 121

Vídeo 5: Crianças cantando “Tomatinho Vermelho” no refeitório. 125

Vídeo 6: Crianças cantando “Tomatinho Vermelho” no refeitório. 130

Vídeo 7: Menino cantando “Vagalumes” no refeitório. 131

Vídeo 8: Meninas dançando o “Show das Poderosas”. 137

Vídeo 9: Menino cantando “I gotta feeling”. 138

Vídeo 10: Menino tapando ou ouvidos enquanto as meninas cantavam. 142

Vídeo 11: Menina cantando “Show das Poderosas” e outras crianças dançando...146

Vídeo 12: Meninas desenhando e brincando de princesas e pop star. 156

Vídeo 13: Meninas percutindo com instrumentos. 158

Vídeo 14: Meninas percutindo com instrumentos. 160

Vídeo 15: Meninas percutindo com instrumentos. 162

Vídeo 16: Meninos combinando formas de tocar os instrumentos. 166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cronograma de realização da pesquisa.....88

Tabela 2: Crianças participantes da pesquisa.....97

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

Anexo A: Termo de Confidencialidade 191

Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 192

Anexo C: Termo de Autorização Institucional..... 194

Apêndice A: DVD com os vídeos da pesquisa 196

SUMÁRIO

NOTAS PARA LEITURA 18

PARTE I

1. FRAGMENTOS DO CESTO AMARELO 28

2. FRAGMENTOS DO CESTO AMARELO: Dias de chuva 45

3. FRAGMENTOS DO CESTO AMARELO: A caixa da bailarina 56

4. FRAGMENTOS DO CESTO AMARELO IV: Brincar de musicar 66

PARTE II

5. FRAGMENTOS DA(S) INFÂNCIA(S) DAS MUITAS CORES E SONS 80

5.1 Inspiração etnográfica e as diferentes estratégias metodológicas 82

5.2 O lócus de pesquisa e as crianças 90

5.3 Em busca da ética na pesquisa com participação de crianças 92

5.4 Percursos da pesquisa 98

6. "TAMBÉM QUERO ANOTAR! POSSO ANOTAR?": o protagonismo das crianças na pesquisa 110

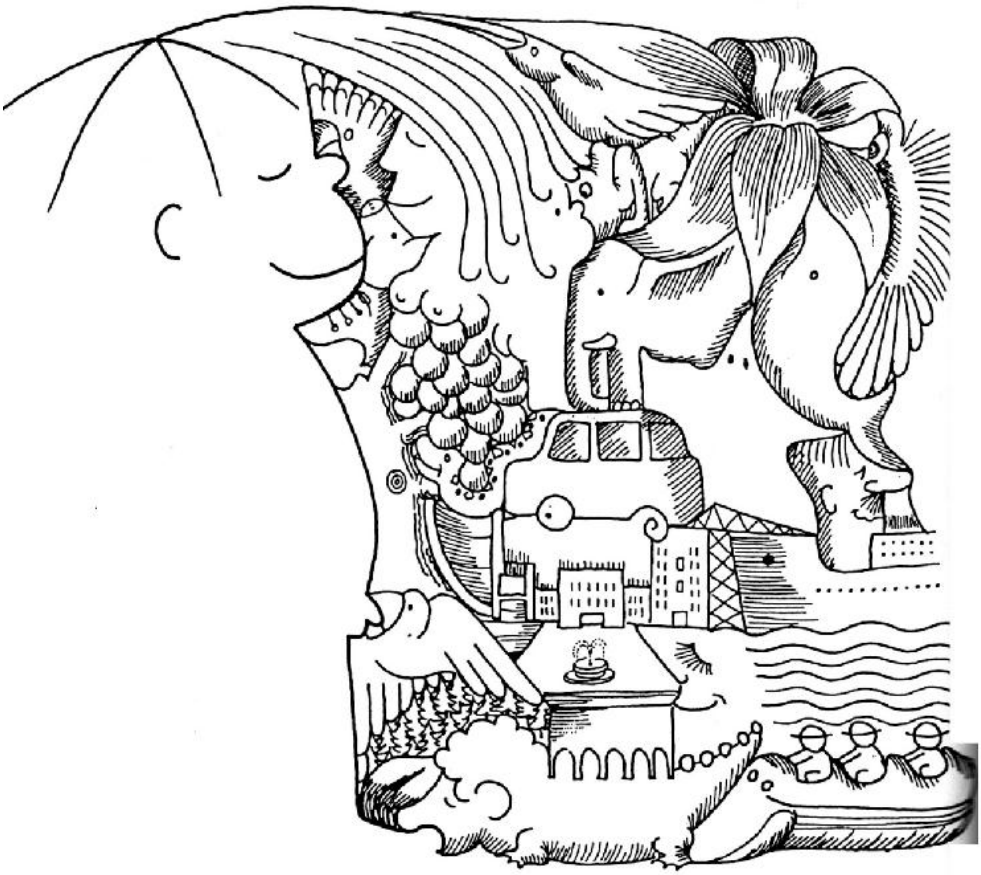
7. "TOMATINHO VERMELHO... KETCHUP VIROU!!": o refeitório como lugar de escuta do brincar musical 125

8. "PREPARA... É O SHOW DAS PODEROSAS!": a mídia nas culturas da infância 137

9. "AGORA EU, AGORA VOCÊ, AGORA TODOS JUNTOS": modos de organização e produção dos sons 158

CONSIDERAÇÕES FINAIS: da Maricota às infâncias do aqui e agora 172

REFERÊNCIAS 184



A pele: limite entre eu e o mundo (TONUCCI, 1975).

Notas para leitura

Reinventando a escrita e buscando outras formas de escrever, assim foi sendo construída essa tese que focaliza infância, música e experiência instigadas e atravessadas por fragmentos de minha vida. Fragmentos que se constituem através de minha infância, trajetória profissional como professora de crianças e trajetória acadêmica como pesquisadora atenta às crianças.

O que motiva a pensar a tese a partir de fragmentos?

A partir da realização de uma disciplina de Seminário Avançado junto ao PPGE/UFSM[1] em que discutíamos experiência, memória e narração em Walter Benjamim, senti-me envolvida pelas leituras e discussão de textos do autor que, por sua vez, apresenta um estilo de escrita constituída por fragmentos que se entrelaçam, complementam-se e compõem suas obras.

Apreciei esse estilo de escrever, observando quanto cada fragmento pode enriquecer, representar e significar no contexto maior das ideias do autor. Nos fragmentos de Infância em Berlim, Benjamim descreve com riqueza poética situações vivenciadas por ele em sua infância, as quais me instigaram intensamente na construção deste trabalho.

O sentido de fragmento, o qual procura caracterizar minha escrita, amplia o sentido etimológico do vocábulo como sendo fração de alguma coisa e visa possibilitar a construção de uma unidade no sentido Benjaminiano. Freitas (2011) discorre sobre o sentido de fragmento nas obras de Benjamim e considera que

> A obra de Walter Benjamin pode ser lida como uma unidade constituída por fragmentos que, por sua vez, devem conter potencialmente a totalidade. Este motivo formal, da relação entre a parte e o todo, encontra-se delineado tematicamente ao longo de sua obra, como um tema recorrente em seu pensamento (2011, p.1).

Freitas (2011) acrescenta que

> Os fragmentos não consistem em partes isoladas, nem mesmo num mero agregado, mas para eles deve ser *buscada* uma unidade, *forjada* uma totalidade, *construído* um sistema. O fragmento só existe como parte de um todo, o qual não pode ser completamente determinado (2011, p.4).

[1] Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira, no 1º semestre letivo de 2012.

Assim, a tese é composta/estruturada por fragmentos, inspirados nas obras de Walter Benjamim (1994; 1987), os quais foram construídos a partir de minhas memórias da infância, unindo-se a observações realizadas com crianças, as quais tenho convivido em minha trajetória profissional, bem como, aos resultados produzidos na pesquisa com a participação de crianças, de 4 e 5 anos, de uma escola de Educação Infantil.

Os fragmentos tecem entrelaçamentos teóricos com a sociologia da infância, dialogando com Corsaro (2011), Sarmento (2007; 2005; 2003; 2002), Qvortrup (1993); com a música das culturas da infância, discutindo a partir de Brito (2012; 2007), Beineke (2012; 2009; 2008), Ponso (2011) e Lino (2010; 2008); com a infância e experiência, através dos escritos de Benjamin (1994; 1987).

Tenho por questões centrais de pesquisa: De que modo as crianças, por meio de suas culturas de pares, protagonizam experiências musicais? Como a experiência e a música dialogam na produção das culturas da infância?

Como objetivo geral, busquei investigar como a música constitui experiências nas culturas de pares construídas pelas crianças na instituição de Educação Infantil. Especificamente, compreender de que maneira as crianças protagonizam experiências envolvendo a música durante as brincadeiras, e analisar como a música se manifesta na interação das crianças entre si no processo de produção de culturas de pares. Através de uma abordagem interpretativa com inspiração etnográfica (GRAUE; WALSH, 2003), realizei uma pesquisa com a participação de 15 crianças entre 4 e 5 anos de uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Santa Maria/RS, no período de julho a dezembro de 2013. Como instrumentos metodológicos foram utilizados: observação, intervenção-observação, sessão de vídeos, registros escritos no diário de campo, bem como, registros fotográficos e audiovisuais.

Percorro a tese de que, as crianças protagonizam experiências musicais através da produção de suas culturas de pares nos diferentes tempos e espaços da escola de Educação Infantil, de modo que, essas culturas são produzidas através de um processo interacional - das crianças entre si; e intergeracional - das crianças com a cultura adulta (SARMENTO, 2003), incluindo a cultura midiática.

Construir esse trabalho recorrendo às minhas memórias, compartilhando experiências, atribuindo sentidos e significados aos referenciais estudados, remete-me à figura do Narrador descrita por Walter Benjamim. “O Narrador retira da

experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes" (BENJAMIN, 1994, p. 201).

De acordo com o filósofo, a arte de narrar está em extinção[2], "[...] É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências" (BENJAMIN, 1994, p. 198). Atribui essa extinção às formas diretas, abreviadas, rápidas das pessoas se comunicarem entre si e com objetos, consequência da intensa enxurrada de informações de diferentes partes do mundo, às quais estamos expostos, sem que isso nos signifique alguma coisa ou nos permita ter uma experiência.

> Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Assim como Benjamim considera que as experiências constituem o alimento das narrativas, entendo que minhas experiências são propulsoras de cada fragmento que compõe esse trabalho. Diante de um contexto acadêmico exacerbado de informações, as quais estão a nossa disposição com apenas alguns *clics*, acredito que a possibilidade de *intercambiar experiências* na construção de um trabalho científico pode proporcionar sair do caminho já demarcado por tantos outros estando aberta para o imprevisto, para o inusitado, para surpreender-me, e muito questionar-me. Portanto, compartilho das ideias de Souza (2012, p. 38) "é preciso que os sujeitos autorizem-se a falar de si, a cambiar experiências, a aprender com os outros e consigo próprio". Desafio-me também a aprender com as crianças, com suas relações intra e intergeracionais (SARMENTO, 2003), suas culturas e músicas.

No meu cotidiano trabalhando com um coletivo de crianças de seis anos, ouvindo-as atentamente, saltam aos meus olhos aspectos inerentes às culturas dessas infâncias. Determinados momentos constituem preciosidades, constituem fragmentos, que embora sejam pertencentes a um contexto maior, deve-lhes ser reconhecido seu valor e atribuída sua importância nos processos de representação e

---

[2] Abarca a obra "O Narrador", escrita em 1936 por Benjamin, a qual torna possível discutir sobre questões de nossa sociedade atual, como o fato de que a arte de narrar durante muito tempo esteve esquecida, especialmente no contexto acadêmico, e começa a ser resgatada através de trabalhos que focalizam pesquisas narrativas.

construção das culturas da infância. Culturas essas que são enredadas do dia a dia e representam processos de constituição das crianças no ser e estar no mundo social e histórico de seu tempo.

Além disso, muitas vezes, pequenas situações vivenciadas com as crianças funcionam como dispositivos que me remetem a cenas, me transportam a lugares já vividos, reconstruindo assim fragmentos de minha infância, com os quais recordo com detalhes alguns momentos protagonizados e vivenciados com meus pares. Conforme Benjamim “a memória é a mais épica de todas as faculdades” (1994, p. 210).

Para Halbwachs (1990), a memória é resultante tanto de processos coletivos, relacionados ao grupo social e cultural a que o sujeito está inserido, quanto individuais, vinculados à relação afetiva/apego que o sujeito estabelece com os acontecimentos. De modo que, o apego afetivo do sujeito ao seu grupo de referência possibilita consistência às lembranças. Por grupo de referência considera, não somente os sujeitos que estiveram fisicamente participando durante determinados acontecimentos, mas, também, um conjunto de concepções e experiências comuns, com as quais o sujeito se identifica influenciando suas ações. Com relação às memórias da infância, entende que o principal grupo de referência da criança seja constituído pela família. O autor ainda aponta para a característica de reconstrução constituinte da memória.

> A lembrança, para Halbwachs, é reconhecimento e reconstrução. É reconhecimento, na medida em que porta o "sentimento do já visto". E reconstrução, principalmente em dois sentidos: por um lado, porque não é uma repetição linear de acontecimentos e vivências do passado, mas sim um resgate destes acontecimentos e vivências no contexto de um quadro de preocupações e interesses atuais; por outro, porque é diferenciada, destacada da massa de acontecimentos e vivências evocáveis e localizada num tempo, num espaço e num conjunto de relações sociais (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 189).

Neste sentido, considerando que a memória é um exercício de reconhecimento e reconstrução, nos quais as lembranças podem permanecer e articular-se entre si (HALBWACHS, 1990), é através de minhas memórias da infância - das quais meu irmão e amigos próximos constituíam meus pares, vinculadas às experiências protagonizadas pelas crianças - as quais observo cotidianamente através da docência, que vou tecendo, ao longo da tese, diálogos do meu passado com outros tempos do aqui e agora, estabelecendo entrelaçamentos

teóricos e problematizações que possibilitam compreender e visualizar a criança como um sujeito social, historicamente inserida, produtora de culturas. Partindo de minhas memórias amplio o olhar para as experiências protagonizadas pelas crianças, focalizando suas vozes, olhares, *barulhares* (LINO, 2008), modos de compreender e de interagir no mundo, ou seja, as culturas da infância. Penso esses aspectos articulados teoricamente com a sociologia da infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2007; QVORTRUP, 1993).

Foi buscando um contínuo diálogo entre as narrativas e os referenciais, e uma unidade entre os fragmentos que compus esse trabalho. Na primeira parte apresento *Fragmentos do Cesto Amarelo*, em que, a partir de Walter Benjamin (1994) recorro a uma experiência de minha infância para problematizar questões acerca da construção social da infância. Relaciono a narrativa com a discussão teórica da sociologia da infância, dialogando com Sarmento (2007; 2005; 2002), Corsaro (2011), Qvortrup (1993), Prout (2010) e Sirota (2001).

Em *Fragmentos do Cesto Amarelo II: Dias de Chuva* e *Fragmentos do Cesto Amarelo III: A Caixa da Bailarina,* minhas memórias dialogam com aspectos das culturas de pares da infância, experiência, imaginário infantil e músicas das culturas da infância. De modo que, em *Fragmentos do Cesto Amarelo II* contemplo de modo mais aprofundado a discussão sobre experiência (BENJAMIN, 1994; 1987), brincadeira (ELKONIN, 2009; WINNICOOT, 1975), a produção de culturas de pares e reprodução interpretativa (SARMENTO, 2003; CORSARO, 2011). E, em *Fragmentos do Cesto Amarelo III* aprofundo aspectos inerentes às músicas das culturas da infância, através do brincar musical (BRITO, 2012; 2007) e do barulhar (LINO, 2010; 2008), dialogando também a partir de Beineke (2012; 2008) e Ponso (2011).

Em *Fragmentos do Cesto Amarelo IV: Brincar de Musicar* discorro sobre música (BRITO, 2007), experiências, mídias, problematizando a produção de culturas para a infância (GIROUX, 2001) e sua influência nos processos de reprodução interpretativa e construção de culturas da infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2003; 2002), por intermédio de narrativas de minha infância, e também de minha trajetória profissional, observando e interagindo com crianças na escola. Também faço um exercício de problematizar algumas culturas da infância produzidas na relação com o trabalho infantil, a partir de dois documentários e das narrativas de experiências vivenciadas junto a crianças.

Em *Fragmentos da(s) infância(s) das muitas cores e sons,* discorro sobre a construção metodológica da pesquisa que compõe uma abordagem interpretativa com inspiração etnográfica (GRAUE; WALSH, 2003), bem como, sobre os diferentes instrumentos metodológicos utilizados: observação, intervenção-observação, sessão de vídeos, diário de campo, fotografias e filmagens. Discuto acerca da ética na realização de pesquisa com crianças e, também, apresento um panorama de todas as etapas do processo de produção da pesquisa, percorrido conjuntamente com as 15 crianças (entre 4 e 5 anos) de determinada instituição pública de Educação Infantil da cidade de Santa Maria/RS.

"Também quero anotar! Posso anotar?", retrato sobre o protagonismo das crianças nos processos de participação da pesquisa. Também problematizo algumas situações do cotidiano escolar em que as crianças exerciam seus protagonismos, trazendo para a discussão: Benjamin (1987), Corsaro (2012; 2011), Oliveira-Formosinho e Lino (2009) e Sarmento (2002).

"Tomatinho vermelho... ketchup virou!!", dialogo acerca das experiências musicais protagonizadas pelas crianças nos diferentes tempos e espaços da instituição de Educação Infantil. Apresento as diversas músicas, brincadeiras e jogos musicais realizados, bem como, discuto sobre o refeitório da escola como lugar de escuta e do brincar musical, preferido pelas crianças. Algumas referências trazidas: Beineke (2009), Benjamin (1987), Lino (2008), Romanelli (2009), Sarmento (2003), dentre outras.

"Prepara... é o show das poderosas!", problematizo a relação das crianças com diferentes culturas midiáticas, tais como: músicas, vídeos da internet, shows da televisão, desenhos animados e filmes. Discuto sobre a forma como essas experiências midiáticas influenciam e contribuem com a produção de culturas da infância, através dos processos de reprodução interpretativa. Dialogo a partir de Buckingham (2007), Coelho (2014), Corsaro (2011), Girardello (2008), Ramos (2008), Romanelli (2009), Sarmento (2003), dentre outros autores.

"Agora eu, agora você, agora todos juntos!", dialogo sobre os protagonismos das crianças nos modos de organização e produção das músicas. Problematizo as diferentes maneiras como as crianças se organizam, se articulam e resolvem seus conflitos nos pequenos grupos, nos quais são partilhados interesses pela produção sonora. Discuto a partir de Brito (2007), Corsaro (2011), Delalande (1995), Leite (2014), Lino (2010), Ramos (2008), Sarmento (2002), dentre outros.

Nas considerações finais “Da Maricota às infâncias do aqui e agora”, retomo os objetivos da pesquisa apresentando uma síntese das conclusões, bem como, o argumento final da tese. Também apresento outros questionamentos apontando para outras perspectivas e possibilidades de pesquisas futuras.

“Um poeta contemporâneo disse que para cada homem existe uma imagem que faz o mundo inteiro desaparecer;
para quantas pessoas essa imagem não surge de uma velha...

(BENJAMIN, 1994, p. 253)

Maricota
SEM DONA
MARIA MAZZETTI
ILUSTRAÇÕES
Edson Campos
edson

Parte I

1. Fragmentos do Cesto Amarelo

Escrever sobre a infância remete-me ao velho cesto de palha amarelo em que guardava meus brinquedos, meus sonhos e um pouco da essência do que foi a minha infância. Escrever sobre as diferentes infâncias de meninos e meninas, dialoga também com a criança que fui e que, inconscientemente, continuo sendo todos os dias.

Diante de um universo acadêmico de tantos temas para realizar estudos e pesquisa, por que justamente estudar as culturas da infância? O que impulsiona esse desejo?

> Por que você coleciona livros? – Alguém já fez essa pergunta a um bibliófilo, para induzi-lo à autorreflexão? Como seriam interessantes as respostas, pelo menos as sinceras! Pois apenas os não-iniciados poderiam crer que não existe aqui o que esconder ou racionalizar. Arrogância, solidão, amargura – muitas vezes esse é o lado noturno de muitos colecionadores cultos e bem-sucedidos. Toda paixão revela de vez em quando os seus traços demoníacos, e nada confirma tão cabalmente essa verdade como a história da bibliofobia. Não existe nada disso no credo do colecionador de Karl Hobrecker, cuja grande coleção de livros infantis é agora divulgada ao público, através de sua obra. Para quem não se deixasse sensibilizar pela personalidade cordial e refinada do autor, nem pelo próprio livro, em cada uma das suas páginas, só poderíamos dizer o seguinte: **esse tipo de coleção – o de livros infantis – só pode ser apreciado por quem se manteve fiel à alegria que experimentou quando criança, ao ler esses livros** (BENJAMIN, 1994, p. 235. *grifos da autora*).

Estudar sobre as culturas da infância é um desejo que foi sendo constituído ao longo de minha trajetória de vida, como menina-criança, menina-mulher e, hoje, professora das crianças. Olhar para as infâncias é, de certa forma, se manter fiel aos prazeres, desprazeres, alegrias, tristezas, sonhos e emoções vivenciadas na infância. É olhar (enxergando, ouvindo, sentindo) para a diversidade de crianças e buscar tantos cestos amarelos, azuis, vermelhos e verdes, quanto cada uma pode ter para imaginar e viver seus mundos - que são únicos e incomensuráveis. Quais são as cores dos cestos da infância de meus alunos? Quais os formatos dos seus cestos? Quais objetos estão nele guardados? Quais memórias estão sendo tecidas?

Assim, não vejo outra forma de compor esse trabalho que trata sobre culturas da infância, ou seja, sobre crianças, sem deixar conhecer um pouco da criança que fui. Para isso, reviro o meu velho cesto amarelo em busca de fragmentos e encontro

um livro. Não um livro qualquer, o meu livro, quero dizer, o livro do qual me apropriei por volta dos quatro anos de idade.

Figura 1: Capa e contra-capa do livro “Maricota sem dona”, de Maria Mazzetti (1985).

Já estava um tanto esquecida em minhas memórias a adoração outrora devotada ao livro, quando, ao ler as palavras de Walter Benjamin sobre a experiência infantil com livros, pulsaram em mim emoções vividas há muito tempo, e por isso voltei a buscar o livro.

> Assim como ela [criança] descreve com palavras essas imagens, ela escreve nelas. Ela penetra nas imagens. Sua superfície não é, como a da gravura colorida, um *noli me tangere* – nem em si mesma, nem para a criança. Ela tem um caráter meramente alusivo e admite a cooperação da criança. A criança redige dentro da imagem. Por isso, ela não se limita a descrever as imagens: ela as escreve, no sentido mais literal. Ela as rabisca. Graças a elas, aprende, ao mesmo tempo, a linguagem oral e a linguagem escrita: os hieróglifos. A verdadeira significação desses livros infantis, com seus modestos grafismos, nada tem a ver, portanto, com o rigorismo tacanho que levou a pedagogia racionalista a recomendá-los (BENJAMIN, 1994, p. 241).

Sempre me intrigou o fato de ter rabiscado o livro quase que completo, pois desde cedo fui ensinada, junto ao prazer de ler os livros, que deveria cuidá-los muito bem. E assim o fazia, contudo, justo o livro preferido, esse eu havia rabiscado! Agora entendo que nos meus rabiscos, ele também estava sendo apropriado e escrito por mim. E por que esse livro? Que significados tinha para mim? Difícil resgatar os significados iniciais atribuídos ao livro. Mas vejamos o que podemos refletir ainda hoje, sobre ele...

Maricota era uma boneca sem dona. Maricota até que não era feia. Tinha um vestido vermelho, um avental branco, olhos azuis e ficava rindo o tempo todo com uma covinha no queixo. Depois que a Maricota havia sido inventada, puseram ela no caminhão e foram levando para loja de brinquedos. Mas aí as beiradas da caixa amassaram e a Maricota, quando chegou na loja, acabou ficando numa caixa sem tampa, lá no fim de tudo, jogada debaixo de uma pilha de brinquedos. Daqui a pouco ninguém se lembrava mais dela. Ela foi sujando, enchendo de poeira... Perdeu um sapato. Depois uma barata roeu a meia da Maricota. Foi indo, foi indo, a Maricota acabou perdendo o outro sapato e a outra meia. O avental amassou todinho. Os cachinhos da Maricota desenrolaram e ela ficou de cabelo liso. De tanto ficar guardada, a carinha descascou no nariz e a Maricota parecia que estava com sardas [...]

Que semelhança pode ter a história da Maricota
com a infância de meninos e meninas de nossos dias?
Quantos sonhos e mundos esquecidos embaixo da pilha de brinquedos?

[...] Um dia, o dono da loja descobriu a Maricota, soprou as roupas dela com bastante força e botou ela na vitrina com um cartaz que dizia: - LIQUIDAÇÃO. APROVEITE. Mas ninguém quis saber da Maricota. Ninguém nem olhava para ela, toda amarrotada e sem graça, de avental amarelado. O dono da loja, então foi e aumentou as letras do cartaz. [...] Mas nada! Não aconteceu nada! Aí, o homem pegou e botou umas letronas no cartaz. Só se via letra. [...] E a Maricota, pequenininha, miudinha, lá embaixo do cartaz. Passou um dia, passou outro, passou muita gente pela vitrina, todo mundo viu o cartaz, mas ninguém olhou pra Maricota, que tanto queria sair dali.

Quantas infâncias aprisionadas nas vitrines da sociedade adulta?

Aí, a Maricota enjoou de esperar. Deu um pulo da vitrina, ligou o ferrinho de brincadeira e passou o aventalzinho. Depois fez uma permanente nos cabelos. Pegou um pedacinho de couro e coseu dois sapatinhos pra ela na maquininha de mentira. Depois a Maricota pegou no lápis do balcão e escreveu, com letra bem bonita, num cartãozinho: - Não tenho dona. Você me quer? E espetou com um alfinete no vestidinho. Pegou na maleta de viagem e encheu com um pijaminha e um lenço. Depois saiu.

Quais são os mecanismos que as crianças criam para transgredir os limites impostos pelas culturas adultas para viverem sua infâncias?

Foi andando, foi andando, até que chegou na casa da menina-que-tinha-muito brinquedo. Mas não quis ficar lá. A menina não ligava para os brinquedos e eles ficavam sempre no mesmo lugar. Acabavam cheios de poeira e sozinhos. Parecia a vitrina da loja outra vez. Aí, a Maricota andou, andou, até que chegou na casa da menina-que-tinha-brinquedo-mais-ou-menos. Mas também não gostou. A menina não cuidava direito dos brinquedos. As bonecas estavam sempre de braço arrancado, carecas e de roupa rasgada. Maricota achou que não valia a pena morar lá. Aí, a Maricota andou, andou, até que chegou na casa da menina-que-não tinha-brinquedo-nenhum. Bateu na porta, mas ninguém atendeu. A menina estava dormindo. A Maricota não tinha reparado – mas já era tarde da noite! Maricota estava tão cansada! Tirou o cartãozinho do vestido, tirou o vestido e botou o pijaminha. Tirou os sapatinhos e dormiu na porta da menina.

Quão diversidade de infâncias vivem as crianças?
Como as infâncias são vistas e ouvidas em nossa sociedade?
Como as crianças protagonizam suas culturas nas diferentes infâncias?
Como essas infâncias se inter-relacionam na produção da cultura de pares?
Por que essa parte da história foi a mais rabiscada por mim?

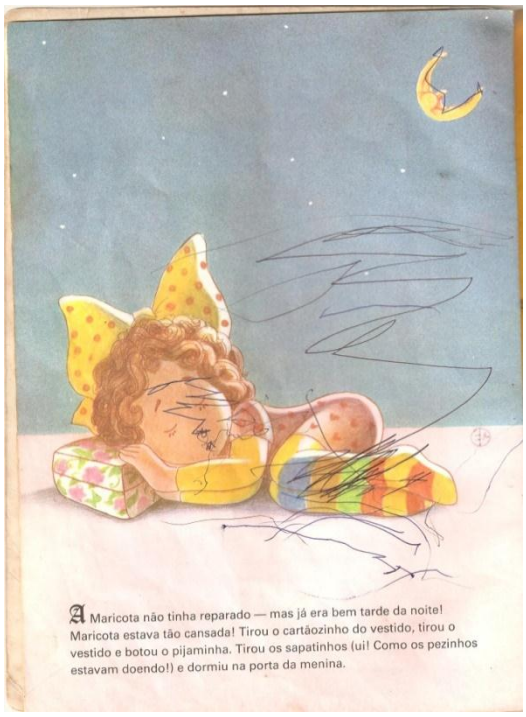


Figura 2: Livro “Maricota sem dona”, de Maria Mazzetti (1985).

No dia seguinte, quando a menina foi abrir a porta, levou um susto! Imagine, uma boneca! A menina-que-não-tinha-brinquedo-nenhum nem reparou que a Maricota estava de carinha descascada e suja de poeira. Reparou que a Maricota tinha olhos azuis e uma covinha no queixo e que até dormindo gostava de estar alegre. “Uma boneca! Uma boneca pra mim! Alguém me deu uma boneca! Acho que foi Papai Noel!” A Maricota acordou com aquela alegria toda. Mas aí a menina já estava triste. Deixou a Maricota na soleira da porta e falou: - Quem disse que ela não tem dona? Quem disse que ela é minha? Hoje nem é dia de Natal... Então a Maricota começou a procurar depressa o cartãozinho que dizia: Não tenho dona. Você me quer? Mas não achava! Onde estaria? (MAZZETTI, 1985).

Qual importância do imaginário infantil nas culturas da infância?
Como o imaginário contribui para as transgressões infantis?
As linguagens das crianças são ouvidas e entendidas pelos adultos?
Como essas linguagens possibilitam a construção das culturas intrageracionais e intergeracionais?

O que aconteceu à Maricota?
E o que acontece a tantas crianças todos os dias?

A Maricota conseguiu fazer-se entender pela menina?

E como percebemos as manifestações das crianças?

Que espaço há na sociedade para ouvir a voz das crianças?

Ouvimos e adentramos no imaginário infantil para entender as crianças?

Qual a importância que atribuímos às suas linguagens?

O que as crianças expressam através de suas culturas?

Como as culturas da infância são construídas diante das problemáticas cotidianas vivenciadas por meninos e meninas?

A trama da história vivenciada pela Maricota, personagem central, através da busca conflituosa por sua inserção social, transgredindo as regras e limites da cultura adulta, ilustra de forma literária o desejo concreto das crianças de serem inseridas na sociedade, serem reconhecidas em seus grupos sociais, ouvidas em suas culturas, adquirindo autonomia em suas vidas.

Possibilita refletirmos sobre como a infância é considerada na nossa sociedade, bem como, o espaço que lhe é concebido e legitimado pelos adultos. A vitrine na qual Maricota estava "presa" pode ser comparada a concepções acerca da infância como sendo a superação de etapas que visam à preparação para a vida adulta, ou seja, a criança não é entendida na sua plenitude enquanto ator social. Essas ideias acerca da infância emergiram na Modernidade, na qual ocorreu a gradativa separação da criança do mundo dos adultos, principalmente através dos processos de institucionalização das crianças em creches e escolas. Vinculada a questões históricas desenvolveu-se uma construção simbólica da infância na qual foi promovida, gradativamente "um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade" (SARMENTO, 2005, p. 368).

Além disso, ainda podemos relacionar Maricota e a vitrine com parte do conjunto de saberes produzidos sobre crianças na Modernidade. A partir de ideias de Rousseau, na obra Emílio, a criança era vista como ser amável e inocente, a qual deveria ser conduzida a desenvolver, de forma natural, suas habilidades inatas. "Amai a infância, favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz?" (ROUSSEAU[3], 1979, p. 61).

[3] Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778).

Através de sua obra, Rousseau questiona e defende um espaço para as crianças vivenciarem suas infâncias, na sociedade da época (por volta de 1762). Suas ideias, acerca da infância, compõem base inicial do construtivismo, dada a ênfase da aprendizagem a partir da construção, exploração e vivências da criança com o mundo. O autor afirma que “a criança tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substitui-las pelas nossas” (ROUSSEAU, 1979, p. 75)

O autor entende que o contato natural da criança com a natureza e as sensações despertadas pelos seus sentidos constituem o primeiro material de seus conhecimentos.

> Como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva; ela é que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos (ROUSSEAU, 1979, p. 121).

Defende a ideia de uma infância livre para brincar e descobrir o mundo, tecendo várias críticas em relação às formas de cuidado e educação das crianças da época.

> Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la bem ou mal [...] Vós vos preocupais com a ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência não andará mais ocupada (ROUSSEAU, 1979, p. 97).

Embora suas ideias acerca da infância apontem para relevância da exploração, brincadeira e descoberta natural das crianças, as mesmas compõem uma perspectiva romântica. Há o entendimento da infância como época da beleza, da pureza e da bondade, constituindo uma abordagem denominada por Ariès (1973) de criança-*bibelot*, o que pode ser, metaforicamente, comparado à Maricota - uma boneca na vitrine da loja de brinquedos.

Contudo, os conhecimentos sobre a infância também foram produzidos, de maneira dicotômica, a partir de concepções de Montaigne[4], o qual salientava o dever do esforço, considerando as crianças rebeldes por natureza, de modo que, precisavam ser disciplinadas, constituindo uma perspectiva de criança irracional (ARIÈS, 1973). Ambas as perspectivas, embora contrárias, as quais compõem as

[4] Michel de Montaigne (1533-1592).

bases do construtivismo e do comportamentalismo, “vêm sendo, com atualizações sucessivas, incorporadas no imaginário coletivo e é a fonte donde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças” (SARMENTO, 2002, p. 5).

Apesar de Maricota vivenciar uma trama de conflitos e ser a protagonista da narrativa, ela não fala. Sua história é narrada por outra pessoa, não sendo possível ouvir sua voz. Maricota não pode ser entendida, pois sua linguagem não é compreendida e nem considerada, o que fez com que tivesse por estratégia a fixação de um bilhete escrito em sua roupa aderindo à linguagem padrão da cultura adulta. Esses elementos remetem a compreensões acerca da infância, construídas historicamente, nas quais são destacadas incapacidades, imaturidades, incompletudes, aspectos que compõem negações acerca do que a criança ainda não é, e poderá vir a ser, desde que supere adequadamente suas etapas.

De acordo com Sarmento,

> Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido, sobretudo, linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são *in*imputáveis; juridicamente *in*competentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma atividade econômica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas, etc) (SARMENTO, 2005, p. 368).

O *status* de dependência de Maricota também pode ser observado através do tratamento que ela recebe na história. Embora seja personificada e adquira características humanas vivenciando problemáticas, tais como o desejo por inserção social para que seja vista e ouvida por alguém, ela recebe tratamento de objeto. De modo que, é passiva e vulnerável diante das decisões do adulto acerca de suas interações com o meio. Ou seja, é o dono da loja de brinquedos quem decide quando lhe será proporcionada maior visibilidade social e, caso não seja possível sua inserção, fica claro que a culpa a ser atribuída dirige-se às incapacidades da personagem. Além disso, o tipo de tratamento da *menina-que-tinha-muito-brinquedo,* bem como, da *menina-que-tinha-brinquedo-mais-ou-menos* confirma o caráter de objeto refutável e desprezível que poderá ser adquirido pela personagem.

Contudo, a transgressão comportamental realizada por Maricota quando decide sair da vitrine, ir embora da loja de brinquedos à procura de uma possível “dona”, rompe com o comportamento padrão esperado para a boneca, que deveria aguardar ser escolhida por alguma criança. Ilustra as rupturas e instabilidades sociais decorrentes da 2ª Modernidade (SARMENTO, 2002) nos processos de administração simbólica da infância, os quais compõem

> [...] Certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constrangem a vida das crianças na sociedade. Referimo-nos a atitudes esperáveis sobre a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida coletiva (SARMENTO, 2002, p. 5).

Segundo o autor, o espaço social que as crianças ocupam não é o mesmo da Modernidade, em que eram entendidas de modo passivo e subordinado às culturas adultas. Denomina esse processo de modificação como sendo reinstitucionalização da infância na 2ª Modernidade, o qual tem por cenário intensas rupturas sociais que influenciam os modos de ser criança e vivenciar a infância, tais como: transformação de uma economia industrial para prestação de serviços, desemprego, criação de um mercado em escala universal, fim de regimes comunistas, hegemonia dos Estados Unidos, término da escravidão na África, situação ambiental crítica, movimentos sociais, valorização de culturas não-ocidentais (SARMENTO, 2002).

> [...] Estas mudanças, que conjugam a plena expansão dos fatores modernos de institucionalização da infância com a crise das instâncias de legitimação e com as narrativas que as justificam, têm sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições atuais de vida das crianças. As instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem os seus trajetos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância (SARMENTO, 2002, p. 7).

Elemento relevante trazido pela narrativa é o fato de que a menina escolhida por Maricota também demonstra invisibilidade social. Ou seja, a menina igualmente deseja ser vista, ouvida e inserida socialmente, o que se confirma pela imediata negação acerca da possibilidade de ser lembrada e presenteada por alguém.

Conforme Sarmento (2007), os processos de invisibilidade da infância são construídos socialmente por meio do conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias em diversas épocas históricas. Esse processo

> [...] Exprime-se nos saberes constituídos sobre as crianças e a infância: tanto delas sabemos quanto, numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adulto centrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos (SARMENTO, 2007, p. 26).

O autor menciona três processos de invisibilidade da infância: histórica, cívica e científica. A invisibilidade histórica se constitui na medida em que a infância "é invisível no passado [...] e quando aparece é ou como memória infiel ou como legaria de uma tradição, de um poder ou de bens a prosseguir como herança familiar" (SARMENTO, 2007, p. 27). De acordo com o autor, o interesse histórico pela infância é recente, sendo afirmada por Ariès (1973) a inexistência do sentimento de infância até a Modernidade. Sarmento destaca a relevância da obra de Ariès que, apesar das críticas quanto suas fontes de pesquisa com crianças do clero e da nobreza, desconsiderando as crianças das camadas populares constitui referência aos estudos da infância.

Com relação à invisibilidade cívica, o autor compreende como sendo consequência do gradativo afastamento das crianças do mundo dos adultos provocado pela Modernidade, produzindo "o entendimento generalizado de que as crianças estão 'naturalmente' privadas do exercício de direitos políticos" (SARMENTO, 2007, p. 37). Acrescenta ainda que, a privação dos direitos políticos das crianças as tornam invisíveis como atores políticos concretos.

A invisibilidade científica funciona como base para a invisibilidade histórica e cívica, sendo que "mais do que produzida por ausência de investigações sobre as crianças e a infância, é produzida pelo tipo dominante de produção do conhecimento" (SARMENTO, 2007, p. 42).

Retomando a análise de outro aspecto da narrativa, os diferentes contextos sociais das crianças da história, apresentados pela adjetivação relacionada à posse de brinquedos (*menina-que-tinha-muito-brinquedo, menina-que-tinha-brinquedo-mais-ou-menos e menina-que-não-tinha-brinquedo-nenhum*), ilustra a coexistência de ambiguidades que compõem a condição social da infância (SARMENTO, 2002).

> Entre a criança desejada, que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança e a criança rejeitada, abandonada ou enviada para as instituições de custódia, perturbadora do quotidiano dos adultos, comprada e seduzida, mas, ao mesmo tempo, temida na turbulência que leva à escola ou à família; entre a criança romântica e a criança da crise social; entre a criança protegida e a criança violentada; entre a criança vítima e a criança vitimadora; entre as crianças de

> Birmingham e as crianças de Liverpool; entre uns e outros, afinal, há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, não se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos sua identidade (SARMENTO, 2002, p. 11).

Unindo-se a isso, a referência às crianças, a partir da posse de brinquedos identifica a relevância do consumo na infância, a qual vem, cada vez mais, sendo acentuada e adquire relevância e *status* nas culturas da infância na atualidade. Se considerarmos que o livro foi escrito na década de 80 e já mencionava a importância do consumo de brinquedos para as crianças da época, como este consumo evoluiu e tomou proporções abrangentes nas culturas da infância dos dias de hoje, passados três décadas?

Conforme Sarmento, a constituição do mercado de produtos culturais – os quais envolvem programas de televisão, cinema, desenhos, jogos de informática, literatura e parques temáticos; e o incremento de produtos de consumo para a infância – moda, alimentação, brinquedos, material escolar, mobiliário, etc.; constituem “um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial, em torno do qual se estabelecem algumas das mais difundidas cadeias de *franchising*, constituindo, por vezes, alguns recordes de investimento econômico (por exemplo: Eurodisney)” (SARMENTO, 2002, p. 9).

Esses fatores contribuem com o fenômeno de globalização da infância, em que se observa, em larga escala, a partilha de gostos e preferências por crianças de diferentes lugares do mundo. Contudo, há que se considerar “a reinterpretação ativa das crianças desses produtos culturais e o fato dessas interpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares” (SARMENTO, 2002, p. 9).

Na perspectiva sociológica, a infância é considerada uma forma estrutural (CORSARO, 2011). Para além das crianças que hoje vivem suas infâncias, e que um dia crescerão e se tornarão adultos, a infância constitui uma categoria sócio-geracional permanente na sociedade.

> A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2007, p. 36).

Neste contexto, a infância é tanto um período no qual as crianças vivem suas vidas, quanto categoria ou parte da sociedade, como classe social. Embora seja um período temporário para as crianças, é uma categoria estrutural permanente na sociedade (CORSARO, 2011).

A infância, enquanto categoria sofre influência das forças sociais, de modo que as crianças afetam e são afetadas por grandes eventos e transformações sociais, como, por exemplo, aumento da longevidade que possibilita modificações nas rotinas culturais e convivência cotidiana com avós (CORSARO, 2011).

Sarmento complementa que,

> De acordo com a UNICEF e com ONG's como a Save the children, a infância é o grupo geracional que, nas condições atuais da globalização hegemônica, é mais (e mais progressivamente) afetado pelas condições de desigualdade, pela pobreza, pela fome, pelas guerras, pelos cataclismos naturais pela AIDS e outras doenças (SARMENTO, 2002, p. 10).

Nesse sentido, Qvortrup (1993)[5] desenvolve nove teses com a finalidade de discutir e entender a infância como fenômeno social, sustentando a ideia de que "as crianças são parte da sociedade e do mundo e que é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, ampliando as condições para a pesquisa sociológica dessa categoria geracional" (QVORTRUP, 1993 apud NASCIMENTO, 2011, p. 200).

A primeira tese identifica a infância como forma particular e distinta em qualquer estrutura social. Entende que "a infância constitui forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais das crianças, nem por sua idade. [...] É, conceitualmente, comparável com o conceito de classe" (QVORTRUP, 1993 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 203). Os membros da infância se organizam em função da posição da infância indicada por outros grupos dominantes.

Na segunda tese defende a ideia de que a infância não é uma fase de transição, e sim, categoria social permanente, o que vem ao encontro do que já foi acima exposto, a partir de Sarmento (2007) e Corsaro (2011). Acrescentando que

> Como característica da infância, a única questão importante é como ela se modifica, quantitativa e qualitativamente. Essas modificações não podem ser explicadas em termos de disposições individuais – mesmo que o

[5] Artigo publicado em Eurosocial Report Childhood asa Social Phenomenon: Lessons from an Internacional Project, n. 47, 1993, p. 11-18. Trad, por Maria Letícia Nascimento in *Pro-posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

> possam ser -, mas devem, primeiramente, ser explicadas por mudanças no número de parâmetros sociais (QVORTRUP, 1993 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 204).

A terceira tese complementa as duas primeiras sinalizando que a infância é uma categoria variável histórica e culturalmente. Qvortrup opta em utilizar o conceito de infância e não o de criança, pois criança em si tem sido considerada em pesquisas indivíduo a-histórico, distanciando a ação construtiva das crianças, impedindo de tratar a infância em sua variabilidade histórica, separando assim, a criança da sociedade que ela vive. Entende que

> [...] Não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo, e, novamente – como um metanível -, são exatamente as mudanças de concepção que são objeto de interesse sociológico, porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças (QVORTRUP, 1993 apud NASCIMENTO, 2011, p. 205).

A quarta e quinta teses estão relacionadas, indicam a infância como parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho, de modo que as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade. O autor entende que as crianças são participantes ativas na sociedade não só porque influenciam e são influenciadas pela cultura adulta, mas, também, porque ocupam espaço na divisão de trabalho, incluindo nesse aspecto, o trabalho escolar. Além disso, as crianças são co-construtoras, na medida em que interagem e se comunicam com pares, adultos, natureza e sociedade.

Na sexta tese desenvolve a ideia de que a infância está exposta às mesmas formas sociais que os adultos, embora de modo particular. Destaca a influência de macroforças no contexto estrutural da infância modificando formas de viver as diferentes infâncias.

Na sétima tese destaca que a dependência convencionada das crianças em relação aos adultos tem consequência para o processo de invisibilidade histórica e social da infância. O que é complementado pela oitava tese, a qual considera que aspectos ideológicos familiares constituem barreiras contra os interesses e bem-estar das crianças. Nesta tese, questiona o fato da sociedade não assumir constitucionalmente a responsabilidade com as crianças, sendo a mesma implicada nas famílias. Entende que a sociedade deveria garantir que as crianças fossem providas de acordo com um padrão básico de condições, e que as crianças também deveriam ter o direito de reivindicar recursos de distribuição, uma vez que participam

de atividades de produção econômica e consumo. A infância está integrada à sociedade de modo que, as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos em atividades organizadas.

A sua última tese faz referência ao fato de que a infância é uma categoria minoritária, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalistas. Considera a infância como grupo minoritário em relação ao grupo adulto dominante, o qual possui *status* social mais alto e maiores privilégios. A infância constitui grupo singularizado à parte da sociedade possuindo tratamento desigual, o qual oscila entre medidas paternalistas e marginalizadoras.

Posto construtos relevantes da sociologia da infância, a qual vem se estruturando como área, a partir da década de 90, também considero importante apontar questões abordadas por Alan Prout (2010) acerca de aspectos que têm constituído pilares deste campo. O autor chama à atenção ao fato de que, a construção da sociologia da infância, ao se elaborar como campo teórico, acaba por produzir dicotomias presentes na sociologia moderna. Embora o contexto histórico de constituição da sociologia da infância tenha sido marcado por intensas modificações na vida social e cultural refletidas à infância, vinculou-se teoricamente a um conjunto de elementos que já estavam sendo questionados e reproblematizados pela sociologia.

> Nos anos 1980 e 1990, a sociologia tentava manter-se em sintonia com um conjunto complexo de mudanças sociais esboçadas anteriormente e que abalaram os pressupostos modernos que lhe haviam servido de base durante todo o século anterior. O problema aqui reside em que a teoria social moderna nunca havia dado muito espaço à infância. A sociologia da infância surgia então com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo instável (PROUT, 2010, p. 733).

Um dos paradoxos apontados por Prout (2010) diz respeito ao conceito de infância como estrutura social e de criança como ator social. Sem desconsiderar os efeitos de pesquisas acerca de recursos e influências de fenômenos em larga escala da infância de determinadas sociedades, entende que, considerar infância como estrutura padroniza-a e a confina dentro de entidades estáveis como Estado-Nação, “e tende a homogeneizar as formas de infância encontradas dentro das fronteiras que imagina seguras” (PROUT, 2010, p. 734).

Em contrapartida, considerar as crianças atores corresponde, segundo Prout, o inverso disso. A concepção plural de infância é construída através da interação contínua entre pares, localmente e de modos diversos. Considera positivo o fato da sociologia da infância salientar que as crianças possuem ação social, sendo relevantes de serem pesquisadas. Contudo, tece a crítica de que, muitas vezes, a ação das crianças como atores é tratada com superficialidade, sendo entendida como essencial, dispensando maiores explicações.

Outro paradoxo apontado pelo autor corresponde à natureza e à cultura, relacionando-se às modificações nos discursos e teorizações acerca da infância de perspectivas biológicas para sociológicas. Na perspectiva de que a infância é uma construção social, a sociologia da infância, ao mesmo tempo em que refuta o reducionismo biológico, pode recair no reducionismo sociológico.

Além dessas questões, Prout refere à existência de uma dicotomia entre ser e devir, criticando a sociologia da infância por centrar-se demasiadamente nas crianças como seres, podendo recair no mito de pessoas autônomas e independentes. “Tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes” (PROUT, 2010, p. 737).

Como possibilidade para superar essas dicotomias na sociologia da infância, sugere que sejam criadas estratégias para “incluir o terceiro excluído” (PROUT, 2010). O que implica em considerar a interdisciplinaridade, hibridismo do mundo social, redes e mediações, mobilidade e relação entre gerações. Ao invés de se deter no conjunto de dicotomias, deveria se “observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada” (PROUT, 2010, p. 739).

Considerando os questionamentos de Prout e sua relevância para a não fragmentação e engessamento dos estudos da infância, destaco que minhas orientações teóricas para a estruturação e compreensão da infância têm por base os estudos dos pesquisadores da sociologia da infância discutidos e apresentados ao longo deste texto (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2002, 2005, 2007; QVORTRUP, 1993).

Faço esta opção em função dos avanços proporcionados por essas abordagens na construção do conhecimento dentro do campo da sociologia da infância, os quais o próprio Prout atribui reconhecimento. Penso que os estudiosos

acima citados têm contribuído para legitimar um espaço para repensar a infância e para ouvir a voz das crianças, especialmente no âmbito acadêmico. De modo que, um dos aspectos que merece destaque dentro desta perspectiva teórica da sociologia da infância é de que

> As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização (SIROTA, 2001, p. 19).

Além disso, a perspectiva teórica da sociologia da infância composta pelo conjunto de autores que sustentam a discussão teórica deste trabalho, embora busque compreender a infância numa perspectiva de construção sociológica, diferenciando-se de abordagens biológicas, não implica, necessariamente, em negar os processos de desenvolvimento biológico e psicológico das crianças. Trata-se de compreender a infância e dar visibilidade às crianças de outras formas, através de seus processos sociais e culturais, até certo tempo atrás, pouco explorado no contexto de estudos e pesquisas acadêmicas. Deste modo, a sociologia da infância

> [...] enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância na dimensão tanto diacrônica quanto sincrônica e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período da vida (SIROTA, 2001, p. 19).

Feito esse esclarecimento quanto à opção teórica do trabalho, recuperemos neste momento, a história da Maricota, a fim de visualizar o final da trama e possíveis outros questionamentos acerca das culturas da infância.

Maricota pensou, pensou com o pensamento dela de matéria plástica, pensou... ah! Estava lembrando! Na maletinha de viagem! Isso mesmo! Na maletinha! Abriu depressa a maletinha, tirou o cartão e espetou no pijama. Depois entrou devagar na casa da menina. Subiu na cama e ficou sentadinha na beirada. Quando a menina apareceu, levou outro susto. Mas aí ela leu no cartãozinho: Não tenho dona. Você me quer? A menina queria! Botou a Maricota no colo e deu um beijo nas sardas do nariz. Maricota pela primeira vez ficou com carinha de choro. Mas era choro de alegria e passou depressa. Dali a pouco, ela começou a rir outra vez e vive rindo, de covinha no queixo, lá na casa da menina (MAZZETTI, 1985).

Como a Maricota constitui-se protagonista na produção de culturas?

De que forma ocorreu o processo de produção de cultura de pares?

O desfecho da história ocorre de modo favorável tanto à Maricota quanto à *menina-que-não-tinha-brinquedo-nenhum*. Se analisarmos na perspectiva da administração simbólica da infância, Maricota retorna à posição e ao ofício que lhe é esperado/designado socialmente sendo boneca, através da aceitação e compartilhamento realizado com a menina. Ambas as personagens, através da compreensão de suas linguagens e de uma interação social compreendem a necessidade uma da outra.

Pela primeira vez na narrativa, Maricota é vista e consegue estabelecer uma comunicação sendo entendida por alguém. A menina lê e compreende a mensagem e, a partir daí, ocorre a produção de uma linguagem comum a ambas que transcende o plano da linguagem verbal. Através do sorriso, do choro, do beijo, ambas se entendem e interagem de um modo peculiar, constituindo cultura de pares. Maricota adquire expressão facial, manifesta seus sentimentos, o que nos possibilita identificar um processo de transformação de objeto em sujeito, adquirindo status de ator que interage com seu par, a menina, através de uma linguagem que lhes é própria.

Através do outro, ou seja, da interação social com a menina, a qual também estava à margem da sociedade, Maricota conquistou a sua almejada inserção social. Nesse sentido, destaco um dos aspectos fundamentais da produção cultura de pares na infância, a qual é obter integração, inserção e reconhecimento social, de modo a conquistar autonomia. As crianças buscam os pares para produzir culturas, de modo que, enquanto interpretam e reproduzem criativamente o mundo adulto, constroem elementos e estratégias coletivas de participação que as tornam sujeitos ativos socialmente. Deste modo, a ênfase de estudo da sociologia da infância não está centrada no indivíduo de maneira isolada, mas sim, nos processos coletivos de produção de culturas de pares na infância. Questiono: O que são e como são produzidas as culturas da infância? Qual a relevância das culturas de pares na infância para a construção da coletividade e autonomia das crianças? De que forma as crianças interagem e protagonizam experiências na produção de culturas? Como, especificamente, a música compõe as culturas da infância e de que maneiras as crianças expressam-se musicalmente nos processos de interação e construção coletivas?

2. Fragmentos do Cesto Amarelo: dias de chuva

Nos dias em que chovia e que não era possível explorarmos o pátio como costumávamos fazer, eu e meu irmão gostávamos de aproveitar a sonoridade da chuva e brincar de navio. Quanto mais barulhenta era a chuva, quanto mais forte o som do vento, mais interessante ficava a brincadeira. Nas nossas camas-beliche prendíamos um lençol na cama de cima, de modo que ficasse caído até cobrir as laterais da cama de baixo, e assim tínhamos o nosso navio. Do lado de fora do beliche ligávamos o ventilador, assim o vento sacudindo o lençol tornava ainda mais real o efeito da tempestade. No navio nossa tripulação numerosa: ursos, bonecos e bonecas, exigiam nosso cuidado, especialmente, quando as velas do navio caíam e precisavam ser repostas. Então, meu irmão escalava bravamente pelas escadas até a cama de cima, enfrentando os perigos do vento e temporais. Lembro-me dos sentimentos que permeavam essa brincadeira, da escuta atenta aos sons que vinham do lado de fora de casa, da chuva caindo na janela, do vento sacudindo as árvores, de eu e meu irmão navegando no navio. Definitivamente, era uma de nossas brincadeiras favoritas para os dias de chuva!

Figura 3: Ilustrações realizadas por crianças da pré-escola do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo utilizadas na construção do trabalho publicado em Werle (2011).

Éramos crianças que gostávamos de ouvir, ler e imaginar histórias, assistir a filmes e desenhos animados, o que certamente influenciavam nossas brincadeiras. Pensando em nossa brincadeira do navio, seria ela apenas reprodução de nossas experiências cotidianas? Os sons da chuva, do vento e dos raios seriam somente pano de fundo para a brincadeira? Quais os sentidos e significados que atribuíamos a esses sons? Como nos apropriávamos deles? Que relevância eles tinham em nossas construções simbólicas e como alimentavam nosso imaginário? Seríamos nós dois ouvintes atentos e ativos à musicalidade presente em nosso cotidiano? Como respondíamos e nos expressávamos a partir dela? Que elementos revelam nossos protagonismos ao brincar?

Mesmo que a brincadeira fosse criada a partir de histórias que ouvíamos ou filmes e desenhos animados que assistíamos, o elemento criativo se faz presente na medida em que os sons do ambiente (chuva, vento e trovoadas) se tornam o principal incentivador para o tema da brincadeira e a transformação do beliche em navio possibilita visualização do imaginário infantil.

A criança não apenas reproduz as vivências que internaliza cotidianamente, mas recria a realidade com os seus pares, a partir das inúmeras situações que experiencia. Walter Benjamin aborda, em algumas de suas obras, questões relacionadas à capacidade mimética das crianças na produção de semelhanças com o universo adulto. Remete à brincadeira infantil como expressão dessas mímesis que não se constitui apenas em imitação, mas também criação. No fragmento “Livros infantis antigos e esquecidos” Benjamin (1994, p. 237) escreve que

> [...] a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas. As crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com as coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original.

A criança percebe a sonoridade presente no seu cotidiano e, a partir dela recria a realidade. Utiliza essa sonoridade para criar e compor suas brincadeiras, de modo que atribui novos significados e amplia seu repertório de jogos simbólicos. Pensar em música na infância, é pensar nos inúmeros significados que a criança

atribui às sonoridades com as quais convive, conhece, explora e tem contato[6]. O que remete a um brincar musical, que corresponde, de acordo com Brito (2007, p. 69) a "formas de experienciar, de desenvolver recursos e construir conhecimentos".

Lino (2008) caracteriza a música para as crianças utilizando-se da expressão *barulhar*. Para a pesquisadora

> [...] o barulhar – o ato de fazer barulho, de sonorizar imprevisível, espontâneo e improvisado, sem prévia sistematicidade e determinação – expressa uma sensibilidade que, em sua dimensão primeira, é de um corpo em contato com o real. Corpo que estabelece uma relação de presença e doação ao se movimentar, ao se fazer ressoar num tempo e num espaço, emergindo dele, o sensível como característica da infância. Sensibilidade que, sendo social e histórica, é condição de pôr-se no mundo soando (LINO, 2008, p. 133).

Através de sua pesquisa de doutorado, imersa junto a um grupo de crianças no cotidiano da Educação Infantil concluiu que "todas as crianças produziram insistentemente barulhadas, vivendo o descontínuo como presença na natureza sonora ao expor uma miríade de explorações com a música como experimentação, jogos de escuta ou narrativas sonoras" (LINO, 2008, p. 8).

Na narrativa da brincadeira é possível identificar o cerne do que constitui experiência para Benjamin (1987), compreendendo que a mesma passa pelo sensível, pelo estético e não apenas pela razão. O autor entende que na infância é possível visualizar a essência de como se constitui a experiência, observando a forma como a criança interage e descobre o mundo, através dos sentidos, das sensações, afetos e emoções vividas com seu corpo, sentidas em sua pele.

Benjamin menciona a experiência das crianças com as cores, entendendo que constituem expressão de sua sensibilidade. "Colorir para a criança significa reconhecer-se no mundo, identificar-se com as coisas na experiência mimética" (SCHLESENER, 2009, p. 152).

No fragmento de "As Cores", em Infância em Berlim por volta de 1900, Benjamin narra sua experiência com as cores na infância, demonstrando o quão passa por dimensões sensíveis, estéticas que transcendem a razão.

> Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando em seu interior, passava a

[6] Embora tenha adotado a perspectiva sociológica na construção da tese, destaco outros estudos que têm sido produzidos, na área da educação musical, acerca do desenvolvimento cognitivo musical de crianças pequenas, tais como: Beyer (2005), Ilari (2006), Stifft (2008) e Welch (2002).

> mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmorecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa joia, num livro (BENJAMIN, 1987, p. 101).

As experiências na infância constituem-se de maneira lúdica, estando o imaginário sempre presente. De acordo com Schlesener (2009), a qual pesquisa sobre mímesis e infância nas obras de Benjamin, nessa experiência com as cores é possível reconhecer “a faculdade mimética que tem expressão no comportamento das crianças ao relacionar-se com o mundo e que a faz identificar-se com as coisas ou transformar-se nelas no momento da brincadeira” (2009, p. 153).

Desta forma, as experiências na infância se constituem através do brincar. A brincadeira e os jogos protagonizados da criança proporcionam suas experiências com o mundo, incluindo experiências estéticas e musicais.

Neste contexto, questiono: A partir da brincadeira vivenciada em dias de chuva é possível separar o que representava para nós música e brincadeira?

Para as crianças, a música está vinculada ao brincar, isso demonstra o caráter lúdico da música na infância, que também se estende a nós, adultos. A própria Arte, em geral, possui um caráter lúdico, talvez como transformação desse brincar. Huizinga (2000), Deleuze (1974) - sobre o jogo ideal, e Agamben (2012) fazem menção às relações que existem entre os domínios da Arte e do jogo. Jogo em Estado Puro, em que não existem regras prescritas e que se joga pelo prazer de jogar. Jogo que se reserva às crianças e à Arte (DELEUZE, 1974).

Essas questões também remetem à caixa de brinquedos de Rubem Alves (2004), que a partir de Santo Agostinho - a ordem do “uti” (útil, utilizável e utensílio) e do “frui” (fruir, usufruir, desfrutar e amar), propõe a ideia que carregamos em nosso corpo duas caixas: uma de ferramentas e a outra de brinquedos. Assim, poeticamente, compara a Arte com a caixa de brinquedos.

> Armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez ou bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio: tudo isso não leva a nada. Essas coisas não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou. Comparem a intensidade das crianças ao brincar com o seu sofrimento ao fazer fichas de leitura! Afinal de contas, para que servem as fichas de leitura? São úteis? Dão prazer? Livros podem ser brinquedos? O inglês e o alemão têm uma felicidade que não temos. Têm uma única palavra para se referir ao brinquedo e à arte. No inglês, "play".

> No alemão, "spielen". Arte e brinquedo são a mesma coisa: atividades inúteis que dão prazer e alegria. Poesia, música, pintura, escultura, dança, teatro, culinária: são brincadeiras que inventamos para que o corpo encontre a felicidade, ainda que em breves momentos de distração, como diria Guimarães Rosa (ALVES, 2004).

As crianças brincam não porque gostam de criar e imaginar. Brincam porque, através do brincar, tem a possibilidade de representar e compreender a realidade. Brincando, as crianças produzem culturas.

Ainda pensando na brincadeira, é possível perceber papeis sociais, questões de poder e gênero presentes nas relações entre eu e meu irmão?

Torna-se perceptível minha compreensão de menina envolvendo gênero e papel social, pois enquanto meu irmão desempenhava papel valente e corajoso escalando até a cama de cima para repor as velas do navio, embora fosse mais novo que eu, eu cuidava e protegia a nossa tripulação. Contudo, sendo a irmã mais velha, muitas vezes, apreciava coordenar e sugerir as brincadeiras com que eu e meu irmão costumávamos brincar, não desconsiderando suas contribuições às nossas criações[7].

Através do brincar, as crianças utilizam variadas linguagens e formas de interação para expressar diferentes relações de cultura, etnia, gênero, poder, etc. Segundo Elkonin (2009), o conteúdo da brincadeira retrata, sobremaneira, a atividade do homem e as relações sociais das pessoas entre si, variando o tema pelo qual elas são construídas e vivenciadas. Assim, a brincadeira permite a apropriação de códigos culturais referentes aos contextos nos quais as crianças vão se inserindo.

A brincadeira, assim como o jogo, possui conceitos polissêmicos[8] os quais traduzem as diferentes esferas sob as quais são analisados e compreendidos na

---

[7] Hoje, possivelmente, essas relações entre os papeis masculino e feminino sejam concebidas de modos diferentes dentre as crianças, reflexo das mudanças sociais e culturais. Contudo, observo que, a diferenciação e a distinção de gênero, ainda, se fazem presentes nas culturas da infância produzidas pelos pares.

[8] Segundo Brock (2011) muitas teorias sobre a brincadeira foram sendo criadas nos últimos 200 anos, dentre as quais: teorias da regulação de energia - brincar como atividade de gastar ou recuperar energia - baseadas em Friedrich Shiller e Moritz Lazarus (séc. XVIII); teoria da recapitulação, baseada na teoria da evolução de Darwin - brincar ajuda a trabalhar os instintos primitivos - proposta por Stanley Hall (1920); teoria da prática ou do pré-exercício - brincar possibilita o aprendizado de habilidades necessárias à vida adulta - proposta por Karl Groos (1986); teoria psicanalista – brincadeira possui papel importante no desenvolvimento emocional – baseada nos estudos de Freud; teorias da modulação de interesse – brincar para aumentar a estimulação e o nível de interesse – proposta por Berlyne (1960); teoria da brincadeira metacomunicativa – representação, fantasia e mundo real – desenvolvida por Gregory Bateson (1955); teorias de desenvolvimento cognitivo –

sua relação com as crianças. Winnicott (1975) em seus estudos já apontava para a manifestação inicial da brincadeira em bebês recém-nascidos, através de seus objetos transicionais, chamando a atenção para o fato de que brincar perpassa todo o processo de desenvolvimento infantil.

O brincar, para além de uma atividade que ocorre em um determinado período de tempo, é o modo de ser, de estar, de experimentar o mundo. É a forma de narrar das crianças pequenas, o meio que as possibilita integrar-se ao mundo social, e dele fazer parte, representando-o.

Neste contexto, é importante compreender o brincar como forma fundamental de expressão, ação e interação social da criança no mundo, e assim visualizar a produção de culturas infantis permeadas pelo constante brincar.

Para ampliar conceitualmente acerca de cultura(s), recorro à Clifford Geertz, que através de sua obra a interpretação das culturas, desenvolve um conceito essencialmente semiótico, entendendo, conforme Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele próprio teceu. De modo que a cultura corresponde a essa teia, bem como sua análise, “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Compreendo as manifestações musicais estando fortemente vinculadas à cultura de determinados grupos sociais, desta forma, conceituo música como um elemento de cultura, manifesto em uma linguagem, expresso por sons e sinais. Para tanto, sinalizo para os estudos da etnomusicologia (MERRIAM, 1964; BLACKING, 1973; 1995; NETTL, 1985; 2006). No contexto da etnomusicologia, a música é entendida numa constante relação com a cultura (MERRIAM, 1964), de modo que, lhe são atribuídos significados, valores, usos e funções específicas, de acordo com determinados contextos socioculturais. Para Merriam (1964), a música é uma construção sociocultural resultante do imbricamento entre sons, ideias e comportamento humano. Blacking (1995) chama à atenção aos fatores não sonoros presentes na música, constituídos por relações socioculturais. Nettl (2006) aprofunda o conceito entendendo que a música está vinculada aos processos de mudança, não a considerando como algo essencialmente estável. Considera “as culturas musicais como processos em constante movimento, ao contrário do

---

brincadeira como parte vital para a construção de representações mentais – representada por Piaget e Vygotsky.

observado em momentos anteriores quando consideravam a mudança uma quebra momentânea e excepcional da estabilidade de sistemas musicais" (NETTL, 2006, p. 11).

Da mesma maneira que considero música como cultura, entendo que as diversas manifestações sociais, culturais, étnicas e estéticas de determinado grupo de crianças também constituem culturas, especificamente, culturas da infância.

Por culturas da infância, considero um conjunto de representações simbólicas, formas de expressão e comunicação significativas a determinado grupo de crianças, construídas através das interações entre pares no permanente diálogo com a cultura adulta. De acordo com Sarmento (2003, p. 3) "por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construírem de forma sintetizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação".

Contudo, não é possível padronizar ou homogeneizar as culturas da infância, pois são sempre relativas à diversidade de contextos sociais, culturais, étnicos e políticos nos quais as crianças fazem parte. Sarmento (2003) chama atenção à pluralização do conceito, indicando que

> As formas e conteúdos das culturas infantis são produzidos numa relação de interdependência com culturas societais, atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil (SARMENTO, 2003, p. 4).

As culturas da infância são construídas através da interação intrageracional, ou seja, das crianças entre si com seus pares, e intergeracional, através das trocas permanentes das crianças com a cultura adulta.

> As culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra, das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares. Não sendo redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares, tão pouco podem ser analisadas exclusivamente pelas ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças, porque estes não surgem do nada, antes estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (SARMENTO, 2003, p. 8).

A própria ideia de infância, na perspectiva da sociologia é entendida como uma construção social resultante das ações coletivas entre crianças e adultos e

crianças entre si, demonstrando o caráter coletivo dos processos de produção de culturas (CORSARO, 2011).

Willian Corsaro desenvolve o conceito de cultura de pares infantis, designando por pares determinado grupo de crianças que passam grande parte de seu tempo juntas quase todos os dias. A família possui papel importante no processo de produção da cultura de pares, pois é através dela que as crianças iniciam a participar da sociedade e lhes são possibilitadas as primeiras interações sociais. O autor entende que a movimentação fora do ambiente familiar constitui uma mudança importante na vida da criança, de modo que, “o tempo e a natureza da passagem das crianças da família para uma sociedade de pares variam ao longo do tempo e entre as culturas” (CORSARO, 2011, p. 127).

No contexto de nossa sociedade ocidental, a sociedade de pares na infância ocorre, geralmente, em ambientes institucionalizados como creches e pré-escolas. As instituições educativas para a infância são, muitas vezes, o espaço principal onde as crianças têm a possibilidade de construir relações sociais e produzir culturas de pares. Isto em função de vários fatores tais como, diminuição da taxa de fecundidade e consequente número reduzido de irmãos; cerceamento e preocupação com a segurança das crianças tornando-se limitadas brincadeiras e interação com vizinhos; ascensão feminina ao mercado de trabalho e consequente aumento no período diário de institucionalização das atividades infantis, também como forma de cuidar das crianças durante o trabalho, dentre outros (CORSARO, 2011).

Assim, as instituições educativas para a infância passam a ser cenário de investigações sobre as culturas infantis justamente pela possibilidade de se observar, ouvir e compreender as crianças em seus grupos coletivos, interagindo e atuando com seus pares.

Corsaro define cultura de pares infantis como “um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128).

A cultura de pares infantis está em consonância com o conceito de reprodução interpretativa que é composta por três tipos de ações coletivas:

> (1) Apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão

> da cultura adulta. Essas atividades seguem uma progressão exata: a apropriação permite a produção cultural, que contribui para a reprodução e a mudança. As atividades não são, no entanto, historicamente divididas (CORSARO, 2011, p. 54).

A reprodução interpretativa não constitui simples imitação. É o modo pelo qual as crianças se apropriam criativamente do mundo adulto para produzir suas culturas de pares, contribuindo também com a construção da cultura adulta. “Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto, a fim de responder às preocupações de seu mundo” (CORSARO, 2011, p. 53).

Nessa perspectiva, a infância é considerada uma forma estrutural, mesmo que seja um período temporário para as crianças que vivenciam a infância – pois crescem e tornam-se adultos, constitui uma categoria estrutural permanente na sociedade. As crianças são entendidas como agentes sociais que contribuem com a reprodução da infância e da sociedade, através do diálogo com os adultos e de sua produção de culturas de pares. O foco está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização de habilidades e conhecimentos da cultura adulta (CORSARO, 2011).

Um aspecto central da reprodução interpretativa é o envolvimento das crianças em rotinas culturais das famílias. São através da produção e participação coletiva nessas rotinas que as crianças se tornam membros de suas culturas de pares e do mundo adulto em que estão situadas. Contudo, o envolvimento das crianças nas rotinas, geram perturbações ou incertezas porque as crianças são expostas a muitas informações culturais, para além do que podem compreender. Além disso, também são oriundas de situações conflitantes vivenciadas em suas famílias (CORSARO, 2011).

Deste modo, a reprodução interpretativa é especialmente produzida pelas crianças em função da necessidade e desejo de obter controle sobre seus atos e eventos cotidianos. Este é um dos temas centrais das culturas de pares, as tentativas sempre persistentes das crianças de conquistar autonomia em suas vidas, buscando modos de resistência às regras e à autoridade adulta.

De acordo com Corsaro (2011), uma das estratégias utilizadas pelas crianças para obter esse controle é a defesa do espaço interativo, o que muitas vezes é entendido pelos adultos como egoísmo. O autor exemplifica com várias situações cotidianas nas pré-escolas italianas e americanas em que realizou seus estudos, em

que determinado grupo de crianças está brincando e nega a participação de outra criança que vêm de fora. Entende que isso ocorre porque “as crianças querem continuar partilhando aquilo que já estão compartilhando e encaram os outros como uma ameaça à comunidade que criaram” (CORSARO, 2011, p. 161). Isso decorre em função do desejo infantil de preservar o controle sobre atividades compartilhadas.

Por outro lado, a obtenção de resposta negativa quanto à inserção da criança no grupo, possibilita que a mesma desenvolva estratégias para sua aceitação e integração, o que amplia seu repertório de comportamentos, argumentos e posicionamentos perante o grupo. Algumas das estratégicas bem sucedidas adotadas por crianças, citadas pelo autor, são o ingresso não verbal, ou seja, a observação da criança em relação ao grupo, procurando identificar o tema da brincadeira sem fazer perguntas; o cerceamento, quando a criança adentra na área onde está sendo realizada a brincadeira; e elaboração de uma variante, quando propõe e realiza uma ação vinculada à brincadeira sem tentativa de redimensionamento, ou seja, sem comprometer a liderança da criança que está no comando da brincadeira.

Segundo Corsaro (2011), as amizades entre crianças pré-escolares, raramente, são baseadas em características pessoais percebidas nos colegas, mas se constituem com a finalidade principal de obter funções integrativas tais como: o acesso a grupos, constituição de solidariedade, confiança e proteção do espaço interativo. Acrescenta que o conceito inicial de amizade, para crianças pequenas de 2 e 3 anos é baseado na apresentação que os pais fazem de outras crianças acompanhado da solicitação do compartilhamento de brinquedos. Amigo, portanto, é qualquer outra criança que venha lhe visitar e que necessite compartilhar os brinquedos. Com a experiência das culturas de pares iniciais, a criança amplia o conceito de amizade, o que não implica mais em qualquer criança, mas na produção e proteção de uma atividade compartilhada.

Dentre as linguagens, rotinas de compartilhamento e rituais que compõem as culturas da infância, o autor destaca a *cantilena,* manifestação musical cotidiana realizada por crianças nas pré-escolas italianas observadas por Corsaro. A *cantilena* é uma prática musical coletiva adotada pelas crianças através de jogo rítmico espontâneo de palavras, rimas e sons, buscando associação com elementos cotidianos. Através da *cantilena* as crianças divertem-se, criam sonoridades e,

também, promovem debates sobre assuntos ou elementos de sua rotina, bem como, respondem a provocações ou realizam transgressões a regras adultas.

Entendo que, a *cantilena* (CORSARO, 2011) pode ser também, considerada uma das formas pelas quais as crianças vivem e produzem os seus *barulhares* (LINO, 2008) com seus pares, nas diversas situações cotidianas da instituição de Educação Infantil.

A partir deste exemplo, é notória a importância da música na construção e produção das culturas de pares da infância. A música compõe parte das linguagens, rotinas, formas de expressão e rituais de compartilhamento das atividades entre os grupos de pares. De modo que, neste momento, podemos retomar a narrativa inicial da brincadeira em Dias de Chuva que compõe esse fragmento, visualizando agora, com maior amplitude, possíveis significados que podem ser atribuídos acerca da música, da brincadeira, do espaço interativo compartilhado, da reprodução interpretativa, enfim, da produção de cultura de pares. Foi o que vivi com meu par, meu irmão.

3. Fragmentos do Cesto Amarelo: a caixa da bailarina

A casa de minha avó sempre me aguçava a curiosidade. Permanecia nela em alguns períodos de férias escolares. A possibilidade, naqueles inúmeros armários, muitos com chaves, de haverem objetos, vestígios, quem sabe segredos, da infância de minha mãe e meus tios, fascinavam-me. Foi assim, explorando um dos quartos que encontrei uma boneca que era de minha mãe, uma camisolinha bordada de gatinho que era de minha tia, uma coleção de bolinhas de gude do meu tio e tantas outras coisas. Uma delas, pela qual eu tinha muito apreço, era um pequeno porta-joias arredondado que ficava guardado na primeira gaveta da penteadeira de espelhos do quarto de minha avó. Recorria a ela sempre que os olhares não estavam dirigidos a mim e, como uma desbravadora, adentrava no quarto amplo e pouco iluminado em função das grossas cortinas. Lembro-me da dificuldade de fechar a gaveta depois de pegar a caixa, pois era de madeira já trabalhada com o tempo. Com o porta-joias em mãos, girava a haste presa embaixo da caixa dando corda e abria a tampa... Então, uma música muito familiar alimentava minha imaginação. Dentro dela, às vezes, tinham dois ou três anéis ou um par de brincos, que eu tirava cuidadosamente para brincar com a caixa. Lembro-me de ouvir, diversas vezes, a melodia com a caixa muito próxima do ouvido, tornando a dar corda sempre que terminava. Enquanto ouvia, olhava-me perdidamente no pequeno espelho arredondado que havia no lado de dentro da tampa. Segurava o pequeno espelho muito perto dos olhos e, ao som de melodia que me era tão agradável, procurava a bailarina, era como se quisesse entrar no porta-joias e fazer parte da música. Nada mais existia! Absorvida pela melodia, eu via a bailarina através dos meus olhos, dançando naquela caixinha e até ousava dançar com ela.

Qual é o sentido da experiência musical na infância?
Como a criança protagoniza as experiências musicais?
Como o imaginário infantil constitui as experiências musicais?

Lendo Walter Benjamin, especialmente fragmentos de *Infância em Berlim* identifico-me com suas narrativas, percebendo que o imaginário infantil é forte

condutor das experiências na infância. Em *Esconderijos*, o autor descreve uma brincadeira de sua infância na qual o imaginário constitui elemento central que conduz a experiência.

> Conhecia todos os esconderijos do piso e voltava a eles como uma casa na qual se tem a certeza de encontrar tudo sempre do mesmo jeito. Meu coração disparava, eu retinha a respiração. Aqui, ficava encerrado num mundo material que ia se tornando fantasticamente nítido, que se aproximava calado. [...] A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta. [...] Quem me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas como um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta. Por isso expulsava com um grito forte o demônio que assim me transformava, quando me agarrava àquele que me estava procurando. Na verdade, não esperava sequer esse momento e vinha ao encontro dele com um grito de autolibertação. Era assim que não me cansava da luta com o demônio. Com isso, a casa era um arsenal de máscaras (BENJAMIN, 1987, p. 91).

Benjamin (1987) também destaca outra capacidade das crianças que é a transmutação infantil, a qual se refere à fusão dos tempos: presente, passado e futuro, à transposição no espaço-tempo e de fusão do real e do imaginário. Essa capacidade é característica que compõe o imaginário infantil, uma das formas específicas de relação das crianças com o mundo.

Durante muito tempo, o campo da psicologia considerou que a imaginação e o jogo simbólico das crianças consistiam em atividades que revelavam sua imaturidade e irracionalidade, características que comprovavam a incompletude das crianças diante dos adultos.

Todavia, Sarmento (2003) indica a partir de uma revisão recente de conceitos psicanalíticos e construtivistas sobre o jogo simbólico, que a transposição imaginária do real não é característica exclusiva das crianças, sendo comum a todas as gerações, ou seja, ao jogo da criança e ao jogo do adulto. O que ocorre é uma diferença entre a intensidade do imaginário infantil com o dos adultos, sem que isso caracterize um déficit das crianças em relação aos adultos.

Do ponto de vista da sociologia e antropologia, o imaginário infantil é entendido como

> [...] inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (SARMENTO, 2003, p. 3).

O imaginário infantil é característica, fundamentalmente, presente nas culturas de pares, é o meio que possibilita às crianças compreender e atribuir sentido ao mundo, adquirindo através do jogo simbólico autonomia, controle e poder, os quais, muitas vezes, lhes são negados cotidianamente pela cultura adulta. De acordo com Sarmento (2002), a fantasia do real é um dos eixos estruturadores das culturas da infância, dos quais também fazem parte a interatividade, ludicidade e reiteração.

Contudo, destaca que a dicotomia entre realidade e fantasia, mundo real e "faz de conta" não tem sentido nas culturas da infância, pois esses dois universos estão associados. Para a criança, realidade e fantasia estão imbricadas uma na outra.

O autor acrescenta que, nas culturas infantis a "imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade" (SARMENTO, 2002, p. 16).

> A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocado pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integra, este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que *fazer de conta* é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança (SARMENTO, 2002, p. 16).

Outro aspecto que pode ser refletido a partir da narrativa, diz respeito à necessidade infantil de realizar os jogos simbólicos e brincadeiras que lhes são mais prazerosos com certa recorrência e repetição. O que remete ao fragmento "Brinquedos e brincadeiras" de Walter Benjamin.

> Sabemos que a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como "brincar outra vez". [...] Somente, ela não quer fazer a mesma coisa apenas duas vezes. Não se trata apenas de assenhorear-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, de modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais

> profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora (BENJAMIN, 1994, p. 252).

A ação de continuar dando corda na caixa, inúmeras vezes, repetindo a brincadeira também pode ser relacionada à reiteração (SARMENTO, 2002) um dos eixos, já citados, que estruturam as culturas da infância.

> A não literalidade tem o seu complemento na não linearidade temporal. O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói os seus fluxos de (inter)ação numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (agora diz tu, agora sou eu), propostas de continuidade (e depois... e depois) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (pronto, não brinco mais contigo). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação, trocam-se os pequenos segredos, decodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos (SARMENTO, 2002, p. 17).

Retomando a narrativa, a música fazia com que eu me transportasse para dentro da caixa para dançar com a bailarina. Era um jogo imaginário no qual eu ouvia repetidamente a música da caixa, tornando a dar corda quando terminava. A brincadeira era alimentada pela música e vice-versa, fazendo com que eu me apropriasse ressignificando o objeto e fosse conduzida a outro lugar, para além do quarto da minha avó.

> O pensamento fantasista, se reporta a situações, pessoas ou acontecimentos, também se exprime na apropriação de objetos pela criança – estes não são nunca apenas o que valem e para que servem, mas outra coisa ainda, e como dizia Fernando Pessoa, ‘essa coisa é que é linda’ (SARMENTO, 2002, p. 17).

A música na infância pode ser considerada um jogo simbólico, uma brincadeira de faz de conta em que as crianças representam e recriam o mundo a sua maneira. Para Delalande (1995), a música, em si mesma, pode ser considerada um jogo infantil prazeroso. Nesse sentido, os professores

> Em lugar de ensinar conhecimentos e técnicas, terão por tarefa incitar nas crianças aquilo que elas já fazem, quer dizer, interessar-se por objetos que produzem som (que já as fascina), logo a atuar sobre esses objetos para atuar sobre os sons (coisas que fazem por si mesmas), prolongar essa exploração sonora (basta não impedi-la) de modo a realizar sequências

> musicais. Em poucas palavras, se trata de descobrir e alentar comportamentos espontâneos e guiá-los o suficiente para que tomem a forma de uma autêntica invenção musical (DELALANDE, 1995, p. 3).

Investigar a música a partir da ótica das crianças, buscando ouvir, conhecer e compreender suas diferentes formas de interação, construção e expressão através da música, tem sido um diferencial das pesquisas que buscam aportes teóricos na sociologia da infância. Ouvir as crianças significa priorizar o que elas próprias expressam acerca das sonoridades de suas brincadeiras, e não mais, em uma perspectiva adultocêntrica, o que os adultos dizem e afirmam sobre as músicas das crianças.

Lino (2008) pesquisou as músicas das culturas da infância em uma instituição de Educação Infantil através da escuta atenta ao cotidiano de um grupo de crianças de 4 anos. Em sua tese, ela destaca que

> Ainda conhecemos muito pouco a respeito da música das crianças, seus valores, crenças e compreensões sonoras do mundo. A pesquisa em educação musical ainda tem dedicado todo um corpo teórico a pensar como tornar as crianças mais afinadas, mais adaptadas à destreza instrumental, mais sujeitas à intervenção e conduta aos esquemas de aprendizagem e desenvolvimento instrumental (LINO, 2008, p. 32).

Como mencionei anteriormente, a autora identifica as músicas das crianças como *barulhar*, o que corresponde a “ação imprevisível e indeterminada que fluía na diversidade dos corpos lançados à sensibilidade de soar” (LINO, 2010a, p. 99). Acrescenta que, “o barulhar ressoa num tempo não-linear, emergindo da relação intensa das crianças com os sons” (LINO, 2010a, p. 99).

Além disso, Lino observou que o fazer musical das crianças ocorria com maior frequência em momentos de tempos livres, em que podiam brincar e criar com maior intensidade. Os tempos livres constituem “tempos improvisados, indeterminados e não lineares, onde as crianças não necessitam prescrever resultados ou alcançar objetivos determinados pelas adultas-professoras” (LINO, 2010a, p. 98).

> Mesmo que manifestassem prontidão para barulhar em todo lugar e a qualquer hora, a socialização escolar parecia impor-lhes tempos de barulhar comedidos e intervalares. Incorporados no tempo dinâmico de ser, as crianças adentravam provisoriamente os espaços em que lhes era permitido barulhar, soando descontinuidades na intensidade da duração experimentada (LINO, 2010a, p.100).

A autora observou diversas situações de *barulhar* das crianças, constatando as diferentes possibilidades de exploração e produção sonora na escola, as quais dispensam a utilização de instrumentos musicais tradicionais.

> Como verdadeiros *luthiers*, elas investigam e experimentam as possibilidades sonoras a que têm acesso no contexto escolar. Assim, sem pedir licença, manipulam uma variedade de paisagens e fontes sonoras, distraindo-se nessa investida ao descobrir que o pátio na hora do lanche e os corredores da escola na hora do brinquedo livre guardam um silêncio aterrorizante; que as canecas do refeitório podem soar de diferentes maneiras; que a corrida do lápis sobre a folha de papel é menos intensa que seu percutir na mesa de fórmica da sala de aula; que gritar com a mão na frente da boca produz menos vibração que com ela totalmente aberta; que depois de chover, o balanço faz um barulho menos ruidoso, etc. Aqui, as crianças participam da música num tempo integrado de ser, porque são ao mesmo tempo *luthiers*, performances e compositores (LINO, 2010a, p. 100).

Essas ideias estão em consonância com Brito (2007) que investigou as trajetórias do fazer musical da infância, entendendo que, o mesmo está vinculado com as formas de sonorizar a relação com o espaço-tempo não fragmentado e não racionalizado.

> O jogo musical das crianças menores, como exemplo, costuma valorizar aspectos de ordem qualitativa, referentes à potência do sonoro, à sonoridade, à conquista do material. As conexões entre a escuta e a produção de gestos geram recursos de produção sonora movidos pela experimentação, pelo mergulho em planos expressivos que misturam a imitação e a criação de possibilidades. A consciência de que um repertório de gestos possíveis resulta em blocos de sonoridades parece guiar suas experimentações sonoro-musicais (BRITO, 2012, p. 69).

O fazer musical infantil está permeado pela corporeidade presente no dinamismo de seus processos de exploração do mundo. De acordo com Brito (2012, p. 63) “as crianças reinventam a música, à sua maneira, em planos singulares e dinâmicos que, no permanente diálogo com a cultura, transformam a escuta e a produção de gestos”.

A autora relaciona o fazer musical das crianças com o conceito de *literatura menor* de Deleuze. Entende que “as crianças atualizam um modo *menor* de fazer/pensar música. Modo que singulariza os jogos de escutar/produzir/significar tal atividade” (BRITO, 2012, p.63). Contudo, esclarece que *modo menor* não significa compreender as manifestações musicais das crianças atribuindo menor valor ou irrelevância. Mas, esclarece o emprego da expressão *modo menor* à música da

criança porque “resiste entre as tramas dos sistemas musicais maiores: da cultura, do adulto, da mídia, da educação musical” (BRITO, 2012, p. 63).

Neste contexto, pensando nas manifestações musicais das crianças, Brito questiona:

> [...] Uma melodia simples, de três ou cinco notas, que ela repete no piano que recém começou a “estudar” seria mais música do que as improvisações livres que talvez realize quando pode “demarcar seu território” com liberdade? Seria música apenas aquela que se orienta pela ordenação das notas musicais ou também aquela que prima pela produção de sonoridades? Música das notas ou das sonoridades? (BRITO, 2012, p. 69).

Com a mesma linha de pensamento, Lino (2010a), através da escuta atenta às músicas das crianças na escola, também concluiu que há uma ordem social para a música nas culturas da infância.

> Essa ordem estabelece que, para as crianças, música é barulho e elas barulham no limite do risco: *risco físico* (de se deparar com a constituição acústica da onda sonora, barulhando), *risco da pregnância* (de se verem provocadas e envolvidas obrigatoriamente na escuta, reproduzindo interpretativamente, expressando, afirmando ou negando coerências musicais instituídas socialmente), *risco da criação* (quando, poeticamente, inventam música) (LINO, 2010a, p. 102).

A autora destaca a importância da escola em considerar a escuta das crianças na música, possibilitando e potencializando seus *barulhares*, dada a “necessidade de movimentar a escuta na direção de transfigurar o vivido com os pares” (LINO, 2010b, p. 86). Pois, caso desconsidere a relevância das manifestações musicais das crianças e o encanto que possuem em *barulhar*, pode se tornar estática e engessada pelas rotinas escolares não deixando espaço para acolher as manifestações do imprevisto e impreciso. “Se as crianças não puderem reviver seu intenso e sinestésico barulhar, ele será temporário e transitório. Inexplorado em sua diversidade, pluralidade e complexidade, o barulhar deixará de potencializar a dimensão poética” (LINO, 2010b, p. 86).

Beineke (2008) pesquisou a composição no ensino de música na escola contemplando o ponto de vista das crianças, atores no processo. A autora identifica, dentre o contexto maior de pesquisas sobre a composição musical,

> [...] Uma tendência em investigar questões mais subjetivas sobre a relação que as crianças estabelecem com a atividade de composição musical e os significados que elas atribuem aos seus processos e produtos composicionais. Essa perspectiva enriquece as pesquisas sobre o tema, na

> medida em que envolve o pensamento do próprio autor/compositor sobre a sua produção (BEINEKE, 2008, p. 26).

Entende que, através da composição as crianças podem expressar suas ideias musicais, construídas por meio da interação com os pares. Considera as crianças competentes musicalmente, e atribui a elas a responsabilidade de avaliação e ponderação do material musical produzido em pequenos grupos. Compreende que o valor da música das crianças está no contexto social e cultural de sua produção, às suas crenças e significados atribuídos.

Destaca a importância da escola em proporcionar experiências criativas coletivas às crianças, de modo que possam ser protagonistas de suas aprendizagens, autores de suas construções, capazes de emitir pareceres e avaliações dos produtos musicais obtidos.

> Sob a ótica da aprendizagem criativa, as práticas musicais em sala de aula não visam apenas à criação de algo novo para os alunos ou à aplicação de conhecimentos adquiridos, pois mais do que os produtos elaborados em aula, o foco são as aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros (BEINEKE, 2012, p. 56).

Nessa perspectiva, a escola não é considerada mera transmissora dos conhecimentos, mas potencializadora de aprendizagens criativas, as quais ocorrem por intermédio da produção de culturas de pares. A escola possui a função de ampliar as experiências musicais das crianças, favorecendo as construções coletivas. “O fazer musical das crianças é compreendido em relação às práticas musicais a que elas têm acesso, cabendo ao processo educativo ampliar essas possibilidades de acesso e sua compreensão” (BEINEKE, 2012, p. 54).

Ponso (2011) também pesquisou a música na escola na perspectiva de crianças entre seis e sete anos, buscando identificar suas concepções, modos de agir e pensar sobre música. Entende que as crianças expressam suas ideias musicais não somente através da linguagem verbal, mas também por meio da corporeidade presente em seus gestos musicais. Considera que as concepções das crianças são construídas através dos saberes cotidianos midiáticos incorporados e dos elementos musicais do contexto social que significam as experiências da escola.

A autora identifica as contribuições e influências midiáticas na construção do imaginário e subjetividade infantil acerca da música. Com os resultados da pesquisa de mestrado, constatou que as crianças relacionam música e fazer musical com

personagens de desenhos animados, artistas e cantores que assistem na televisão ou no rádio, videogame, internet e filmes.

Ponso também aponta para a relevância da interação social na formulação das ideias sobre música e considera as crianças protagonistas na construção do conhecimento musical.

> [...] as crianças em processo de interação musical constroem os conceitos a partir de sua ação no contexto musical, dentro e fora da escola, e esses acabarão por se multiplicar, na medida em que as concepções de música que os alunos possuem forem amplas e respeitadas na diversidade de práticas culturais na escola (PONSO, 2011, p. 85)

Os modos de agir e pensar sobre música das crianças variam conforme suas experiências culturais, sociais e estéticas. As conclusões da pesquisa de Ponso (2011) acerca das concepções de crianças sobre música podem ser relacionadas com Brito (2012).

> [...] observo que na etapa da educação infantil, especialmente entre três e cinco anos, elas tendem a reconhecer o fato musical como atividade que integra som e gesto; o corpo; a voz; os materiais... Interessam-se pelo objeto sonoro, pelo material/produto sonoro com o qual estabelecem relações, pela interdependência entre fazer e escutar, entre gesto e produto. É o som que interessa. Por isso, costumo dizer que para elas o instrumento é, de certa maneira, o “lugar da música” e que todo material pode ser um instrumento musical: o chão de madeira, a mesa, uma garrafa, etc. As possibilidades se ampliam consideravelmente (BRITO, 2012, p. 69).

Contudo, Brito aponta para o processo de modificação e transformação das ideias sobre música e modos de agir musicalmente das crianças, quando passam a ingressar no ensino fundamental e conviver cotidianamente com uma dinâmica escolar significativamente diferenciada da Educação Infantil.

> Durante o processo de alfabetização, e daí por diante, a música tende a ser percebida de outra maneira pelas crianças. A vida escolar, com a sistematização do aprender, transforma o modo de reconhecer e contextualizar a atividade musical, sendo que um dos pontos a destacar diz respeito à conscientização do fato de que é preciso aprender o que não sabem. Diferença fundamental com relação às crianças menores, que se sentem inteiras e integradas aos seus modos de produzir música. Elas exploram os instrumentos que têm à mão, considerando que já sabem tocá-los, inventam canções, brincam, dançam e, no curso do desenvolvimento, passam a considerar que precisam aprender, inclusive porque já se separam mais dos objetos: eu (sujeito) quero aprender a tocar flauta (objeto), como exemplo (BRITO, 2012, p. 70).

Esses aspectos vão ao encontro das análises dos resultados da pesquisa de Ponso (2011) que constatou a importância para as crianças em sentirem-se competentes musicalmente, exemplificando o verdadeiro desafio que isto implica a algumas crianças. Sentimentos de incapacidade e insegurança frente a desafios foram mapeados pela autora durante as aulas de musicalização com os grupos de crianças de seis e sete anos, especialmente quando se tratava de uma apresentação a ser realizada para outras pessoas. Relaciono esses elementos com a análise feita por Brito (2012), pois acredito que a sistematização dos conhecimentos e a transformação da criança em aluno, realizada a partir do momento em que ingressa no primeiro ano do ensino fundamental, rompem com processos de autonomia na construção dos conhecimentos. E o protagonismo infantil passa despercebido na sala de aula, bem como, a criança torna-se mais intimidada frente a determinadas propostas.

Diante do exposto questiono: Como as músicas das culturas da infância são construídas no espaço escolar da Educação Infantil? Quais espaços? Como as crianças fazem para transgredir os limites estabelecidos pelos adultos para *barulhar* na instituição de Educação Infantil? Qual a relação que as crianças estabelecem entre o que está posto ou proposto e o que elas desejam e buscam fazer? De que maneira as experiências das crianças na escola constroem e constituem seus *barulhares*?

4. Fragmentos do Cesto Amarelo: brincar de musicar

Figura 4: Fotografia em minha residência, São Borja/RS, aproximadamente 1993. Identificando crianças da esquerda para a direita: Eu, Deivid e meu irmão Plauto.

Quando alguém da minha família viajava, eu e meu irmão esperávamos ansiosos pela volta, especialmente o momento de desfazer as malas, pois sempre havia uma surpresa do lugar distante que fora visitado. O que sempre era novidade para nós que morávamos no interior do estado do RS, em São Borja. Certa vez, meu pai trouxe para nós, de Porto Alegre, um CD. Nosso primeiro CD, até então tínhamos somente LPs (Pedro e o Lobo, Balão Mágico, Tra-lá-lá, Xuxa, Angélica e outro com a história do Chapeuzinho Vermelho no lado A e Branca de Neve no lado B).O CD que ele havia nos dado era de Sandy e Junior com o tema “Dig-dig-joy vem brincar comigo”.

Adorei o CD e aprendi cantar todas as músicas. A partir de então, comecei a me identificar com a dupla e ensaiava as canções com meu irmão. Gostávamos de nos apresentar para nossos avós e tios quando os visitávamos em Santo Ângelo/RS. Nós passamos também a inventar pequenas canções com rimas e coreografias. Nesse período, eu fazia aulas de ballet e, posteriormente, participamos

de um grupo de danças tradicionalistas. Resgatando em minha memória, algumas das canções que criamos, uma delas tinha letra mais ou menos assim:

"Se você ouvir um choro: nhém, nhém, nhém
Pegue a mamadeira e o bico também.
Pegue o manual e siga em frente.
Pegue o manual e siga em frente".

"Meu amigo adereço
quero saber teu endereço.
Desde que você se foi,
não me lembro mais quem sou.
Meu amigo adereço,
eu nunca te esqueço.
Adereço você é bom,
é melhor que um bombom."

"É a saudade que ao ouvir tua voz ela nos faz sorrir.
Essa canção foi a saudade que fez ela surgir".

As letras de nossas canções falavam sobre emoções e experiências como, na primeira delas, a novidade do nascimento de um priminho e os cuidados que envolvia; na segunda, a saudade dos amigos enfrentada na mudança de casa e de escola; na última, a saudade dos pais quando passamos um período de férias com nossos avós. Depois de um tempo, o interesse por essas brincadeiras diminuiu. Lembro que voltei a brincar de cantar e dançar com maior intensidade depois que ganhei um teclado de Natal, por volta dos 11 anos. Na época, já fazia aulas de música com uma professora e já tinha um pequeno repertório. Mas, gostava mesmo era de explorar o teclado livremente, ouvir as melodias que já vinham gravadas na memória do teclado e inventar letras. Esses momentos de criação e exploração me acompanharam até por volta dos 14 anos. Recordo uma das letras que criei para uma melodia do teclado:

“Eu já cresci um pouco mais daquela garotinha
Aquela menininha pequenina que ficou tão diferente
Estou mudando no meu corpo e na minha mente
Há uma grande angústia em meu ser tenho medo de crescer”

A música também era um meio importante que eu conseguia externalizar meus sentimentos e emoções intensas no período da pré-adolescência. Junto com a criação de letras, apreciava dançar e inventar coreografias para as melodias do teclado, para isso, convidava duas amigas que eram minhas vizinhas. Nós três participávamos de um grupo de teatro na escola (coordenado por minha mãe que era professora da escola) e curtíamos muito, em nossos momentos livres, brincar de inventar coisas: músicas, coreografias, ritmos e figurinos.

Figura 5: Fotografia em minha residência, São Borja/RS, aproximadamente 1998. Identificando crianças da esquerda para a direita: Giuliana, eu e Monique.

Certa vez, nós três e meu irmão organizamos um show, ensaiamos as danças e canções, preparamos o nosso figurino, construímos um palco na garagem da minha casa e colocamos muitas cadeiras para a plateia. Minha memória, depois de todos esses anos, ainda insiste que nós conseguimos construir um belíssimo teatro com cortinas, tablado, luz e sonoplastia. Para nossa apresentação, a qual tínhamos

a expectativa da presença de toda a vizinhança, estavam apenas nossas mães, que aplaudiram muito ao fim do espetáculo.

A partir dessas memórias, questiono-me: Qual a relevância das vivências tidas nas aulas de música, no grupo de teatro da escola, nas aulas de dança de ballet e tradicionalista, e nas próprias músicas do Sandy e Junior para a produção e expressão das nossas culturas na infância, experiências conduzidas pelo prazer de brincar, imaginar e musicar? Qual a relação e a influência que as culturas adultas e a produção de culturas (musicais) para a infância possuem com as/nas culturas de pares das crianças?

Certa tarde, no ano de 2010, observava crianças entre 3 e 5 anos brincando no pátio de uma escola de Educação Infantil, na qual atuava como coordenadora pedagógica. Um grupo de meninos e meninas resolveu brincar de “mamãe e filhinho”. Então, manifestaram o que gostariam de ser: “Eu quero ser o irmão mais velho!”, “Eu quero ser a tia”; “Não, você tem que ser a filhinha pequena!”. Falou a menina que havia proposta a brincadeira e acrescentou: “Que tal se eu fosse uma mamãe cantora? Aí eu ia fazer um show pra vocês”. Todos curtiram a ideia, então subiram em uma mureta, numa parte mais elevada do pátio, e imaginando estar segurando microfones e instrumentos musicais cantavam: “Fada, fada queridaaa... Dona da minha vida[9]”.

A criança que brinca e representa um cantor ou artista, realiza uma atividade de caráter interpretativo e sua brincadeira constitui uma atividade criativa. Pois, a música nas culturas da infância não se restringe apenas à imitação e reprodução das músicas as quais as crianças têm contato. “As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

Quando as crianças cantam e representam músicas da mídia, produzidas ou não para elas, o fazem mediante apropriação cultural, na qual atribuem sentidos, significados e sentimentos diferenciados, contextualizados às suas necessidades de compreender, representar, transformar e criar o mundo através da construção de suas culturas de pares.

---

[9] Música “Fada” de Victor e Leo.

Esses aspectos corroboram com o brincar musical realizado por crianças pequenas, mencionado por Brito (2007) em sua tese.

> Fazendo música as crianças não apenas "sonorizam" percepções, pensamentos, sentimentos..., como reproduzem, numa espécie de "faz de conta", os modelos que observam e assimilam. É comum escutá-las inventando canções, bem como imitando gestos, toques e sons de instrumentos musicais (com ou sem materiais à mão), atitudes que não se restringem às crianças que têm aulas de música, próprias aos modos de expressar e brincar infantis (BRITO, 2007, p. 69).

As crianças produzem músicas nas brincadeiras através de suas interações sociais, portanto, considero, também, que as suas brincadeiras são musicais, as quais traduzem suas formas de expressão e compreensão das sonoridades que compõem seus contextos culturais, sociais e étnicos. E essas sonoridades passam pela interação das crianças com a cultura adulta e com a cultura midiática.

Neste contexto, embora as culturas da infância não sejam redutíveis aos produtos da indústria para a infância (SARMENTO, 2003), questiono: Qual a influência da indústria cultural e mídias na construção e produção das culturas da infância? Qual a vinculação das mídias com a experiência na infância? De que forma mobilizam as crianças na produção de suas culturas?

Nas últimas décadas alguns documentários vêm sendo produzidos no Brasil focalizando crianças e suas respectivas infâncias, retratando sobremaneira o quanto as culturas da infância vêm sendo modificadas acompanhando as intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas da sociedade. No documentário "Criança, a alma do negócio[10]", dirigido pela cineasta Estela Renner e produzido por Marcos Nisti em 2008, é perceptível a forma como as mídias têm destinado suas campanhas publicitárias às crianças, considerando-as fortes sujeitos consumidores que influenciam seus pais no consumo de produtos. A criança é considerada sujeito ativo e, ao mesmo tempo, vulnerável à indústria publicitária que utilizam o imaginário infantil para despertar desejos pelos produtos.

Um aspecto interessante apontado no documentário é o desejo das crianças pelo consumo de brinquedos estar em segundo plano, perdendo espaço por aparelhos eletrônicos, roupas e acessórios. Em determinado momento no documentário, foram apresentados dois cartazes a um grupo de crianças: um deles escrito "brincar' e no outro "comprar", para que pudessem optar. A maior parte das

[10] Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=49UXEog2fI8>. Acesso em: dez. 2012.

crianças escolheu apenas comprar, o que demonstra o quanto as culturas da infância não só influenciam como sofrem influência da sociedade e culturas que integram. Também foi perguntado ao mesmo grupo de crianças o que fariam se ganhassem um saco de dinheiro, as respostas foram: compraria uma casa, um carro, uma moto, o shopping, todas as lojas, roupas, sapatos, etc.

As crianças, muitas vezes, passam a ser referência para os núcleos familiares na tomada de decisões, de modo que não influenciam somente o orçamento familiar, mas outros aspectos que envolvem a vida social e cultural. De acordo com Sarmento esses fatores caracterizam o processo de reinstitucionalização da infância, pois “o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora”. Acrescenta que “as crianças contam na economia e esse é um lado paradoxal do processo de reinstitucionalização, dado que a modernidade caracterizou-se progressivamente pela exclusão das crianças do espaço estrutural da produção” (SARMENTO, 2002, p. 7).

Percebo que o capital e o consumo são valores muito presentes no cotidiano das crianças, de modo que influenciam suas construções e relações sociais entre pares, portanto, potencializam culturas da infância. Certa manhã, em 2013, junto a minha turma de crianças de seis anos solicitei a um menino que já havia terminado sua atividade, auxiliasse outro colega que estava com dificuldades. Então, fui atender à outra criança, quando retornei ambos haviam se desentendido. O menino que deveria ser auxiliado estava muito magoado e o outro menino foi logo dizendo: “Ele não quis que eu ajudasse”. Quando questionei o porquê, ele falou: “É que ele queria que eu pagasse com figurinhas”.

A situação vivenciada junto aos meninos demonstra a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) das relações adultas acerca do trabalho, capital e consumo na produção das culturas da infância. Que significações as crianças estão construindo sobre o mundo do trabalho e como interferem em suas relações? No momento que ocorreu essa situação, repreendi o menino pela cobrança que fez ao colega e falei sobre solidariedade, coleguismo e gratuidade. Contudo, fiquei refletindo sobre a leitura das relações de trabalho que havia feito o menino e sobre como se constitui a relação entre trabalho, capital e individualidade na cultura adulta.

Outro documentário “A invenção da infância[11]”, produzido por Liliana Sulzbach em 2000, ao apresentar crianças de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, demonstra, de forma intensa, a relação das crianças com o trabalho em diferentes âmbitos. As crianças de classe baixa que trabalham para auxiliar a família e prover seu sustento e as crianças de classe alta que também trabalham, pois possuem uma agenda acumulada de compromissos e atividades que cumprem diariamente. Em ambas as situações, o tempo para brincar torna-se reduzido e as crianças assumem muitas responsabilidades.

Compartilho mais um relato sobre as relações e produções de culturas infantis acerca do trabalho. Estava sentada à noite, na avenida central de Tramandaí/RS, em janeiro de 2013, distraída olhando para as pessoas que por ali passavam, enquanto degustava um crep. De repente, fui surpreendida: “Tem dinheiro pra dar?”. À minha frente estavam dois indiozinhos, um menino e uma menina. “Tem dinheiro pra dar?”, o menino repetiu a pergunta olhando em meus olhos. Recuperada do susto observei que eles traziam às mãos várias bijuterias feitas com sementes. “O que você tem aí?”. Perguntei ao menino. “São pulseiras”, respondeu ele. “Legal! E quem as fez?”. “Foi minha avó”. Assim, iniciei uma conversa questionando seus nomes, suas idades (o menino tinha 4 e a menina 9 anos), se iam à escola, se ajudavam fazer as bijuterias, de onde vinha o material, quanto elas custavam, etc. Mas, eles não pareciam estar interessados em vender as pulseiras. “Tem dinheiro pra dar?”, insistiam. Eu ia fazendo perguntas e não ouvia/entendia o que eles queriam me comunicar. Partia da lógica que queriam vender. Até que percebi que seus olhares se voltavam para uma cama elástica montada do outro lado da rua. A menina começou a falar que custava R$10,00 pular na cama elástica, mas que o moço fazia desconto e os deixaria pular se não tivesse outras crianças brincando. Perguntei se eles já haviam pulado na cama elástica, disseram que não, mas que gostariam muito. Então, fiz menção de comprar uma pulseira entendendo que, assim, estaria contribuindo com eles, mas a menina se entristeceu. Não entendi e a questionei se não queria vender. Ela explicou que o dinheiro da venda teria que ser entregue a sua avó que o usaria para comprar roupas e comidas para eles e, também, mais materiais para fazerem outras pulseiras. Simplesmente, eles não podiam usar e nem ficar com o dinheiro da venda. Por isso, continuavam a pedir

[11] Disponível em: < http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia>. Acesso em: dez. 2012.

“Tem dinheiro pra dar?”. Quando entendi do que se tratava, lhes dei alguns trocados. As crianças vibraram e saíram correndo em direção à cama elástica, que para a alegria deles não estava sendo usada por outras crianças. Fiquei ali, imóvel contemplando a alegria dos dois pulando e se divertindo, pensando nas culturas daquelas crianças, nas suas relações e construções estabelecidas acerca do trabalho, nas suas infâncias e seus desejos por experienciar os brinquedos e entretenimentos, que assistem diariamente durante sua jornada de trabalho no centro da cidade. O tempo deles pulando durou apenas alguns minutos, pois uma criança chegou acompanhada de seus pais e eles precisaram sair. Contudo, ainda hoje continuo a refletir sobre essa experiência, esses poucos minutos junto às crianças. À primeira vista, o trabalho que elas realizam – a venda de pulseiras, por mais que compreendam sua importância para o sustento de seu grupo, a mesma é entendida pelas crianças estando numa posição contrária às possibilidades de brincar e vivenciar experiências desejosas às suas infâncias. O fato de ter que vender, atrapalha o ato de pedir, e é somente através do segundo e não do primeiro, que as crianças encontram possibilidades de brincar, se divertir e usufruir de uma cultura produzida para a infância, disponível nos centros das cidades, tais como: cama elástica, piscina de bolinha, churros, crep, sorvete, etc.

A forma como essas crianças constroem culturas infantis acerca do trabalho que realizam, demonstrando suas compreensões sobre a importância da atividade comercial, bem como, as estratégias que criam para transgredir os limites encontrados, surpreende-me. E me faz pensar na diversidade de infâncias, culturas e experiências, vividas e tecidas diariamente a nossa volta.

Neste contexto, ressalto que não é possível padronizar a infância, tampouco é possível ignorar as relações entre as crianças e o trabalho que sempre existiram e continuam existindo até os dias de hoje. Essas relações são construídas por todas as crianças, de modo que Corsaro (2011), inclusive, refere-se à necessidade de se considerar a escolarização como uma forma de trabalho das crianças, juntamente com o trabalho fora de casa e o trabalho doméstico infantil.

Desta forma, as crianças não estão imunes à realidade social, econômica e política que as cercam, tampouco são naturalmente boas e puras como supôs Rousseau (1979). As crianças são atores sociais que fazem parte da sociedade de modo que, não somente são influenciadas, mas exercem influência, contribuindo

para sua construção ativamente e criativamente de seus próprios modos singulares, através da produção de culturas infantis.

Unindo-se a essas questões, também se faz necessário problematizar as influências das culturas midiáticas produzidas para a infância, nos processos de produção de culturas de pares, bem como, na internalização de valores sociais, culturais, econômicos, étnicos e políticos.

Henry Giroux, em seu artigo “A disneyzação da cultura infantil” publicado em 1995, problematiza questões relevantes acerca da produção de culturas infantis através dos filmes animados da Disney. O autor entende que por intermédio da fantasia, do mundo encantado e dos personagens, os filmes animados são responsáveis, além do entretenimento, pela difusão de ideias políticas, sociais e apelo ao consumismo, haja vista as inúmeras campanhas publicitárias dirigidas ao público infantil vinculando produtos aos personagens. De acordo com Giroux (2001, p. 93) "a Disney constrói um mundo inteiramente compatível com o consumismo".

Nos dias atuais vemos isso tomar maior proporção a cada dia, não somente através de brinquedos, mas de roupas, materiais escolares, acessórios, alimentos, aparelhos eletroeletrônicos como, *smartphone, tablet, laptop, notebook,* dentre outros. Ocorre uma rede integrada dos filmes animados com a produção e oferta de produtos ao público infantil, o que se observa cotidianamente, de forma direta através do filme que está em cartaz no cinema e dos brinquedos dos personagens do mesmo filme disponíveis junto ao *Mc Lanche Feliz.* O que projeta desejo ao consumo até mesmo de crianças muito pequenas, tornando-se adeptas ao tipo de alimentação fornecida no *McDonald’s* em função do que representa e significa para elas o brinquedo.

Giroux chama a atenção ao fato de que por meio de personagens amáveis, trilha sonora com habilidosos arranjos musicais, enredo envolvente, a Disney produz subjetividades sobre gênero, raça e etnia. “A fantasia está em toda a parte, na medida em que os filmes animados da Disney produzem uma série de vilões, heróis e heroínas exóticos e estereotipados” (GIROUX, 2001, p. 62).

O autor problematiza elementos dos filmes animados mais recentes da época de sua análise: A Pequena Sereia (1989), A Bela e a Fera (1991), Aladim (1992) e Rei Leão (1994); os quais foram campeões de bilheterias na década de 90. Em suas análises aos filmes constatou a promoção de relações de gênero em que se projetam o poder e autoridade masculina diante da submissão feminina, presentes

nos quatro filmes citados, seja através da relação entre pai e filha, homem e mulher ou na perspectiva de chefe de clã, a exemplo do Rei Leão. Giroux menciona que através dos filmes ocorre “a celebração de relações sociais profundamente antidemocráticas”, acrescentando que “a natureza e o reino animal fornecem o mecanismo para apresentar e legitimar a casta, a realeza e a desigualdade estrutural como fazendo parte da ordem natural” (GIROUX, 2001, p. 71). Fato que relaciona com implícito desejo de retorno a uma sociedade monárquica e estratificada.

Outro aspecto identificado por Giroux trata-se do preconceito e racismo presentes nos estereótipos de personagens não americanos, sendo apresentados, com frequência, como vilões - especialmente nos filmes Aladim e Rei Leão. O autor destaca o estereótipo dos personagens principais em Aladim, que apesar de representarem a cultura árabe, apresentam traços físicos americanos, bem como fluência no inglês americanizado e padrão. Ao passo que, os vilões apresentam sotaque racialmente carregado, com aparência física e uso de barbas longas característicos da cultura árabe. Semelhante aspecto observa-se em Rei Leão, pois todos os membros do clã apresentavam sotaque britânico, enquanto o grupo de hienas, sotaque racialmente carregado, assumindo características, possivelmente, de jovem urbano, negro ou latino.

> O que é surpreendente nesses filmes é que eles produzem uma série de representações e códigos através dos quais se ensina às crianças que as diferenças culturais que não trazem a marca da etnicidade branca são desviantes, inferiores, pouco inteligentes e uma ameaça a ser superada. O racismo desses filmes é definido tanto pela presença das representações racistas quanto pela ausência de representações mais complexas dos afro-americanos e de pessoas de outras raças e etnias (GIROUX, 2001, p. 70).

Giroux ressalta a importância de problematização desses aspectos e outros, pois acredita na influência que a Disney exerce sobre a produção de culturas na infância, de forma a objetivar a homogeneização de comportamentos, produzindo representações sobre gênero, projetando desejos, segregando culturas e etnias. “Trata-se de um aparato de mídia no qual o passado é filtrado através de um apelo a uma homogeneidade cultural e a uma pureza histórica que anulam questões complexas, diferenças culturais e lutas sociais” (GIROUX, 2001, p. 52).

Ao refletir sobre as ideias de Giroux questiono-me sobre que tipo de experiências a mídia, em especial, os filmes e desenhos animados possibilitam às

crianças. Que sentidos e significados são atribuídos pelas crianças? Que tipo de culturas infantis produzem? Que experiências musicais possibilitam? Ainda, como a linguagem de um filme é construída e distribuída considerando a diversidade de culturas?

Assim, vejo-me criança novamente, com oito anos de idade – em 1994, dançando em uma escola de Ballet que como tema central de seu espetáculo de final de ano adotou “A Bela e a Fera”. Eu, juntamente com metade do grupo de meninas da minha turma, era um sorvete. Um sorvete? Lembro que pensei: “Eu queria ser a Bela!” Mas os papéis principais eram das meninas mais velhas, que dançavam há mais tempo. Conformamo-nos quando nos explicaram que seríamos os sorvetes mágicos do castelo encantado, onde as coisas ganhavam vida própria. Eu já havia assistido ao filme e o castelo, realmente, causava fascínio. Então, nós dançaríamos junto com os pudins e as xícaras – que eram as meninas menores que nós.

O príncipe, que também seria a Fera, causava muita euforia e curiosidade. Não havia bailarino em nossa escola de dança e as professoras haviam dito que viria um bailarino de outra cidade para ser o príncipe. E quem seria a sua princesa? Ela seria escolhida pelas professoras, dentre as meninas mais experientes no ballet. Uma pena! Havia muitas princesas disponíveis em nossa turma.

Contudo, toda a imaginação e fantasia construída acerca do espetáculo, da possibilidade de nos tornarmos parte dos personagens, foi aos poucos se perdendo, pois o que tínhamos que fazer, não me parecia ter relação alguma com o que imaginava que faríamos. Além disso, depois de tantos ensaios e promessas de ver a Bela e a Fera, o castelo, enfim visualizar e vivenciar a história, não me lembro de ter visto nada. Lembro-me de ter ficado muito tempo sentada esperando a hora de entrar em cena, com um *tutu* que pinicava, com o cabelo muito preso e uma taça de sorvete com lantejoulas em cima da cabeça que me cutucava com o grampo que estava preso.

Quando finalmente nos chamaram, subimos no palco, as luzes estavam escurecidas e o coração batia tão forte que não lembro se pensei no filme. Recordo-me que, depois que terminou todo o espetáculo, eu reclamei com alguém dizendo que não tinha visto a Bela, nem o seu príncipe. Mas fui confortada com um elogio dizendo que tudo havia saído conforme o esperado e que o espetáculo estava muito bonito.

Para nossa surpresa, no ano seguinte, o tema do espetáculo do final do ano, seria “Aladim”, e eu fui promovida de sorvete para uma odalisca, juntamente com as meninas da turma.

Passou-se o tempo, porém nem tudo... Anos mais à frente, em 2008, fui convidada a assistir uma apresentação de final de ano da pré-escola de meu afilhado e o tema do espetáculo era Rei Leão. O meu afilhado fora o escolhido pela professora para ser o pai do Rei Leão, então, eu e a mãe dele havíamos providenciado uma linda e original fantasia. Ele parecia muito feliz com o papel que lhe fora designado, brincava, imitava, imaginava, rugia e engatinhava em casa, era um leãozinho. No dia da apresentação era um calor daqueles que somente Santa Maria sabe fazer no mês de dezembro. E sua participação especial era, em determinado momento, caminhar até a frente do cenário carregando o seu gato de estimação e levantá-lo – movimento semelhante ao filme quando o leãozinho nasce e é apresentado aos animais. Então, lá estava ele, suando com a fantasia de leão, muito envergonhado diante de tanta gente, tentando segurar o gato que estava muito assustado com tamanha agitação.

Essas memórias me fazem pensar na forma como nós adultos temos nos utilizado dessa cultura produzida para a infância, para educar, entreter, produzir uma linguagem e criar um universo infantil às crianças. Que sob a justificativa de se tratar de uma cultura produzida para elas, utilizamos elementos para desenvolver conhecimentos, comportamentos, e demais aspectos que julgamos necessários, sem, ao menos, buscarmos compreender os significados que essas culturas midiáticas têm para as crianças.

Questiono-me, quais experiências o contato com as culturas midiáticas proporcionam às crianças? Que tipos de experiências estéticas e musicais possibilitam? Como as crianças se apropriam desses elementos em suas culturas de pares? Como essas experiências com filmes e desenhos animados repercutem na construção e produção de culturas de pares na instituição de Educação Infantil?

Ainda, há espaço para os protagonismos musicais infantis no contexto da instituição de Educação Infantil? Quais são as possibilidades diárias que as crianças possuem para manifestar, criar e produzir culturas musicais nas suas interações com seus pares? Que espaços há para o brincar musical na instituição de Educação Infantil e como esse brincar constitui experiências na infância?

Parte II

5. Fragmentos da(s) infância(s) das muitas cores e sons

Figura 6: Desenho feito por uma das crianças, “O arco-íris”.

E o Cesto Amarelo vai ao chão... relíquias esparramadas, inteiramente à disposição! Era a primeira coisa que fazíamos, iniciando nosso convite à brincadeira, quando chegava a nossa casa alguma criança para nos visitar. Quando tudo se esparramava pelo chão sentíamo-nos eufóricos, e podíamos ouvir nossos visitantes exclamarem um “Ahh!!”. O que antes estava tudo organizado e oculto dentro do cesto, agora se colocava inteiramente disposto a nossos olhos. Tão inteiramente que, por vezes, era difícil encontrarmos o que estávamos procurando. Achava-se o que não era procurado, mas era o que passávamos a querer naquele momento. Quantas possibilidades! Com o quê? E de que iríamos brincar? Visualizando a todos os brinquedos, à medida que os explorávamos, já íamos criando os enredos da brincadeira, selecionando os brinquedos que dela fariam parte. Ao final da brincadeira, os brinquedos voltavam todos para o cesto. Alguns voltavam como tinham saído dali e outros totalmente modificados pelas nossas brincadeiras. Tampas viravam panelas. Bonecas trocavam de roupa. E, muitas vezes, o cesto ficava acrescido de mais um ou dois objetos da casa que acabavam por ser transformados, por nós, em novos brinquedos.

O problema de pesquisa está vinculado às experiências e ao meu Cesto Amarelo, de modo que as memórias potencializam a construção deste trabalho. Contudo, as experiências protagonizadas em minha infância não tornam restrito meu

olhar às culturas da infância, pois compreendo as diferenças temporais, culturais, sociais e históricas que diferenciam as gerações. Assim, coloquei-me à disposição para ouvir, observar e compreender as diferentes culturas produzidas pelas infâncias, do aqui e do agora, nas suas infinitas construções e pluralidades.

Em meio aos vários questionamentos e problematizações realizados, tenho por foco central: De que modo as crianças, por meio das culturas de pares, protagonizam experiências musicais? Como a experiência e a música dialogam na produção das culturas da infância?

O caminho percorrido até chegar à questão de pesquisa acima, implica na interlocução de minhas experiências na infância, com um olhar atento às crianças e suas culturas, com quais convivo diariamente através de minha profissão-professora e também dos estudos e pesquisas que venho realizando como pesquisadora.

Hoje, continuo diante da infância, contudo, não mais a minha infância e experiências por meio do Cesto Amarelo, mas diante de uma pluralidade de infâncias, das muitas cores e sons, que como professora de crianças tenho a oportunidade de observar e a responsabilidade social e ética de contribuir com seus aprendizados e construções, por meio da docência. Deste modo, não me afastei da infância, mas não a vivo como criança, mas como um adulto que trabalha com crianças.

Olho para as crianças, por vezes meus alunos, com olhar curioso, buscando entender suas próprias percepções e compreensões do mundo, isso me instiga a estudar mais, observar mais, estar mais com elas para ampliar, resignificar, reconstruir tudo o que já aprendi sobre elas, agora, com elas.

Embebida de fragmentos da minha infância, de leituras e diálogos com Benjamin (1994; 1987), Sarmento (2007; 2005; 2003), Corsaro (2011), Brito (2012; 2007), Lino (2010; 2008), dentre outros... com meu Cesto Amarelo esparramado pelo chão... adentrei no espaço escolar, disposta a me encontrar com outras infâncias, com cestos, caixas, tampas, barracas de muitas cores e sons, das muitas formas como cada criança vive sua infância e constrói experiências musicais.

Deste modo, busquei investigar como a música constitui experiências nas culturas de pares construídas pelas crianças numa instituição de Educação Infantil. Especificamente, busquei compreender de que maneira as crianças protagonizam experiências envolvendo a música durante as brincadeiras, e analisar como a música se manifesta na interação das crianças entre si no processo de produção de

culturas de pares. Através de uma abordagem interpretativa com inspiração etnográfica (GRAUE; WALSH, 2003), realizei uma pesquisa com a participação de 15 crianças entre 4 e 5 anos de uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Santa Maria/RS. Como instrumentos metodológicos foram utilizados: observação, intervenção-observação, sessão de vídeos, diário de campo, registros fotográficos e audiovisuais.

5.1 Inspiração etnográfica e as diferentes estratégias metodológicas

Figura 6: Criança explorando um prendedor de roupa.
11ª inserção (09/10/13).

A construção metodológica de pesquisas com a participação de crianças tem sido apontada como um desafio na busca de estratégias que deem visibilidade e possibilitem a compreensão acerca das culturas da infância. Essa linha metodológica constituiu um dos princípios discutidos por pesquisadores do Brasil e Portugal que integraram o "II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança: Pesquisa com crianças. Desafios éticos e metodológicos[12]". Dentre os pesquisadores que integraram o evento destaco: Prof. Manuel Sarmento (UMINHO/Portugal), Profª Rita Ribes (UERJ), Profª Gabriela de Pina Trevisan

[12] O evento foi realizado nos dias 25 e 26 de agosto de 2014 em Porto Alegre/RS, através de uma parceria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), juntamente com a Universidade do Minho (Portugal) e o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

(ESPT/Portugal), Profª Patrícia Lima de Moraes (UFSC), Profª Natalia Fernandes (UMINHO/Portugal) e Profª Leni Vieira (UFRGS).

Dentre a diversidade de pesquisas que vêm sendo realizadas com a participação de crianças, a etnografia tem sido uma opção requisitada[13] por proporcionar o estudo, a documentação e compreensão das culturas de pares infantis, possibilitando analisar os processos de reprodução interpretativa.

Angrosino (2009, p. 30) atribui à pesquisa etnográfica a ação "[...] de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e crenças".

Geertz (2008) caracteriza a descrição etnográfica, indicando que ela é microscópica e interpretativa, de modo que interpreta o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o "dito" num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. Além disso, mais do que determinadas técnicas e processos, a etnografia representa um esforço intelectual do pesquisador em estudar e compreender as diferentes culturas.

> Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 7).

No contexto desta pesquisa, considero etnografia com crianças a partir dos estudos de Corsaro (2012), Graue e Walsh (2003), um estudo sistemático, narrativo e descritivo das culturas produzidas através das interações das crianças entre seus pares e o processo de reprodução interpretativa, durante suas brincadeiras, na instituição de Educação Infantil.

Considero que realizei uma pesquisa com "inspiração etnográfica", principalmente pelo fato das inserções no campo de pesquisa terem sido realizadas uma tarde por semana, com a duração média de quatro horas, durante cinco meses. Entendo que, nessas circunstâncias, a pesquisa não se identifica com a imersão longitudinal e microscópica do pesquisador, uma das características que representa a etnografia, a partir de Geertz (2008).

---

[13] Para citar alguns exemplos de pesquisas etnográficas com crianças: Batista (2011), Borba (2005), Flores (2006), Oliveira (2011), Pereira (2011), Prado (1998), Santos (2008) e Schmitt (2008).

Além disso, não me detive a realizar descrições minuciosas de toda a rotina das crianças durante o tempo que permaneci junto a elas, priorizando o registro de momentos relevantes ao foco do estudo, sem, contudo, deixar de estar atenta aos demais aspectos que tangenciavam o tema central[14]. Unindo-se a esses elementos, utilizei uma plêiade de instrumentos para produção dos dados que, até então, não têm sido utilizados nas formas convencionais de estudos etnográficos, tais como: a proposta de intervenção-observação.

Feito esse esclarecimento, retomo alguns aspectos relevantes da etnografia em pesquisas com crianças, tratada por Graue e Walsh (2003) como parte integrante da abordagem interpretativa, os quais sustentaram, metodologicamente, a realização da investigação.

A pesquisa etnográfica com crianças insere-se numa perspectiva interpretativa, na medida em que o estudo das culturas infantis possui caráter interpretativo, ou seja, é uma interpretação do pesquisador com base aos aspectos amplamente observados e analisados junto ao contexto (GRAUE; WALSH, 2003).

Um aspecto relevante da pesquisa etnográfica interpretativa, exposto por Graue e Walsh (2003) é o pesquisador manter-se disponível ao processo de descoberta, de modo que não vá a campo com a intenção de apenas de verificar teorias, mas que possa construir teorias, a partir do que está observando, vivenciando e compreendendo com o grupo de pessoas que está investigando. Assim, pesquisar as culturas da infância implica estar atento para compreender e visualizar a diversidade e pluralidade de infâncias, culturas, experiências que permeiam estar com as crianças na instituição de Educação Infantil.

Para isso, os autores destacam a importância do investigador manter-se numa postura de humildade e curiosidade diante do contexto, para assim, ser possível realizar descobertas. Pois, “explicar como as crianças realmente são, apelando a uma autoridade, é muito mais fácil do que descobrir” (GRAUE, WALSH, 2003, p. 11). E para descobrir é preciso disponibilidade para estar com elas, ouvi-las, percebê-las protagonistas, produtoras de culturas de pares. Despojando-se de tudo aquilo que nos impede de vermos as crianças como atores sociais.

Contudo, indicam que todas as descobertas são contextualizadas, uma vez que, a construção do significado nas culturas ocorre de modo fluído e dinâmico,

[14] Observei fatos que foram cuidadosamente registrados em meu diário de campo.

reconstituindo-se constantemente. “O processo de descoberta não é uma coisa que se possa fazer visando todas as crianças em geral, mas sim, grupos específicos de crianças em contextos particulares” (GRAUE, WALSH, 2003, p. 15).

Todavia, considerando o desafio que implica em pesquisar as culturas infantis buscando compreender os sentidos e significados atribuídos pelas crianças, procurando evitar uma leitura adultocêntrica, é necessário diversificar as estratégias de pesquisa proporcionando diferentes situações para que sejam observadas as construções das crianças.

Nesse sentido, Costa e Lima (2014), Costa (2014) e Lira e Pereira (2014) têm construído perspectivas vinculando a utilização da pesquisa etnográfica a outras estratégias metodológicas que possibilitem ao pesquisador o incremento das formas de estar e olhar no contexto da investigação.

Costa (2014) ao realizar uma etnografia aliou a pesquisa intervenção, dada à necessidade durante a pesquisa, de possibilitar algumas situações às crianças para que o tema de seu estudo, o qual envolvia relações étnico raciais, pudesse emergir no contexto e, até mesmo, tivesse a oportunidade através de intervenções pedagógicas problematizar os aspectos observados minimizando os efeitos da exclusão racial e invisibilidade social presente nas relações das crianças, em prol do compromisso ético com as crianças envolvidas. As intervenções foram realizadas através de práticas lúdicas dirigidas e práticas lúdicas livres, envolvendo o oferecimento de *kits* de brinquedos, dentre os quais bonecas etnicamente diversificadas.

Costa e Lima (2014) também problematizam a utilização de práticas lúdicas como estratégia metodológica vinculada à pesquisa etnográfica. Semelhante à proposta da autora anterior, as práticas lúdicas constituem-se através de *kits lúdicos* contendo brinquedos e objetos que funcionam como dispositivo para brincadeiras em que se possam observar os aspectos pertinentes ao foco do estudo. De acordo com as autoras,

> As práticas lúdicas como recurso metodológico para o acesso ao imaginário infantil mostrou ser uma abordagem produtiva na pesquisa com crianças na medida em que favoreceu a expressão não só dos conteúdos como dos modos de significação próprios das crianças, além de fornecer uma chave de acesso ao mundo infantil e ampliar o foco do observado (COSTA; LIMA, 2014, p. 9).

A estratégia de vincular as práticas lúdicas com a abordagem etnográfica tem sido uma proposta do grupo de pesquisa LUDICE (Ludicidade, Discurso e Identidade nas Práticas Educativas)[15] da Universidade Federal do Ceará, que integram ambos os trabalhos citados acima. No referido grupo têm sido desenvolvidas várias pesquisas que abarcam essa perspectiva teórico-metodológica, dentre elas: Costa (2012; 2007), Pinto (2009), Cabral (2007), Lima (2010) e Rocha (2014).

Nesta perspectiva, considerando o desafio de pesquisar as culturas da infância, compartilho com Costa e Lima o fato de que “a interlocução com o campo na pesquisa com crianças exige que o pesquisador reflita sobre as intervenções metodológicas necessárias ao fazer etnográfico” (2014, p. 9).

Deste modo, também vinculei à minha pesquisa de inspiração etnográfica momentos de intervenção-observação, muito semelhantes à proposta de inserção ou às práticas lúdicas acima citadas, cujo objetivo era potencializar brincadeiras musicais, através de objetos sonoros, para além daquelas que eram cotidianamente observadas junto às crianças.

Para fins organizacionais da pesquisa, assumo a produção dos dados, a partir de uma inspiração etnográfica composta por dois grandes momentos: um deles composto por observações, realizadas de modo geral acompanhando a rotina das crianças durante uma tarde por semana; e o outro momento constituído por intervenção-observação, que compunha a disponibilização de objetos sonoros e instrumentos musicais em algumas das tardes. Esses momentos, observação e intervenção-observação, se retroalimentam e foram realizados não consecutivamente.

Denominei a inserção de objetos sonoros e instrumentos musicais de intervenção-observação, para elucidar que não tive a intenção de interferir na forma como as crianças exploravam os materiais, tampouco propor algo objetivamente a elas. Eu disponibilizava os materiais e permanecia observando e registrando, seja em meu diário de campo, ou seja, através de filmagens ou fotografias, as formas, pelas quais, elas protagonizavam experiências musicais e produziam suas culturas de pares. Destaco também que, após realizar as propostas de intervenção-observação, que, duravam em torno de 30 a 45 minutos, geralmente, antes ou

[15] Disponível em: <http://www.ludice.ufc.br>. Acesso em: set. de 2014.

depois do lanche[16], permanecia observando as crianças e acompanhando no restante da rotina.

Correa (2013) utilizou a pesquisa-intervenção com bebês (4 a 16 meses de idade) como proposta metodológica de sua tese, intercalando com a realização de observações. Contudo, sua proposta de intervenção foi dividida em duas etapas, na primeira foram disponibilizados diferentes materiais sonoros e instrumentos musicais para exploração dos bebês e, na segunda foram realizadas atividades musicais com os bebês, conjuntamente com a participação das professoras. Nesse sentido, configura-se de uma forma diferente da proposta de intervenção-observação adotada na minha pesquisa.

Somando-se às propostas de observação e de intervenção-observação foram utilizadas: diário de campo, registros fotográficos e audiovisuais e sessão de vídeos. Além dessas estratégias, a produção dos dados da pesquisa também foi complementada por desenhos das crianças, os quais compõem ou representam determinadas brincadeiras. Eles são trazidos para os fragmentos com a finalidade de ilustrar as culturas da infância, porém, não serão analisados em profundidade.

A pesquisa empírica com crianças da Educação Infantil foi realizada entre os meses de julho a dezembro de 2013, sendo que, no total, foram realizadas dezoito inserções, das quais desenvolvi nove observações, seis propostas de intervenção-observação e três sessões de vídeos (conforme a tabela 1, na página a seguir).

As observações foram realizadas semanalmente, no turno da tarde, com a duração média de quatro horas. Procurei observar sem interferir diretamente sobre as brincadeiras e interações das crianças, mantendo um diário de campo com os registros acerca dos aspectos observados. As propostas de intervenção-observação foram constituídas por sacolas ou caixas mágicas em que eram disponibilizados diferentes materiais sonoros (brinquedos e instrumentos) para as crianças, de modo que, eu permanecia observando suas explorações e construções.

Com relação às filmagens e às fotografias, foram realizadas sempre que percebia interações ou construções no grupo de crianças relacionadas com a experiência musical em brincadeiras na produção de cultura de pares e, também,

[16] Os momentos em que me foram disponibilizados para realizar as propostas de intervenção-observação variaram dependendo do dia. Eu, geralmente, combinava com a professora o dia em que traria uma proposta e, então, ela se organizava para disponibilizar um tempo no planejamento da rotina para isso. Algumas vezes, o tempo da intervenção-observação correspondeu ao momento do brincar livre (antes do lanche), outras vezes, à parte do tempo da atividade proposta pela professora (depois do lanche).

algumas experiências musicais individuais das crianças. Com exceção das três primeiras observações que foram registradas apenas no meu diário de campo[17], o restante delas envolveu filmagens e fotografias, totalizando 153 vídeos com a duração média de 5 minutos cada um, tendo um somatório 5h10min de gravação.

As sessões de vídeos configuraram-se em momentos de rememoração e conversa com as crianças sobre suas brincadeiras musicais, a partir das filmagens realizadas e exibidas para pequenos grupos de crianças.

Beineke (2009) utilizou vídeos das composições musicais realizadas pelas crianças durante as aulas para servir de estímulo à recordação e impulsionar a discussão nos grupos focais que propôs com as crianças. Através dos vídeos as crianças podiam assistir e comentar sobre as composições musicais de seu grupo e dos demais grupos dos colegas.

Cronograma da pesquisa					
1ª 09/07/13 Observação A	2ª 16/07/13 Observação B	3ª 23/07/13 Observação C	4ª 30/07/13 Observação D	5ª 20/08/13 Observação E	6ª 27/08/13 Observação F
7ª 03/09/13 Intervenção-observação A	8ª 05/09/13 Intervenção-observação B	9ª 11/09/13 Observação G	10ª 18/09/13 Observação H	11ª 09/10/13 Intervenção-observação C	12ª 30/10/13 Intervenção-observação D
13ª 14/11/13 Sessão de vídeos A	14ª 20/11/13 Intervenção-observação E	15ª 27/11/13 Observação I	16ª 04/12/13 Intervenção-observação F	17ª 11/12/13 Sessão de vídeos B	18ª 18/12/13 Sessão de vídeos C

Tabela 1: Cronograma de realização da pesquisa.

A investigação interpretativa com crianças desafia-nos, permanentemente, a encontrarmos maneiras diferentes de ouvi-las, observá-las e compreendê-las. De modo que, a produção de dados da pesquisa é um processo ativo e de

[17] Em virtude de que, ainda não tinha obtido o consentimento dos pais das crianças por escrito para realizar as filmagens e fotografias.

improvisação, na qual o pesquisador utiliza, de modo diversificado, instrumentos metodológicos específicos, direcionados ao contexto a ser pesquisado (GRAUE; WALSH, 2003).

Um aspecto relevante na realização da pesquisa com as crianças, o qual gostaria de destacar, diz respeito ao fato de que, embora eu tivesse a pretensão de ouvir as crianças, seus *barulhares*, suas experiências protagonizadas, enfim, suas culturas na instituição de Educação Infantil, documentando-as através de narrativas descritivas, mantive a consciência de que era sempre um eu-adulta, olhando para as crianças. Ou seja, a interpretação das culturas infantis realizada pela pesquisadora, que, ainda que se empenhe em ouvir as crianças e compreender os significados atribuídos em suas culturas de pares, é sempre, de certa forma, a interpretação de um adulto em relação às crianças.

> Por mais aliciante que a frase “através dos olhos das crianças’’ possa ser, jamais veremos o mundo através dos olhos de outra pessoa, particularmente dos olhos de uma criança”. Pelo contrário, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiência, das crianças e nossas, e de uma multiplicidade de camadas de teoria [...] (GRAUE, WALSH, 2003, p 56).

Todavia, entendo que, quanto mais o pesquisador adentrar no contexto, observar de modo atento, cuidadoso e permanente, realizando os registros das situações observadas diariamente, maiores condições terá, depois de certo tempo imerso, em tecer análises mais aproximadas acerca das significações atribuídas pelas crianças, embora a sua subjetividade e experiências estarão sempre presentes. Esses aspectos permearam minhas reflexões durante todos os momentos que estive junto às crianças na instituição de Educação Infantil.

5.2 O lócus de pesquisa e as crianças

Figura 7: Crianças brincando no pátio externo.
8ª inserção (05/09/13).

A escolha pela instituição de Educação Infantil ocorreu em função de certa proximidade profissional, pois trabalhei por dois anos na coordenação pedagógica, antes de ser chamada a assumir, em 2012, o concurso público municipal de Santa Maria/RS, no qual atuo como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental. A escola selecionada para a pesquisa, durante muito tempo, atendia somente filhos de funcionários, professores, e uma parcela de alunos da Universidade Federal de Santa Maria, e funcionava como um projeto de extensão do Centro de Educação/UFSM. Neste contexto, grande parte das crianças era proveniente de condições sociais, econômicas e culturais favoráveis.

Após passar por processos de institucionalização que ocorreram ao longo dos dois anos que estive atuando lá (2010 a 2012), a creche deixou de ser projeto de extensão, sendo incluída no Ensino Básico Técnico e Tecnológica da UFSM e as vagas foram universalizadas. No início de 2014, foram abertos editais públicos para seleção de professores, que antes eram contratados, e também para inscrição e sorteio público das vagas para crianças. No entanto, como a realização da pesquisa ocorreu no ano anterior aos novos editais das vagas universais, as 15 crianças participantes correspondem ao modelo anterior da instituição, na qual ofertava vagas para profissionais e/ou estudantes vinculados à UFSM.

As crianças participantes da pesquisa constituíam uma turma designada por uma cor, a qual compreendia um dos grupos das crianças maiores da instituição (4 a 5 anos). Inicialmente havia quinze crianças na turma, dentre as quais, oito meninas e sete meninos. Logo no início da pesquisa dois meninos foram transferidos para outra escola, assim, permaneceram treze crianças até o final do ano. Quase todas as crianças da turma são de classe econômica favorável e a maioria delas, apesar de nem sempre terem sido da mesma turma, frequentam essa instituição desde muito pequenas (cerca de um ano de idade).

A sala de aula das crianças é espaçosa, iluminada e o mobiliário é colorido e atrativo e interativo (há rodas embaixo das estantes com possibilidade de modificar os espaços). Do lado esquerdo há um espelho grande, um cabideiro com fantasias e um tablado de madeira na frente, constituindo espaço de um pequeno palco. Próximo ao espelho e ao tablado há um tatame grande que as crianças usavam para brincar, sentar, deitar, virar cambalhotas e fazer rodinhas de conversa com a professora. No outro lado da sala, há mesinhas e cadeirinhas organizadas em três grupos, um quadro negro fixado na parede, que as crianças também usavam para brincar, e duas estantes baixas com brinquedos variados. Também há jogos e livros grandes organizados em outras estantes disponíveis ao alcance das crianças. Próximo às mesas também há uma pia com um pequeno tablado de madeira que as crianças usavam para realizar a higiene das mãos e a escovação dos dentes.

Há outros espaços disponíveis na escola como a brinquedoteca e uma sala que funciona como biblioteca e, também, como laboratório de informática e a pracinha externa com areia. Contudo, depois da sala de aula, os espaços que as crianças mais frequentaram quando estive com elas foi o pátio externo gramado e arborizado, um jardim interno calçado com algumas plantas formando um caminho e, também, o refeitório.

Como atividade pedagógica diferenciada ofertada pela instituição, as crianças tinham aula de Educação Física com uma professora licenciada, uma vez por semana em cada turma. Também tinham acesso a aulas de música com estagiários do curso de Música Licenciatura da UFSM que ocorriam uma vez por semana. Porém, como não estão vinculadas à proposta pedagógica da escola e seguem a ementa curricular da disciplina de Estágio Supervisionado do referido curso, não compreenderam todo o período de realização da pesquisa. As aulas de música dos estagiários não foram consideradas foco para análise da pesquisa, contudo,

algumas das canções que as crianças cantavam em determinados momentos haviam aprendido na aula de música.

Retornar a esse espaço que me é familiar foi, ao mesmo tempo, agradável e desafiador. Agradável por poder rever e estar novamente junto às crianças, agora mais crescidas, e também aos adultos: professores, pais e funcionários; embora houvesse muitos que eu não conhecia, pois a comunidade escolar se modifica a cada ano. Desafiador, pois precisei buscar formas de não olhar para esse espaço e para as relações presentes com tanta familiaridade, não restringindo minhas percepções às experiências já vivenciadas. Nesse sentido, procurei uma nova roupagem à minha inserção na escola, observando tudo como quem busca adquirir novos sentidos. Assim, descaracterizando minha inserção de outrora como coordenadora, foi preciso construir novas formas de estar neste espaço. O que passou também pela construção da ética na pesquisa com todos os envolvidos, especialmente, as crianças.

5.3 Em busca da ética na pesquisa com participação de crianças

Figura 8: Crianças brincando na casinha de papelão.
18ª inserção (18/12/13).

A ética na realização de pesquisas com a participação de crianças foi outro princípio amplamente discutido no já mencionado “II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança: Pesquisa com crianças. Desafios éticos e metodológicos”.

Problematizaram-se algumas dicotomias, dentre as quais, o fato de que na construção e desenvolvimento das pesquisas as crianças são consideradas protagonistas, sujeitos históricos de direitos que participam ativamente da sociedade produzindo culturas, mas, no processo de negociação e autorização, necessários para realização das pesquisas, nem sempre as vozes das crianças são consideradas.

Ou seja, são reconhecidos os direitos e protagonismos das crianças, mas quando os pesquisadores necessitam de autorização para realizar as pesquisas se remetem aos pais, professores ou responsáveis pelas crianças. Deste modo, destaca-se a importância de conversar e explicar às crianças sobre a pesquisa negociando junto a elas a permanência do pesquisador. Além disso, foi apontada a relevância de se narrar os processos de aceitação do pesquisador junto às crianças como parte importante da pesquisa.

Certamente, que do ponto de vista legal as crianças não respondem por si próprias, o que corrobora com os processos de negatividade constituinte da infância (SARMENTO, 2003), sendo necessário o consentimento dos pais. Porém, obter a autorização das crianças é tão importante quanto à de seus pais ou responsáveis, o que implica em refletir sobre os aspectos éticos na pesquisa com crianças, dando-lhes também o poder decisório.

Um dos trabalhos apresentados e discutidos no simpósio acima referido focalizou a ética em pesquisa com crianças, a partir da problematização sobre o termo de assentimento. De acordo com as autoras Francisco e Bittencourt (2014), o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis, apesar de ser necessário, não basta para assegurar a livre decisão de participação em pesquisas. O que se tem proposto, para além do consentimento dos responsáveis, é que as próprias crianças falem em nome próprio, dando seu aval para participação. As autoras propõem que seja realizado um termo de assentimento para as crianças, explicando de forma criativa e interativa sobre como será a pesquisa, de maneira apropriada à faixa etária delas. Apesar disso, também compreendem as diferenças significativas entre buscar o assentimento de crianças pequenas e crianças maiores.

Nesta perspectiva, tive o cuidado de conversar com todas as pessoas que estariam envolvidas direta ou indiretamente na pesquisa, sejam as crianças, a

professora, os pais e a equipe diretiva da escola. Procurei todos os segmentos e a cada um expliquei os objetivos da pesquisa e pedi permissão para desenvolvê-la.

Para falar com a equipe diretiva e a professora da turma agendei um horário na instituição, e todas se demonstraram receptivas à pesquisa. Já para conseguir falar com todos os pais das crianças envolvidas, sem que tivesse que chamá-los a comparecerem em uma reunião na escola, e correr o risco de que nem todos comparecessem, aproveitei o período de entrega das avaliações semestrais do mês de julho.

A instituição destinou um dia nos turnos manhã e tarde para essa finalidade, e os responsáveis agendaram, individualmente, um horário com a professora. Sendo assim, eu permaneci na escola durante os horários previstos e, após a entrega de cada avaliação, conversei individualmente com os pais. A maioria deles já me conhecia, por eu ter trabalhado na instituição, o que, de certa forma, pode ter contribuído para deixá-los tranquilos e seguros, com relação ao desenvolvimento da pesquisa, e com a participação das crianças. Todos os pais foram receptivos à pesquisa e autorizaram a realização de registros fotográficos e audiovisuais das crianças, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Muitos deles afirmaram que a pesquisa, e a proposta de intervenção em específico, seria uma experiência interessante para seus filhos porque eles gostam muito de música.

Para conversar com as crianças, pedi à professora que me auxiliasse a reuni-las em uma rodinha. A professora chamou as crianças, sentamos todos no tatame da sala de aula, e ela perguntou a eles se tinham percebido uma pessoa diferente que estava na turma. As crianças olhavam para todos os lados, inclusive para mim, mas não consideraram que eu seria uma pessoa diferente. Não souberam responder.

A essa altura eu já havia estado, algumas vezes, junto às crianças observando-as, mas sem realizar fotografias ou filmagens. Algumas delas já tinham conversado comigo, perguntado meu nome e me diziam o nome delas. Muitas se surpreendiam pelo fato de eu saber o nome de quase todas as crianças: “Como que você sabe?!” “Você conhece a gente?”. Perguntavam surpresas. E eu dizia que sim, pelo menos era o que eu pensava naquele momento, que eu conhecia as crianças. Embora as crianças não se lembrassem de mim, pois quando eu trabalhava na escola eram muito pequenas, além disso, eu atuava na coordenação pedagógica. Recordava-me, muito bem, de seus rostinhos e algumas de suas experiências e

descobertas, presenciadas nos momentos em que ia até a sala de aula deles ou por meio dos relatos das professoras nas reuniões pedagógicas que fazíamos. Com as inserções que fui realizando junto às crianças, percebi que havia muitas coisas a se conhecer sobre aquele grupo, e, de fato, passei a me questionar: “Como é que eu já poderia conhecê-los?!” Sabia, de fato, apenas os seus nomes.

A professora apontou para o meu lado, como quem dá uma dica. “Ah! A profe Kelly!”. Uma das crianças respondeu, com ares de que se tratava de alguém que já não era mais diferente, afinal, já havia estado algumas tardes com eles!

Então, eu lhes disse que estava indo na escola porque queria muito conhecer sobre suas brincadeiras e músicas preferidas, manifestei o desejo em estar com elas e perguntei às crianças se concordavam, se eu poderia observá-las e filmá-las em suas brincadeiras. Enfim, busquei explicar sobre a pesquisa de uma forma que pudessem compreender. Algumas responderam que sim, outras balançaram a cabeça afirmativamente, e houve algumas que não verbalizaram nada, mas vieram ao meu encontro. Mostrei-lhes a filmadora, e as crianças gostaram muito da ideia. “Vamos brincar de leãozinho para você nos filmar!”. Afirmaram alguns. Girei o visor da filmadora e filmei-as para que pudessem se enxergar e observar como é uma gravação. “Muito legal!” Exclamavam as crianças e faziam caretas enquanto eram filmadas.

Vídeo 1: Demonstração com a filmadora.
Observação E (20/08/13).

Sugeri que fizéssemos um registro do consentimento delas, mas estavam ansiosas para a próxima atividade que envolvia um piquenique coletivo de todas as turmas no pátio da escola. Percebi que, para as crianças, o fato de terem resolvido durante a conversa na rodinha, que eu poderia estar junto a elas na escola, era suficiente. Não sentiram necessidade de fazer um registro disso, talvez seja como, quando uma criança pede para brincar com outras: ou as crianças dizem não se afastando dela ou pedindo para que saia, ou consentem, muitas vezes, sem responder objetivamente à pergunta, mas realizando uma ação que confirme a aceitação, alcançando um brinquedo ou designando determinada função integrando-a, assim, à brincadeira. Situações semelhantes constatadas nas pesquisas de Corsaro (2011).

Destaco, também, que para evitar uma exposição maior da identidade das crianças, já que foram utilizadas fotografias e filmagens com o consentimento dos pais, optei em utilizar nomes fictícios. Inicialmente estava utilizando as letras iniciais para me referir às crianças, mas com o objetivo de tornar os registros escritos das situações vivenciadas com elas mais fluente para leitores da tese, preferi escolher nomes fictícios. Contudo, devido ao afastamento do campo de pesquisa que me encontrava no momento dessa decisão, constituindo novo ano letivo posterior à produção dos dados, muitas crianças não estavam mais na instituição[18]. Então, não era mais possível ter o privilégio de fazer essa escolha, dos nomes fictícios, conjuntamente com as crianças. Desta forma, elenquei nomes que fossem diferentes das crianças da turma, procurando observar uma ordem lógica que me fosse mais fácil memorizar.

Apresento, a seguir, uma tabela com os nomes fictícios adotados para as crianças que, efetivamente, permaneceram até o final do ano na escola[19], e suas respectivas idades quando iniciei a realização da pesquisa junto a elas.

[18] Muitas crianças por estarem próximas de completar seis anos foram matriculadas, no ano seguinte, em escolas que ofertassem o primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006).

[19] Conforme já foi expresso no início da página 91.

Nomes	Data de nascimento	Idade em julho
Amanda	09/01/2009	4 anos e 6 meses
Alice	19/07/2008	5 anos
Carlos	07/11/2008	4 anos e 8 meses
Eduardo	24/11/2008	4 anos e 8 meses
Júlia	21/05/2008	5 anos e 2 meses
Juliana	21/07/2008	5 anos
Isabela	21/08/2008	5 anos e 1 mês
Maísa	22/04/2008	5 anos e 3 meses
Marcos	04/08/2008	5 anos e 1 mês
Marina	15/03/2008	5 anos e 4 meses
Mateus	31/10/2007	5 anos e 9 meses
Milena	20/03/2008	5 anos e 4 meses
Pablo	05/03/2008	5 anos e 4 meses

Tabela 2: Crianças participantes da pesquisa.

5.4 Percursos da pesquisa

Figura 9: Jardim interno da instituição.
Observação D (30/07/13).

Durante as observações procurei adotar uma postura participativa junto às crianças, mas que, ao mesmo tempo, influenciasse o menos possível em suas tomadas de decisões, organizações e construções das brincadeiras. Conversava e interagia com as crianças, às vezes, observava-as com certa distância, outras, aproximava-me um pouco mais. Para adotar esse tipo de postura busquei inspiração em Corsaro (2012).

No decorrer das etnografias que Corsaro realizou nos EUA e Itália, desenvolveu uma proposta que reconheceu como de “inserção reativa” (CORSARO, 2012). Permanecia quieto, sentado próximo às áreas em que as crianças frequentemente brincavam com autonomia, esperando que elas, por si próprias, reagissem a sua presença. Assim, não instigava e nem as questionava sobre suas ações como comumente os adultos fazem, construindo uma postura de adulto atípico. Acredita que essa forma de inserção é fundamental para poder tornar-se membro do grupo e, assim compreender as culturas na perspectiva de quem está dentro e não fora do grupo.

Entendo que essa forma de inserção no campo de pesquisa é relevante para que se possa observar como são produzidas as culturas na infância sem influenciar

as decisões, organizações e formas de interações, isto é, sem exercer o poder representativo que como adultos temos diante das crianças.

Percebi que, para compreender o que as crianças estavam fazendo, melhor do que perguntar a elas objetivamente, é observar atentamente seus diálogos e ações. Pois, às vezes, as respostas que elas nos dão não revelam completamente seus enredos e temas das brincadeiras ou, até mesmo, mascaram, não correspondendo ao que, realmente, estão criando e imaginando entre elas.

Situação como essas vivenciei junto às crianças em um dia que brincavam na terra com gravetos e folhas secas, de "Jardim das Águas-Vivas"[20], imaginando criaturas que habitavam os mares. A professora chega e pergunta sobre o que estavam brincando, uma das crianças olha para o seu montinho de folhas, pensa um pouco e responde: "Estamos brincando de Jardim das Formigas! Porque as formigas gostam de folhas!" Completou. A professora sai de perto e um dos meninos passou correndo por cima dos montinhos de folhas. Então, ela exclamou com tristeza: "Ah! Ele destruiu a casa das Águas-Vivas!".

> Maísa que estava coordenando a brincadeira de construção do jardim das águas-vivas deu uma resposta que lhe pareceu mais adequada para atender às expectativas da professora em relação à brincadeira. Por um momento pensei que a brincadeira poderia ter sido redimensionada, mas a hipótese foi descartada através da reclamação de que Carlos havia destruído a casa das águas-vivas. É importante observar atentamente as interações e construções nas brincadeiras, pois quando questionadas podem nos dar respostas diferentes das suas reais significações, para atender as nossas expectativas. Ora o que pareceria mais lógico a um adulto ao observar uma construção com gravetos e folhas secas: jardim de águas-vivas ou de formigas? Isso me faz pensar na capacidade de transmutação infantil sem perder a dimensão do real, o que me remete a Walter Benjamim (1987) (Diário de campo, 09/07/13).

Nesse sentido, aprendi que observar atentamente e realizar uma pergunta relacionada diretamente à ação e ao tema da brincadeira das crianças pode obter uma resposta mais significativa. Por outro lado, não garante que elas narrem sobre o que estão fazendo. Nem sempre têm tempo para contar aos adultos enquanto estão brincando. Mais fácil obter informações por meio dos diálogos entre elas e as ações que realizam, através de uma observação atenta. Esses aspectos corroboram com Corsaro (2011) que já apontava em relação à realização de pesquisas com a participação de crianças de que perguntas como: "O que vocês estão fazendo?" ou

[20] As crianças estavam realizando um projeto sobre animais marinhos com a professora e tinham acabado de construir alguns deles com sucata na sala de aula, dentre os quais, águas-vivas.

“De que vocês estão brincando?”, até mesmo quando são realizadas entre as crianças, não apresentavam bons resultados. O autor destaca que as crianças que permanecem algum tempo olhando de longe o que os outros estão fazendo e quando se aproximam já têm ideia de como é a brincadeira, realizando alguma proposição relacionada ao tema, são melhores aceitas no grupo. O que está vinculado com aspectos da proteção do espaço interativo (CORSARO, 2011).

O mesmo dia em que as crianças brincavam de “Jardim das Águas-Vivas” ocorreu um fato que retrata uma estratégia de inserção no espaço interativo que não foi bem sucedida e a menina desiste e vai brincar em outro espaço.

> Maísa crava gravetos no chão e coloca folhas nas pontas. Alguns colegas a imitam brincando junto. Conversam sobre águas-vivas enquanto constroem a casa delas. Milena chega perto do grupo e fala: “Eu sou uma princesa da selva”. O grupo não reage à sua presença. Observando o que eles estão fazendo e conversando, ela completa: “Eu sou uma princesa da selva e posso viver até no mar”. As crianças olham para ela com reprovação, ela sorri e diz: “Tchau águas-vivas” e sai correndo (Diário de campo, 09/07/2013).

Cito mais um fato ocorrido em outro momento para ilustrar uma situação de inserção no espaço interativo, bem sucedida, na qual a criança chega com uma proposta de brincadeira diferente e acaba se adaptando para inserir-se junto ao grupo.

> Milena, Marina e Maísa desenham um X com giz na calçada do jardim e em cada parte pintam de uma cor diferente, depois de pronto brincam de fadas Winxs e cada cor corresponde a um poder. Pablo se aproxima com um graveto nas mãos apontando para elas: “Presa em nome da lei!”. Maísa responde: “Nós não estamos brincando disso, Pablo!”. “Presa em nome da lei”, diz novamente apontando para outra menina do grupo. Marina responde: “Nós não estamos brincando disso, Pablo”. Então, ele fica observando o que elas estão fazendo. Maísa coloca sua mão em cima da parte que pintou de rosa e diz: “Poder do amor!”. Marina tenta ir à parte da Milena e Maísa a defende: “Ela escolheu ali primeiro!”. Marina volta para a parte amarela e diz: “Tem amarelo no fogo. Poder do fogo!!”. E Milena na parte azul: “Poder da água!”. São quatro partes, sobrou uma, então Pablo diz: “Poder do raio!!”. Elas se olham com espanto. Uma das meninas olha pra ele e diz: “É ... Você pode ser o poder do raio!” Expressando que a sugestão foi bem aceita. De imediato ele se junta ao grupo. As crianças tiram as mãos da calçada e notam que a cor do giz ficou impregnada nas mãos, divertem-se com isso, Maísa fala: “Cada um com sua cor. Cada um com seu poder!” (Diário de campo, 30/07/2013).

Compreendo que a posição de observador atento e cuidadoso das crianças em relação aos seus pares, também compete aos adultos, pesquisadores interessados em compreender as culturas da infância. De modo que, não se pode

subestimar a capacidade das crianças com perguntas reducionistas ou óbvias, buscando uma postura de respeito e seriedade com relação às construções e organizações temáticas de suas brincadeiras. Antes de perguntar algo sobre as brincadeiras ou ações das crianças, é preciso observar: o que? e como estão fazendo, qual é o tema de sua brincadeira, que papéis estão desempenhando, ou que situação está ocorrendo. De acordo com Corsaro (2012) os adultos fazem perguntas-teste, coisas de que já sabem a resposta, como, por exemplo, a cor da árvore, para ver o que as crianças pensam acerca do que estão fazendo ou, simplesmente, para fazer da troca de palavras uma experiência de aprendizagem" (CORSARO, 2012).

As observações acompanharam a rotina da turma em diferentes espaços e momentos vivenciados pelas crianças. Estive com as crianças na sala de aula, na sala de vídeo, nos corredores, no refeitório, na pracinha, no jardim interno calçado e no pátio externo gramado.

O período inicial de observações foi fundamental para que pudesse conhecer as crianças, observar suas preferências nas brincadeiras, suas relações com os pares e construções musicais, para então propor estratégias de intervenção. Foram realizadas quatro observações no mês de julho e, após o recesso escolar de inverno, foram realizadas mais duas observações em agosto. Somente após esse período de observações, que foi um pouco mais prolongado pelo recesso escolar, iniciei com a intervenção-observação[21].

Alguns aspectos observados junto às crianças influenciaram a escolha dos materiais utilizados nas intervenções-observações. As crianças gostavam de cantar e dançar em cima de um tablado de madeira, em frente ao espelho. Às vezes, colocavam algum adereço ou fantasia e brincavam de cantar, fazer shows e apresentações. Então, na primeira e na segunda proposta de intervenção-observação (A e B) disponibilizei para as crianças um microfone e uma caixa de som.

[21] Informações sobre as datas disponíveis na tabela do cronograma da pesquisa – página 88.

Figura 10: Amanda à esquerda cantando com microfone, fantasiada com vestido branco e azul. Demais crianças acompanhavam dançando. Intervenção-observação B (05/09/2013).

Durante esses momentos procurei não interferir na forma como as crianças exploravam os materiais que trazia, contudo, sempre que achava prudente orientava ou chamava a atenção para que não se machucassem[22] ou viessem a danificar os objetos. O que aconteceu com o microfone, pois, inicialmente, as crianças começaram a disputá-lo puxando-o e, logo que liguei na caixa, gritavam muito. Então, conversei e expliquei a função dos botões da caixa, regulamos o volume para que não ficasse alto demais e combinei com eles que precisavam cuidar do equipamento.

Ao retornar à escola para observação, após a intervenção-observação A e B, Amanda correu até a porta quando cheguei e percebendo que eu não havia trazido mais nada, além de minha bolsa, exclamou: “Ah! Você não trouxe aquela coisa!”. Referindo-se à caixa de som e ao microfone, o que demonstra o envolvimento das crianças com as proposições que estavam sendo realizadas.

Para tanto, era imprescindível continuar com os momentos de observação. Através deles, também, pude perceber que as crianças brincavam, com frequência, de imitar animais, especialmente cachorro, gato, macaco e leão. Apreciavam constituir famílias, como se fosse uma brincadeira de mamãe e filhinho, porém com a temática dos bichos. Nessas brincadeiras havia muita sonoridade na

[22] O pesquisador é eticamente responsável pelas crianças que pesquisa, de modo que, quando for necessário, precisa intervir para lhes assegurar integridade física, psicológica e emocional, conforme discussão realizada pela Profª Drª da Universidade do Minho/PT, Natalia Fernandes, no Simpósio em Estudos da Infância (POA, 2014).

representação desses animais e suas famílias, especialmente, no que dizia respeito à comunicação dos animais entre si.

As crianças eram expressivas e comunicavam-se por meio de gestos sonoros e corporais, realizando a comunicação verbal, muitas vezes, somente para fazer a combinação prévia da brincadeira. Neste contexto, na intervenção-observação C disponibilizei vários dedoches de animais em conjunto com instrumentos musicais de brinquedo e objetos sonoros. Ex: pandeirinhos, flautas de êmbolo, tamborzinhos, chocalhos, violões de plástico, lixas, flautas, castanholas, etc.

Figura 11: Crianças brincando com dedoches de animais e instrumentos musicais. Intervenção-observação C (09/10/13).

Na intervenção-observação D, levei fantoches de pelúcia de um pato e um sapo, um porco de plástico que emitia sons, e outros instrumentos musicais diferentes dos anteriores, tais como: flautas e bate-bate indígenas de madeira, apitos de madeira, chocalhos de madeira e de plástico. Diferente da intervenção anterior que ocorreu no pátio externo da escola, esta foi realizada no espaço da sala de aula, fato que influenciou na forma como as crianças se organizavam para produzir os sons. Na sala de aula, com o espaço mais reduzido havia muito barulho com todos explorando os instrumentos ao mesmo tempo, o que dificultava, algumas vezes, as combinações que as crianças realizavam para tocar. Algumas reclamavam que tinha muito barulho, fato que fez com que eu selecionasse melhor os materiais e retirasse apitos muito estridentes.

Destaco que, as diferentes maneiras pelas quais as crianças exerciam seus protagonismos nas culturas de pares e se organizavam para produzir músicas a partir dos instrumentos e objetos sonoros, será foco de análise, posteriormente, no fragmento "*Agora eu, agora você*: Modos de organização e produção dos sons".

Figura 12: Crianças produzindo uma música com instrumentos musicais e objetos sonoros. Intervenção-observação D (30/10/13).

Figura 13: Crianças explorando caixa dos instrumentos musicais e objetos sonoros. Intervenção-observação D (30/10/13).

Posteriormente à intervenção-observação C e D, selecionei vídeos levando em conta os agrupamentos das crianças em suas construções e produções de brincadeiras envolvendo a experiência musical, seja a partir dos momentos de intervenção-observação ou das demais situações observadas. Então, separei e agrupei alguns vídeos conforme os pequenos grupos das crianças. Dividi-as em quatro grupos convidando-as para assistirem, conjuntamente, com os colegas que fizeram parte daquelas filmagens, e assim tivemos a sessão de vídeos A. Enquanto as crianças assistiam aos vídeos, eventualmente, eu ia realizando alguns questionamentos sobre suas experiências, de modo que, filmei suas reações e comentários que teciam a partir do estímulo de recordação à memória.

Figura 14: Crianças assistindo aos vídeos produzidos.
Sessão de vídeos A (14/11/13).

Após a sessão dos vídeos com as crianças, realizei a intervenção-observação E. Para esse momento selecionei alguns instrumentos musicais diferentes dos demais[23]. Dentre eles, um pau de chuva e um tamborzinho de plástico transparente, que possibilitam a visualização do interior. Quando as crianças tocam o tambor, pequenas bolinhas coloridas vibram, da mesma forma quando movimentam o pau

[23] Os quais eu adquiri no XXI Congresso Nacional da Abem realizado em Pirenópolis/GO.

de chuva, podem-se observar as bolinhas coloridas descendo. Além destes dois instrumentos, levei flautas de êmbolo e outros instrumentos de madeira.

Figura 15: Crianças explorando instrumentos musicais e objetos sonoros.
Intervenção-observação E (20/11/13).

Na semana seguinte, realizei mais uma tarde de observação e, desta vez, procurei questionar junto às crianças o que elas gostariam que eu trouxesse na próxima intervenção para que pudessem brincar de fazer música. As respostas relacionaram-se a instrumentos musicais, tais como: violino, violão, trompete, flauta, bateria, guitarra, saxofone, pau de chuva e tambor.

Dentre as possibilidades que eu tinha, providenciei uma pequena bateria, um microfone e alguns instrumentos de percussão, todos de brinquedo, o que compuseram a proposta da última intervenção-observação. Fiz questão de não levar muitos instrumentos musicais para que houvesse menos ruído na sala e eu pudesse ouvir melhor as construções musicais que as crianças realizariam em pequenos grupos.

Procurei diversificar os materiais sonoros disponibilizados em cada uma das propostas de intervenção-observação, para que as crianças pudessem ter experiências variadas explorando diferentes sonoridades.

Figura 16: Crianças brincando com instrumentos de percussão.
Intervenção-observação F (04/12/13).

Figura 17: Crianças explorando instrumentos musicais e produzindo músicas.
Intervenção-observação F (04/12/13).

Depois da última intervenção-observação, promovi mais duas sessões para conversar sobre os vídeos produzidos[24]. Na sessão de vídeos B procedi de modo semelhante à sessão dos vídeos A, separando as crianças em quatro grupos seguindo os agrupamentos observados nos vídeos, convidando a um grupo de cada vez para assistir e comentar sobre as experiências.

Já na sessão de vídeos C, selecionei filmagens que representassem os diferentes momentos vivenciados junto às crianças durante a pesquisa e promovi uma sessão coletiva da turma. “A gente vai olhar um filme de música?”. Perguntou uma das crianças quando me viu organizando a televisão e o aparelho de DVD na sala de aula deles, antes mesmo de expor à proposta a eles. Após a realização dessa sessão coletiva, de estímulo à memória e recordação, questionei-os coletivamente sobre o que haviam gostado mais, e sugeri que realizassem um desenho para representar.

Os resultados da pesquisa foram organizados buscando o entrelaçamento dos diferentes instrumentos metodológicos, promovendo um diálogo com os demais fragmentos da tese. Realizei a construção de interpretações dos resultados produzidos com base em fragmentos que me permitam olhar e compreender as culturas da infância e suas experiências musicais.

Retomo o sentido de fragmento que permeou a construção da tese. Inspirados nas obras de Walter Benjamim (1994; 1987), os fragmentos são entendidos, não como partes isoladas, mas considerados numa perspectiva que busca a construção de uma unidade, constituída por fragmentos que contêm a totalidade. Os fragmentos vistos até essa parte do trabalho foram construídos a partir de minhas memórias da infância, unindo-se as observações realizadas com crianças, as quais tenho convivido em minha trajetória profissional. A partir desta parte do trabalho, os fragmentos também, eventualmente, promoverão diálogos com minha infância e trajetória profissional, mas, serão, essencialmente, compostos pelos resultados produzidos na pesquisa com a participação das crianças, de 4 e 5 anos, da Educação Infantil.

Deste modo, os resultados da pesquisa também constituem um mosaico de fragmentos que se inter-relacionam entre si, a saber: *“Também quero anotar! Posso anotar?”*, o qual retrato sobre o protagonismo das crianças nos processos de

[24] Informações sobre as datas disponíveis na tabela do cronograma da pesquisa – pág. 88.

participação da pesquisa e em situações do cotidiano escolar; *“Tomatinho vermelho... ketchup virou!!”*, em que discuto acerca do refeitório como lugar de escuta do brincar musical; *“Prepara... é o show das poderosas!”*, problematizo a relação das culturas da infância com as mídias; *“Agora eu, agora você, agora todos juntos!”*, discorro sobre os modos de organização e produção dos sons nas músicas das culturas de pares das crianças.

6. “Também quero anotar! Posso anotar?”: O protagonismo das crianças na pesquisa

Era véspera do Dia do Gaúcho[25], uma das meninas havia trazido para os colegas um gauchinho montado em um cavalo feito de papelão e prendedores de roupa, construídos em sua casa com a ajuda de sua mãe. Os colegas haviam gostado da ideia e as professoras propuseram a construção desses personagens na aula. Após ter ensinado aos colegas, a menina afasta-se do grupo e começa a virar cambalhotas explorando movimentos com seu vestido de prenda no tatame em frente ao espelho. Então, eu começo a filmá-la. Ao observar que está sendo filmada, ela vira mais algumas cambalhotas e depois passa a girar com seu vestido e fazer movimentos como se fosse um ballet. Até que sou surpreendida por ela, vindo até onde eu estava. Pegou meu diário de campo e foi logo dizendo: “Também quero anotar! Posso anotar?” Disse que sim e perguntei o que ela iria anotar. “Vou anotar o que eles estão fazendo”. Questionei-a sobre o que os colegas estavam fazendo. “O cavalinho meu. Que nem meu cavalinho”.

Vídeo 2: Amanda registrando as ações dos colegas no meu diário de campo.
Observação H (18/09/13).

[25] O Dia do Gaúcho é comemorado em 20 de setembro, no RS, contudo, as festividades ocorrem entre os dias 14 a 20 de setembro, constituindo a “Semana Farroupilha”. Nesse período, as escolas realizam atividades festivas e as crianças, muitas vezes, vão vestidas com roupas típicas da cultura gaúcha.

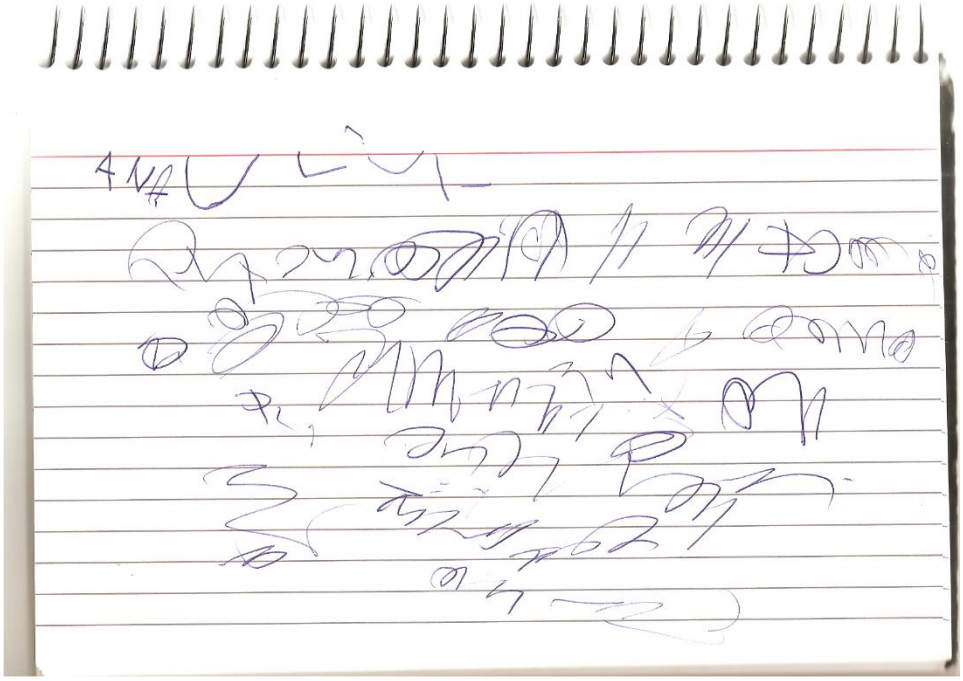


Figura 18: Registro feito pela menina no diário de campo.
Observação H (18/09/13).

Desde o primeiro momento, no qual expus para as crianças a proposta de estarem sendo filmadas e pesquisadas, manifestaram apreciar a ideia apresentando diferentes formas de protagonismo e participação. Às vezes, quando as crianças percebiam que estavam sendo filmadas acentuavam ainda mais o que estavam fazendo, como, por exemplo, se estavam cantando uma música, cantavam de novo e mais forte. Ou então, qualificavam o que estavam fazendo, acrescentando outros elementos, como o exemplo narrado acima. Ao perceber que estava sendo filmada, a menina acrescentou outros movimentos além das cambalhotas, como girar com o vestido e girar com os braços para cima, fazendo movimentos semelhantes ao ballet.

Poucas vezes, houve alguma criança que manifestou constrangimento interrompendo suas ações quando percebia que eu estava filmando. Na maior parte das vezes, continuavam o que estavam fazendo sem expressar reações de incômodo. E, em muitos momentos, vinham até onde eu estava pedindo que as filmasse cantando determinada música. Então, eu as filmava e depois pediam que lhes mostrasse. Assistiam ao vídeo, riam, às vezes chamavam algum amigo para mostrar ou, outras vezes, simplesmente voltavam a brincar.

Ocorreram outros momentos em que algumas crianças desenharam ou escreveram seu nome no diário de campo, contudo, destaco o registro realizado por Amanda, conforme o relato acima. A menina teve a intenção de registrar as ações dos colegas, o que demonstra um entendimento da criança com relação à parte de minhas ações junto a elas.

Quando viam que eu estava anotando no diário de campo, em alguns momentos, demonstravam curiosidade, perguntando o que eu estava fazendo. Sempre dizia que estava escrevendo sobre o que elas estavam brincando e, às vezes, lia para elas alguma parte do registro. As crianças riam e voltavam a brincar.

A partir dessa situação reflito sobre o que as crianças pensam e como se sentem diante de um registro que nós pesquisadores, ou até mesmo enquanto professores fazem delas, mas que, geralmente, elas não têm acesso. As crianças nos observam e querem saber o que está escrito ali, querem entender o que estamos registrando, mas não conseguem porque ainda não dominam aquele código, aquele tipo de registro. Talvez fiquem pensando: O que será que ela está escrevendo? Atribuindo certa fantasia ou magia em torno desses aspectos do mundo adulto que buscam compreender. Contudo, quando a criança descobre o que é, no momento em que o adulto lê e partilha com ela, parece que aquilo já não tem mais tanta importância, sua imaginação poderia ir muito além do conteúdo daquele singelo registro. Por isso, sai correndo e volta a brincar, fazer coisas que lhe são mais atrativas naquele momento.

Outro aspecto que se relaciona a isso é a constante observação que as crianças fazem com relação às ações dos adultos, com os quais convivem e têm contato. Recriar essas ações cotidianas observadas faz parte de suas formas de buscar compreender, representar, atuar e reconstruir o mundo. Isso me remete a uma situação vivida no segundo semestre letivo de 2014, com uma menina de 6 anos, minha aluna do 1º ano do Ensino Fundamental. Estávamos no momento de jogos e brinquedo livre na sala de aula, Manu vem ao meu encontro segurando giz e um pequeno quadro-negro, pergunta: “Profe Kelly, quando tu era pequena, tu gostava de brincar de escolinha?” Ela explica em seguida: “É que eu gosto muito de brincar de escolinha e quando crescer, eu quero ser professora!”. Demonstrei alegria ao ouvir sua afirmação e fiquei a observando “dar aulas” a uma boneca, lembrando-me de que, sentava junto à mesa com minha mãe, quando ela ia planejar aulas aos seus alunos, ansiosa pelas matrizes que sobravam para, também, “dar aulas” às

bonecas, ao meu irmão e aos vizinhos, desde que concordassem que eu fosse a professora.

Figura 19: Menina brincando de escolinha.
Minha sala de aula do 1º ano (22/08/14).

Assim, através de suas minuciosas observações e brincadeiras protagonizadas, as crianças constroem um entendimento sobre o trabalho, a profissão e ações, de modo geral, dos adultos à sua volta. Deste modo, percebo que as crianças construíram um entendimento sobre minha função junto a elas no espaço escolar. No início das observações expliquei às crianças que eu não seria mais uma professora da turma, mas, como estão acostumadas com a presença de muitas professoras[26], frequentemente, chamavam-me de “profe”. Curiosamente, mais ao final da pesquisa, algumas passaram a me chamar apenas de Kelly, revelando certa mudança no entendimento delas quanto ao meu papel na escola.

Corsaro (2012) acredita que a aceitação dos adultos no mundo das crianças é um desafio em função das diferenças entre ambos, seja no que se refere ao físico, como tamanho dos adultos em relação às crianças, como maturidade cognitiva e comunicativa, bem como, o poder que os adultos representam às crianças. Indica que algumas das diferenças, especialmente em relação ao tamanho físico, não podem ser completamente ultrapassadas.

[26] Além da professora referência da turma, havia três alunas do curso de Pedagogia, das quais duas eram auxiliares da professora e se revezavam na carga horária, e a outra estava realizando o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, uma disciplina curricular do curso.

A minha aceitação junto às crianças foi ocorrendo naturalmente e gradativamente. Algumas crianças me surpreenderam ao me convidar para brincar já na primeira tarde que estive com elas. Outras foram se aproximando com o tempo, sendo que as relações estabelecidas foram diferenciadas, algumas demonstraram maior proximidade/afetividade comigo e outras menos.

As crianças me procuravam em alguns momentos para contar uma novidade, mostrar algum brinquedo diferente, para pedir que eu lesse uma história, amarrasse os tênis ou, ainda, lhes desse água. As meninas, frequentemente, pediam que eu arrumasse o cabelo delas, e houve um dia em que pediram para arrumar o meu, demonstrando apreciarem muito a brincadeira. Algumas crianças gostavam de sentar no meu colo quando a professora solicitava uma rodinha junto ao tatame. Também, algumas vezes, convidaram-me para participar de algumas brincadeiras como “ovo choco” ou “pega-pega” elegendo-me para ser a “raia” da brincadeira.

Outras vezes, reclamavam de certo desentendimento com os colegas, vinham queixando-se do ocorrido, conforme costumavam fazer com os professores que estão junto a elas, porém, quando se davam conta de que era eu, iam à direção de outro professor. O que também demonstra que percebiam certa diferenciação no meu papel em relação aos professores e às crianças na escola.

Atribuo a essa atitude das crianças, de saber diferenciar os adultos com os quais têm contato, formas de exercerem seus protagonismos. Elas elaboram por si mesmas um conhecimento relacionado a isso, de modo que, podem até não saberem exatamente o que estou fazendo na escola, mas sabem que minhas ações sinalizam para algumas diferenças em relação aos demais adultos presentes na instituição.

Essas formas de protagonismos das crianças, com relação ao comportamento, papéis, funções e interações do adulto na instituição de Educação Infantil, foram evidenciadas por Oliveira-Formosinho e Lino (2009). De acordo com as autoras, as crianças têm conhecimentos emergentes e implícitos acerca das múltiplas relações que os adultos estabelecem, bem como, conhecem as características de seus contextos educativos.

As autoras constataram através de uma pesquisa realizada com crianças de 4 e 5 anos que, as percepções das crianças com relação às ações de suas professoras, estava muito próxima às imagens das próprias professoras com relação ao seu trabalho docente. Entendem que, as crianças “percebem, descrevem,

analisam, interpretam esses contextos naquilo que são as suas experiências dos papéis do adulto. Revelam também que têm uma grande competência para comunicar sobre o quotidiano em que vivem" (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2009, p. 24).

Nesse sentido, as crianças revelaram, durante a produção da pesquisa, diferentes formas de protagonismos, de modo que, participaram espontaneamente, dos registros no diário de campo (conforme já narrado), bem como na realização de fotografias e de filmagens, contribuindo com o registro das situações cotidianas vivenciadas.

Certas ocasiões, as crianças pediam para usar a filmadora ou a máquina digital para filmar aos colegas. Orientava o uso do equipamento e questionava sobre o que iriam filmar, as respostas remetiam a brincadeiras ou músicas que os colegas estavam cantando. Em determinado dia, em minha casa, ao rever as filmagens realizadas junto às crianças, encontrei vídeos desconhecidos com a duração de apenas alguns segundos. Percebi, então, que as crianças haviam pegado a máquina digital por uns instantes e feito filmagens.

Vídeo 3: Filmagem realizada pelas crianças.
Intervenção-observação D (30/10/13).

A forma de participação das crianças durante a pesquisa demonstra seus protagonismos na relação com os outros e com o mundo. Percebo a necessidade e a vontade que as crianças têm de participarem ativamente, opinando, contribuindo,

construindo e reconstruindo, conjuntamente com os adultos, as experiências que vivenciam cotidianamente na escola.

As crianças também puderam participar da escolha dos materiais sonoros disponibilizados na intervenção-observação F, manifestando seus desejos e vontades de brincar e fazer música com determinados instrumentos musicais[27]. Quando perguntei a elas a respeito do que gostariam que eu trouxesse para brincarem e fazer música no próximo dia que viesse à escola, dois meninos ficaram muito empolgados. Começaram a citar instrumentos de bandas como guitarra e bateria e queriam saber se eu ia trazer mesmo. Outras crianças citaram instrumentos vinculados a orquestras tais como: violino, trompete e saxofone. Alguns ainda citaram flauta, tambor e pau de chuva.

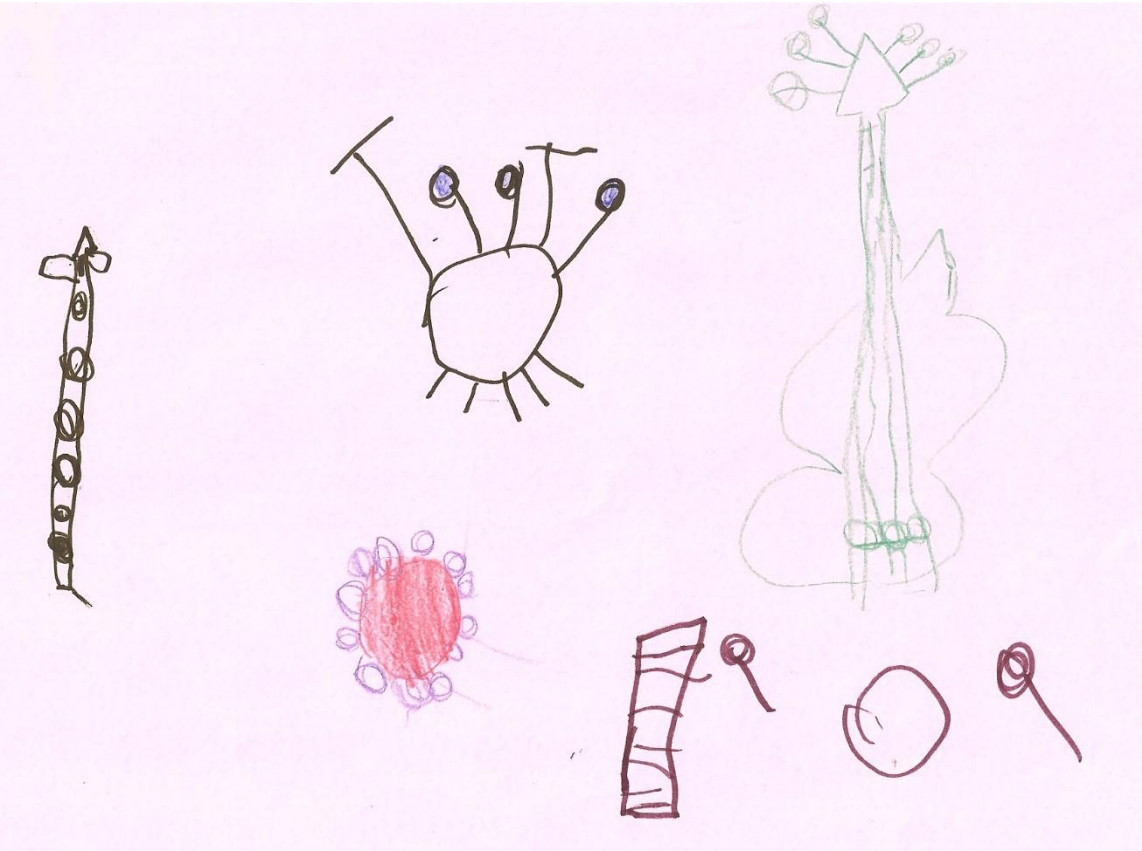


Figura 20: Desenho feito por uma criança retratando os instrumentos musicais.
18ª inserção (18/12/13).

Surpreendi-me com as solicitações das crianças e percebi que elas conheciam uma variedade de instrumentos musicais. Talvez, algumas delas tenham citado nomes de instrumentos que ouviram na televisão, em desenhos ou filmes,

[27] Outras informações sobre isso nas páginas 88 (tabela com as datas) e página 106.

mas, acredito que há uma forte possibilidade de que já tiveram algum tipo de contato com os instrumentos referidos. Os que refletem as experiências musicais construídas ao longo do tempo que frequentam a instituição, através das aulas com os estagiários do curso de Música, que, já há alguns anos, vêm realizando nesta instituição as práticas do Estágio Supervisionado I e II[28].

Um fato interessante ocorrido foi que, ao ser questionado sobre o que gostaria que eu trouxesse, Pablo respondeu: “Nada!”. Como ele estava envolvido brincando com carrinhos, eu achei que ele não tinha entendido a pergunta, afinal todos os outros haviam sugerido alguma coisa demonstrando certa expectativa, então, perguntei de novo. Ele, desta vez, parou de empurrar os carrinhos, olhou-me e explicou: “Eu não quero que você traga nada, porque se você trouxer, eu vou ter que brincar. E agora eu não quero brincar com nada!”. E assim voltou a empurrar os carrinhos numa rampa da pista *Hot Wheels*[29].

Frente a essa situação, a primeira ideia que me ocorreu é que, realmente, o menino não estava interessado em instrumentos musicais e não desejaria brincar com eles. No entanto, diante do envolvimento com a brincadeira que estava construindo com outro colega, é possível que ele não tenha compreendido a dimensão que separam as ações que estão sendo realizadas por ele agora no presente e as ações a serem realizadas por ele no futuro, ou seja, no próximo dia em que viesse à sala de aula deles. O que pode ser percebido, especialmente, pelo emprego da expressão “agora” em sua resposta, o que me parece representar essa dificuldade de compreender o depois, como possibilidade decorrente do planejamento realizado no presente.

Nesse sentido, é possível que ele tenha entendido que eu traria os instrumentos naquele mesmo instante, como se fossem os jogos que estão guardados dentro do armário, apenas oculto à visão, mas que por meio de uma simples solicitação à professora para que os pegue, tornam-se inteiramente à

---

[28] Os estágios curriculares do curso de Música Licenciatura são realizados em dois anos, através das disciplinas Estágio I, II, III e IV. Os estágios I e II têm sido realizados, preferencialmente, no contexto da Educação Infantil, especificamente, na escola em que realizei a pesquisa. Já os estágios III e IV têm sido realizados, preferencialmente, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

[29] Marca de carros de brinquedo americana da categoria *die-cast*, que engloba modelos em miniatura feitos de metal injetado. Introduzida pela indústria de brinquedos Mattel em 1968, a *Hot Wheels* é hoje a mais famosa fabricante de carros de brinquedo. Além de produzir carros, a *Hot Wheels* também produz pistas. Elas vão de simples autódromos, pistas de looping ou até pistas com cabeças de alienígenas. Algumas pistas são: Pistas Acrobáticas (sendo 8 pistas, podendo se interligarem), Lava Jato, Parque do Tubarão, Monstro do pântano, entre outras (Fonte: Wikipédia).

disposição. Esse aspecto, vinculado à proposição das outras crianças de que eu trouxesse instrumentos como: violino, trompete, saxofone, guitarra, para que pudessem brincar refletem o modo de pensamento das crianças, em que fica evidente a relação de curiosidade, de igualdade e de paridade que elas conferem a todos os materiais, no caso, instrumentos musicais. As crianças querem e desejam conhecer instrumentos musicais variados para explorar suas sonoridades e também a sua materialidade. O que se destaca é que, no mundo da infância, os critérios para solicitar um saxofone, um violino ou um pandeiro artesanal, por exemplo, não são construídos com base no valor capital do instrumento e sim nas possibilidades de produzir sons diferentes, em um jogo de busca de sonoridades.

Para as crianças, tudo é possível, a imaginação e fantasia que alimentam com seus pares desafiam a todo o momento a dimensão adulta que fragmenta e racionaliza os tempos e os espaços. Retomo a ideia de que, a fantasia do real é um dos eixos estruturadores das culturas da infância, de modo que, realidade e fantasia estão implicadas uma na outra, não havendo sentido para as crianças, em separá-las (SARMENTO, 2002).

Outro momento que se pode observar o protagonismo e participação das crianças na pesquisa foi nas sessões de vídeos. Para cada sessão realizada nos pequenos grupos, eu havia pré-selecionado alguns vídeos para assistir com as crianças, mas, na medida em que eu ia clicando nos vídeos pré-selecionados, avançando ou retrocedendo na pasta com os arquivos, as crianças visualizavam a imagem de alguns vídeos e pediam para assisti-los. Isso ocorreu mais fortemente na última sessão de vídeos em que foram exibidos coletivamente para toda a turma. “Coloca no vídeo dos dedoches!”. “Dedoches! Dedoches!” Pediam alguns em coro, referindo-se às filmagens realizadas na intervenção-observação C.

Enquanto as crianças assistiam aos vídeos coletivamente, riam muito, diziam o nome dos colegas que apareciam, imitavam os gestos sonoros que eles faziam, cantavam as músicas concomitantemente, e também faziam algumas críticas. Algumas se mostravam envergonhadas quando apareciam cantando sozinhas um dos meninos tapou os ouvidos com as mãos e disse: “Essa música é idiota! Não quero ouvir!”. E abaixou o rosto no chão, referindo-se a uma música que havia inventado e pedido para eu filmar.

Outra menina, quando apareceram dois meninos tocando bateria e cantando música de rock, riu e começou dizer: “Horrível! Horrível! Tá horrível!”. Ao mesmo

tempo em que imitava os movimentos realizados por eles batendo com as mãos no peito, nos ombros, nas pernas, na cabeça e na barriga. Os meninos não pareceram se importar e continuaram assistindo com entusiasmo.

Em outro momento dos vídeos, uma das meninas observou que um menino estava com o cabelo bagunçado na filmagem. Olhou pra ele e disse: “O Marcos estava escabelado!”. “Eu tava com o cabelo igual um macaco!” Respondeu. “É, ele tava com o cabelo lambidinho!” Confirmou outro menino. “E agora também tá, óh!” Disse Marcos lambendo a mão e ajeitando o cabelo para o lado. “Tá bonitão!” Disse Marina. “É, tá bonitão!” Confirmou Júlia. Então, dois meninos que estavam próximo a ele passam a mão no cabelo dele remexendo todo ele. As meninas afirmam: “Ainda tá bonitão!”. “É, ainda tá bonitão!”.

Os comentários que as crianças faziam sobre suas próprias performances e a dos colegas, tecendo julgamentos e expondo suas ideais, bem como, as reações que tinham ao assistir aos vídeos, lembram a pesquisa de Beineke (2009). A autora propôs grupos focais com as crianças e, como partes da proposta assistiam a vídeos de momentos de composição musical feitos durante a aula de música. Através desses vídeos as crianças comentavam sobre suas próprias produções e as produções dos colegas, externalizando suas ideias sobre música e sobre composição musical.

A sessão dos vídeos, além de ter sido um momento importante para observar o que as crianças expressam a partir dos vídeos, também constituiu uma forma de valorização de suas culturas de pares.

Apesar de procurar ter o cuidado de selecionar vídeos de modo que todas as crianças pudessem se enxergar em algum momento, Pablo reclamou que havia aparecido muito pouco: “Eu nunca mais vou aparecer nesse troço? Eu quero aparecer! Eu quero aparecer nesse troço aí! Que droga!”. E deu um pulo para cima demonstrando sua insatisfação.

Assim, como na pesquisa as crianças expressavam suas vontades participando e exercendo sua autonomia, durante as observações, percebi que o protagonismo das crianças também era levado em consideração, em diversas situações do cotidiano escolar. De modo que, o fato de estarem acostumadas a exercer seu protagonismo no ambiente escolar contribuiu para que, também, participassem ativamente no processo de produção da pesquisa.

No decorrer das tardes que estive junto às crianças, muitas vezes, elas propunham brincadeiras e/ou atividades que, aparentemente, não estavam previstas pelo planejamento das professoras e eram acolhidas, autorizadas pelas professoras e aceitas pelo grupo.

Em alguns momentos, quando as crianças manifestavam não querer fazer determinada atividade proposta, as professoras costumavam dialogar com as crianças, ouvindo seus motivos ou justificativas, procurando compreender suas vontades, mas, também expressavam para as crianças a importância da proposta. Então, conversavam e negociavam com as crianças, buscando chegar a um consenso. Às vezes, as crianças aceitavam a proposta e, outras vezes, as professoras reconduziam ou adaptavam a ideia inicial.

Destaco uma situação vivenciada na 18ª inserção. Era uma tarde quente e seca do mês de dezembro, quando cheguei à escola as crianças estavam brincando na sombra do pátio externo gramado com uma banheira de plástico. Embaixo da sombra de uma árvore grande, juntavam a terra que havia ali e colocavam dentro da banheira. Uma das crianças teve a ideia de trazer água em um baldezinho e virar na banheira. Assim, outras também fizeram o mesmo, até que, uma delas virou todo o conteúdo da banheira no chão, em cima da terra. As crianças adoraram e gritavam surpresos: “A gente fez lama, gente!”. “A gente fez cocô!” E riam muito. A professora que estava com eles realizando seu estágio do curso de Pedagogia valorizou a descoberta deles e relacionou-a com a temática que estavam trabalhando acerca do pântano. “Será que é isso que tem no pântano?” Mas, lembrou-os de que não poderiam molhar muito o pátio porque ao final da tarde haveria uma integração ali mesmo com as famílias. As crianças ficaram explorando a terra molhada com pedacinhos de pau. Algumas ainda estavam com nojo “Écaa!!”, outras se aventuraram e colocaram as mãos e, ainda, pisaram em cima com os pés descalços. Dois comentavam entre si: “Nós vamos ter que se lavar depois!” Então, dois meninos sujaram bem as mãos de lama e iniciaram com uma brincadeira de tentar sujar uns aos outros, imitando monstros. A brincadeira teve a adesão de todos os meninos, as meninas só fugiam deles. Quando a professora da turma chegou e percebeu a sujeira que estavam fazendo olhou para as crianças com espanto, mas não interrompeu a brincadeira. Apenas perguntou se eles haviam trazido roupa na mochila para poder tomar banho e trocar depois, autorizando, desta forma, que continuassem. Ao final, uma das meninas também experimentou se sujar, com o

incentivo da professora, porém, as outras continuavam fugindo dos monstros. Essa brincadeira rendeu boas risadas e muita “lama”, nem mesmo eu escapei ilesa!

Vídeo 4: Crianças brincando com barro.
18ª inserção (18/12/13).

Essa brincadeira que as crianças inventaram, de sujar-se com a terra molhada e tentar pegar aos colegas, que se aproximavam e fugiam delas pedindo guarida junto às professoras, lembra o jogo de aproximação-evitação mencionado por Corsaro (2011) em seus estudos. De acordo com o autor, o jogo compreende “uma rotina de brincadeira de faz de conta essencialmente não verbal na cultura de pares de crianças em idade pré-escolar, na qual as crianças identificam, abordam e, em seguida, fogem de um agente ou monstro ameaçador” (CORSARO, 2011, p. 175). O autor entende que, por meio deste jogo, as crianças demonstram como lidam com seus medos reais, incorporando-os às rotinas de pares que produzem e controlam.

Pensando nessa experiência, refleti muito sobre: Quantas sensações, cheiros, texturas e sons foram sentidos pelas crianças através do contato com a terra molhada? Quantas representações precisaram romper algumas delas para aventurarem-se sujar? Por que algumas meninas nem ousaram chegar perto?

Quantas experiências como essas, de contato com a natureza, têm sido possibilitadas às crianças?

Talvez, se essa experiência fosse olhada por outro professor, em outro contexto, poderia ser vista apenas como uma grande bagunça. O que poderia render broncas e até alguma sanção às crianças, pelo fato de terem se sujado uns aos outros, enchendo o pátio com barro, especialmente no dia em que as famílias viriam à escola para uma atividade com as crianças ao final da tarde. Mas, um olhar atento e compreensivo às descobertas que as crianças estavam realizando, proporcionaram momentos de intensas sensações ao explorar a terra molhada com o próprio corpo.

Entendo que experiências como essas na escola, as quais remetem à essência da experiência de Benjamin (1987), que passa pelos sentidos, sensações, emoções, transcendendo a razão, sentidas na pele e poros, são de fundamental importância no contexto da nossa sociedade atual. Parte das crianças mora em apartamentos, condomínios fechados que não possibilitam essa experiência de descoberta e contato com a natureza, além disso, muitas vezes, não possuem pares, sejam irmãos ou amigos, para alimentarem suas explorações e contribuírem com a produção de culturas de pares.

Outro aspecto relevante de ser discutido é o modo como a organização dos tempos e espaços da vida das crianças, tanto na escola quanto em casa, favorece que as crianças protagonizem suas experiências, realizem suas próprias descobertas em uma dimensão que, necessariamente, transcende os tempos previstos pelo aqui e agora, organizados na rotina que os adultos estabelecem às crianças. Proporcionando, assim, experiências corpóreas, estéticas, musicais, visuais, aproximando-se à experiência concebida por Walter Benjamin (1987), na qual a criança através de sua capacidade de transmutação, transporta-se no espaço-tempo não racionalizado e não fragmentado, por meio da fusão do real e imaginário.

Ainda que, Walter Benjamin tenha construído seus conhecimentos, defendido suas teorias em outros tempos e espaços, vinculados ao contexto social, cultural, histórico e político do qual viveu e fazia parte, suas ideias acerca da experiência, especialmente, a experiência infantil, podem ser trazidas para o contexto atual, sendo realizadas aproximações. Contudo, é evidente que existe um distanciamento histórico e cultural, e questões como, o contato com a cultura midiática, das quais as

crianças desfrutam, cada vez mais precocemente; bem como a experiência infantil protagonizadas em escola de Educação Infantil; ainda não se faziam presentes, dessas formas e intensidades. Nesse sentido, ao mesmo tempo, em que se estabelecem relações teóricas com referenciais, tecidos em outros espaços-tempos (a saber, final do século XIX, início do século XX), são produzidas inovações e atualizações dessas teorias, tendo em vista os diferentes contextos que vão sendo constituídos.

Feito essa problematização, retomo a discussão acerca do protagonismo infantil nos processos educativos vivenciados, cotidianamente, na escola de Educação Infantil. Acredito que, é fundamental proporcionar, mediar e contribuir com situações em que as crianças tenham espaço para produzir a própria infância, protagonizando experiências sensíveis, favorecendo a produção de culturas da infância. Destaco a importância das culturas das crianças serem reconhecidas pela escola como processo relevante da construção do conhecimento.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Lino (2009) ouvir e escutar o que as crianças têm a nos dizer, possibilitando que suas falas sejam o foco para pensar os contextos educativos e sua modificação, constitui um desafio!

> Observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a ação educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto do seu tempo de vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, p. 24).

Neste contexto, é relevante que as pedagogias que dão sustentação às práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil, dialoguem constantemente com a sociologia da infância, em prol da construção de práticas educativas mais participativas construídas em conjunto com as crianças. E, assim, possam buscar construir um perfil docente sensível às culturas da infância, a fim de compreendê-las, respeitá-las, valorizá-las e potencializá-las em suas infinitas possibilidades.

> Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos que dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto e o delas próprias no processo de ensino aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, p. 25).

Portanto, finalizo esse fragmento apontando para a riqueza e a diversidade das formas de protagonismo vivenciadas intensamente com as crianças durante a

realização da pesquisa. Protagonismos vivenciados em diferentes tempos e espaços da instituição de Educação Infantil, transcendendo a organização das rotinas estabelecidas pelos adultos, ocorrendo na transposição do espaço-tempo (BENJAMIN, 1987). Protagonismos que revelam o desejo das crianças em participar do mundo que as cercam, de serem ouvidas, vistas, valorizadas em suas culturas, de conquistarem poder, autonomia, enfim, de também contribuírem ativamente com a construção do mundo.

Embora eu tenha projetado e planejado a pesquisa, sua realização ocorreu de forma conjunta com a participação ativa das crianças, revelando diversas formas de protagonismo da infância. As crianças anseiam por participar ativamente de todos os processos que vivenciam na escola de Educação Infantil, (re)construindo junto aos adultos, seus processos de produção de culturas de pares. Deste modo, foi com a intenção de dar visibilidade às formas de ver, compreender, participar e modificar o mundo das crianças, focalizando suas músicas produzidas por meio das culturas de pares, construídas no cotidiano da Educação Infantil, que optei pelas constantes inserções de vídeos, fotos e narrativas das crianças no decorrer da tese.

7. “Tomatinho vermelho... ketchup virou!!”: O refeitório como lugar de escuta do brincar musical

“Tomatinho vermelho pela estrada rolou
Grande caminhão velho tomatinho esmagou
Coitadinho do tomatinho, tá todo esmagado!
Ketchup virou! Ketchup Virou!”
(Domínio popular - versão das crianças)

Vídeo 5: Crianças cantando “Tomatinho Vermelho” no refeitório.
12ª inserção (30/10/13).

Antes de realizar as inserções no campo de pesquisa, durante a construção do projeto, pensava em pesquisar junto às crianças nos espaços previstos para o brincar livre, na instituição de Educação Infantil, entendendo esses por momentos não-dirigidos pelos professores, em que as crianças possuem maior autonomia para organizarem suas brincadeiras livremente. Eu supunha que nesses momentos haveria maiores possibilidades de visualizar a produção e construção de brincadeiras envolvendo a música.

Após as primeiras observações, percebi que as crianças brincavam, exploravam sons e produziam músicas a todo o momento e que, portanto, todos os tempos e os espaços na escola constituem possibilidades do brincar e do musicar.

Até mesmo em momentos dirigidos pela professora, em situações de atividades nas mesinhas, as crianças encontravam formas para brincar, explorar sonoridades dos materiais e produzir músicas a partir dos elementos que encontravam ou que eram disponibilizados. Assim, semelhante às considerações de Romanelli (2009, p. 171) em sua pesquisa, “a música, está plenamente integrada à dinâmica escolar. Isso foi constatado diversas vezes, pois os alunos faziam música em qualquer momento e espaço da escola”.

> Na sala de aula foi disponibilizado materiais para as crianças confeccionarem animais aquáticos: pet de 600 ml e de litro, caixa de ovo, canudinhos, lã, canetinhas, cola, potes de plástico descartáveis. As professoras vão auxiliando as crianças nas construções, enquanto uns aguardam e vão explorando os materiais. Carlos escolhe três garrafas pet transparentes de 600ml. Uma delas já estava sem fundo, a profe havia cortado para fazer o casco da tartaruga. Carlos explora os sons das garrafas, bate elas umas nas outras, na mesa variando a parte da garrafa que encosta. Bate o fundo, a lateral, o bico, na mesa... faz muito barulho. A profe chama sua atenção. Carlos continua sua exploração colocando uma das garrafas próximas à boca e emite sons, grita e faz vocalizações. Faz isso com a garrafa sem fundo, depois com a garrafa que tem fundo, depois alterna fazendo os sons mantendo outra garrafa próxima ao ouvido. Troca a garrafa que segurava próximo ao ouvido com a que estava próximo da boca. Experimenta fazer os sons e vocalizações na garrafa com a tampa fechada. Uma das garrafas cai no chão, Carlos junta fazendo-a decolar do chão como se fosse um foguete, fazendo os sons. Aspectos que me remetem à capacidade de transmutação infantil (BENJAMIN, 1987) e do brincar musical (BRITO, 2007) (Diário de campo, 09/07/13).

As crianças também cantarolavam enquanto desenhavam, brincavam ou estavam na rodinha, faziam sons e ritmos nas mesas enquanto esperavam serem chamadas para fazer a higiene das mãos, etc. São explorações sonoras e brincadeiras musicais que surgem, espontaneamente, das crianças através de um processo constante de interação entre elas. E este processo que vem de uma criança, aos poucos vai agregando outras crianças, o que constitui protagonismo e cultura de pares.

> As crianças brincam de fazer comidinha com a massinha, cortam pequenos pedaços com faquinhas, servem em pratinhos e convidam uns aos outros, fazendo de conta que comem. Brincam com entusiasmo, interagem constantemente. Júlia, enquanto amassa sua massinha na mesa, está cantando: “Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é. Caranguejo só é peixe na enchente da maré. Olha palma, palma, palma, olha o pé, pé, pé. Olha roda, roda, roda, caranguejo peixe é” (bate palmas, pés e gira cantando). Começa a cantar novamente e, quando percebe que estou observando, sorri e canta olhando em meus olhos. Percebo que Júlia fica contente quando a admiro cantar (Diário de campo, 16/07/13).

Em vários momentos observei que as crianças encontravam pontos de fuga para transgredir a proposta de trabalho feita pelas professoras e criar enredos, produzir sonoridades, imaginar e viver tempos e espaços diferentes do aqui e agora. As crianças afastavam-se das mesinhas onde estavam fazendo alguma atividade e corriam até o espelho da sala, dançavam, cantavam, faziam alguns movimentos, e depois voltavam ao grupo, semelhante à experiência narrada no início do fragmento anterior. O que retomam os aspectos expressos por Lino (2008) entendendo que o fazer musical na infância vincula-se com as formas de sonorizar com o espaço-tempo não fragmentado e não racionalizado.

> O barulhar não quer a sala de concertos, existe num tempo e num espaço dessacralizado e singular e, por isso, ocupa todo e qualquer lugar onde se possa viver a infância. Sendo um conjunto de elementos sonoros justapostos, o barulhar ressoa num tempo não linear. Ao emergir da relação intensiva das crianças com os sons, o tempo de barulhar é a dimensão que parece constituir a compreensão da duração como o suporte que a música necessita para materializar-se. Por essa razão, esse tempo se distancia do tempo cronológico, medido, determinado e regular (LINO, 2008, p. 139).

Figura 21: Meninos percutindo no armário com peças do jogo de boliche. Intervenção-observação E (20/11/13).

Percebi também que as crianças criavam pequenas canções quando estavam muito felizes ou realizando algo que lhes fosse agradável, refletindo o caráter lúdico e prazeroso da música na infância. Delalande (1995) entende que a produção do

som está vinculada com a possibilidade do sujeito manipular o mundo sonoro em que vive proporcionando-lhe prazer. Assim, intuo que as crianças cantavam quando se sentiam felizes, bem como, sentiam-se felizes enquanto cantavam.

> Carlos chegou à escola depois do lanche, quando as crianças estavam envolvidas com outras propostas, contudo as cabanas [dos leões] ainda estavam montadas. Então, após cumprimentar as profes e alguns colegas, Carlos entrou na cabana mais escurinha e começou a cantar: “Como é legal, tão legal, quando você chega na escola...” Parou de cantar quando percebeu que eu estava observando-o. Carlos demonstrou alegria e satisfação ao chegar à escola e encontrar as cabanas, de modo que isso o inspirou a criar uma canção (Diário de campo, 23/07/13).

Além disso, as crianças cantavam e dançavam quando se demonstravam excitadas com algo diferente que aconteceu ou que iria acontecer. Em um dos dias que estive com as crianças, a turma recebeu a visita de alunos do curso de Medicina/UFSM, acompanhados por uma professora, cuja finalidade era visualizar através de uma observação rápida, diferentes fases do desenvolvimento infantil. Quando as crianças souberam da visita e se depararam com muitas pessoas entrando na sala de aula, agitaram-se bastante. A professora da turma procurou reunir as crianças no tatame para conversar com os visitantes. As crianças por sua vez, deram um “show”, cantavam, dançam, rolavam e giravam no tatame, cantando “Loca, loca, loca” (Shakira).

Nesse processo de brincar e fazer música em todos os tempos e espaços, o refeitório da escola constituiu-se num espaço privilegiado das brincadeiras musicais das crianças. Durante o tempo em que permaneciam no refeitório para fazer o lanche, brincavam de “pedra, papel, tesoura”, cantavam variadas canções de domínio popular: “Lava, lava, lavadeira”, “Borboletinha tá na cozinha”, “Atirei o pau no gato”, “Sapo Cururu”; e outras da mídia: “Show das poderosas” (Anitta) e “Vagalumes” (Pollo). Mas, uma das canções preferidas pelas crianças, no espaço do refeitório, é a música do “Tomatinho vermelho”, conforme escrita na abertura deste fragmento.

As crianças riam, brincavam e gesticulavam, enquanto cantavam e encenavam a triste história do tomatinho que terminava com uma dose de humor, pois, ele não morreu, virou ketchup! Essa música era sempre lembrada, espontaneamente, pelas crianças quando estavam no refeitório, um dos espaços preferidos para cantar.

O brincar musical neste espaço, surge das próprias crianças por ser considerado um “lugar onde todos escutam” (Maísa). O que pode estar relacionado à questão da acústica do espaço, que se constitui de modo diferente aos demais espaços da escola, bem como, o fato das crianças estarem reunidas lanchando em relativo silêncio, o que faz com que seja possível prestar mais atenção aos cantos e brincadeiras musicais produzidas.

Esse aspecto remete-me à pesquisa de Romanelli (2009) que investigou a música no cotidiano escolar de crianças entre seis e sete anos em variados tempos e espaços da instituição de Educação Básica. Identificou que na sala de aula foi possível perceber uma grande quantidade de manifestações musicais das crianças, concluindo que “um ambiente acusticamente favorável é estimulante para as manifestações musicais” (ROMANELLI, 2009, p. 140).

Unindo-se a essas questões, cantar no refeitório também pode estar relacionado a estar junto ao grupo, reunidos, mais próximos, pois, embora sejam da mesma turma, na maioria das vezes, organizam-se em pequenos grupos para brincar e, até mesmo, para realizar as propostas das professoras. Desta forma, a hora do lanche também é um momento de estar junto com todos, em que, também é possível obter a atenção de todos mais facilmente. Destaco a fala de uma das meninas ao final do vídeo quando termina de cantar “Tomatinho Vermelho”, ela vira-se para os demais e pergunta sorrindo: “Por que tá todo mundo olhando pra gente?”. Demonstrando que o prazer e a motivação para cantar decorrem também, justamente do fato de estarem todas as crianças olhando para elas.

Esse aspecto corrobora com os achados da pesquisa de Beineke (2009), reconhecendo que, para o grupo de crianças que participou de sua pesquisa, a música tem um caráter de atividade social que se faz com e para outras pessoas.

> Música é entendida como comunicação, como uma prática que as pessoas fazem juntas ou para outras pessoas, para apresentar, agradar ao público, fazer sucesso. As falas mostram que a compreensão das crianças está conectada às práticas musicais que vivenciam socialmente, principalmente influência da família e da mídia, em especial, a televisão (BEINEKE, 2011, p. 95).

No vídeo que segue, pode-se perceber a reação das demais crianças após as três meninas terem cantado “Tomatinho Vermelho”. Elas cantam novamente a mesma música e outras crianças acompanham, fazendo os gestos ou balançando o corpo.

Vídeo 6: Crianças cantando “Tomatinho Vermelho” no refeitório.
12ª inserção (30/10/13).

Neste segundo vídeo do “Tomatinho Vermelho” pode-se observar que as crianças estão organizadas em um grande grupo, duas mesas redondas foram aproximadas para dispor o lanche e as crianças sentaram ao redor delas. Desta maneira, todos podem se enxergar e observar o que cada um está fazendo.

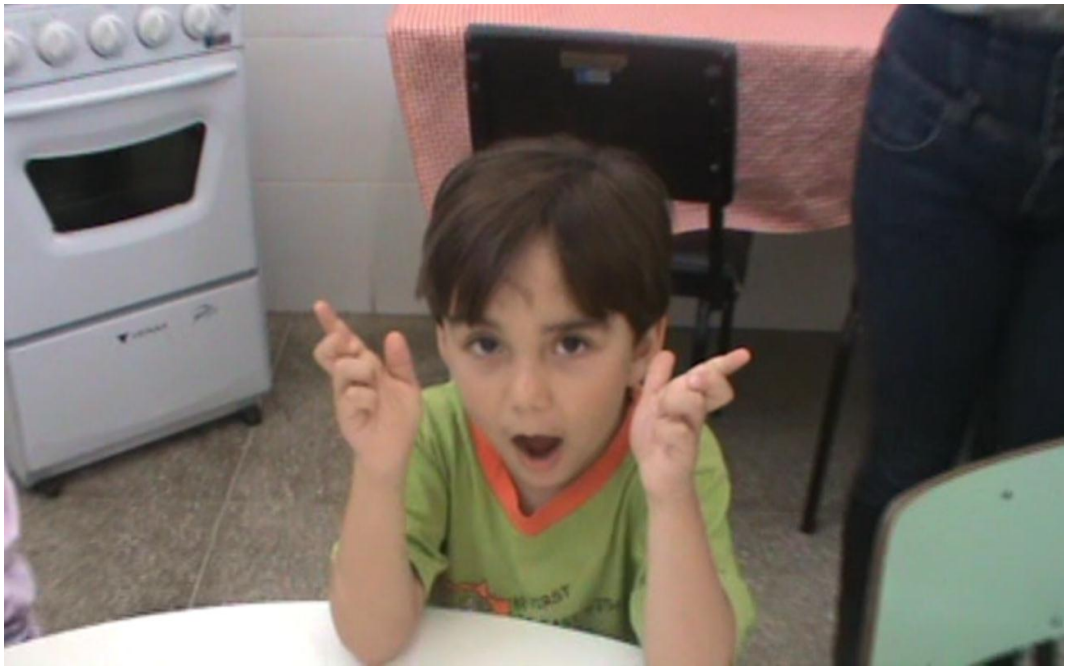
Enquanto algumas crianças acompanhavam a música das meninas (sentadas do lado esquerdo), dois meninos (do lado direito) brincavam com os dedos das mãos, outro menino canta e imita que toca uma guitarra. As crianças vão terminando o lanche e voltando para a sala de aula, por isso, a professora chama atenção das meninas para que comam o lanche. Percebo que havia respeito por parte das professoras em relação às manifestações das crianças e aos momentos de filmagens que eu realizava. O que indica o entendimento e valorização do protagonismo das crianças nos diferentes momentos do cotidiano na instituição de Educação Infantil.

A hora do lanche se torna um momento em que as crianças querem conquistar a atenção umas das outras, serem reconhecidas, vistas e ouvidas pelos seus pares, nem que seja fazendo/cantando/sonorizando algo engraçado, ou algo que lhes convide a participar como um gesto ou música, etc. Percebo semelhanças com relação à aceitação social das crianças por meio de suas composições,

mencionada por Beineke (2011) em sua pesquisa, ainda que tenha sido feita com crianças de uma faixa etária diferente[30].

> As crianças falam sobre a importância de apresentar suas composições aos colegas, revelando que compõem suas músicas para o grupo e, mais do que isso, desejam que sua composição seja aceita na turma ou "faça sucesso", construindo a ideia de aceitação social pelos pares [...] Ter seu trabalho valorizado e reconhecido perante a turma confere credibilidade às atividades de composição e aumenta o engajamento das crianças na realização de novas composições (BEINEKE, 2011, p. 97).

Assim, cantar no refeitório está relacionado a estar com todos, escutar/cantar suas músicas preferidas, explorar sonoridades em um espaço diferente, bem como, conquistar a atenção e reconhecimento das outras crianças. Trago outra situação para ilustrar como um menino tenta obter a atenção da turma cantando durante o lanche.



Vídeo 7: Menino cantando "Vagalumes" no refeitório.
12ª inserção (30/10/13).

No vídeo acima, um dos meninos canta a música "Vagalumes". Ele inicia o canto e tenta obter a atenção das outras crianças, percebe que elas conversam entre si, então, para de cantar e observa/interage. Duas meninas cantam um pedaço da música "Vagalumes" discutindo sobre a letra. O menino torna a cantar com maior

[30] Beineke (2009) realizou sua pesquisa de doutorado com crianças de 7 a 9 anos, alunos da 2ª série do Ensino Fundamental.

intensidade, olhando para a filmadora, movimentando a cabeça e os braços, utilizando gestos e batidas da mão na mesa, até que é possível perceber que consegue a atenção de alguns que o acompanham em um trecho da música. Ao final demonstra ter ficado satisfeito com o resultado e me pede: “Deixa eu ver? Deixa eu escutar essa música aí?!”.

Percebo as diferentes estratégias que o menino utiliza para tornar mais visível e audível sua expressão e canto às demais crianças. As crianças observam-se mutuamente e buscam elementos que possam interessar umas às outras, vínculos que possam estabelecer, a partir de experiências comuns compartilháveis, seja através de experiências midiáticas ou não, resultante de processos interativos intra e intergeracionais (SARMENTO, 2003).

Os cantos e as brincadeiras musicais surgiam de uma criança ou de um grupo, ao qual iam agregando outras crianças e surgindo novos cantares, repertórios nem sempre vinculados à mídia, como as criações realizadas envolvendo a música do “Tomatinho Vermelho”. As crianças cantavam e também exploravam sonoramente os objetos disponíveis no refeitório: as canecas, os pratos, as colheres, ou, até mesmo, a pequena poça que formou do suco derramado em cima da mesa. Elas sonorizavam, inclusive, para pedir mais lanche às professoras: “Quero mais cuca! Quero mais cuca!”.

Outras vezes, uma criança iniciava sonoramente ou musicalmente uma provocação à outra que respondia ou reagia dando-lhe uma resposta, iniciando-se assim uma brincadeira. Semelhante às constatações de Romanelli (2009, p. 140) de que, “muitas vezes, as expressões musicais coletivas se iniciam, a partir do estímulo musical de apenas um aluno” destacando a coletividade do espaço escolar, e a música como uma atividade coletiva.

> Para ir para o lanche as crianças sugeriram ir cantando uma música, a profe perguntou qual elas gostariam de cantar. Mateus sugere: “Gatinha assanhada!”. Mas, a turma começa, espontaneamente, a cantar “*borboletinha tá na cozinha fazendo chocolate para a madrinha...”* No refeitório, um grupo de crianças começou a cantar a canção da borboletinha de um modo diferente. Maísa cantou “borbole” e parou, olhando para Marina, que completou, respondendo: “tinha”. E assim deram sequência a esse jogo, em que uma criança completava o que a outra dizia: “Tá na co” “zinha”. Outras crianças também participaram dessa brincadeira. Marcos cantou, Henrique e Eduardo responderam o que resultou no grupo todo de crianças cantando junto o final da música (Diário de campo, 23/07/13).

As crianças cantavam, reinventavam músicas do folclore, parlendas, jogos musicados, sonorizando rimas, jogos de palavras e faziam criações musicais que surgiam espontaneamente nas diferentes situações cotidianas que vivenciavam junto aos seus pares. Percebe-se a produção das culturas musicais infantis vinculadas ao constante brincar. Brito (2007, p.2) entende a música da infância "como blocos de sensações que permitem ir e vir, construir e desconstruir, brincar com o tempo e o espaço, pensar, conversar e amar".

Algumas das parlendas e brincadeiras musicais que as crianças realizavam eram: "Vaca Amarela", "Adoleta", "Lá em cima do piano" e "Babalu".

Vaca amarela

Vaca amarela fez cocô na panela,
quem falar primeiro come todo o cocô dela.

Após a parlenda permaneciam em silêncio, até que uma das crianças falasse alguma coisa. Então todos riam e apontavam para ela.

Adoleta

Adoleta
le peti peti polá
le café com chocolá
adoleta
puxa o rabo do tatu
quem saiu foi tu.

Cantavam em um pequeno círculo enquanto uma das crianças ia apontando para as outras até acabar a parlenda.

Lá em cima do piano

Lá em cima do piano tem um copo com veneno
quem bebeu morreu
o azar foi todo
seu.

Também cantavam em um pequeno círculo enquanto uma das crianças ia apontando para as outras até acabar a parlenda.

Babalu

Ba-ba-lu
babalu é minissaia
minissaia é babalu
Estados Unidos balança o seu vestido
para frente, para trás
Pisa na bolinha
dá uma rodadinha
dança da galinha e PUM.

Esse é um jogo de mãos em que as crianças brincavam em duplas seguindo uma sequência de determinados movimentos com o corpo, terminando com uma batida de bumbum com bumbum.

Dentre as músicas que as crianças criavam, muitas delas por meio de melodias conhecidas, destaco uma paródia construída por uma das crianças, a partir da música “Tem gato na tuba” (Balão Mágico), ensinada pela estagiária da Pedagogia em uma das tardes que estive com as crianças.

Música original: Tem gato na tuba (Braguinha)

Todo domingo havia banda no coreto do jardim
E já de longe a gente ouvia a tuba do Serafim
Porém um dia, entrou um gato na tuba do Serafim
E o resultado dessa “melodia” foi que a tuba tocou assim:
Pum, pum, pum, miau!
Pum pu ru rum pum pum, miau!
Pum, pum, pum, miau!
Pum pu ru rum pum pum, miau!

Paródia feita por Maísa

Todo domingo havia banda na bunda do “Cherafim”
Até que um dia entrou um gato na bunda do “Cherafim”
Era PUM, PUM, PUM, miau,
PUM, PUM, PUM, PUM, miau.

A criação dessa paródia ocorreu no mesmo dia em que a estagiária ensinou a música às crianças, algumas horas depois, quando estavam realizando um lanche partilhado entre todas as turmas da escola, no jardim interno. As crianças aguardavam o lanche ser servido, sentadas em uma grande roda, quando uma das meninas começou a cantar a música e inventar a paródia. Ela ria muito, se remexia na cadeira e continuava cantando para outras duas meninas que também achavam graça. Então, a professora percebeu a paródia que a menina havia feito e chamou-a para conversar.

No momento em que estava cantando para as colegas, apesar de eu achar criativa a paródia da menina, afinal ela utilizou-se da expressão “pum” do refrão e criou um novo sentido para a música, não realizei filmagens. Afinal, toda vez que eu realizava filmagens, a maioria das crianças se sentiam valorizadas naquilo que estavam fazendo, o que fazia com que repetissem novamente, o que, nesse momento, não era desejável conforme a professora.

Pensando, agora, nas brincadeiras e jogos musicais que as crianças realizavam, reflito sobre a atemporalidade de algumas parlendas, jogos de mãos e canções, que são ensinadas e aprendidas, atravessando os espaços-tempos de gerações/infâncias constituídas de modos tão diferentes. Recordo-me, na minha infância, que eu brincava com algumas dessas mesmas brincadeiras, as quais eram aprendidas na escola, com as outras crianças. Durante o recreio, brincávamos de “Babalu”, “Adoleta” e outras brincadeiras que, apesar de serem constantemente modificados os temas pelas quais elas são produzidas, continuam a compor o recreio de meus alunos, tais como: esconde-esconde, pega-pega, pula-corda, amarelinha, ovo choco, dentre outras. Apesar de não ter reconhecido como brincadeiras e jogos musicais, as crianças que participaram da pesquisa também brincavam, diversas vezes, de esconde-esconde, pega-pega, barra-manteiga, ovo choco, etc.

É interessante observar que, embora surjam, a cada dia, novos brinquedos, diferentes personagens de filmes e desenhos animados, jogos eletrônicos cada vez mais atualizados e atrativos às crianças parece que, determinadas brincadeiras, vinculadas ao folclore popular, continuam a existir e fazer parte das culturas produzidas na infância.

Cascudo (1954), no “Dicionário do Folclore Brasileiro”, citou o folclore infantil constituído por acalantos, parlendas, adivinhas, cantigas de roda e jogos populares como, amarelinha, esconde-esconde, queimada, cabra-cega, ciranda-cirandinha, jogo de pião, barra-manteiga, dentre outros. De acordo com o autor, o folclore infantil é transmitido pela oralidade e está em constante processo de transformação, incorporando as criações anônimas de geração para geração. As brincadeiras tradicionais possuem, enquanto manifestações da cultura popular, a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social.

Wolffenbüttel (2004) investigou em sua pesquisa de mestrado, vivências e concepções de folclore e música folclórica de crianças de 9 a 11 anos, alunos do Ensino Fundamental. Através de sua pesquisa constatou que as músicas folclóricas se faziam presentes, no cotidiano vivenciado pelas crianças, essencialmente, por meio de brincadeiras folclóricas acompanhadas “com cantoria”. Ou seja, canções entoadas durante as brincadeiras que envolviam cantigas de roda, cantigas de ninar, capoeira, dentre outras; as quais eram aprendidas e praticadas coletivamente entre as crianças.

Portanto, a partir dos elementos discutidos neste fragmento, entendo que as crianças protagonizam, constantemente, experiências musicais nos mais variados tempos e espaços da instituição de Educação Infantil. As experiências musicais das crianças estão vinculadas ao brincar, à exploração de diferentes possibilidades sonoras do próprio corpo e dos diversos objetos que encontram, e ocorrem num espaço-tempo não racionalizado e não fragmentado (LINO, 2008), numa dimensão que abarca a capacidade de transmutação infantil (BENJAMIN, 1987). Por fim, a experiência musical na infância está, intrinsecamente, relacionada à produção de culturas de pares, as quais são alimentadas pelos processos intra e intergeracionais (SARMENTO, 2003), por meio do folclore popular e das culturas midiáticas as quais as crianças têm contato.

8. “Prepara... é o show das poderosas!”: A mídia nas culturas da infância

Vídeo 8: Meninas dançando o “Show das Poderosas”.
Intervenção-observação F (04/12/13).

Desde as primeiras inserções junto às crianças pude perceber a presença de elementos da cultura midiática em seus diálogos, brincadeiras, construções e produções musicais. Era comum vê-las cantarem e dançarem variadas músicas da mídia, brincarem de show, conversarem sobre filmes e desenhos animados e construírem brincadeiras envolvendo os personagens.

Entendo a produção de culturas de pares num constante movimento interativo das crianças entre si e na relação com a cultura adulta midiática, em especial, filmes, desenhos animados, músicas e vídeos da internet. Esses aspectos constituem os processos intra e intergeracionais (SARMENTO, 2003), de forma que as culturas da infância são construídas por meio das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas próprias crianças em seus pares.

As crianças cantavam e representavam criativamente variadas músicas da mídia, tanto nacionais, quanto internacionais: Ai se eu te pego (Michel Teló), Ana Júlia (Los Hermanos), Ela não anda ela desfila (MC Bola), Eu quero tchu eu quero

tcha (João Lucas & Marcelo), Gatinha Assanhada (Gustavo Lima), Vagalumes (Pollo), Gangnan Style (PSY), I Gotta Feeling (The Black Eyed Peas), Loca (Shakira), We are the Champion (Queen), dentre outras.

Vídeo 9: Menino cantando “I gotta feeling”.
Intervenção-observação A (03/09/13).

No vídeo acima, Carlos canta um trecho da música “*I gotta feeling*” fazendo uma recriação do inglês e no refrão emprega a palavra “Camobi” que corresponde a um dos bairros de Santa Maria/RS, no qual sua escola está inserida. A utilização dessa palavra pode decorrer de uma recriação do menino com atribuição de novo sentido/significado para a música. Além disso, o menino também pode ter tido contato com uma paródia[31] dessa música feita pela banda “Agito Capilar”, na qual é listado todos os bairros de Santa Maria/RS, incluindo o bairro Camobi.

No decorrer do período que estive com as crianças, entre as músicas mais cantadas por elas, destaca-se o “Show das Poderosas”[32], permeando todas as inserções na escola. Foram raras as tardes em que, por algum momento, essa música não tenha sido lembrada ou cantada por uma das crianças.

[31] Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/zoom/tag/black-eyed-peas/?topo=77,1,1,,,77>. Acesso em: out. 2014.
[32] É uma música brasileira da cantora Anitta, vinculada pela mídia, lançada em abril de 2013, que fez sucesso no decorrer de todo o ano. Essa música, como um fenômeno social midiático, foi muito tocada e o seu clip foi exibido em vários meios de comunicação. Além disso, a cantora foi convidada a participar de diferentes programas de televisão.

Houve um crescente envolvimento da turma com essa música, que inicialmente era mais cantada por Júlia, depois por um grupo de meninas: Júlia, Milena, Marina e Maísa, e assim foi ampliando para toda a turma, incluindo os meninos. Como um fenômeno social midiático, todas as crianças sabiam cantar essa música e a cantavam sempre que possível. Muitas vezes, bastava apenas que alguém falasse a palavra “prepara” para que uma grande parte das crianças começasse a cantá-la. Nas duas primeiras inserções-observações em que levei um microfone e uma caixa de som, o “Show das Poderosas” foi muito cantando por várias crianças (sozinhas ou em duplas ou trios).

Romanelli (2009) em sua pesquisa também observou que as crianças cantavam com frequência músicas vinculadas à mídia, de modo que, em algumas situações a grande maioria da turma demonstrava domínio por determinadas músicas. “Em diversas oportunidades, uma música da mídia cantada pelos alunos em sala de aula assumia um papel catalisador e socializador, ou seja, servia principalmente como tema gerador e como repertório comum à maioria da turma” (ROMANELLI, 2009, p. 175). Nessas situações, o autor acrescenta que a coletividade se sobrepõe ao gosto pessoal de cada criança.

Júlia, uma das meninas apreciadora do “Show das Poderosas”, percebia muitos detalhes da música, reconhecia algumas pausas, sons específicos, e dominava os principais movimentos da coreografia. O que pode ser verificado no seguinte relato do meu diário de campo.

> A professora convida para voltar para a sala. Na sala coloca um CD com canções de ninar, as crianças sentadas aguardam serem chamadas para lavar as mãos, para depois irem ao refeitório lanchar. Enquanto isso, Júlia que está sentada balança a cabeça, mexe os lábios, faz várias expressões faciais. Aproximo-me para ouvir o que ela está cantando: “Prepara, agora é hora, do show das poderosas que descem, rebolam...”. Ela para quando é chamada a lavar as mãos. No refeitório ela senta e continua a cantar de modo muito compenetrado, parecia desligada do que acontecia ao seu redor. Mexia a cabeça, movimentando os cabelos, fazia caretas, mexia os olhos e movia as mãos fazendo a marcação das partes da música. Aproximo-me dela, abaixo-me e fico olhando-a sorrindo. Ela canta olhando pra mim, enrolando em várias partes (não é possível entender o que canta). Quando terminou, disse-me que adora essa música, que escuta em casa e que vai trazer o CD para a escola quando a mãe dela comprar. Falou que é a música das poderosas, mas que é só uma parte porque “ela é bem mais comprida” e ela não sabe toda ela. Explicou-me que antes de começar a música tem uns sons, tem o barulho dos sapatos delas indo para o palco cantar e que “só depois começa a parte do prepara e também tem uma paradinha”. Fazia gestos com os dedinhos, parecia estar desenhando a música, demonstrando estar completamente absorvida. Cantou mais três

> vezes, enquanto estava ao lado dela. Mais duas crianças a acompanharam na música (Diário de campo, 09/07/13).

Através do relato da menina explicando como é a parte inicial da música, referindo-se aos sons dos sapatos enquanto caminham até o palco, pode-se perceber que ela também tem acesso ao clip oficial[33] da música, em que é possível verificar a presença desses elementos. O que ilustra a diversidade de acessos possíveis em torno da música e da cantora. Além disso, o fato de Júlia estar compenetrada na música, parecendo desligada do que acontecia a sua volta, lembra Delalande (1995), que narrou uma menina esquecendo-se de tudo ao seu redor, entregando-se ao prazer da experiência de exploração musical.

Em certo momento, questionei Júlia sobre por que gostava tanto da música do “Show das Poderosas”, e ela me respondeu que era porque gostava muito da Anitta, que ela era muito bonita. O que se relaciona à identificação pessoal com a cantora, processos que envolvem a extensão e disseminação de determinadas músicas vinculadas à mídia.

Esses processos de envolvimento das crianças com músicas da mídia remetem-me a pensar acerca da indústria cultural, que fabrica produtos para serem consumidos pelas pessoas, o que envolve também as crianças. Anitta torna-se uma mercadoria, de forma que, a própria indústria cultural a produz e a vende. Baseada em pesquisas que identificam o perfil dos consumidores produzem-se estereótipos de artistas, que acabam sendo comercializados de modo intenso em variados veículos midiático. O que remete à construção corporativa da infância (STEINBERG; KINCHELOE, 2001). Os autores desenvolvem a ideia da “cultura infantil subversiva”, entendendo que, devido às crianças estarem cada vez mais expostas à mídia, recebem uma quantidade de informações e, muitas vezes, acabam por deter mais conhecimentos que os adultos, ainda que, de forma superficial, subvertendo, assim, a lógica anterior de que os adultos detinham conhecimento e autoridade em relação às crianças. Neste sentido, como parte da cultura infantil pós-moderna, os autores problematizam o fato de serem produzidas por adultos para as crianças, vinculadas a empresas corporativas que visam à obtenção de lucros.

Desta forma, pensar em por que as crianças cantam tanto o “Show das Poderosas” na escola, implicam em pensar quantas vezes elas escutam essa

[33] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FGViL3CYRwg>. Acesso em set. de 2014.

música cada vez que ligam a televisão, o rádio do carro, em vídeos da internet, ou ainda, nos comerciais e programas de televisão que Anitta participa com frequência, etc. Implica em também pensar, quanto tempo essa “moda” vai durar?

Bellochio (2000) constatou situação semelhante em sua investigação problematizando e acompanhando práticas musicais de estagiárias da Pedagogia/UFSM, ao verificar que, as crianças, de segunda série do Ensino Fundamental (entre 7 e 10 anos de idade), tinham preferências musicais vinculadas à mídia televisiva e ao rádio. A autora entende que, a música midiática envolve um caráter polissêmico, ou seja, “a totalidade dos elementos de linguagem utilizados na divulgação pela mídia, sonora e visual, acaba se tornando o ponto central para a apreensão da mensagem” (BELLOCHIO, 2000, p. 288). Percebo essa polissemia da música vinculada à mídia, muito presente na preferência das crianças pelo “Show das Poderosas”, pois envolve questões mais amplas do que a música em si. Relaciona-se à forma como Anitta se veste, no seu cabelo, nas suas expressões, nos seus olhares, nos seus movimentos, que encantam e seduzem as crianças, possibilitando que se identifiquem e almejem ser como ela. Tal como refere Júlia que canta a música porque acha Anitta muito bonita!

Gostar do “Show das Poderosas” também está relacionado a gostar do que meu colega gosta para ser amigo e brincar com ele. Se um grupo de crianças canta e brinca com essa música, e outras querem brincar com elas e ser amigas delas, também vão começar a cantar e se interessar pelo que estão fazendo. Afinal, para as crianças, ser amigo é compartilhar brincadeiras, tanto que, quando uma criança não quer brincar com outra, o que também pode estar relacionado com a proteção do espaço interativo, diz que não é mais seu amigo.

> A noção de amizade diz respeito às atividades compartilhadas e observáveis – brincadeiras coletivas em áreas específicas e proteção da brincadeira. Assim, as crianças tendem a marcar a experiência compartilhada com frases como “Somos amigos, certo?” e a dissuadir tentativas de acesso de outros com as palavras “Você não pode brincar, não é nosso amigo” (CORSARO, 2011, p. 133).

Nesse sentido, por ser uma música muito tocada na mídia, ou muito cantada por algumas crianças, ainda que nem todas tenham acesso frequente a ela na mídia, é uma música que fica na memória recente. Assim, sempre que surge uma oportunidade para cantar, como no dia em que levei o microfone e a caixa de som, é

uma das primeiras a ser lembrada e cantada pelas crianças, sem distinção de gênero, embora constitua preferência maior dentre as meninas.

A partir do momento em que essa música passou a ser cantada com muita frequência, várias vezes na mesma tarde, principalmente, pelas meninas, Pablo passou a se manifestar com repulsa, dizia que não gostava, tapava os ouvidos e saía de perto de quem estava cantando. Ele e outros dois meninos diziam que preferiam cantar “Rock’n’Roll”.

Em uma das inserções que levei instrumentos musicais, três meninas organizaram-se com os instrumentos e começaram a cantar o “Show das Poderosas”, Carlos imediatamente tapou os ouvidos com as mãos e disse: “Ai, eu odeio esse Show das Poderosas!”. Elas perceberam e cantaram mais um pouco para provocar ele, que tapava os ouvidos de novo. Resolveram cantar independente da manifestação de Carlos, que se afastou com os dedos no ouvido cantarolando alguma coisa enquanto elas cantavam, dentre as quais se podiam ouvir “Eu não gosto do Show das Poderosas”.

Vídeo 10: Menino tapando ou ouvidos enquanto as meninas cantavam “Show das Poderosas”. Intervenção-observação F (04/12/13).

Não gostar dessa música pode estar relacionado a repulsa de ter que ouvi-la repetidas vezes nas manifestações das outras crianças, além do provável contato com ela através das mídias. Por outro lado, também pode estar relacionado à identificação pessoal, pois, ao mesmo tempo em que repele essa música, se

reconhece gostando de “Rock’n’Roll”. Nos momentos em que ele cantava, optava por músicas internacionais como, por exemplo*, I Gotta Feeling (The Black Eyed Peas), We are the Champion (Queen*), e outras nacionais como “Vagalumes” (Pollo). Quando dizia que ia cantar uma música de “Rock’n’Roll”, fazia muitos sons e onomatopeias, contudo, não foi possível identificar de que música se tratava. Na primeira vez que ele cantou sua música de rock achei que poderia ser criação dele, mas como, cada vez que cantava essa música, os sons e onomatopeias eram sempre muito semelhantes e feitos na mesma sequência, acredito que se tratava de uma música conhecida por ele. Certa vez, perguntei a ele que música era aquela, mas o que consegui obter apenas foi que era uma música que ele ouviu no computador da mãe dele. Acredito que, a recriação de sua música de rock também envolve aspectos da experiência musical e das diferentes formas que as crianças encontram para *barulhar* e produzir sonoridades.

Neste contexto, com exceção de Pablo que passou a demonstrar repulsa ao “Show das Poderosas”, apesar de no início da pesquisa, em alguns momentos, ter ajudado a um grupo de meninas a cantá-la, as demais crianças a cantavam com muita frequência, incluindo os outros dois meninos que diziam gostar de “Rock’n’Roll”. Considero que, a presença constante dessa música na escola foi reflexo da explosão do “Show das Poderosas” e da Anitta[34] nas mídias.

Ao olhar para os reflexos dessa “moda” nas culturas produzidas pelas crianças, reporto-me, também à minha infância. Fico pensando sobre a temporalidade de algumas coisas que, apesar de permanecerem em destaque na mídia, não por muito tempo, marcam determinadas fases e períodos de nossas vidas. Como esquecer, na minha infância, das botas brancas e da saia curta igual à da Xuxa? E na escola, das danças e dos passos imitando as músicas do “É o Tchan

[34] Anitta é o nome artístico de Larissa de Macedo Machado, que há quatro anos atrás foi descoberta no YouTube por meio de vídeos em que cantava covers de funk e ensinava técnicas de rebolado. Foi apadrinhada pela produtora Furacão 2000, inspirou-se na minissérie “Presença de Anita” para criar sua personalidade artística e lançar em 2010 sua primeira música “Eu vou ficar”. Contudo, o funk foi apenas o início de sua carreira, seu grande hit, “Show das Poderosas”, lembra mais a mistura de R&B e pop eletrônico de Beyoncé e Rihanna. A mania por Anitta pode ser medida de várias maneiras. A primeira é ligar a TV: a qualquer hora do dia, é cada vez mais comum topar com ela cantando, dançando e sendo entrevistada – do *Fantástico* ao programa da Ana Maria Braga. A agenda de shows pelo país, totalmente fechada pelos próximos três meses, é outro indicativo da popularidade que Anitta alcançou (matéria publicada pela Zero Hora em 07/06/2013). Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2013/06/sucesso-na-internet-com-hit-em-novela-e-shows-lotados-anitta-e-o-novo-fenomeno-da-musica-nacional-4163099.html>.

na Selva" e "É o Tchan no Hawaí[35]"? Observando as manifestações musicais das crianças da minha turma, também, acompanho os novos "*hits*" a cada ano, as vejo dançarem e cantarem basta que uma inicie, as outras acompanham com facilidade.

Feito algumas reflexões acerca da repercussão do "Show das Poderosas", enquanto produto da indústria cultural, nas culturas da infância, neste momento, quero realizar algumas ponderações. Embora, não desconsidere a influência da mídia na construção do imaginário social e subjetividade da criança, na formação de valores e projeção do consumo infantil, acredito que, por outro lado, proporciona experiências estéticas e musicais às crianças que contribuem com os processos de reprodução interpretativa, os quais recriam novos sentidos e significados.

> A visão tradicional das crianças como essencialmente inocentes e vulneráveis à influência das mídias são equilibradas pela igualmente romântica visão delas como naturalmente entendidas em mídia. Nenhuma dessas visões, a meu ver, oferece uma base realista para a elaboração de políticas culturais, sociais e educacionais que possam de fato habilitar *todas* as crianças a lidar com as realidades culturais em mudança nas quais nasceram. [...] Simplesmente culpar ou festejar as mídias é superestimar seu poder e subestimar as diversas maneiras como as crianças criam seus próprios significados e prazeres (BUCKINGHAM, 2007, p. 40).

Para além dos discursos adultocêntricos que analisam e avaliam as repercussões das experiências midiáticas (músicas, filmes e desenhos animados) na formação da subjetividade, construção de valores sociais, étnicos, econômicos, etc.; é preciso, também, voltar o olhar para as crianças e buscar compreender o que elas expressam a partir dessas experiências midiáticas. O que elas apreendem dessas experiências e como as transformam em suas produções de culturas de pares, que apropriações realizam e que significações atribuem em suas brincadeiras.

Corsaro (2011) considera que a cultura simbólica da infância é constituída por símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis, tendo como fontes primárias, "a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros)" (CORSARO, 2011, p. 134). Aponta para o fato de que, a maioria dos estudos sobre as mídias envolve críticas quanto aos valores a

[35] Grupo musical brasileiro de pagode baiano e axé que se tornou muito popular na segunda metade da década de 90 (Fonte: Wikipedia).

elas vinculadas, sendo necessários estudos que busquem conhecer de que forma as crianças se apropriam, usam e comunicam com seus pares sobre o que veem.

Destaco Ramos (2008) que, para além do debate sobre as influências negativas, se propôs a compreender aspectos presentes na aprendizagem de música pela televisão. Afirma que é importante compreender as relações que as crianças estabelecem com a televisão, de modo que, assistir à televisão não é uma experiência passiva. “As crianças estabelecem critérios de escolha do seu repertório musical, esses critérios começam a se constituir através de seus gostos, de seus interesses e do que elas mesmas pensam sobre música” (RAMOS, 2008, p. 76).

Romanelli (2009) pondera que, para além de um julgamento estético da música cantada[36] pelas crianças, o fato de ser comum ao grupo de crianças, constitui-se como elemento integrador, que produz coletividade. O autor acrescenta que, em sua pesquisa com as crianças,

> A influência da mídia sobre a musicalidade das crianças se mostrou presente; entretanto, em lugar de verificar a simples reprodução de músicas e, muitas vezes, suas coreografias, notei que os alunos se apropriavam dos exemplos recebidos pela mídia e os transformavam de diversas formas (ROMANELLI, 2009, p. 174).

Neste contexto, nas brincadeiras envolvendo o “Show das Poderosas”, também percebi que as crianças o recriavam de diferentes formas, acrescentando elementos sonoros e construindo novos sentidos. Seja pelas meninas que cantavam usando fantasias de princesas, ou pela bandinha que toca a música, ou pelo leãozinho que ruge durante o show, ou até mesmo, pela presença de sons da natureza durante o show (produção de sons do vento, da chuva, do trovão, etc.).

As meninas gostavam de cantar em frente ao espelho rindo e admirando-se, não representando aparente erotização do corpo infantil. Os meninos também cantavam, algumas vezes, de modo que, em um dos momentos, um menino questionou, por que não poderia ser também o “Show dos Poderosos?”.

Observo que as crianças dançavam e criavam movimentos, nem todas conheciam a coreografia original. Júlia e Maísa pareciam conhecer os passos e realizá-los, de modo que, outras meninas observavam e aprendiam com elas, a exemplo do braço e da mão levantada ao cantar “prepara!!” e da mão balançando

[36] No caso específico de sua pesquisa, grande parte das crianças com as quais teve contato, apreciava cantar a música do Chulé, vinculada à mídia. Ver Romanelli (2009, p. 149).

abaixo do queixo ao cantar “babando”. Em muitas situações, apenas esses dois movimentos eram realizados de modo semelhante à coreografia original, os demais iam sendo criados pelas crianças no momento em que cantavam.

Vídeo 11: Menina cantando “Show das Poderosas” e outras crianças dançando. Intervenção-observação B (05/09/13).

No vídeo acima, Amanda começa a cantar o “Show das Poderosas” no microfone e para, pedindo para que Alice dance, talvez percebendo que ela não estava fazendo os movimentos da coreografia. Alice afirma que está dançando e continua com seus movimentos espontâneos e criativos. Eduardo também dança com ela criando movimentos por alguns instantes, sem a intenção de imitar Alice ou reproduzir passos coreografados da dança.

Neste vídeo, chama-me a atenção que, a condição de Amanda para cantar é que os outros dancem, atribuindo à dança uma extensão do canto. A necessidade do movimento vinculado ao canto também foi constatada nas análises de Ramos (2008, p. 85) “a maioria das crianças não consegue dissociar uma prática da outra, ainda mais se determinadas canções possuem coreografia, ou seja, são feitas para dançar”.

Acredito que esses aspectos possibilitam identificar processos de reprodução interpretativa das crianças em suas culturas de pares, a partir do contato com a cultura midiática. Entendo que as crianças cantam o “Show das Poderosas”, assim como as demais músicas midiáticas citadas anteriormente, não apenas de forma

imitativa, mas o fazem de forma criativa. As crianças não apenas reproduzem as experiências que vivenciam, mas as recriam atribuindo novos sentidos, através dos processos de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). Esse caráter criativo se torna ainda mais visível na relação das crianças entre si, em suas brincadeiras, a partir do contato com filmes e desenhos animados.

Para além das músicas, conforme exposto no início do fragmento, as crianças costumavam realizar brincadeiras envolvendo filmes, desenhos animados, personagens e suas músicas-tema. No início das inserções junto às crianças eu tinha dificuldades, em alguns momentos, de entender sobre o que estavam brincando, tampouco conhecia os filmes e desenhos que motivavam suas construções. Através de uma observação atenta pude ir identificando os nomes dos personagens, ou trechos de músicas, para assim descobrir de que contexto as crianças partiam para compor suas músicas e brincadeiras.

Tornou-se necessário buscar informações, descobrir do que se tratava e, até mesmo, assistir alguns episódios dos desenhos ou filmes para compreender o significado das brincadeiras das crianças. Associo a essa situação parte do relato da pesquisadora Profª Gabriela de Pina Trevisan de Portugal[37] envolvendo algumas crianças em sua investigação. A pesquisadora avistou algumas meninas fantasiadas e, de acordo com suas percepções, concluiu que eram fantasias de princesas. Mas, ao elogiá-las em suas lindas fantasias de princesas, as crianças reagiram negativamente, dizendo que não eram princesas e sim, Rapunzel. Conta a pesquisadora que as crianças ficaram muito impressionadas quanto ao fato de que ela não conhecia o filme da Rapunzel e, portanto, não compreendia do que se tratava. A partir daí, necessitou assistir ao filme para poder compreender os significados e sentidos atribuídos pelas crianças. Reconheceu que nós, adultos, muitas vezes, nos sentimos incompetentes quando buscamos compreender as culturas da infância. Acredito que, isso se deva às inúmeras relações que as crianças estabelecem com variados elementos simbólicos e imaginários, presentes, principalmente, na cultura midiática, seja ela produzida para a infância (desenhos, filmes infantis, etc.) ou não (músicas, filmes e vídeos midiáticos em geral).

Neste contexto da cultura midiática produzida para a infância, dentre os filmes e desenhos animados que mais alimentaram brincadeiras das crianças, identifiquei:

[37] Realizado no já referido “II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Pesquisa com crianças. Desafios éticos e metodológicos” realizado em 25 e 26/08/2014 em Porto Alegre/RS.

“O Rei Leão[38]”, “Barbie: a princesa e a pop star[39]” e “Clube das Winxs[40]”. Além deles, percebia nas brincadeiras, referências a outros personagens que frequentemente constituem filmes ou desenhos infantis, embora não fosse possível identificar a partir de qual filme ou desenho havia servido de inspiração para a criança.

Embora, as crianças realizassem brincadeiras tematizando filmes ou desenhos animados, sempre o faziam mediante apropriação criativa (CORSARO, 2011). Elas recriavam os personagens, acrescentavam outros, ampliando e modificando os significados de cada um deles. Trago um registro do meu diário de campo para ilustrar uma das brincadeiras realizadas pelas crianças, tematizando o filme “O Rei Leão”.

> Quando cheguei à sala havia duas cabanas, uma ao lado da outra, mas com aberturas para lados diferentes, feitas com colchonetes e caixas de papelão. As crianças brincavam de leõezinhos, eram as cabanas dos leõezinhos. Algumas crianças, as que frequentam também o turno da manhã, tinham seus rostos pintados de leão: Eduardo, Pablo, Mateus e Marcos. Os quatro meninos rugiam, engatinhavam imitando leões e moravam na cabana com saída para o centro da sala, nessa cabana havia bichinhos de pelúcia. As meninas estavam na outra cabana com saída para uma lateral da sala, a cabana era mais escura e mais disputada pelas crianças. Os meninos-leõezinhos iam visitar a cabana das meninas, eram filhotinhos e faziam “manha”, choravam e deitavam no colo das meninas. O pai dos leões, Marcos, ia até lá para chamar os filhos, mas não conseguia entrar na cabana. Maísa, Marina e Amanda são donas da cabana e decidem quem entra e quem sai. Pablo sempre entra e sai com facilidade, mantendo a posição de filhote das meninas. Marcos ruge e quer entrar, como não consegue, então recolhe os outros leõezinhos e os leva para casa. Os filhotes vão para casa, mas acabam voltando à casa das meninas fugindo do pai leão (Diário de campo, 23/07/13).

[38] Filme animado de longa metragem da Disney lançado em 1994, que compõe umas das animações com maior bilheteria de todos os tempos (Fonte: Wikipédia).

[39] Filme animado lançado em 2012 da série Barbie, a partir do qual são disponibilizadas atividades interativas no portal da Barbie. Disponível em: <http://www.barbie.com/pt-br>.

[40] Desenho animado, originalmente, produzido na Itália, vendido e exibido nos Estados Unidos em 2004. Atualmente, através de parcerias entre emissoras, é exibido no canal Nickelodeon, de televisão por assinatura. O enredo gira em torno das aventuras de quatro princesas fadas que possuem superpoderes e que formam o clube das Winx. Juntas, desvendam mistérios e lutam contra suas inimigas, as bruxas Trix, ao mesmo tempo estudam para se tornarem grandes fadas, na escola para fadas da dimensão Mágica. Informações disponíveis em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Winx_Club>.

Figura 22: Cabanas dos leões, uma com a entrada para trás e outra com a entrada para o lado direito.
Observação C (23/07/13).

Figura 23: Menino negociando a entrada na cabana das meninas.
Observação C (23/07/13).

Figura 24: Cabana com todos “leões” misturados.
Observação C (23/07/13).

A partir do relato da brincadeira de leões, é possível perceber processos de reprodução interpretativa a partir da experiência midiática com o filme[41], que serve de fonte, matéria-prima, para a brincadeira das crianças, sem que, necessariamente, as crianças reproduzam os ideais presentes no filme. As crianças fazem uma releitura, interpretam a partir de suas experiências culturais e sociais, aproveitando o que lhe é mais significativo para compor o enredo e temas de suas brincadeiras. Por meio desse processo de apropriação criativa de elementos, a partir da experiência midiática são produzidas as culturas de pares.

Reconheço a relevância das análises realizadas por Giroux (2001) com relação à ideologia de filmes da Disney, incluindo “O Rei Leão”, as quais envolvem o preconceito social, racial, étnico e de gênero, presentes nos estereótipos dos personagens, bem como, relações sociais e antidemocráticas; conforme abordada anteriormente em outro fragmento.

Contudo, ao observar as brincadeiras das crianças, percebi que não expressavam em suas ações as relações masculinas dominantes sugeridas pelo autor em suas análises. As crianças construíam brincadeiras que tematizavam sobre

[41] O filme “O Rei Leão” foi assistido na escola por todas as crianças da turma, em um dia anterior à observação realizada.

o filme, envolvendo alguns personagens, mesclando-se a outras experiências internalizadas e a elementos de sua imaginação. Embora tenha consciência que não se podem mensurar as influências ideológicas na constituição psicológica e subjetiva das crianças, penso que é importante relativizar a negatividade constituinte dos discursos acerca da mídia na relação com a infância.

Também é preciso considerar o contexto histórico, social e cultural na época das pesquisas de Giroux (2001), pois, percebo, em minha prática de pesquisa com crianças que, muitas diferenças vão sendo construídas, temporalmente, na relação delas com as tecnologias midiáticas. Ao pensar em minha infância vivida na década de 90, e na infância de meus primos vivida nos anos 2000, e nas infâncias do tempo presente, existem muitas diferenças nas formas pelas quais as crianças estabelecem relações com as tecnologias e culturas midiáticas. Essas passam a fazer parte de seu cotidiano cada vez mais precocemente, produzindo diversificadas experiências, contribuindo com suas formas de ver, compreender, interpretar e atuar no mundo, através de suas culturas de pares. Assim, faz-se necessário uma relativização, ainda que se reconheça a potência do seu discurso.

Ao observar as culturas produzidas pelas crianças, percebo que as experiências midiáticas passam a adquirir novos sentidos e significados, que não correspondem, necessariamente, ao que nós adultos supomos que possam vir a ter, alimentando a imaginação e fantasia infantil.

Até mesmo Steinberg e Kincheloe (2001) ao problematizarem os aspectos da “construção corporativa da infância” argumentam que não se trata de rechaçar as mídias, tampouco proibi-las às crianças, mas possibilitar que possam realizar um trabalho de releitura crítica a partir delas.

Girardello (2008) entende que a televisão pode possibilitar tanto efeitos perniciosos ou benéficos às crianças, o que depende de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da vida da criança. Acredita que, em situações adequadas, as crianças imaginam enquanto veem televisão e recriam as imagens da TV no seu faz-de-conta, elaborando-as e fazendo-as suas.

Buckingham (2007) vai mais além e propõe a inversão da lógica adultocêntrica da produção das culturas midiáticas, possibilitando que as crianças possam exercer seu protagonismo e participação também nos processos de produção e construção dessas culturas. O autor acredita que é preciso encontrar

formas de preparar as crianças para lidar, participar e se preciso modificar o “mundo adulto das mídias”. Nesse sentido,

> Defender o direito de *participação* das crianças nas mídias é passarmos dos direitos ‘passivos’ aos direitos ‘ativos’. A ênfase aqui não está tanto naquilo que deveria ser oferecido às crianças (ou mantido a distância delas), mas no direto envolvimento delas na formação e na produção do ambiente de comunicação que as cerca (BUCKINGHAM, 2007, p. 134).

Deste modo, conquistar o direito de participação das crianças na construção das culturas midiáticas produzidas para a infância possibilitaria exercerem seus processos de protagonismo. Seria uma forma de reconhecimento social de suas competências enquanto sujeitos históricos e sociais, produtoras de culturas.

Com relação à produção de cultura de pares a partir de experiências midiáticas, destaco o trabalho de mestrado de Coelho (2014) que investigou as representações do desenho animado do Pica-Pau para um determinado grupo de crianças. Embora, a autora problematize os aspectos vinculados às ações negativas nas aventuras do personagem na produção de subjetividade das crianças, conversando e observando as brincadeiras e interações das crianças, concluiu que as crianças não reconhecem o Pica-Pau como sendo malvado. Elas o consideram divertido, de modo que, ele pica as árvores e faz travessuras porque é engraçado e não porque é malvado. Nesse sentido, relativiza a ideia de que o desenho contribui com a construção do bem e do mal, pois as crianças não souberam identificar ações negativas do Pica-Pau. Encontrou apenas aspectos vinculados à ludicidade ao falarem e representarem sobre os desenhos televisivos prediletos.

Coelho (2014) apesar de considerar que os desenhos animados possuem conteúdos que podem influenciar negativamente as ações das crianças, no caso específico observado em sua pesquisa, não foi possível observar tais influências negativas ou repercussões nas representações feitas pelas crianças. As crianças se utilizavam do tema do desenho “Pica-Pau” para criar brincadeiras que não vinculavam, necessariamente, o conteúdo ideológico, ou relações de gênero, étnicas, políticas do desenho animado.

Para complementar as análises acerca das brincadeiras envolvendo a experiência com o filme “O Rei Leão”, trago o registro de outro momento em que um pequeno grupo de crianças brincava envolvendo a temática do filme.

> Pablo e Carlos brincam de leão, engatinham no tatame, rugem e imitam as garras de leão. Pablo se afasta de Carlos repreendendo-o. Não pude ver o que aconteceu. Pablo vai até à professora e reclama que Carlos está brigando. A professora o repreende e questiona sobre o que está fazendo. Carlos argumenta que não está brigando, que está brincando de Rei Leão. Então, fala para Pablo sobre trechos do filme em que há episódios de conflitos, como na morte do pai do Rei Leão, etc. Pablo reivindica e fala sobre outros trechos do filme afirmando que o Rei Leão não briga. Enquanto isso, Júlia vem até onde eu estou com um tigre de pelúcia para me contar que seu tigrinho estava de aniversário: "Você perdeu de ver os presentes que ele ganhou!". Os meninos param de discutir. Pablo se aproxima, ruge e diz: "Eu sou o pai dele" (mudando o tom de voz, com a expressão facial mais fechada, imitando um leão). Júlia responde: "E eu sou a mãe!". Os dois saem rugindo e engatinhando no tatame. Pablo pergunta a Carlos: "Você quer ser o irmão do tigrinho?". Carlos resolve que será o tio do tigrinho e vai cuidar dele. Dão banho no tigrinho e iniciam a construção de uma casa para ele com peças de madeira (Diário de campo, 30/07/13).

Através desse registro é possível perceber a criação das crianças e atribuição de sentidos em torno do filme. A experiência vivenciada através do filme possibilita que as crianças discutam sobre os personagens reconhecendo ações que lhes pareçam mais convenientes para o Rei Leão, o que indica uma ação ativa das crianças em relação ao que assistem. O fato de Pablo não relacionar a figura do Rei Leão com brigas, mesmo que apareçam na história, conforme lembra Carlos, representa a sua interpretação pessoal quanto ao filme, os aspectos por ele internalizados, a construção de sentidos acerca dos personagens. Esses aspectos possibilitam perceber que a criança não assiste passivamente, mas interpreta e age por meio das experiências midiáticas.

Ao que remete à apropriação criativa da criança de elementos do mundo adulto, constituinte do processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), bem como, à ideia da faculdade mimética (BENJAMIN, 1987). De modo que, ambos os autores não acreditam na mera imitação das crianças com relação às suas experiências, mas em processos de criação e construção. Esses processos corroboram com a produção/construção das culturas de pares da infância, processo permeado pelas interações intra e intergeracionais, os quais incluem a relação da criança com a cultura midiática (SARMENTO, 2003) e também com outras formas de cultura que estabelecem com o mundo.

Além disso, por meio do registro também identifico que, a inserção de um tigrinho de pelúcia na brincadeira, naturalmente, como sendo filho de leões, amplia o sentido inicial das famílias de leões.

As crianças brincavam, com frequência, de serem bichinhos, tais como: coelhos, cachorros, gatos, leões, tigres, etc. Nessas brincadeiras, havia uma criança que cuidava dos bichinhos que ora choravam, tinham fome, sono, perdiam-se, machucavam-se ou brigavam; necessitando da atenção constante daquela que se dispunha a ser a mamãe deles. Corsaro (2011) em suas pesquisas com crianças em pré-escolas italianas, também observou que as crianças, frequentemente, brincavam de famílias de animais, tanto meninos quanto meninas, não havendo diferenciação de gênero. As crianças fingiam serem cães selvagens, leões ou tigres que andavam grunhindo e arranhado uns aos outros. Na maioria das vezes, a mãe desses animais era uma menina que tentava discipliná-los.

Figura 25: Meninas brincando de coelhinhos.
Na cena mamãe coelhinha cuida de uma coelhinha bebê.
Observação G (11/09/13).

Percebo que os significados dos personagens nos desenhos animados e filmes são ampliados e modificados, de forma que as crianças constroem relações originais com os mesmos, produzindo diferentes contextos para eles em suas brincadeiras. De acordo com Girardello (2008, p. 131)

> [...] o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira, sendo os heróis, heroínas e aventuras da TV usados como matéria-prima da vida de fantasia das crianças. Isso acontece inclusive durante a própria experiência, já que as crianças brincam e devaneiam com frequência enquanto assistem à televisão.

As brincadeiras e movimentações realizadas enquanto as crianças assistem aos desenhos, mencionada pela autora, de certa forma, também estiveram presentes na pesquisa, nas sessões de vídeo. Enquanto, as crianças assistiam aos seus vídeos, movimentavam-se, dançavam, cantavam, revivendo as brincadeiras musicais que estavam sendo exibidas.

Outra situação vivenciada com as crianças e que me remete a esse aspecto, foi em determinado momento, que duas meninas estavam fazendo um desenho juntas sobre o filme “Barbie: a princesa e a pop star” e começaram a dar vida para os registros que estavam sendo feitos no papel, brincando daquilo que elas estavam desenhando. Brincavam, desenhavam, cantavam a música tema[42] do filme, combinavam as cores e os papéis, envolvendo também outras crianças que estavam próximas.

Figura 26: Desenho feito por duas meninas, enquanto brincam de princesa e pop star. Observação G (11/09/13).

[42] A música que a menina canta é “Aqui Estou” do filme “Barbie: a princesa e a pop star”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jRki2Jh9mk4>. Acesso em: set. de 2014.

Vídeo 12: Meninas desenhando e brincando de princesas e pop star.
Observação G (11/09/13).

Girardello (2008, p. 132) entende que “as crianças se apropriam das histórias e imagens das mídias de tanto brincar com elas, ao mesmo tempo em que se apropriam das histórias estéticas produzidas pelas pessoas que vivem ao seu redor”.

Percebo que, o fato de determinados grupos de crianças partilharem algumas experiências midiáticas comuns, as aproxima ainda mais e possibilita que sejam criados enredos e temas de brincadeira envolvendo essas experiências. Através do contato com a mídia, o repertório das brincadeiras se torna ainda mais diversificado. Com exceção do filme “O Rei Leão” que foi assistido por todas as crianças na escola, tanto o desenho do “Clube das Winx” e o filme “Barbie, a princesa, e a pop star” as crianças assistiam em casa e comentavam sobre eles na escola com os amigos.

Neste sentido, retomo a ideia de que as crianças protagonizam experiências musicais com os seus pares através de um processo criativo e interativo, bem como, do compartilhamento e ressignificação das experiências midiáticas que vivenciam, sejam elas na escola ou em contextos sociais e culturais que estão inseridas.

> A compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efetiva dessas formas pelas crianças. Mas, além disso, essa compreensão não pode deixar igualmente de pôr em relevo aquilo que são as formas culturais autônomas geradas pelas crianças nas suas interações e nas

> interações com os adultos e com a natureza, e que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais (SARMENTO, 2003, p. 7).

Deste modo, as diferentes experiências midiáticas, incluindo músicas, vídeos da internet, filmes, desenhos animados, são trazidas pelas crianças ao contexto escolar, e o grupo de crianças passa a construir sentidos e significados a partir delas, transformando-as de forma criativa através dos processos de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

Portanto, as crianças apropriam-se criativamente de elementos da cultura midiática para produzir suas próprias e exclusivas culturas de pares. E as experiências realizadas através do contato com filmes, desenhos animados, músicas da mídia, ainda que tenham uma carga ideológica, vinculada a diferentes perspectivas econômicas, políticas, culturais, étnicas, sociais, contribuem com a produção de culturas da infância proporcionando experiências estéticas, visuais e corporais. No sentido de que, podem servir de alimento para a imaginação e criação realizada pelas crianças na produção e construção de suas culturas de pares.

9. “Agora eu, agora você, agora todos juntos!”: Modos de organização e produção dos sons

Vídeo 13: Meninas percutindo com instrumentos.
Intervenção-observação D (30/10/13).

Durante os processos de intervenção-observação, verifiquei que as crianças apresentavam diferentes formas para explorar e produzir sons a partir dos objetos sonoros e instrumentos musicais. Inicialmente, elas os manipulavam de forma aleatória, iam trocando e experimentando produzir sons de variadas maneiras. Então, quando apreciavam algum instrumento ou objeto sonoro, permaneciam um pouco mais de tempo com ele e realizavam aproximações em pequenos grupos, combinando e organizando formas de tocar músicas conjuntamente. Depois trocavam novamente de instrumentos musicais, ora com as crianças que estavam no pequeno grupo, ora com outras crianças da turma.

Os pequenos grupos constituídos para “brincar de bandinha”, conforme atribuição dada pelas crianças a essa brincadeira, iam sendo constantemente modificados com a inserção e a saída de crianças, que se aproximavam por curiosidade para ouvir sons, ou por afinidades para tocar, realizar trocas de instrumentos ou, ainda, para explorá-los em outro espaço. Assim, o tempo que as crianças se reuniam para produzir sons era dinâmico e de curta duração, mas, o suficiente para se perceber que tinham como intencionalidade produzir músicas com certa organização dos sons e dos tempos, de modo conjunto entre pares.

As produções musicais realizadas pelas crianças em seus pequenos grupos configuram culturas de pares que são constituídas, conforme já abordado, por um conjunto de representações simbólicas, formas de expressão e comunicação significativas a determinado grupo de crianças que partilham grande parte de suas rotinas, atividades e rituais, diariamente. As culturas musicais na infância são construídas através da interação constante entre os pares no permanente diálogo com a cultura adulta (SARMENTO, 2003).

No vídeo acima, duas meninas formam pares e brincam explorando as sonoridades dos instrumentos. Marina comanda a brincadeira e Milena participa, ambas tendo em mãos chocalho e apito de madeira, que as crianças identificam como sendo flauta. Primeiro, Marina propõe uma alternância de som entre o chocalho e a flauta. Depois, modificando a brincadeira resolve que deveriam tocar três vezes cada um dos instrumentos. Ficam tocando desta forma por algum tempo até que outra criança se aproxima. Marina diz para ela pegar um instrumento para tocar e, enquanto isso, Marina e Milena modificam o andamento e a intensidade, tocando mais rápido e mais forte os instrumentos, sem contagem dos tempos. Quando Maísa volta, reiniciam a tocar, mas Isabela vem pedir um dos instrumentos que está com Marina.

Nesse processo de organização dos sons e dos tempos para a produção de músicas, percebo que envolvia uma questão de comando, ou seja, uma criança propõe e dirige a brincadeira, enquanto outra aceita e segue suas orientações. Quando havia conflito entre as crianças e uma não aceitava ser comandada pela outra, a brincadeira não fluía. Observei que, em alguns momentos, havia disputa entre as crianças por quem comandava a brincadeira, desde discussão sobre a letra de uma música, até a forma de como produzir sons.

Corsaro (2011) entende que as relações entre pares e as amizades são um reflexo dos valores e das práticas sociais das comunidades e das culturas locais e mais amplas em que elas emergem, compondo um processo coletivo e cultural.

> A cultura não é simplesmente uma força ou variável que afeta como as crianças chegam a ser ou ter amigos – ao contrário, os processos de amizade são vistos como profundamente enraizados nas reproduções interpretativas e coletivas de suas culturas (CORSARO, 2011, p. 193).

Em seus estudos, o autor identificou que ocorrem processos de diferenciação social nas relações entre pares, relacionadas principalmente ao gênero e ao status.

“As crianças geralmente competem umas com as outras e tentam controlar umas às outras usando uma variedade de habilidades interpessoais e comunicativas, e as hierarquias de *status* são frequentemente fluídas e estão em constante mudança” (CORSARO, 2011, p. 205).

No vídeo de abertura do fragmento anterior, enquanto as crianças cantavam a música “Tomatinho Vermelho”, pode-se observar uma discussão entre elas sobre a letra da música. Uma delas dizia que era “grande caminhão velho” e outra que era “grande caminhão feio”. Apesar de tratar-se da letra da música, o que está por detrás dessa discussão, também é uma questão de disputa por poder, pois parece que quem comanda a brincadeira é quem, por direito, sabe da música e da letra. Quando isso é questionado e os outros não concordam, ocorrem pequenos conflitos.

Assim, as brincadeiras de explorar diferentes formas de organizar sons e produzir músicas, que fluíram com mais harmonia entre as crianças, prevaleceu a ideia de que um propõe e outro aceita a proposta; um assume a posição de maestro e define quem toca agora, quanto tempo e quem toca depois; e o(s) outro(s) aceita(m) e participa(m).

Apresento outro vídeo de Marina e Milena, feito no mesmo dia do vídeo anterior, em que as meninas vinculam movimentos corpóreos à produção de música, constituindo uma performance diferenciada da anterior.

Vídeo 14: Meninas percutindo com instrumentos.
Intervenção-observação D (30/10/13).

Neste vídeo, as meninas utilizam instrumentos diferentes, uma delas toca com dois chocalhos e outra com um bate-bate. Na primeira parte da brincadeira, Marina toca os chocalhos, um de cada vez, intercalados, três vezes com o chocalho da mão direita e duas com o da mão esquerda, ao final diz para esconder. Milena observa o que Marina faz e responde aos seus gestos e sons, tocando o bate-bate uma vez e escondendo-o para trás logo em seguida. Repetiram a sequência mais algumas vezes. Depois, Marina modifica os gestos e sons, tocando uma vez o chocalho da mão direita, girando uma voltinha ao redor de si mesma enquanto toca os dois chocalhos e termina escondendo-os para trás novamente. Quando Milena vai responder com seus gestos e sons, Marina faz um som que interrompe a sequência que estavam seguindo, talvez indicando o final da música que estavam produzindo ou demonstrando que já estivesse monótona a brincadeira e fosse hora de brincar de outro jeito.

A partir dessa experiência, percebi a intensa vinculação do som à produção de gestos que envolvem expressões sonoras, corporais, olhares, sorrisos, suspense, mistério, etc. O que corrobora com Brito (2007), de acordo com a autora

> As crianças tendem a reconhecer o fato musical como atividade que integra som e gesto; o corpo; a voz; a escuta; os materiais, como atividade compartilhada pela comunidade que, de modo geral, causa prazer, além de outras sensações e sentimentos (BRITO, 2007, p. 84).

No próximo vídeo, que foi gravado na sequência, três meninas reunidas, tentam produzir músicas, mas têm dificuldades de chegar a um acordo e estabelecer como serão organizados os sons. Marina diz: “Eu começo! E a Maísa, é por último”, definindo a ordem que os instrumentos deveriam ser tocados. Maísa não concorda: “Não, ela que tem que ser por último”, se referindo à Milena. Marina sinaliza com movimentos que a ordem é no sentido anti-horário e não no sentido horário. Marina que estava brincando antes somente com Milena tenta conquistar novamente sua liderança no grupo, mas não é bem aceita por Maísa. Essa, por sua vez, aprecia muito liderar as brincadeiras e, várias vezes, presenciei a disputa dela com Marina pelo poder. A não aceitação da liderança de Marina se revela no momento em que Maísa não faz o que a ela propõe. Primeiro, não concorda com a ordem que Marina estabelece para que sejam tocados os instrumentos. Depois, interrompe a brincadeira sugerindo outra forma de tocar o instrumento de Milena. Enquanto isso, Isabela e Juliana vêm até Marina solicitar um dos chocalhos que está com ela, que

acaba cedendo. Isabela toca o chocalho e Marina a adverte: “É um de cada vez aqui!”. Destacando que, para tocar junto com elas, era preciso respeitar a ordem que estavam seguindo. Quando Marina tenta retomar a brincadeira fazendo som, Maísa não lhe responde sonoramente conforme o esperado, então Marina afirma: “Não vou mais brincar!”. Apesar de Maísa dar a resposta sonora esperada no instante seguinte, a brincadeira não é retomada. Conversam entre si e criam uma brincadeira diferente, brincam de bebês, mas ora os instrumentos são os bebês e ora elas são os bebês que brincam com os instrumentos. Novamente nesta brincadeira se pode observar a disputa por liderança entre Maísa e Marina, ambas querem decidir os papéis e o enredo. A brincadeira é interrompida por Isabela pedindo o instrumento que está com Maísa, que resiste, mas acaba entregando-o muito zangada: “Sempre quando eu pego, tu quer pegar! Toma! Nunca mais sou tua amiga!”. Para minimizar o conflito, Marina vai até a caixa de instrumentos, trazida para a intervenção, e pega outro apito de madeira para Maísa.

Vídeo 15: Meninas percutindo com instrumentos.
Intervenção-observação D (30/10/13). Vídeo 629.

A partir do vídeo percebe-se que as meninas se reúnem para musicar tendo como forma principal de organizar suas músicas, a alternância dos instrumentos musicais, tocando um de cada vez, seguindo a ordem anti-horário, sem tempo ou contagem definida. Também, pode-se observar a vinculação que as crianças fazem do som com a produção de gestos, realizando diversas expressões sonoras, faciais, corporais, enquanto movimentam-se, enriquecendo, assim, suas performances.

Aspectos que remetem à Ramos (2008) e Brito (2007), os quais afirmam que, para as crianças, fazer música é produzir gestos. “A consciência de que um repertório de gestos possíveis resulta em blocos de sonoridades parece guiar suas experimentações sonoro-musicais” (BRITO, 2012, p. 69).

Outro aspecto que pode ser observado é a capacidade de criação e imaginação das crianças, que ora utilizam os instrumentos para produzir sons, ora os transformam em bebês, ora elas próprias são os bebês, o que remete à transmutação infantil (BENJAMIN, 1987). As crianças transformam-se, a todo instante, em diferentes personagens e transportam-se para diferentes lugares do tempo e do espaço. No processo de produção das culturas da infância, retomo mais uma vez, a dimensão dos tempos e espaços do brincar não é racionalizada e nem fragmentada.

Unindo-se a essas questões, através desse último relato, pude observar aspectos para além das músicas, que constituem e prevalecem nas relações entre as crianças, na sociedade da cultura de pares. Questões como desejo por poder e liderança, amizade e proteção, bem como afinidades e competição.

Corsaro (2011) identificou, em seus estudos, que os desentendimentos são mais comuns entre aquelas crianças que costumam partilhar seus rituais ou brincadeiras, ou seja, consideram-se amigas. Deste modo, entende que, se as crianças tiverem autonomia e oportunidades na instituição de Educação Infantil, criam estratégias diversificadas para a resolução de seus próprios conflitos. Uma das estratégias mencionada por Corsaro (2011), frequentemente utilizada pelas crianças, é a negação da amizade, que no caso específico da narrativa acima não teve êxito, pois Isabela não se compadeceu com Maísa, mantendo sua opção.

Apesar de Maísa e Marina competirem com frequência pela liderança em suas brincadeiras, ambas consideram-se amigas e partilham muitas atividades juntas. Em suas brincadeiras, suas preferências por amizades envolvem Milena, que participa com regularidade, e Júlia, que participa de vez em quando; embora, também, interajam com outras crianças. Milena, dificilmente, conseguiu a liderança das brincadeiras. Algumas vezes, presenciei sua tentativa frustrada que sempre acabava sendo contestada por ações de Maísa e/ou Marina. Quanto à Júlia, percebi que, criava brincadeiras musicais que interessavam às outras meninas que aderiam à proposta, especialmente àquelas relacionadas ao “Show das Poderosas”.

Isabela e Juliana não costumavam se engajar nas propostas do grupo citado acima, que sempre protegia muito seu espaço interativo, sendo resistente à inserção de outras crianças. Por isso, algumas vezes, encontravam formas mais veladas de intervir na brincadeira das outras, tal como o exemplo acima, de ir solicitar os instrumentos que estavam usando na brincadeira. Após, Isabela conseguir o instrumento foi sentar com Juliana junto às mesas para olhar um livro, segurando-o na mão, manifestando seu desejo por posse dele e não de explorá-lo e produzir sons a partir dele.

Leite (2014) que pesquisou as relações de conflito nas culturas de pares infantis considera que obter a participação e a integração junto às atividades compartilhadas pode ser uma árdua tarefa para algumas crianças, pois o fato de pertencerem a uma mesma categoria geracional, ou seja, serem crianças e estarem vivendo suas infâncias, não garante essa participação. Situação que, faz com que, as crianças adotem estratégias para tentar promover sua inserção ou proteger-se de uma possível exclusão. “Os conflitos faziam parte da interatividade buscada pelas crianças, não estando excluídos das suas ações coletivas. [...] As relações de conflito estabelecidas revelavam o desejo de pertença das crianças nas culturas de pares” (LEITE, 2014, p. 12).

Corsaro (2011) considera que, tem sido muito comum em estudos com crianças, a emergência de grupos centrais ou de maior status nas culturas de pares infantis. As crianças que constituem esses grupos trabalham juntas no sentido de não possibilitar a inserção de novos membros, que vai além da intenção de proteção do espaço interativo. Neste contexto, o processo de restrição de novos membros serve para consolidar o grupo central.

Deste modo, Isabela costumava brincar com Juliana e Amanda, meninas que, geralmente, não eram bem aceitas nas brincadeiras de Maísa, Marina, Milena e Júlia. Como uma forma de disputar status ou de evitar possível exclusão, Isabela requisitava brinquedos e objetos que estavam com algumas das meninas do grupo “central”. Em duas situações que levei instrumentos musicais e objetos sonoros, Isabela organizou uma loja e brincava de vendê-los às outras crianças. Arrumava os instrumentos e as crianças precisavam pedir para ela para pegá-los. O que também revela a conquista de poder/liderança por meio da posse dos instrumentos musicais, que, por ora estavam sendo atrativos às crianças. Sua brincadeira de loja dos instrumentos surgiu já na primeira vez que os levei até à escola, na intervenção feita

no pátio externo gramado, Isabela, juntamente com Juliana, organizou-os em cima de uma mureta próxima da cerca.

Figura 27: Menina brincando de vender instrumentos musicais.
Intervenção-observação C (09/10/13).

Brincar de vender e/ou ter a posse de muitos instrumentos também está vinculado às relações entre o capitalismo e o mundo do trabalho que as crianças convivem, diariamente, através de seus contextos sociais, culturais e econômicos, bem como, das experiências tidas por meio do trabalho/profissão exercidos por seus pais. Segundo Sarmento (2003), as culturas da infância não podem ser analisadas exclusivamente pelas ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças, porque estão profundamente enraizadas na sociedade, nos modos de administração simbólica da infância. “As culturas da infância são, em síntese, resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais” (SARMENTO, 2003, p. 8).

Relações como: venda, consumo e capital, também estão presentes nas culturas de pares infantis. Fato que remete a experiências já narradas[43], como a situação vivenciada na praia junto aos indiozinhos, bem como, a troca de auxílio por figurinhas, junto a dois meninos, meus alunos do 1º ano.

[43] Ver em “Fragmentos do Cesto Amarelo: Brincar de Musicar” (p. 72 e 73).

Destaco outro vídeo em que dois meninos produziam músicas organizando os sons seguindo seus critérios de organização, Marcos explica a Eduardo apontando: “Oh, assim: bateria, tambor, vocalista e todo mundo junto. Entendeu?”.

Vídeo 16: Meninos combinando formas de tocar os instrumentos.
Intervenção-observação F (04/12/13).

No vídeo, Marcos propõe a Eduardo uma organização para as suas músicas baseada em diversificar a fonte de produção do som, ou seja, uma vez todos juntos, outra só a bateria, só o tambor, só o vocalista, e todos juntos, novamente. Marcos alterna a produção dos sons, cantando algumas músicas como: “Eu quero tchu, eu quero tcha”, dentre outras que não consegui identificar.

Eduardo demonstra certa resistência no início da brincadeira, em seguir a proposta de Marcos. Ainda que Marcos tenha explicado como seria a brincadeira, Eduardo participa um pouco contrariado, talvez significando que gostaria de tocar do seu próprio jeito, sem seguir regras delimitadas.

Através da organização dos sons, Marcos revela seus conhecimentos sobre música, especialmente, sobre a constituição de uma banda, reconhecendo como parte dela: o vocalista, a bateria e o tambor. Ao propor que um segmento de cada vez deve tocar/cantar, demonstra que compreende a importância de cada um para a construção de sua música.

As crianças, de modo geral, percebiam a importância do silêncio, compreendendo que, além de tocar, o qual sempre ocorria por meio da produção de

gestos sonoros e expressões corporais, também é necessário parar. Sendo essas características adotadas em suas formas de organizar sons para produzir músicas.

Houve momentos, durante as inserções-observações realizadas na sala de aula, que as crianças reclamavam do barulho, pois todos exploravam e tocavam os instrumentos ao mesmo tempo. Situação que era amenizada quando realizei inserções no pátio, contudo, também, causava mais dispersão em algumas crianças, que deixavam os instrumentos de lado e iam correr e brincar no gramado.

Nesse sentido, as crianças não gostavam quando tinha muito barulho, compreendiam que o silêncio também faz parte da música, por isso, os instrumentos ainda que toquem juntos em alguns momentos, não tocam o tempo todo. Tocam um pouco e param, ora é um, ora é outro.

Na inserção-observação que realizei no pátio externo gramado, as crianças apresentaram outra forma de se organizarem para produzir músicas. Andavam enfileiradas, uma atrás da outra, tocando o instrumento e caminhando pelo pátio, semelhante a uma banda marcial em desfiles nas ruas. Cada uma selecionava um instrumento e se organizavam desta forma, tocando todos os instrumentos ao mesmo tempo. Contavam até três e seguiam tocando enquanto caminhavam pelo pátio. Destaco uma situação vivenciada conjuntamente com um grupo de crianças:

> Maísa e Júlia estão sentadas numa colcha sob a grama, uma de frente para outra, tocando violão e flauta de êmbolo. Milena e Marina se aproximam delas andando uma atrás da outra, Milena com uma flauta de êmbolo e Marina tocando um pandeiro, olham para elas e Milena diz: “A gente também tá treinando, só que a gente tá desfilando. Mas, agora a gente tem que treinar sentada, depois a gente vai”. Então, sentam-se ao lado de Maísa e Júlia e continuam a tocar seus instrumentos. Até que Marina reclama: “Essa banda tá horrível!”. Maísa pergunta: “A de vocês? A nossa?” (referindo-se às duas duplas que haviam se constituído). “Não. Todos juntos, não dá!”, respondeu Marina. “Então vai a outro lugar”, disse Maísa. “Que tal ali?”, sugere Milena. E as duas sentam-se na outra ponta da colcha, ficando separadas pela sacola dos instrumentos musicais (que eu trouxe para a inserção). Maísa e Júlia continuam treinando sua música organizada de forma a alternar os instrumentos musicais: “Primeiro a flautinha, agora o violão, agora o ‘tchu tchu’ (referindo-se às castanholas)”, diz Júlia. “Agora os tambores”, sugere Maísa. “E agora os chocalhos”, conclui Júlia. “Agora que terminou, vamos pro show! A minha bolsa é o tambor. Está na hora do show!”, disse Maísa. E levantaram-se, foram convidar Milena e Marina para ir ao show. Caminham pelo pátio e escolhem outro lugar onde será o show. Maísa e Júlia começam a tocar, Maísa enquanto toca o violão canta uma música. Marina senta para assistir ao show, mas Milena faz um som com seu instrumento. Marina a repreende: “Não toca agora”. Sinalizando que deveria assistir ao show das outras meninas. Maísa e Júlia, ainda apresentando o show, acabam se desentendendo, porque Maísa não deixa Júlia pegar os instrumentos que ela quer. Disputam um tambor, Maísa oferece uma das baquetas e diz para

> Júlia tocar na grama porque tem um som diferente. Marina as adverte: “Todo mundo está vendo! Vocês estão no palco!”. Maísa tenta a todo custo convencer Júlia a desistir do tambor, mostra que dá para tocar com uma baqueta na cabeça ou nas bochechas. Júlia não concorda diz que não vai mais brincar, até que sugere que partilhem o tambor: “Então vamos tocar nós duas juntas”. Exploram os instrumentos e Júlia anuncia: “Som dos passarinhos (E toca a flauta de êmbolo). Agora tá chovendo! Som dos trovões! (E toca o tambor)”. Maísa canta mais um trecho de sua música, que não identifico qual é, somente que fala de chuva e de vento. Terminam cantando o Show das Poderosas e as baquetas viram microfones (Diário de campo, 09/12/13).

A partir do relato acima, é possível realizar algumas problematizações, a primeira delas diz respeito aos conhecimentos musicais que as crianças possuem e manifestam, nas formas pelas quais se organizam e se articulam para produzir os sons. Maísa e Júlia estavam treinando para se apresentarem em um show, o que demonstra a concepção que, para tocar e se apresentar em um show, exige a prática de estudo, ou seja, é necessário um ensaio prévio. Já Milena e Marina desfilavam, enfileiradas, enquanto tocavam seus instrumentos, demonstrando que, possivelmente, já tenham experienciado algum desfile de banda marcial.

A segunda dupla, Milena e Marina, ao ver a primeira, Maísa e Júlia, modificam suas ações e também resolvem ensaiar sua música antes de continuar o desfile. Ocorre que, Marina sente-se incomodada pela interferência dos sons, ilustrando a necessidade que as crianças manifestaram em organizar suas músicas, de modo que, não toquem todos ao mesmo tempo. Esse aspecto relaciona-se à concepção que as crianças expressaram na organização e produção de suas músicas. Elas compreendem a importância do silêncio e dos sons serem executados com certa ordem, que parece estar vinculada, principalmente, à alternância dos instrumentos.

Outro elemento que pode ser problematizado, diz respeito à concepção das crianças sobre como agem artistas e sua respectiva plateia em um show. Quando Maísa e Júlia se desentendem, em função da disputa por um instrumento, Marina alerta que não estão agindo adequadamente, já que estão se apresentando em um show e todos podem vê-las. “Todo mundo está vendo! Vocês estão no palco! (Marina)”. Fato que revela o entendimento de que, estar em um palco requer postura e comportamento adequado. Como pode duas artistas brigando no palco durante o show? Além disso, quando Marina repreende Milena, entendendo que ela está fazendo barulho e atrapalhando o show, demonstra conhecimentos acerca da experiência de fazer parte da plateia. Logo que o show inicia, ela senta-se para assistir e pede silêncio à Milena. Provavelmente, Marina já tenha ido assistir a

alguma apresentação ou espetáculo, e sabe que tipo de comportamento é esperado em algumas dessas situações.

Beineke (2009) menciona que, através das composições realizadas pelas crianças que participaram de sua pesquisa, podia “compreender aspectos sobre o conhecimento musical das crianças, suas estruturas de pensamento e seus saberes musicais já internalizados” (ibid, p. 14). Partilho desta afirmação e entendo que os conhecimentos musicais internalizados pelas crianças refletem, também, as construções musicais realizadas ao longo do tempo em que estão na instituição de Educação Infantil, por meio das experiências com aulas de música[44], concertos didáticos no teatro Caixa Preta[45], bem como, reflexo de sua capacidade de observação e internalização das diferentes experiências midiáticas.

A partir da narrativa, também podem ser realizadas reflexões relacionadas aos aspectos que constituem as interações entre as crianças, na produção de culturas de pares. No processo de negociação, durante a disputa pelo tambor, Maísa utiliza argumentos baseados em suas experiências de exploração musical para convencer Júlia a deixá-la ficar com o tambor e, assim, explorar sons usando uma das baquetas. Maísa propõe que Júlia experimente percutir a baqueta na grama, na bochecha ou na própria cabeça, pois, assim conseguirá obter um som diferente. Embora, tenha dado sugestões à Júlia, seus argumentos não surtiram o efeito esperado, e as duas só chegam a um consenso, quando Maísa aceita dividir/emprestar o tambor. De acordo com Corsaro (2011, p. 205) “as crianças geralmente competem umas com as outras e tentam controlar umas às outras usando uma variedade de habilidades interpessoais e comunicativas, e as hierarquias de *status* são frequentemente fluídas e estão em constante mudança”.

Unindo-se a esses aspectos, cito outra situação em que, também, pude perceber algumas das experiências e dos conhecimentos musicais internalizados pelas crianças. Estávamos no pátio da escola, na intervenção-observação C e as crianças exploravam os diversos instrumentos dispostos sobre uma colcha na grama. Carlos, segurando um violãozinho, vem até onde estou e pede para levá-lo para casa. Pergunto por qual motivo ele quer levá-lo e ele me responde que é

---

[44] Desenvolvidas por alunos do curso de Música Licenciatura/UFSM, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado, não como uma atividade proposta pela escola, conforme já foi expresso anteriormente.

[45] Local onde são realizadas diversas apresentações dos alunos da UFSM, incluindo os estagiários do curso de Música Licenciatura, localizado no campus da Universidade.

porque quer tocá-lo com uma “coisinha” que tem lá na sua casa. Nesse momento, segura o violão com a mão direita e faz movimentos como quem segura uma palheta com a mão esquerda. Peço que toque uma música para eu ouvir. Então, ele desvira o violão, toca nas cordas com a mão direita fazendo movimentos regulares, com algumas pausas para mexer na “afinação” delas.

Nesse processo de exploração dos objetos sonoros e instrumentos musicais, percebo que as crianças buscam diferentes formas de percutir e produzir sons, mesmo demonstrando conhecerem a forma “convencional” de tocá-los. Remete à experiência de *luthiers* mencionada por Lino (2010a, p. 100) “como verdadeiros *luthiers,* elas investigam e experimentam as possibilidades sonoras a que têm acesso no contexto escolar”. Acrescenta que, “as crianças participam da música num tempo integrado de ser, porque são ao mesmo tempo *luthiers*, performances e compositores” (ibid, p. 100).

Carlos não se limita a girar o pau de chuva para cima e para baixo, pula com ele na vertical, observando as bolinhas coloridas subirem e descerem, também, rola o pau de chuva por cima das mesas, rolando de uma criança para outra. Eduardo sopra a flautinha de êmbolo, puxando-o mais devagar ou mais rápido, depois tira o êmbolo para produzir um som diferenciado, e também experimenta percutir utilizando dois êmbolos. Juliana esfrega uma lixa na outra, a seguir, esfrega uma lixa sobre o tambor. Então, resolve tocar o tambor com as baquetas, depois utiliza as baquetas para tocar um pandeiro virado para baixo. Milena e Marina percutem com um triângulo e um tambor transparente com bolinhas coloridas. Ora tocam o triângulo com a baqueta de plástico e o tambor com a baqueta de metal, ora o triângulo com a baqueta de metal e o tambor com a de plástico.

Essas situações narradas ilustram os protagonismos das crianças nos processos de exploração e criação de suas músicas. Revelam a apropriação criativa que fazem de elementos e conhecimentos musicais adquiridos por meio de seus contextos sociais e culturais, bem como, pelo contato com a cultura adulta. Através desta apropriação criativa, as crianças protagonizam o processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), a partir do qual, criam novos sentidos e significados à produção musical que realizam. Sendo assim, suas explorações e construções são criativas e não constituem apenas reprodução de experiências musicais internalizadas, pois, as mesmas são resignificadas e reconstruídas no processo de produção coletiva de culturas de pares, na escola de Educação Infantil.

Além disso, destaco o caráter coletivo dos processos de produção de músicas das culturas de pares, pois é por meio das constantes interações das crianças entre si, durante suas brincadeiras, que são protagonizadas experiências musicais, sendo criadas ou questionadas regras e princípios que norteiam suas produções sonoras. Entendo que a sociedade da cultura de pares, presente na escola de Educação Infantil, é fundamental para a produção das músicas das culturas da infância. Através do contato com seus pares e a partilha de situações cotidianas significativas, são construídos vínculos de amizade e cumplicidade entre as crianças que possibilitam e favorecem que sejam produzidas suas músicas, a partir de suas próprias ideias e compreensões, as quais se relacionam aos já referidos processos de reprodução interpretativa.

Considerações finais: Da Maricota às infâncias do aqui e agora

Neste momento de tecer as considerações finais da tese, percebo-me pensando, novamente, no livro, no “meu livro”, na história das aventuras percorrida pela pequena Maricota transcendendo a vitrine da loja de brinquedos, indo em busca pela tão almejada menina-criança. Assim, com sua maletinha, ela parte em caminhada, se aventura a descobrir o mundo, e por ele também é descoberta. Mas, a jornada é longa e caminhar pela cidade, também é correr o risco de perder-se. Ela tem coragem, vai em frente! Ela se surpreende, sente medo, sente frio, ri, chora, por vezes, não compreende o que vê, mas fica a refletir, a observar, a ouvir, se mantém a espreita, e insiste na busca. Por fim, a certeza de que não foi em vão, ao se deparar com a menina-criança que a aceita, que a convida a conhecer, a brincar e a desfrutar de um pouco do que representa o seu mundo, que é mesmo muito grande. Então, descortina-se um novo horizonte e abre-se uma janela, talvez a janela das infâncias das muitas cores e sons, das diferentes culturas de pares, das variadas experiências protagonizadas, dos incomensuráveis mundos que as crianças criam para viverem suas infâncias. A janela, através da qual, eu convido a ver e ouvir crianças sonorizando, brincando de musicar, e cantando as diferentes músicas produzidas nas culturas de pares na escola de Educação Infantil.

Figura 28: Última página do livro “Maricota sem dona”, de Maria Mazzetti (1985).

Mesmo tendo passado mais de ano, desde o último dia em que estive junto ao grupo das crianças, de 4 e 5 anos, na escola de Educação Infantil, encantando-me e, cuidadosamente, registrando suas experiências musicais protagonizadas por meio de suas culturas de pares, sinto como se aquele grupo de crianças ainda estivesse lá, e ainda me sinto, de certa forma, parte daquele contexto. Elas continuam a cantar, dançar e brincar em minha janela, de modo que, através de suas expressões com o mundo, suas participações ativas na produção da pesquisa, permitem-me tecer considerações acerca de minha tese.

Parto dos pressupostos teóricos da sociologia da infância, entendendo que a infância é uma categoria geracional permanente na sociedade, para além das crianças que hoje vivem suas infâncias. A(s) infância(s) precisa(m) ser considerada(s) em sua pluralidade, não sendo possível homogeneizá-las, dado a diversidades de contextos sociais, culturais, étnicos, econômicos e políticos, nos quais estão inseridas as crianças (SARMENTO, 2003).

Na perspectiva sociológica, a criança é um ator social, ativo na sociedade, historicamente situada que possui direitos e produz culturas na relação que estabelece com os demais. Desta forma, suas culturas sofrem influência dos contextos nos quais está inserida, bem como, também, contribui com os processos de construção da sociedade, através da ampliação e extensão da cultura adulta.

As culturas da infância são produzidas através do contato com seus pares - grupo de crianças que partilha atividades e rotinas, passando grande parte de seu tempo juntas, diariamente (CORSARO, 2011). Neste contexto, a escola de Educação Infantil surge como um profícuo espaço para produção de culturas de pares, as quais também envolvem relações intra e intergeracionais (SARMENTO, 2003).

Sistematizo, neste momento, algumas conclusões da pesquisa com inspiração etnográfica, que objetivou investigar como a música constitui experiências nas culturas de pares construídas pelas crianças numa instituição de Educação Infantil, especificamente, compreender de que maneira as crianças protagonizam experiências envolvendo a música durante as brincadeiras, e analisar como a música se manifesta na interação das crianças entre si, no processo de produção de culturas de pares.

1. As crianças são protagonistas de seus processos de buscar compreender, participar e modificar o mundo. Enquanto, participantes e protagonistas dos processos da produção da pesquisa, demonstraram que, através do brincar produzem suas culturas de pares, sendo a música parte integrante deste processo.

Os processos de protagonismo das crianças se revelaram desde os primeiros momentos que estive junto a elas, através das formas como reagiram a minha presença, permitiram-me conhecer suas culturas, autorizaram a realização da pesquisa e compartilharam de sua produção. Assim, participaram, espontaneamente, de registros no diário de campo e da realização de filmagens e fotografias, contribuindo com o registro das situações cotidianas vivenciadas. Também auxiliaram na seleção de instrumentos musicais para proposta de intervenção-observação, e na escolha pelas filmagens a serem assistidas na sessão de vídeos – tecendo comentários e críticas sobre suas próprias performances e a dos colegas, ou simplesmente rindo e revivendo as brincadeiras musicais. Manifestaram um entendimento quanto à diferenciação da minha função em relação às demais professoras na escola, o que me leva a compartilhar que as crianças têm grande competência para perceber, interpretar e atuar no cotidiano em que estão inseridas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2009). Ainda que, eu tenha proposto a pesquisa, a realização dela ocorreu, conjuntamente, por meio das diferentes formas de protagonismos exercidos pelas crianças. Esses protagonismos revelam a necessidade e o desejo de participarem ativamente dos processos de construção de rotinas, rituais, conhecimentos, junto aos adultos, resignificando as experiências que vivenciam, cotidianamente, na escola de Educação Infantil.

2. As crianças protagonizam diferentes experiências musicais, nos variados tempos e espaços, transcendendo aqueles previstos para o brincar, na escola de Educação Infantil. Fazer música está vinculado ao brincar, de modo que, as crianças brincam e fazem música o tempo todo, explorando as diferentes possibilidades sonoras do próprio corpo e dos diversos objetos que encontram em cada espaço da escola.

Musicar na escola transcende os tempos previstos para o brincar, perpassando todas as situações do cotidiano escolar. Para as crianças, todos os tempos e espaços constituem possibilidades do brincar e do musicar, pois o brincar é o modo de ser, de estar no mundo e representá-lo. As crianças sonorizavam em todos os espaços em variados momentos, explorando os materiais disponíveis, desafiando uns aos outros a comporem sonoridades e construírem jogos musicais. Elas cantavam, reinventavam músicas do folclore, da mídia, parlendas, jogos musicados, sonorizando rimas, jogos de palavras, de modo que, a produção das músicas esteve vinculada ao constante brincar. Seja na sala de aula durante atividade dirigida, na rodinha, na hora do lanche, no pátio, na pracinha, em todos os espaços eram encontradas possibilidades de musicar e explorar as sonoridades. São explorações sonoras e brincadeiras que surgem através de um processo constante de interação entre as crianças, vinculado à produção de suas culturas de pares. Nesse processo, o refeitório surge como um dos espaços privilegiados para cantar e realizar brincadeiras musicais, por ser considerado pelas crianças, um "lugar onde todos escutam" – o que envolve questões de acústica, coletividade, conquistar atenção e reconhecimento, evidenciando o sentido de atividade social da música (BEINEKE, 2011). Deste modo, as experiências musicais das crianças ocorrem num espaço-tempo não racionalizado e não fragmentado (LINO, 2008), numa dimensão que abarca a capacidade de transmutação infantil (BENJAMIN, 1987).

3. As crianças protagonizam suas experiências musicais apresentando suas próprias formas de conceber música, organizar sons, explorar materiais, produzir e recriar sonoridades. Essas formas de organizar e produzir músicas estão relacionadas à apropriação criativa de elementos musicais e às diferentes interações que realizam com seus pares: os agrupamentos, relações de amizade, poder e, também, liderança.

As crianças buscam diferentes formas de percutir, produzir sons, ocorrendo uma intensa vinculação do som à produção de gestos sonoros e expressões corporais. Por meio da exploração dos objetos sonoros e dos instrumentos musicais, percebi que, mesmo demonstrando conhecerem a forma "convencional" de tocar alguns deles, exerciam seus protagonismos nos processos de recriação dessas

formas. As crianças reuniam-se em pequenos grupos com a intencionalidade de produzir músicas com certa organização dos sons, que parece estar vinculada à alternância dos instrumentos e à contagem dos tempos, seguindo determinada sequência de execução de cada instrumento, ou, se for o caso, de todos os instrumentos juntos, conforme suas propostas de construção das músicas. Através das formas pelas quais as crianças protagonizavam suas músicas, é possível perceber os conhecimentos musicais, apropriados criativamente por elas, que envolviam desde um repertório de possibilidades de explorações sonoras, até experiências indicando para o caráter de estudo e preparação, constituintes da formação, ensaio e apresentação de uma banda. Esses aspectos revelam a apropriação criativa (CORSARO, 2011) que fazem de elementos e conhecimentos musicais adquiridos por meio de seus contextos sociais e culturais.

Por outro lado, ainda que, as crianças manifestem a intenção de produzir música, entendo que a experiência da música na infância transcende a questão da intencionalidade, transcende a questão da criança pensar elementos musicais que estruturem o seu pensamento antes da realização sonora (ou não). A criança faz música, *barulha*, faz seu brincar musical junto e como extensão da atividade/brincadeira que está fazendo. A música faz parte do ser/estar da criança no mundo, de sua existência - com seus muitos sons, cores, movimentos e, também, silêncios. Essa é a forma do protagonismo musical existir, junto à atividade/brincadeira, de um modo geral, que envolve, via de regra, as relações entre pares. A experiência com a música na infância relaciona-se às diferentes formas como as crianças agem e interagem por meio dos movimentos dos seus próprios corpos em contato com os diferentes espaços, materiais, nas relações que estabelecem com seus pares, “corpos lançados à sensibilidade de soar” (LINO, 2010a, p. 99).

Unindo-se a isso, a experiência de produzir músicas com os pares envolve questões de poder, liderança, amizade, proteção do espaço interativo, afinidades e competição. Havia disputa entre elas por poder e liderança, que se manifestava, tanto pela oportunidade de coordenar uma brincadeira, estabelecendo a ordem e a definição dos tempos para tocar os instrumentos, quanto pela posse de instrumentos musicais. Desta forma, produzir músicas nas culturas de pares está, intrinsecamente, relacionado às interações das crianças entre si e ao processo de apropriação criativa dos elementos da cultura adulta ou midiática.

4. As músicas produzidas nas culturas da infância ocorrem através da relação das crianças entre si, intrageracional, e na relação com a cultura adulta, em especial, cultura midiática, intergeracional (SARMENTO, 2003). Contudo, as experiências musicais produzidas nas culturas de pares não constituem apenas reprodução das experiências midiáticas, mas através de processos de apropriação criativa, ressignificam e transformam as experiências, adquirindo novos sentidos e significados, constituindo a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

A produção de cultura de pares ocorre num constante movimento interativo das crianças entre si e na relação com a cultura midiática, em especial, filmes, desenhos animados, músicas e vídeos da internet. Assim, as culturas da infância são constituídas por meio das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas próprias crianças com seus pares. Dentre as experiências midiáticas, frequentemente, mencionadas e recriadas pelas crianças em suas brincadeiras protagonizadas, identifiquei algumas músicas, especialmente, o “Show das Poderosas”; desenhos animados, como o “Clube das Winx”, filmes, como “O Rei Leão” e “Barbie: a princesa e a pop star”. As crianças apropriam-se criativamente de elementos dessas culturas midiáticas para produzir suas próprias e exclusivas culturas de pares, constituindo processos de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). E, ainda que, as culturas midiáticas tenham uma carga ideológica, vinculada a diferentes perspectivas econômicas, políticas, culturais, étnicas, sociais, contribuem com a produção de culturas da infância proporcionando experiências estéticas, visuais e corporais. De forma que, podem servir de alimento para a imaginação e criação realizada pelas crianças, nas brincadeiras protagonizadas com seus pares.

Partindo dessas conclusões, defendo a tese que:

As crianças são sujeitos historicamente situados, produtoras de culturas, vinculadas a seus contextos sociais, culturais, étnicos, econômicos e políticos. Por meio de suas culturas de pares, protagonizam diversificadas experiências musicais nos diferentes tempos e espaços, não fragmentados e não racionalizados, da escola de Educação Infantil. As culturas da infância são construídas por protagonismos que revelam suas próprias formas de conceber música, organizar sons, explorar

materiais, produzir e recriar sonoridades; bem como, pelas relações que as crianças estabelecem entre si, intrageracional, e com a cultura adulta, intergeracional (SARMENTO, 2002), em especial, com a cultura midiática, de modo que, não constituem essencialmente reprodução dessas. Ainda que, as experiências midiáticas contribuam com o fenômeno de globalização da infância, ocorrendo a partilha de gostos e preferências por crianças de diferentes partes do mundo, é preciso considerar a reinterpretação ativa que realizam, a partir de seus contextos sociais e culturais, relacionando as culturas globalizadas com culturas comunitárias e culturas de pares (SARMENTO, 2002). Deste modo, por meio da apropriação criativa de elementos da cultura midiática, constituinte dos processos de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), são atribuídos novos sentidos e significados, servindo de propulsão às músicas produzidas nas culturas de pares. Esse processo parte de uma criança e, aos poucos, vai agregando outras, o que constitui protagonismo e cultura de pares, demonstrando o caráter coletivo dos processos de produção de culturas.

Para compreender as culturas da infância foi necessário manter uma relação ética na pesquisa de respeito às crianças e a produção de suas culturas de pares. Ética que me conduz a olhar para as crianças buscando uma não obviedade com relação às suas ações, brincadeiras e culturas, ouvindo suas narrativas e compreendendo suas significações. Embora tenha a consciência de que se tratava de uma adulta olhando para as crianças, busquei, de diferentes formas, observar e ouvir atentamente às crianças, atentando às múltiplas relações que estabeleciam com seus pares, com o espaço escolar, com as culturas midiáticas, dentre outros. Procurei compreender o que as crianças representavam e qual o sentido que construíam para suas experiências musicais, nas variadas brincadeiras que realizavam, e, assim, contemplar suas próprias vozes na pesquisa, através dos vídeos e narrativas de suas manifestações musicais, em suas culturas, feitas ao longo da pesquisa de campo.

Neste contexto, compreender as experiências musicais protagonizadas pelas crianças, por meio de suas culturas de pares, foi conduzida eticamente por uma relação de participação ativa com as crianças, desafiando-me a encontrar formas de possibilitar a potencialização de suas culturas por meio de suas próprias vozes, percepções, sentidos e significados. Desta forma, através da pesquisa junto às crianças, busquei percorrer, ao longo do trabalho, a maneira pela qual as crianças

se narram, se dizem e se constituem no processo de serem crianças, construindo/produzindo suas culturas da infância.

Entender as culturas da infância envolve a ética de um olhar diferenciado com as crianças, sentir, ver, ouvir e pensar nos protagonismos das diferentes culturas da infância, não como obviedades características da idade, mas como uma forma como elas, historicamente e culturalmente, constroem a si próprias nas relações que estabelecem em seus contextos sociais. As crianças são co-construtoras da infância e da sociedade, na medida em que interagem e se comunicam com pares, adultos, natureza e sociedade (QVORTRUP, 1993 *apud* NASCIMENTO, 2011).

É preciso despojar-se dos conhecimentos pré-concebidos com relação às crianças, simplesmente enquadrando-as em características ou estágios do desenvolvimento, e estar disposto a compreender suas culturas, na perspectiva das próprias crianças. Para isso, é necessário ouvir e escutar suas vozes, um olhar atento e aguçado, colocar-se numa postura de quem busca descobrir e aprender com elas, não como alguém que detém conhecimentos e confronta hipóteses. Mas, como uma pessoa que percebe o quanto pode sentir-se incompetente, o quanto ainda precisa aprender, compreender, sentir, ouvir, diante da grandeza das culturas produzidas pelas crianças.

Para compreender suas culturas, é preciso mudar a perspectiva pela qual se olha e se percebe as crianças. Superar concepções que as veem pelo que ainda não fazem, ou pelos adultos que serão no futuro, os já referidos processos de negatividade constituinte da infância (SARMENTO, 2002). Superar concepções que as crianças são naturalmente puras e boas, entendendo que elas refletem os valores sociais e culturais dos diversificados contextos em que estão inseridas, nos quais estão presentes: o consumo, competitividade, poder, liderança, dentre outros. Deste modo, as culturas de pares não são produzidas num universo exclusivo das crianças, mas por meio de um processo contínuo de interação com os contextos a que estão vinculadas.

Nesse sentido, é fundamental manter uma postura de aprendiz, de cumplicidade, de coletividade com as crianças, compreendendo que as diferentes culturas produzidas com seus pares, são processos fundamentais para a recriação, inserção, participação delas no mundo. Sendo que, a escola de Educação Infantil é um *locus* privilegiado de seus protagonismos na produção de cultura de pares, em que poderiam ser potencializadas oportunidades para construção dessas culturas,

propiciando às crianças participarem ativamente do processo de construção do conhecimento.

Para tanto, se faz necessário uma constante aproximação entre a sociologia da infância e as pedagogias da infância. De modo que, seja possível promover uma discussão acerca da relevância da escola de Educação Infantil valorizar o protagonismo das crianças, favorecendo e incentivando a produção de suas culturas de pares, em especial, as músicas das culturas da infância. De acordo com Brito (2007, p. 69) “o brincar musical da criança, forma de experienciar, de desenvolver recursos e de construir conhecimentos, pode se enriquecer e assumir maior significado se o verdadeiro e efetivo fazer musical da infância está presente no espaço escolar”.

Oliveira-Formosinho (2007) entende que é preciso buscar um caminho para superar a pedagogia da transmissão, trazendo para as práticas educativas, uma pedagogia de participação “que credita a criança com direitos, compreende sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14). De acordo com a autora

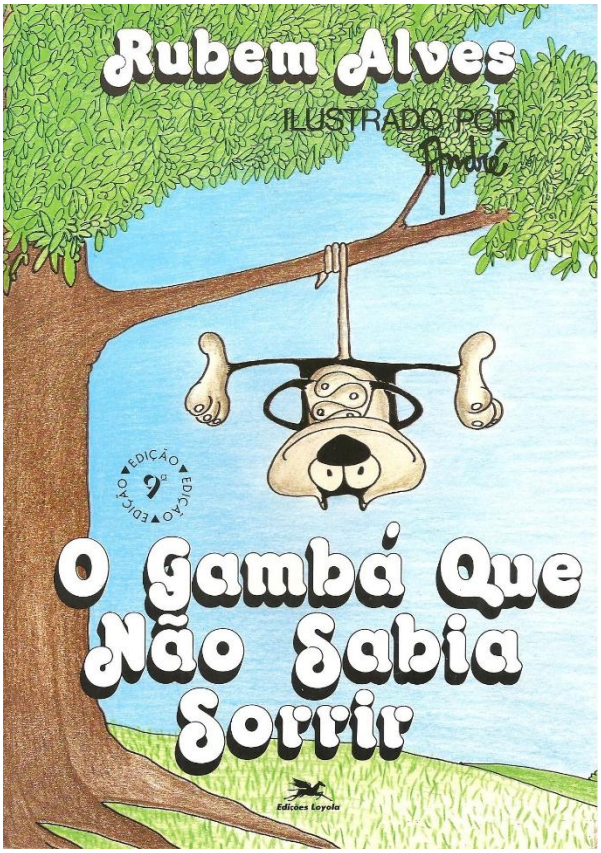
> Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entres saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos de interação e os contextos envolventes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15).

De acordo com a autora, os principais processos de uma pedagogia de participação, envolvem a observação, a escuta e a negociação. A observação está relacionada a perceber a criança, não isoladamente, mas nas suas interações, nos seus contextos, familiar, comunitário e social, e nas suas aprendizagens no contexto educacional que se criou. A escuta envolve a colaboração da criança no processo de construção do conhecimento, através de uma busca contínua, no cotidiano educativo, pelos conhecimentos, interesses, motivações, relações, saberes, desejos e modos de vida das crianças. A negociação trata-se de uma participação, guiada, das crianças na co-definição dos processos, conteúdos curriculares, ritmo e formas de aprendizagem. Deste modo, “a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do

processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18).

Neste sentido, surgem outros questionamentos: Como tornar o nosso olhar de professoras mais aguçado, sensível às culturas constantemente produzidas pelas crianças na escola? Como possibilitar que as culturas da infância sejam também o foco de nossas estratégias pedagógicas, construindo uma pedagogia de participação? De que forma tornar viável e qualificar nossos processos de observação, escuta e negociação junto às crianças? De que modo incentivar os diferentes protagonismos das crianças em seus processos de construção de conhecimento? Como construir propostas de trabalho e organizar rotinas possibilitando que as crianças participem ativamente deste processo? De que maneira contribuir com situações educativas possibilitando que, por meio de suas culturas, as crianças possam avançar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem? Como compreender os sentidos e significados das culturas produzidas pelas crianças? Como ouvir e potencializar suas vozes no cotidiano pedagógico?

Essas questões lembram-me a história: “O gambá que não sabia sorrir” (ALVES, 2001).



“O gambá que não sabia sorrir”, era o que as pessoas, formadas em “Como Fazer os Bichos Felizes”, concluíam, ao observar a curvatura de sua boca, virada para baixo. Assim, diziam os livros:

“Um gambá feliz é um gambá sorridente. Um gambá sorridente tem a boca em meia-lua com as pontas viradas para cima. Um gambá não-sorridente tem a boca em meia-lua com as pontas para baixo”.

E, assim, seguiram muitas receitas e retiraram o gambá de seu habitat, não medindo esforços para que ele esboçasse um sorriso. Após, muitos esforços, acreditavam tê-lo conseguido...

Até que, um menino olhou e enxergou o gambá, descobrindo um outro jeito, uma outra perspectiva de senti-lo e compreender o seu mundo.

Bem, essa... já é uma outra história... ou quem sabe, até mesmo,

Uma Outra Tese!!!

Figura 29: Livro “O gambá que não sabia sorrir”, de Rubem Alves (2001).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Trad. BURIGO, Henrique. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALVES, Rubem. A caixa de brinquedos. *Folha Online*, 24 jul. 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml>. Acesso em: out. 2014.

_____. *O gambá que não sabia sorrir.* São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante.* Trad. FONSECA, José. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família.* Trad. FLAKSMAN, Dora. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BATISTA, Deylla Wiviane de Araújo. *Será que eu posso falar alguma vez aqui?* Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da Abem.* Porto Alegre, v. 20, set. 2008. p. 19-32.

_____. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação*. Santa Maria, v. 37, n. 1, jan./abr. 2012. p. 45-60.

_____. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças:* um estudo sobre a aprendizagem criativa. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro*. A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental:* olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2000.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental. In: *Magia e Técnica, Arte e Política.* Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas v. I. Trad. ROUANET, Sergio Paulo. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 249-253.

_____. História cultural do brinquedo. In: *Magia e Técnica, Arte e Política.* Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas v. I. Trad. ROUANET, Sergio Paulo. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 244-248.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e Técnica, Arte e Política.* Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras

Escolhidas v. I. Trad. ROUANET, Sergio Paulo. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 197-221.

_____. Livros infantis antigos e esquecidos. In: *Magia e Técnica, Arte e Política.* Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas v. I. Trad. ROUANET, Sergio Paulo. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 235-243.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: *Rua de mão única.* Obras Escolhidas v. II. Trad. FILHO TORRES, Rubens Rodrigues; BARBOSA, José Carlos Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. Experiência. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2005, p. 21-25.

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. Cante, bebê, que eu estou te ouvindo: do surgimento do balbucio musical. In: BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. (Org.). *O som e a criatividade.* Reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

BLACKING, John. *How musical is man?* Seattle: University of Washingon Press, 1973.

_____. *Music, Culture and Experience*: Selected Papers of John Blacking. Reginald Byron (org.) (Chicago Studies in Ethnomusicology) Chicago: University of Chicago Press, 1995.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento.* Rio Grande, n. 18, 2006/2007. p. 35-50.

_____. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005.

BRITO, Teca Alencar de. O menino e a folha de capim: trajetórias do fazer musical da infância. *Revista Educação.* Santa Maria, v. 37, n. 1, jan./abr. 2012. p. 61-72.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento.* Novas estratégias de comunicação. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

BROCK, Avril. [et al.]; *Brincar aprendizagem para a vida.* Trad. KANAN, Fabiana; revisão Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2001.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas.* Trad. GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Isabel. São Paulo: Loylola, 2007.

CABRAL, Marcelle Arruda. *Identidade étnico-racial em contexto lúdico*: um jogo de cartas marcadas?. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro.* Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954.

COELHO, Fernanda Mendes Cabral A. “Eu quero ser o pica-pau”. Representações infantis sobre seus personagens de desenhos animados prediletos, da magia à aprendizagem. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. PESQUISA COM CRIANÇAS. DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, II., 2014, Porto Alegre, *Anais...* Porto alegre: Faculdade de Educação, 2014. Disponível online.

CORREA, Aruna Noal. *Bebês produzem música?* O brincar-musical de bebês em berçário. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

CORSARO, Willian*. Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. *Pesquisa etnográfica realizada com as crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália*. Departamento de Sociologia, Indiana University, Bloomington, Indiana, USA. (texto digitado), 2012. Disponível em:
< http://geinufrgs.blogspot.com.br/>. Acesso em: mar. 2013.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral Costa. Aportes metodológicos na pesquisa com crianças: etnografia ou intervenção? In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. PESQUISA COM CRIANÇAS. DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, II., 2014, Porto Alegre, *Anais...* Porto alegre: Faculdade de Educação, 2014. Disponível online.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da.; LIMA, Francisca Josélia Inocêncio de. A abordagem etnográfica das práticas lúdicas: uma contribuição à pesquisa com crianças. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. PESQUISA COM CRIANÇAS. DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, II., 2014, Porto Alegre, *Anais...* Porto alegre: Faculdade de Educação, 2014. Disponível online.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. *Brincar e escola:* o que as crianças têm a dizer?. Fortaleza: Edições UFC, 2012 (Coleção de Estudos da Pós-Graduação).

_____. Identidade étnico-racial nas artes de brincar. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da. (Orgs.). *Modos de brincar, lembrar e dizer:* discursividade e subjetivação. Fortaleza: Editora UFC, 2007 (Coleção Diálogos Intempestivos, n. 48).

DELALANDE, François. *La música es um juego de niños.* Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 1995.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido.* Trad. FORTES, Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Ed. Perspectiva da Universidade de São Paulo, 1974.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo.* Trad. CABRAL, Álvaro. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FLORES, Zilá Gomes de Moraes. *O brincar, a criança e a escola*: tramas de um caminho. Dissertação (Mestrado Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2006.

FRANCISCO, Deise Juliana.; BITTENCOURT, Ivanise. Ética em pesquisa com crianças: problematizações sobre o termo de assentimento. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. PESQUISA COM CRIANÇAS. DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, II., 2014, Porto Alegre, *Anais...* Porto alegre: Faculdade de Educação, 2014. Disponível online.

FREITAS, Francisco Augusto. Unidade-fragmento: linguagem, percepção e realidade na obra de Walter Benjamin. *Caderno Walter Benjamin*. n. 7, jul. a dez de 2011. Disponível em: <http://gewebe.com.br/>. Acesso em: dez. de 2012.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. 1. ed., 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. (Orgs.). *Liga, roda, clica.* Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papirus, 2008.

GIROUX, Henry A. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). *Territórios contestados:* o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças:* teorias, métodos e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Rev. Cient. Teresa Vasconcelos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva.* Trad. SCHAFFTER, Laurent Léon. São Paulo: Edições Vértice /Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Trad. MONTEIRO, João Paulo. 4. ed., reimp. São Paulo: Ed. Perspectiva S. A., 2000.

ILARI, Beatriz. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz. *Em busca da mente musical*. Ensaios sobre processos cognitivos em música: da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

LEITE, Eliane da Silveira Meirelles Leite. As relações de conflito nas culturas de pares infantis. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. PESQUISA COM CRIANÇAS. DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, II., 2014, Porto Alegre, *Anais...* Porto alegre: Faculdade de Educação, 2014. Disponível online.

LIMA, Francisca Josélia de Inocêncio de. *A criança e os artefatos lúdicos:* um estudo etnográfico da cultura lúdica da rua. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar*: a escuta sensível da música nas culturas da infância. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2008.

_____. Música, pesquisa e infância: cantorias do repente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n.2, p.92-112, jul./dez. 2010.

_____. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.24, set. 2010. p.81-88.

LIRA, Pedro Bezerra de.; PEREIRA, Melina de Carvalho. Pesquisa com crianças: limites e alcances de diferentes estratégias metodológicas. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. PESQUISA COM CRIANÇAS. DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, II., 2014, Porto Alegre, *Anais...* Porto alegre: Faculdade de Educação, 2014. Disponível online.

MAZZETTI, Maria. *Maricota sem dona.* Rio de Janeiro: Ao livro técnico S. A. Indústria e comércio, 1985.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwester University Press, 1964.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Apresentação nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. *Pro-posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), jan./abr. 2011. p. 199-211.

NETTL, Bruno. O estudo comparativo da mudança musical. *Revista Anthropológicas*, ano 10, v. 17, n 1, p.11-34, 2006.

_____. *The Western Impact on World Music*. New York: Schirmer, 1985.

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. *"Agora eu...":* um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzatto. (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância:* dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila Maria Brito da Cunha. Os papeis das educadoras: as perspectivas das crianças. *Educ. foco*. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, set. 2008/fev. 2009. p. 9-29.

PEREIRA, Rachel Freitas. *As crianças bem pequenas na produção de suas culturas*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PINTO, Georgia de Albuquerque Toledo. *Os sentidos do lúdico na educação infantil:* dos dispositivos institucionais aos modos de fazer. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

PONSO, Caroline Cao. *Música na escola:* concepções de música das crianças no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

PRADO, Patricia Dias. *Educação e cultura infantil em creche:* um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Trad. MURAD, Fátima. *Cadernos de pesquisa.* V. 40, n. 141, set./dez. 2010. p.729-750.

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, Jusamara. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano.* Porto Alegre: Sulina, 2008.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. Epistemologias do sul e estudos sociais da infância: crianças e ancestralidade africana na escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS CULTURAIS. COLONIALISMOS, PÓS-COLONIALISMOS E LUSOFONIA, IV, 2014, Aveiro, Portugal. *Anais...* Aveiro: Programa Doutoral em Estudos Culturais. Atas do IV Congresso Internacional em Estudos Culturais, 2014.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. *A música que soa na escola*: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação.* 3. ed. Rio de Janeiro: Difel Editorial S. A., 1979.

SANTOS, Petrionília Pereira dos. *Infância e música:* mediações constitutivas da relação da criança com os produtos culturais massivos. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.* Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal, 2002. Disponível em: <www.cedic.iec.uminho.pt>. Acesso em: agosto de 2012.

_____. *Imaginário e culturas da infância.* Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal, 2003. Disponível em: <www.cedic.iec.uminho.pt>. Acesso em: agosto de 2012.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). *Infância (in)visível.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. Mímesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. *Filosofia Unisinos,* n. 10, v. 2, maio/ago de 2009.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. *Psicologia USP*, São Paulo, n. 4 (1/2), p. 285 – 298. 1993.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. *Mas eu não falo a língua deles!* As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Trad. REZENDE, Neide Luzia de. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, março/ 2001. p.7-31.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. (Orgs.). *Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida.* Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. Coleção pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 5.

STEINBERG, Shirley R. & KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). *Cultura infantil*: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STIFFT, Kelly. *A construção do conhecimento musical no bebê:* um olhar a partir das suas relações interpessoais. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2008.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança.* Porto Alegre: Artmed, 1975.

WELCH, Graham. Early childhood musical development. In: BRESLER, Liora; THOMPSON, Christine Marmé (Ed.) *The arts in children's lives:* Context, Culture and Curriculum. Dordrecht: Kluwer, 2002.

WERLE, Kelly. Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 84-95, 2011.

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade.* Trad. Tavistock Publications Ltd. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Vivências e concepção de folclore e música folclórica:* um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2004.

ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: **Infância, Música e Experiência: Fragmentos do brincar e do musicar**
Pesquisador responsável: **Kelly Werle**
Instituição/Departamento: UFSM/ Centro de Educação
Telefone para contato: (55) 9986-5754
Local da produção de dados:

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade das crianças cujos dados serão produzidos através de uma pesquisa etnográfica com observações, anotações, entrevistas e gravações audiovisuais na EMEI ..... Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3379b do Centro de Educação por um período de 5 anos sob a responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador (a) Kelly Werle. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria,.....de .....de 2013.

.....
Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: **Infância, Música e Experiência: Fragmentos do brincar e do musicar**
Pesquisadores responsáveis: **Kelly Werle e Cláudia Ribeiro Bellochio**
Instituição/Departamento: UFSM/ Centro de Educação
Telefone para contato: (55) 9986-5754
Local da produção de dados:

Prezado(a) Senhor(a):

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar a criança a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Objetivo do estudo: investigar como a música constitui experiências nas culturas de pares construídas pelas crianças nos espaços do brincar na instituição de Educação Infantil.

Procedimentos: será realizado um estudo etnográfico. As crianças serão observadas durante suas brincadeiras na escola de Educação Infantil, sendo realizados registros escritos e filmagens destes momentos. Também serão registrados os diálogos e conversas informais com as crianças.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para a criança.

Riscos: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para a criança.

Sigilo: As crianças terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Elas não serão identificadas em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação no estudo **Infância, Música e Experiência: fragmentos do brincar e do musicar**, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora **Kelly Werle** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Santa Maria, ___ de _____ de 2013.

Nome e Assinatura do(a) Responsável: _____

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Título do projeto: **Infância, Música e Experiência: Fragmentos do brincar e do musicar**
Pesquisadores responsáveis: **Kelly Werle e Cláudia Ribeiro Bellochio**
Instituição/Departamento: UFSM/ Centro de Educação
Telefone para contato: (55) 9986-5754
Local da produção de dados:

Prezado(a) Senhor(a) Diretor(a):

Venho por meio deste termo solicitar autorização para realizar uma pesquisa de doutorado com uma turma de crianças da sua respectiva escola. As crianças estão sendo convidadas para participar como voluntárias da pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar a realização da pesquisa na Instituição de Educação Infantil, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Objetivo do estudo: investigar como a música constitui experiências nas culturas de pares construídas pelas crianças nos espaços do brincar na instituição de Educação Infantil.

Procedimentos: será realizado um estudo etnográfico. As crianças serão observadas durante suas brincadeiras na escola de Educação Infantil, sendo realizados registros escritos e filmagens destes momentos. Também serão registrados os diálogos e conversas informais com as crianças.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para a criança.

Riscos: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para a criança.

Sigilo: As crianças terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Elas não serão identificadas em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Santa Maria, ___ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) Diretor(a): _____

APÊNDICE A – DVD COM OS VÍDEOS DA PESQUISA