

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA DE SOUZA

**OS JOGOS DE MÃOS:
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO ORIENTADA NA
APRENDIZAGEM MUSICAL INFANTIL**

CURITIBA

2009

FERNANDA DE SOUZA

**OS JOGOS DE MÃOS:
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO ORIENTADA NA
APRENDIZAGEM MUSICAL INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Artes, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, área de concentração Cognição e Filosofia da Música, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Cardoso de Araújo.

CURITIBA

2009

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Souza, Fernanda de

Os jogos de mãos: um estudo sobre o processo de participação orientada na aprendizagem musical infantil /

Fernanda de Souza. - Curitiba, 2009.

221 f.

Orientadora: Profª. Drª. Rosane Cardoso de Araújo
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Música – estudo e ensino. 2. Jogos musicais. 3. Música – aprendizagem – crianças. 4. Música – jogos infantis. 5. Jogos cantados. I. Título.

CDD 780.77

CDU 78:796.11

OS JOGOS DE MÃOS:
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO ORIENTADA NA
APRENDIZAGEM MUSICAL INFANTIL

Fernanda de Souza

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso Araújo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Departamento
de Artes da UFPR para obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovado pela banca:

Presidente, Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso Araújo (UFPR)

Prof.^a Dr.^a Beatriz Senoi Ilari (UFPR)

Prof.^a Dr.^a Leda de Albuquerque Maffioletti (UFRGS)

Prof.^o Dr.^o Guilherme Romanelli (UFPR)

Curitiba, 20 de fevereiro de 2009.

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de FERNANDA DE SOUZA para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO, LEDA MAFFIOLETTI, BEATRIZ ILARI, E GUILHERME ROMANELLI argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“OS JOGOS DE MÃOS: um estudo sobre o processo de participação orientada na aprendizagem musical infantil”

Procedida a argüição, segundo o protocolo que foi provado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO - UFPR		aprovada
LEDA MAFFIOLETTI - UFRGS		aprovado
BEATRIZ ILARI - UFPR		aprovado
GUILHERME ROMANELLI - UFPR		Aprovado

Curitiba, 20 de fevereiro de 2009.

Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo
 Coordenadora do PPGMúsica

Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo
 PPGMUSICA Programa de Pós-Graduação em Música
 COORDENADORA
 Matrícula SIAPE: 1513124

Ao meu amado companheiro Indioneu

AGRADECIMENTOS

À professora Rosane Cardoso Araújo, pela orientação, amizade e compreensão;

À professora Joan Russell, por ter me despertado para este trabalho com entusiasmo e palavras tão inspiradoras;

À professora Beatriz Ilari, pelas aulas, pelo incentivo e pelas sugestões das diferentes leituras em todas as fases deste trabalho;

Aos professores Leda Maffioletti, Beatriz Ilari e Guilherme Romanelli pelas contribuições e reflexões preciosas e generosas quando a banca de qualificação e defesa;

À todas as crianças que participaram deste estudo, em especial à garotinha Carolaine, por ser a pedra preciosa de minha pesquisa;

À instituição escolar que me acolheu tão prontamente em todos os dias de investigação de campo;

Ao Tiago Madalozzo, pela ajuda precisa com a editoração das partituras e das figuras (obrigada mesmo Tiago!!!);

Ao grupo Bayaka, e em especial a meu amigo Plínio Silva, por sua compreensão nos momentos em que a redação da dissertação exigiu ausentar-me dos ensaios;

Aos meus pais, Francisco e Alice, pelo carinho e apoio durante o tempo dedicado ao mestrado;

À REÚNE – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais;

Em especial, ao Indioney Rodrigues, por ser sempre o principal incentivador de todos os meus projetos, pelo seu incondicional apoio, incentivo e carinho neste trabalho;

*“Entendendo-se cultura infantil como experiência,
as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas,
buscando a si e ao outro em interação com o mundo,
ou seja, toda a multiplicidade e riqueza dos brinquedos de criança,
teremos que buscar a compreensão da música da cultura infantil dentro deste mesmo contexto,
como parte que é de um mesmo corpo de conhecimento,
de um mesmo conhecimento com o corpo,
nele incluídas naturalmente,
a sensibilidade,
a inteligência e a vontade como dimensões
da vida na sua complementaridade
e inteireza.”*

Lydia Hortélio (2003, p. 2)

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender como as crianças aprendem e desenvolvem habilidades musicais a partir das relações construídas com seus pares no contexto dos jogos de mãos, vivenciados por elas espontaneamente no recreio escolar. O estudo baseou-se na perspectiva sociocultural de desenvolvimento humano de Barbara Rogoff, particularmente no seu conceito de participação orientada, que propõe como unidade de análise a participação das crianças na atividade sociocultural da comunidade em que estão inseridas. O delineamento metodológico da pesquisa esteve voltado para o estudo de caso tendo como principal ferramenta de coleta de dados a observação participante. No período de 35 encontros, observou-se o trabalho conjunto de um grupo de crianças entre 5 e 10 anos que vivenciavam os jogos de mãos no recreio escolar. A partir da transcrição dos jogos e das reflexões sobre os dados obtidos buscou-se compreender, a partir dos processos de criação e de transformação dos jogos de mãos, a participação orientada estabelecida entre as crianças a partir de suas reflexões individuais e coletivas. Como conclusão do trabalho presume-se que os jogos de mãos fornecem um contexto apropriado para que a aprendizagem musical ocorra, sendo este construído a partir das perspectivas das próprias crianças, o que nos traz ricas possibilidades de compreender melhor o seu pensamento musical.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos de Mãos. Aprendizagem Musical. Participação Orientada.

ABSTRACT

This dissertation aimed for understanding how children learn and develop their musical skills, departing from those relationships built among their pairs during the period of school playground in which they spontaneously live and play hand clapping games. The study was based on a sociocultural perspective of human development as by Bárbara Rogoff, specially according to her concept of guided participation, which approaches children participation in sociocultural activities in their communities. During 35 meetings, a group of children between 5 and 10 years old was observed playing hand clapping games in the school playground. Departing from the transcription of data generated during this observation, it was aimed to understand those creative processes involved in hand clapping games, as well the guided participation established among those children from their individual and collective expressions. It was concluded that hand clapping games are an appropriate medium to musical learning development, which is risen from own children perspectives contributing with the understanding of their musical minds.

KEY WORDS: Hand clapping games. Musical learning. Guided Participation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Foco individual de análise	27
Figura 2 -	Foco interpessoal de análise	27
Figura 3 -	Foco comunitário de análise	28
Figura 4 -	Estrutura de coleta de dados	90
Figura 5 -	Jogo de mãos <i>Soco soco bate bate</i> . Jogo preferido dos meninos	128
Figura 6 -	Jogo de mãos <i>Popeye</i> . Acentuação variada	131
Figura 7 -	Jogo de mãos <i>Olívia</i>	132
Figura 8 -	Jogo de mãos <i>Tim tim castelo</i> . Métrica regular	133
Figura 9 -	Padrão ternário	134
Figura 10 -	Jogo de mãos <i>Sexta-feira</i> . Relações polimétricas	135
Figura 11 -	Introdução do jogo de mãos <i>Babalu</i>	136
Figura 12 -	Introdução do jogo de mãos <i>Com quem?</i>	136
Figura 13 -	Introdução do jogo de mãos <i>Tim tim castelo</i>	136
Figura 14 -	Jogo de mãos <i>Batom</i> . Ostinato rítmico	137
Figura 15 -	Finalização	137
Figura 16 -	Finalização	138
Figura 17 -	Jogo de mãos <i>Fui no cemitério</i> . Finalização engraçada	139
Figura 18 -	Jogo de mãos <i>Adoleta</i> . Jogo de eliminação	139
Figura 19 -	Jogo de mãos <i>Nós todos</i> . Progressão de acelerando	140
Figura 20 -	Jogo de mãos <i>Parara</i> . Complexidade na execução das palmas	152
Figura 21 -	Jogo de mãos <i>Ana Banana</i> . Habilidade física	152
Figura 22 -	Jogo de mãos <i>Dom dom lero</i>	166
Figura 23 -	Jogo de mãos <i>Dom dom lero</i> . Simplificação de movimentos	167

Figura 24 -	Jogo de mãos <i>Dom dom lero</i> . Omissão de movimentos	168
Figura 25 -	Padrão binário	169
Figura 26 -	Jogo de mãos <i>Dom dom lero</i> . Substituição de texto	171
Figura 27 -	Jogo de mãos <i>Sabonete Azul</i>	175
Figura 28 -	Variações do jogo de mãos <i>Sabonete Azul</i>	176
Figura 29 -	Criação de jogo de mãos para música de coral	177
Figura 30 -	Criação de jogos de mãos para comercial de TV	178

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Jogos de mãos	100
Fotografia 2 -	Jogos de mãos	101
Fotografia 3 -	Finalização do jogo de mãos <i>Fui na locadora</i>	104
Fotografia 4 -	A participação dos meninos nos jogos de mãos	110
Fotografia 5 -	Participação e observação	111
Fotografia 6 -	Participação e observação	112
Fotografia 7 -	Participação e observação	114
Fotografia 8 -	Finalização do jogo <i>Batom</i>	116
Fotografia 9 -	Padrão binário	118
Fotografia 10 -	Os jogos de mãos	123
Fotografia 11 -	Jogo de mãos <i>Dom dom lero</i>	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16	
FUNDAMENTANDO A EXPERIÊNCIA		
1	PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS	21
1.1	A transformação da participação na atividade sociocultural	21
1.1.1	Os planos de análise	25
1.1.2	Os processos desenvolvimentais na atividade sociocultural	29
1.1.3	A participação orientada no contexto deste trabalho	33
1.2	Comunidade de prática: aspectos estruturais	41
1.2.1	A participação periférica legítima	44
2	JOGOS INFANTIS: INTERAÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM MUSICAL	49
2.1	As práticas culturais da infância e sua relação com o brincar	49
2.1.1	O brincar	55
2.1.2	O jogo	57
2.1.3	Os jogos infantis	60
2.2	As investigações sobre os jogos musicais	63
2.2.1	Os jogos de mãos	70
2.2.1.1	Aprender e ensinar no contexto dos jogos de mãos	75
2.2.1.2	A criatividade no contexto dos jogos de mãos	77
2.2.1.3	Ciclos de apropriação	79
DESCREVENDO A EXPERIÊNCIA		
3	METODOLOGIA	83
3.1	Estudo de caso: uma abordagem qualitativa	83
3.1.1	O contexto da pesquisa: escola, criança, brincadeira	85
3.1.2	Aproximação com a escola	87
3.1.3	Seleção do estudo de caso	88

3.1.4	Instrumento de coleta de dados	89
3.1.4.1	Observação direta: as brincadeiras musicais	91
3.1.4.2	Observação participante: os jogos de mãos	92
3.1.4.3	Entrevista semiestruturada	95
3.1.5	Procedimentos de análise dos dados	96
3.1.6	Síntese do processo de pesquisa	98
3.2	Imersa no contexto dos jogos de mãos	98
3.2.1	O ambiente do recreio escolar	99
3.2.2	Construindo os laços de amizade	103
3.2.3	Câmeras, ação!!! A inserção da filmadora	106
3.2.4	A participação dos meninos nos jogos de mãos	108
3.2.5	Observar e participar como forma de aprender	111
3.2.6	Inventar, criar e recriar	113
3.2.7	Uma comunicação não-verbal	115
3.2.8	A brincadeira além da música	116
3.2.9	A ajuda mútua e intuitiva	117
3.2.10	O papel de liderança	119
3.2.11	Os adultos no contexto dos jogos de mãos	120
3.2.12	Finalização do trabalho de campo	123

INTERPRETANDO A EXPERIÊNCIA

4	OS JOGOS DE MÃOS E A PARTICIPAÇÃO ORIENTADA	126
4.1	Aspectos gerais dos jogos de mãos observados	127
4.1.1	Música	130
4.1.2	Texto	142
4.1.3	Configurações e movimentos	150
4.2	A participação orientada no contexto dos jogos de mãos observados	153
4.2.1	Aprendizado: uma comunidade de prática musical	154
4.2.2	Aprender e ensinar no contexto dos jogos de mãos	158
4.2.3	Conexões e estruturações mútuas: novas idéias e competências	163
4.2.4	Os processos criativos no contexto dos jogos de mãos	164
4.2.4.1	Os processos de variações e inovações no jogo de mãos <i>Dom dom lero</i>	165
4.2.4.2	As variações no jogo de mãos <i>Sabonete Azul</i>	174
4.2.4.3	Os processos de apropriação musical	176
4.2.5	Apropriação participatória: a transformação da participação	178

CONCLUSÃO	182
REFERÊNCIAS	186
ANEXOS	191

INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato formal com a música foi no canto coral e em aulas de canto e piano. No entanto, quando me recordo de minha infância musical, não me lembro tanto deste contato formal com a música quanto das brincadeiras cantadas da pequena escola onde estudei, das coreografias inventadas, dos jogos de mãos, das brincadeiras de roda. São essas as recordações que me fazem lembrar inúmeras das brincadeiras musicais que aprendi em minha infância.

Minha experiência como professora tem me proporcionado um contato com o universo infantil há muito tempo. Minha paixão pela música e especialmente pela educação musical me levou a aprofundar meus conhecimentos sobre a música das crianças. Minhas inquietações de pesquisadora despertaram o gosto em compreender melhor a cultura musical infantil a partir das brincadeiras cantadas, dos brinquedos populares e dos jogos musicais.

A motivação para escolha dos jogos de mãos como foco de estudo deste trabalho surgiu durante a observação do recreio escolar de uma escola de séries iniciais que fica ao lado da escola onde na época eu trabalhava como professora de música. Na sala dos professores abria-se uma porta de frente para o pátio da escola de séries iniciais, e era ali que eu, em vez de preparar minhas aulas, distraía-me com o recreio das crianças, as quais me levavam a caminhos encantados criados por elas mesmas em brincadeiras divertidas que chegavam a diversos resultados musicais. Muitas reflexões surgiram nesse tempo. Algumas trouxeram questionamentos que me levaram a transcrever alguns jogos de mãos e, assim, mesmo sem me dar conta, fui construindo um olhar sobre esses jogos, tentando compreender a música daquele grupo de crianças naquele contexto.

Tais reflexões amadureceram durante o curso de mestrado, especialmente na disciplina de Educação Musical, Cultura e Sociedade ministrada pela Prof.^a Dr.^a Joan Russell, durante a qual desenvolvi um trabalho de observação e registro dos jogos de mãos tendo como base os conceitos de comunidade de prática e de participação orientada. Aliar a pesquisa dos jogos de mãos a esses conceitos foi de extrema importância para o desenvolvimento do presente estudo, pois forneceu a mim ferramentas fundamentais de análise viabilizando um trabalho de observação mais coerente e atento aos processos de aprendizagem musical espontâneos das crianças. Assim, aprofundi meu trabalho sobre os jogos de mãos com a proposta de contribuir com análises e reflexões pertinentes para área da cognição e da educação musical.

Reflexões sobre as manifestações musicais espontâneas das crianças, as quais identificam a forte presença da música no cotidiano infantil, têm sido constantes nas pesquisas provenientes dos campos de estudos educacionais, socioculturais e da psicologia da música, apresentando-se como o centro de interesse de muitos pesquisadores que recorrem a essa temática para fundamentar o processo de desenvolvimento da aprendizagem musical infantil.

Citam-se, por exemplo, os estudos de Souza (2000) – os quais revelam que o ensino e a aprendizagem da música ocorrem em contextos sociais mais amplos do que apenas na sala de aula –, e os estudos de Ilari (2006, 2007), em sua pesquisa sobre o desenvolvimento musical da criança brasileira – os quais refletem as possíveis maneiras nas quais o desenvolvimento musical ocorre, comprovando que a aprendizagem musical das crianças acontece, em grande parte, em contextos informais e de maneira espontânea.

O presente estudo fundamenta-se mais especificamente na proposta de alguns estudiosos da cultura musical infantil, especialmente nos estudos sobre jogos musicais espontâneos, buscando compreender como as crianças aprendem e desenvolvem habilidades musicais a partir das relações construídas com seus pares no contexto desses

jogos. Ao observarmos o fazer musical espontâneo das crianças, percebemos que elas são muito hábeis para criar desafios para si mesmas, principalmente em ambientes onde não há instrução por parte dos adultos. Segundo Custodero (2005), no envolvimento das crianças em atividades que são valorizadas pela cultura infantil, a natureza engajadora da atividade musical manifesta uma *pedagogia que é autêntica* da criança, artisticamente, e no que se refere ao desenvolvimento.

Assim, para compreender a aprendizagem musical das crianças neste contexto, o trabalho fundamenta-se, principalmente, nos estudos desenvolvidos por Barbara Rogoff (1993, 1998, 2005) e na sua abordagem sociocultural do desenvolvimento humano, bem como na teoria social de aprendizagem desenvolvida por Etienne Wenger (1998).

A perspectiva de Rogoff (2005) elege a atividade sociocultural como unidade de análise. Para a autora, o desenvolvimento humano ocorre a partir de um processo de participação variável das pessoas nas atividades socioculturais de suas comunidades. Para explicar esse processo de participação das pessoas na atividade sociocultural, Rogoff desenvolveu o conceito de *participação orientada*. Tal conceito, remete às bases que levam à intersubjetividade, que, segundo a autora, refere-se à maneira como a pessoa é envolvida em um trabalho conjunto, e que ocorre como resultado de uma compreensão mútua da situação, permitindo o envolvimento interpessoal. Portanto, procurei a partir dessa pesquisa compreender como as crianças em um trabalho conjunto conectam e estruturam ideias musicais a partir da participação orientada.

O estudo de Etienne Wenger (1998) assemelha-se e, de certo modo, completa as ideias de Barbara Rogoff (2005). O autor propõe uma teoria social de aprendizagem na qual considera o fato de sermos seres sociais como o aspecto fundamental da aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem é uma questão de envolvimento variável das pessoas como participantes periféricos legítimos em uma *comunidade de prática*.

Estruturei o trabalho em três partes: fundamentando a experiência, descrevendo a experiência e interpretando a experiência, as quais constituem as linhas gerais deste estudo investigativo.

Fundamentando a experiência refere-se aos dois primeiros capítulos da dissertação e discute as bases teóricas norteadoras da pesquisa. No primeiro capítulo, são abordadas as contribuições da perspectiva sociocultural de Rogoff, primeiramente em um plano geral e em seguida focalizando o conceito de participação orientada, bem como o conceito de comunidade de prática desenvolvido por Wenger. O segundo capítulo aborda questões relativas à aprendizagem musical e à interação social da criança a partir dos estudos sobre o jogo, especificamente o jogo tradicional e especialmente os jogos musicais. O capítulo apresenta estudos sobre as práticas culturais infantis e suas relações com o brincar, a importância da brincadeira e do jogo para o desenvolvimento e para a socialização da criança, bem como algumas investigações recentes sobre os jogos musicais mais especificamente sobre os jogos de mãos e suas possíveis contribuições para um maior entendimento sobre o desenvolvimento da aprendizagem musical infantil, a partir da interação social da criança neste contexto.

Descrevendo a experiência refere-se ao terceiro capítulo e descreve a metodologia utilizada, os instrumentos de coleta de dados e os principais procedimentos realizados durante a pesquisa de campo.

Interpretando a experiência refere-se ao quarto capítulo e aborda a interpretação dos dados colhidos. São apresentadas algumas das principais características dos jogos de mãos observados, a interpretação da participação orientada observada nos processos de criação e de transformação dos jogos de mãos realizados pelas crianças, bem como algumas possíveis aplicações dos resultados obtidos, suas contribuições para a educação e para a área de pesquisa da cognição musical, principalmente no que se refere à natureza do aprendizado e do conhecimento musical da criança.

FUNDAMENTANDO A EXPERIÊNCIA

1 PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS

A inserção deste trabalho na linha de pesquisa dos estudos socioculturais implica assumir as manifestações musicais espontâneas das crianças como uma prática sociocultural, ou seja, como um processo criativo no qual as crianças procuram ativamente significados e situações relacionadas umas com as outras.

Dentro desse contexto, neste capítulo apresento o substrato teórico com o qual estabeleci conexões em todas as fases da pesquisa. Em primeiro lugar, abordo a perspectiva sociocultural de desenvolvimento humano de Barbara Rogoff, detendo-me, principalmente, nos aspectos que caracterizam o processo de participação orientada, apontando suas aplicações para o contexto deste trabalho. Em meio a essas discussões, complementando as ideias de Rogoff, focalizo na teoria social de aprendizagem desenvolvida por Etienne Wenger e no seu conceito de comunidade de prática, destacando as principais compreensões que construíram a base sobre a qual a pesquisa se desenvolveu.

1.1 A transformação da participação na atividade sociocultural

A maneira como a cultura e a sociedade contribuem para o desenvolvimento humano despertou o interesse de pesquisadores na segunda metade do século XX¹, os quais buscaram repensar o relacionamento entre esse desenvolvimento e os processos culturais. O ponto central dessa reflexão foi tentar oferecer uma alternativa ao

¹ Tais como os trabalhos de Lev Vygotsky (2003); Urie Bronfenbrenner (1996), entre outros.

pressuposto de que as características do desenvolvimento eram independentes de fatores culturais. Passou-se a suspeitar da ideia de que as crianças progredem mediante etapas monolíticas e gerais de desenvolvimento e que as formas como as pessoas pensam e se relacionam umas com as outras não seriam influenciadas por circunstâncias variáveis. A partir de então, a cultura já não poderia ser tratada indistintamente, pois se passou a observar que os membros de uma comunidade diferem uns dos outros em diferentes dimensões (ROGOFF, 2005).

Atualmente, grande parte dos pesquisadores² interessados nas relações entre a cultura e o desenvolvimento humano, encontra na abordagem sociocultural³ de Lev Vygotsky, uma teoria que estabelece a base para ajudar a integrar o desenvolvimento individual em um contexto social, cultural e histórico. Dentro dessa perspectiva, os esforços dos indivíduos não podem ser considerados separadamente dos tipos de atividades nos quais eles estão envolvidos bem como dos tipos de instituições nas quais estão inseridos (ROGOFF, 2005). Dessa maneira, a maioria das propostas orientadas pela abordagem sociocultural de Vygotsky concordam que o desenvolvimento individual constitui e é constituído por atividades e práticas sociais e histórico-culturais.

Na perspectiva sociocultural emergente,

... a cultura não é uma entidade que influencia os indivíduos. Em lugar disso, as pessoas contribuem para a criação de processos culturais e estes contribuem para a criação de pessoas. Dessa forma, os processos individuais e culturais são mutuamente constitutivos, e não definidos separadamente (ROGOFF, 2005, p. 51).

² Tais como, Barbara Rogoff (1993, 1998, 2005), Michel Cole (1998), Van Valsiner (1999), James V. Wertsch (1998), entre outros.

³ Essa abordagem é chamada alternadamente de sociocultural, sócio-histórica ou cultural-histórica. O termo histórico-cultural e histórico-social, são os termos mais apropriados quando se trata do legado que reconhecemos como sendo de Vygotsky. Mas acredita-se que o termo sociocultural é o melhor termo, já que ele trata de como esse legado tem sido apropriado em debates contemporâneos nas ciências humanas. A questão para isso tem a ver com a questão de como a cultura é compreendida pelas partes envolvidas (WERTSCH; RIO; ALVAREZ, 1998, p. 15).

Esse campo de pesquisas, conhecido como vygotskyanas ou neovygotskyanas, há tempos tem despertado interesse de pesquisadores e teóricos que, inspirados pela abordagem sociocultural, tem questionado, desenvolvido e ampliado a pesquisa além das ideias de Vygotsky, contribuindo com conceitos importantes sobre a relação entre aspectos individuais e culturais do desenvolvimento humano.

O trabalho de Barbara Rogoff (1993, 1998, 2005) destaca-se nesse grupo de pesquisas, uma vez que sua proposta teórica fundamenta-se em um amplo conhecimento de natureza interdisciplinar, que em muito se beneficia de estudos antropológicos, realizados sob uma abordagem transcultural. Esses estudos enfatizam uma perspectiva sociocultural de desenvolvimento humano fundamentada na psicologia cultural.

Rogoff (2005) considera o desenvolvimento humano como um processo cultural. A base para compreender esses processos culturais origina-se da perspectiva sociocultural de Vygotsky, principalmente de suas reflexões sobre como as práticas culturais estão relacionadas ao desenvolvimento de formas de pensar, lembrar, raciocinar e resolver problemas além de sua formulação de que as crianças são participantes culturais em todas as comunidades, em uma época específica da história. Assim, para a autora “os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam” (ROGOFF, 2005, p. 21). Esse é o conceito orientador de sua abordagem, o qual estabelece a base para compreender o papel dos processos culturais do desenvolvimento humano a partir de sua perspectiva.

Na visão de Rogoff (2005), o desenvolvimento humano é um processo através do qual as pessoas transformam-se por meio de sua participação contínua em atividades culturais, que, por sua vez, contribuem para as transformações de suas comunidades culturais com o passar das gerações. As pessoas tanto contribuem para os processos

envolvidos nas atividades socioculturais, quanto herdaram práticas inventadas pelas que delas participam. A autora explica que em vez de o desenvolvimento individual ser influenciado pela cultura (e influenciá-la)

... as pessoas se desenvolvem à medida que participam e contribuem para atividades culturais que desenvolvem, elas próprias, a partir do envolvimento das pessoas em sucessivas gerações. As pessoas de cada geração, à medida que desenvolvem empreendimentos socioculturais com outras, fazem uso e ampliam instrumentos e práticas culturais herdados de gerações anteriores. Ao desenvolverem-se mediante o uso compartilhado de instrumentos e práticas, simultaneamente, contribuem para a transformação dos instrumentos, das práticas e das instituições culturais (ROGOFF, 2005, p. 51-52).

Partindo desses pressupostos, a abordagem sociocultural de Rogoff (1998, 2005) apresenta como unidade de análise a atividade sociocultural, a qual inclui os indivíduos, as relações interpessoais e a comunidade/instituição, elementos intrinsecamente relacionados e que são dificilmente compreendidos separadamente.

O uso de uma atividade sociocultural como unidade de análise requer contribuições ativas e dinâmicas dos indivíduos com seus parceiros sociais e com as tradições históricas e materiais, sendo que suas transformações possibilitam “uma reformulação da relação entre o indivíduo e os ambientes sociais e culturais nos quais cada um está inerentemente envolvido na definição de outros” (ROGOFF, 1998, p. 124).

Essa abordagem diferencia-se de outras que apresentam o sujeito como unidade de análise, pois seu foco de análise recai sobre o meio social e cultural como fator indispensável e constituinte de um sujeito que mantém uma relação de mútua constituição com este meio. Além disso, esse modelo não privilegia nenhum dos três elementos envolvidos. O indivíduo e a cultura apresentam-se em desenvolvimento constante e estão dinamicamente relacionados de maneira que nem os indivíduos, nem as relações sociais nem a cultura podem ser vistos em separado.

Segundo Rogoff (2005), é importante haver uma unidade de análise que mantenha a função de um sistema indivisível que represente o todo que se quer analisar, tal como ressalta Vygotsky⁴, “a unidade é uma parte vital e irredutível do todo” (1987, *apud* COSTA; LYRA, 2002). Nesse sentido, para estudar esse *todo indivisível* e melhor esclarecer suas concepções acerca de sua unidade de análise, a autora tem estabelecido uma estratégia metodológica de planos de análise, também chamada de foco de análise, na qual ela utiliza uma série de *imagens* que visam a oferecer novas maneiras de retratar influências culturais que anteriormente foram baseadas em representações com quadros, setas ou círculos concêntricos.

1.1.1 Os planos de análise

Rogoff (2005, p. 26) acredita ser fundamental reconhecer que os “objetivos do desenvolvimento humano – aquilo que se considera como maduro e desejável – variam consideravelmente segundo as tradições e as circunstâncias culturais das diferentes comunidades.” A autora não concorda com o pressuposto de que o desenvolvimento humano avança rumo a um mesmo ponto-final de maturidade desejável. Segundo ela, as teorias de desenvolvimento⁵ que apresentam esquemas baseados em quadros e setas ou círculos concêntricos, são limitadas, pois tratam o indivíduo e a cultura como entidades separadas.

⁴ VIGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In: R. W. Rieber; A.S. Carton (Orgs.). **The collected works of L.S. Vygotsky** (N.Minick, Trad.), New York: Plenum Press,1987.

⁵ Como exemplo, a autora aponta o modelo dos Whittings e o sistema ecológico de Bronfenbrenner. Segundo a autora, “a separação aparece nas cadeias causais e unidirecionais entre variáveis anteriores e posteriores do modelo dos Whittings e no encaixe hierárquico do sistema interno, que depende dos externos, na teoria ecológica de Bronfenbrenner”(ROGOFF, 2005, p. 50).

Contrária a essa visão, Rogoff (2005) propõe esquemas de imagens, segundo sua perspectiva da transformação na participação, concebidos como visões analíticas diferentes de processos contínuos. Assim, para a observação do desenvolvimento a partir da atividade sociocultural, a autora propõe três planos de análise, planos pessoal, interpessoal e comunitário.

A teoria representada por esquemas de imagens nos mostra como uma atividade pode ser considerada separadamente quando enfocada em um primeiro plano, sem perder a visão e a interdependência do conjunto. Suas estruturas podem ser descritas sem que cada uma pareça independente da outra. Destacado um dos estágios de enfoque, ele ainda envolve a participação daqueles que foram colocados em segundo plano, por exemplo,

... fica incompleto focar somente o relacionamento do desenvolvimento individual e da interação social sem se preocupar com a atividade cultural na qual ações pessoais e interpessoais acontecem. E fica incompleto afirmar que o desenvolvimento ocorre em um plano e não em outros (ex.: que as crianças se desenvolvem, mas que seus companheiros e suas comunidades culturais não) ou que a influência pode ser atribuída em uma direção ou em outra ou que contribuições relativas podem ser contadas (ex.: dos pais para o filho, do filho para os pais, da cultura para o indivíduo) (ROGOFF, 1998, p. 125).

O entendimento desses processos mutuamente constituintes é primordial para que a abordagem sociocultural não seja assimilada a outras abordagens que examinam apenas partes do todo. Desta maneira, na abordagem sociocultural de Rogoff (2005), o foco individual (figura 1) traz ao primeiro plano o indivíduo e as informações interpessoais e culturais-institucionais são apresentadas simultaneamente em um segundo plano. Um sentido geral de informação interpessoal e cultural-institucional é necessário para compreender o que a criança está fazendo, embora não seja necessário prestar-lhe atenção com o mesmo detalhamento dedicado aos esforços da criança.

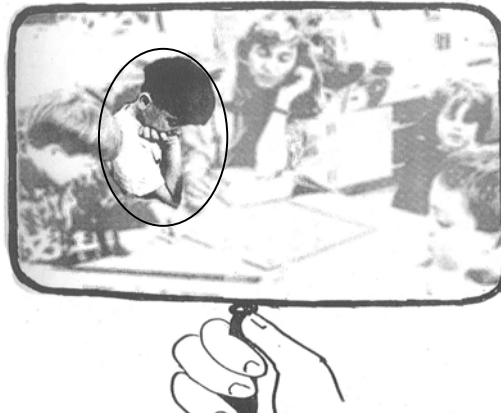


Figura 1 - Foco individual de análise
 Fonte: Barbara Rogoff⁶ (2005)

O foco interpessoal (figura 2) traz ao primeiro plano o relacionamento entre as crianças na condição de foco de análise. A atenção concentra-se na atividade que as crianças estão fazendo juntas e nas trocas que realizam nesse momento. Um sentido geral de informação individual e cultural é importante como pano de fundo, para compreender o que as crianças estão fazendo.



Figura 2 - Foco interpessoal de análise
 Fonte: Bárbara Rogoff (2005)

⁶ As figuras 1, 2 e 3 encontram-se no livro *A natureza cultural do desenvolvimento humano* de Bárbara Rogoff (2005, p. 55, 56 e 58) e referem-se a um jogo popular norte-americano chamado *Scrabble*, no qual os jogadores formam palavras a partir de diversos quadrados, nos quais há letras e valores diferentes.

O foco comunitário (figura 3) traz ao primeiro plano a instituição na condição de foco de análise. Por exemplo, pode-se estar interessado em estudar os processos cultural-institucionais, ou como as práticas da escola se conectam com a cultura infantil, etc. Como pano de fundo, encontram-se os detalhes relacionados a pessoas específicas e suas relações umas com as outras.

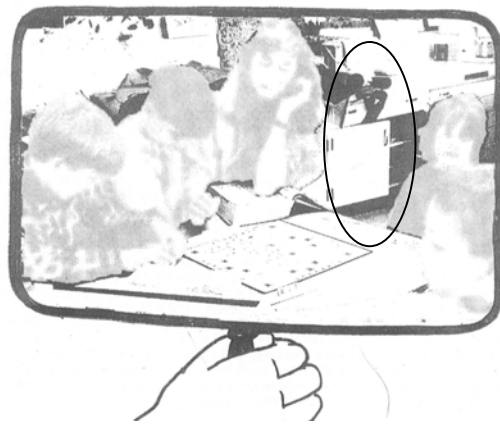


Figura 3 - Foco comunitário de análise
Fonte: Barbara Rogoff (2005)

Dessa maneira, os planos de análise não são separados ou hierárquicos, mas simplesmente envolvem abordagens diferentes de enfoque em toda a atividade sociocultural. Entender um exige o envolvimento de outros. Distingui-los favorece a função de esclarecer o plano de análise que pode ser escolhido para uma outra discussão de processos em toda a atividade, sustentando os outros planos de enfoque como pano de fundo, mas não em separado (ROGOFF, 1998, 2005).

A partir da visão de Rogoff (2005), baseada nas imagens de transformação da participação, todas as pessoas participam de comunidades culturais em contínua mudança. Os indivíduos e as gerações moldam as práticas, as tradições e as instituições,

ao mesmo tempo em que se baseiam a partir do que herdaram em seu momento na história.

A observação do desenvolvimento, a partir desses três planos de análise, corresponde aos três processos desenvolvimentais⁷ da abordagem sociocultural de Rogoff, que compreendem o aprendizado, a participação orientada e a apropriação participatória.

1.1.2 Os processos desenvolvimentais na atividade sociocultural

A metáfora do aprendizado é a expressão utilizada no plano comunitário da análise. A descrição de uma atividade sociocultural como aprendizado exige o enfoque e o entendimento dos aspectos comunitários e institucionais da ação. A metáfora do aprendizado envolve a participação ativa dos indivíduos em interação com outros, em uma atividade culturalmente organizada, que apresenta como propósito o desenvolvimento da participação responsável na atividade por pessoas menos experientes. Essa ideia de aprendizado concentra atenção necessariamente na natureza específica da atividade envolvida, bem como em sua relação com as práticas e instituições da comunidade na qual ela ocorre – econômica, política, espiritual e material (ROGOFF, 1998).

Essa concepção de aprendizado tem despertado interesse em muitos teóricos, especialmente nos que enfocam a interação mútua do indivíduo na atividade

⁷ O termo “desenvolvimental” (que tem por base a teoria de Lev Vygotsky) foi escolhido pelos pesquisadores socioculturais para diferenciar do conceito de psicologia “desenvolvimentista ou do desenvolvimento” que é base da proposta de Piaget (WERTSCH; RIO; ÁLVAREZ, 1998).

sociocultural. No aprendizado, os recém-chegados a uma comunidade de prática⁸ avançam em suas habilidades e entendimentos através da participação com os outros em atividades culturalmente organizadas.

O termo *metáfora do aprendizado* tem sido empregado em alguns estudos para focar a dualidade entre experiente-inexperiente. Porém, na proposta de Rogoff (1998), o aprendizado como conceito vai além dessa dualidade, pois enfoca um sistema de envolvimentos pessoais e combinações nos quais as pessoas se engajam na atividade culturalmente organizada, na qual aprendizes se tornam participantes mais responsáveis. Sendo assim, o aprendizado relaciona

... um pequeno grupo em uma comunidade com especialização de papéis orientados à realização de objetivos que relacionam o grupo com outros fora do mesmo. O pequeno grupo pode envolver pares que servem como recursos e desafios um para o outro ao explorar uma atividade junto com os experientes (que, como os pares, ainda estão desenvolvendo habilidade e entendimento no processo de engajar-se em atividades com outros de experiências variadas) (ROGOFF, 1998, p. 126).

A *participação orientada*⁹ é o termo aplicado no plano interpessoal da análise sociocultural. Esse conceito refere-se aos processos e sistemas de envolvimento entre as pessoas à medida que elas se comunicam e coordenam esforços ao participar de atividades socioculturais. Esses sistemas envolvem compromissos e combinações interpessoais promovendo diferentes formas de interações.

Dessa maneira, o plano interpessoal de análise, o qual é representado pela participação orientada, constitui-se das diferentes interações da vida diária a partir do comprometimento com outros em uma atividade coletivamente dirigida, a qual exige esforços conjuntos. Diante desses pressupostos, o conceito de participação orientada

⁸ O conceito de comunidade de prática será explicado mais adiante neste capítulo.

⁹ A autora também utiliza a expressão *participação guiada* para se referir a esse plano de análise.

“não é uma definição operacional que se deva usar para identificar algumas e não outras interações ou combinações” (ROGOFF, 1998, p. 129). Ao contrário, esse conceito pretende fornecer uma perspectiva sobre o modo de visualizar compromissos, interações e combinações interpessoais à medida que se ajustam nos processos socioculturais.

A *apropriação participatória* enfoca o plano individual de análise da atividade sociocultural. Este conceito refere-se ao processo pelo qual os indivíduos transformam e mudam seu entendimento quando participam e são envolvidos com responsabilidade em uma atividade sociocultural (ROGOFF, 1998).

A questão apresentada por Rogoff (1998) refere-se a como o sujeito em interação numa atividade sociocultural se beneficia dessa interação para se desenvolver a partir da participação orientada. A ideia central do processo de *apropriação participatória* é que, através da participação em uma atividade, os indivíduos trocam significados, fazem contribuições e se modificam, ficando assim preparados para fazer parte de atividades similares e posteriores, ou seja, a *apropriação* ocorre no processo de participação orientada à medida que

... o indivíduo se modifica através do envolvimento na situação em questão, e essa participação contribui para a direção do acontecimento em evolução e para a preparação do indivíduo para envolver-se em outros acontecimentos similares. A *apropriação* é um processo de transformação, não um requisito para a transformação. Assim, uso o termo *apropriação* para me referir à mudança resultante da participação própria de uma pessoa em uma atividade, e não a sua internalização de algum acontecimento ou técnica externa (ROGOFF, 1998, p. 134).

Dessa maneira, os termos *apropriação* e/ou *apropriação participatória*¹⁰ são utilizados por Rogoff (1998) para contrastar com *internalização* quando aborda como as crianças se

¹⁰ Esses dois termos apresentam a mesma definição na perspectiva de Rogoff. Segundo a autora, ela acrescenta a palavra *participatória* para enfatizar que, quando utiliza o termo, a *apropriação* é necessária

desenvolvem em uma atividade sociocultural. Para a autora, a perspectiva da internalização considera o desenvolvimento nos termos de uma aquisição ou transmissão estática e limitada de partes do conhecimento. A perspectiva da apropriação participatória, proposta por ela, considera o desenvolvimento como um processo dinâmico, ativo e mútuo que ocorre na participação das pessoas em atividades culturais. Assim, “os processos específicos pelos quais as crianças se comunicam e compartilham na tomada de decisões são a substância do desenvolvimento cognitivo.” (ROGOFF, 1998, p. 133).

Conforme Rogoff (1998), existem algumas ambiguidades no uso do termo apropriação. Três usos possíveis são referidos. O primeiro deles é simplesmente o mesmo que internalização – ocorre o transporte de uma informação de fora para dentro – algo externo é importado. O segundo refere-se a algo externo que é importado e transformado para se adequar aos propósitos do novo possuidor. O terceiro uso refere-se ao conceito de Rogoff (1998, p. 134) de apropriação participatória, no qual a apropriação “é um processo de transformação, não um requisito para a transformação”.

Assim, na abordagem da autora, a ideia de que o mundo social é externo ao indivíduo é equivocada, pois a pessoa que participa da aprendizagem está envolvida na apropriação através de sua participação.

A perspectiva de Rogoff (1998) recai sobre a transformação, ou seja, sobre o mundo social (as habilidades, as informações) que não é transmitido, mas sim transformado. A transformação diz respeito à compreensão da atividade pelo indivíduo e o desenvolvimento está relacionado à mudança do indivíduo nas relações e atividades que acontecem dentro de uma comunidade historicamente constituída.

O processo de transformação proposto pelo conceito de apropriação participatória da autora é desenvolvimental no sentido que envolve mudanças em

através do envolvimento da própria pessoa, não uma incorporação de algo externo. Esse é o ponto de diferença junto com outros que também utilizam o termo *apropriação* (ROGOFF, 1998).

direções distintas: “a direção do desenvolvimento varia do ponto de vista local de acordo com valores culturais, necessidades interpessoais e circunstâncias específicas, não exigindo a especificação de etapas universais ou ideais de desenvolvimento.” (ROGOFF, 1998, p. 137).

Embora a apropriação participatória seja uma atividade individual, ela envolve toda a atividade sociocultural, inclusive as relações interpessoais e os artefatos culturais. Caracterizar a *mudança* proposta nesse conceito exige e envolve o estudo dos processos, das habilidades e dos conhecimentos no todo indivisível que caracteriza a unidade de análise de Rogoff (1998). Como a autora propõe a análise do desenvolvimento cognitivo como apropriação participatória por meio da participação orientada em um sistema de aprendizado, será necessário aprofundar o conceito de participação orientada no contexto deste trabalho.

1.1.3 A participação orientada no contexto deste trabalho

Como já foi visto, o conceito de *participação orientada* é central na abordagem de Rogoff (2005) e fundamental para compreender sua proposta de que a aprendizagem é um processo de participação variável em atividades socioculturais na comunidade em que os indivíduos estão inseridos.

Muitos estudiosos da cultura e da cognição encontraram inspiração no conceito de *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky ao observar a natureza cooperativa do desenvolvimento cognitivo (ROGOFF, 2005). Esse conceito apresenta como premissa a formulação de que as crianças aprendem a utilizar os instrumentos para pensar, por meio de sua interação com adultos ou crianças mais experientes, que as ajudam a desenvolver o pensamento que não conseguiriam desenvolver sozinhas. Dentro da zona

de desenvolvimento proximal, as crianças desenvolvem processos complexos de pensamento e aprendem a usar instrumentos culturais e intelectuais de sua comunidade em suas interações com outros indivíduos.

Depois de assimilado determinado conteúdo na zona de desenvolvimento proximal, as crianças tornam-se capazes de desenvolver as habilidades aprendidas de forma independente, transformando os instrumentos culturais do pensamento dentro de seus próprios interesses e propósitos, ou seja, “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (VYGOTSKY, 2002, p. 113).

A teoria de Vygotsky (2002) sobre a zona de desenvolvimento proximal concentra-se, principalmente, em interações que envolvem a formação escolar na preparação para o uso de discurso e instrumentos característicos dessa formação. Embora considere relevante a teoria de Vygotsky, Rogoff (2005, p. 231) acredita que “o foco em interações com base apenas na instrução tende a não dar a devida importância a outras formas de envolvimento que também são importantes na aprendizagem das crianças.”

Para explicar a relação dos indivíduos com as pessoas mais experientes, Rogoff (1993, 2005) propôs o conceito de participação orientada em atividades culturais, no qual revê o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky e amplia a visão sobre a natureza cooperativa da aprendizagem, que ocorre não somente dentro, mas também fora do ambiente de instrução explícita. Dessa maneira, o conceito de participação orientada foi formulado para abranger situações do desenvolvimento cognitivo que são menos centrais na concepção vygotskyana, como as combinações e interações de crianças em comunidades culturais que não visam ao discurso nem aos conceitos com base na escolarização, bem como de crianças no envolvimento de rotina nas atividades cognitivas do dia a dia em casa, com os vizinhos, etc.

O conceito de participação orientada sugere a participação ativa do indivíduo em se beneficiar do contexto social, bem como a necessidade de compreensão da ajuda

mútua que se estabelece neste contexto. A participação orientada remete às bases que fundamentam a intersubjetividade, que, segundo a autora, referem-se à maneira como a pessoa é envolvida em um trabalho conjunto, que pode ocorrer como resultado de uma compreensão mútua da situação e que permite o envolvimento interpessoal (ROGOFF, 1998, 2005).

A autora enfatiza que tal conceito não caracteriza um método específico de apoio à aprendizagem, pois uma forma de participação orientada é a “explicação, outra é a provocação e o constrangimento, na qual adultos e pares apontam as fraquezas e os erros das crianças ao expor seu comportamento à avaliação social – às vezes com humor e boa vontade, às vezes, não” (ROGOFF, 2005, p. 232). A perspectiva da participação orientada não é caracterizada apenas pela aprendizagem de habilidades e práticas socialmente desejáveis, pois os mesmos processos envolvem situações que proporcionam a aprendizagem de práticas consideradas como indesejáveis, como, por exemplo, usar a violência para lidar com problemas interpessoais.

Dessa maneira, o termo *orientada* é utilizado de forma ampla para incluir interações não apenas de caráter e intenção instrutiva. Tal conceito trata também de sistemas de interação *paralela* e *distal*, nos quais a criança compartilha das experiências, dos valores, das habilidades e das práticas da comunidade, sem intenção instrutiva, mas incluindo formas variáveis de participação em atividades culturalmente orientadas, por meio do uso de instrumentos específicos de interação da comunidade que participa, mesmo que o objetivo não seja aprender (ROGOFF, 2005). O termo *participação* refere-se à observação, bem como ao envolvimento prático em uma atividade (ROGOFF, 1998).

Para Rogoff (2005), a aprendizagem e a interação envolvem processos básicos semelhantes, bem como diferentes formas de participação orientada em diferentes lugares do mundo, não importando o que será aprendido e se os meios utilizados são desejáveis ou não. A autora considera os processos de comunicação e coordenação de esforços fundamentais à noção de participação orientada. A comunicação e a

coordenação dos envolvidos em uma atividade compartilhada numa determinada comunidade ampliam o entendimento de todos os participantes, à medida que estes procuram um campo comum de entendimento e se ajustam de diferentes maneiras, com papéis variáveis, complementares e até mesmo conflitantes, no intuito de ampliar suas visões comuns e se adequarem a novas perspectivas. Os processos de comunicação e de coordenação ocorrem durante a participação em tentativas conjuntas à medida que as pessoas buscam por um objetivo comum. Entender os propósitos envolvidos em esforços conjuntos é um aspecto essencial da análise da participação orientada.

Não obstante, a ênfase no envolvimento mútuo, presente na perspectiva da participação orientada, contrasta com outras perspectivas de *influência social* na qual a socialização é atribuída aos adultos que organizam a aprendizagem das crianças. Na proposta de Rogoff (2005), em que o desenvolvimento ocorre a partir da participação em atividades socioculturais compartilhadas, as crianças cumprem papéis centrais junto aos mais velhos.

Rogoff (2005) caracteriza dois processos básicos de participação orientada que, segundo ela, parecem ser muito comuns em diferentes comunidades em todo o mundo. O primeiro refere-se à conexão mútua de significados que ocorre nas atividades socioculturais compartilhadas pelas crianças e seus companheiros, por meio dos instrumentos culturais disponíveis; o segundo refere-se ao modo como as crianças e seus companheiros estruturam esse envolvimento mútuo em oportunidades de aprendizagem.

Na *conexão mútua de significados*, para comunicar suas ideias e coordenar seus esforços, os participantes de uma atividade sociocultural buscam por uma perspectiva ou linguagem comum e dessa maneira conectam diferentes perspectivas. Essa coordenação mútua apresenta-se entre pessoas em interação, não podendo ser atribuída exclusivamente a uma ou a outra. As perspectivas de cada participante se modificam para que assim possam realizar as atividades conjuntamente. São essas modificações

que encaminham o processo de desenvolvimento, pois, à medida que os participantes se ajustam para comunicar e coordenar esforços, suas novas perspectivas envolvem uma maior compreensão (WERTSCH¹¹, 1984 *apud* ROGOFF, 2005).

Esse processo de entendimento mútuo, que é alcançado entre as pessoas no processo de comunicação e de coordenação, tem sido denominado por Rogoff (1998) de *intersubjetividade*. A autora acredita que a capacidade para essa intersubjetividade é inata e se apresenta na crescente habilidade da criança em entender a expressão facial, não verbal da mãe, bem como a entonação de suas palavras. A intersubjetividade é responsável pela mudança no desenvolvimento, que se dá através da conexão/compartilhamento do significado.

Nas interações cotidianas, as pessoas estabelecem referências sociais e buscam informações sobre como interpretar diferentes situações a partir de expressões de outras pessoas. Para a autora, a partir do primeiro ano de vida, os bebês buscam informações na interação social, “tentando obtê-las a partir da direção para a qual os cuidadores apontam e olham. Eles também parecem usar definições de entonação, bem como o momento da fala e o tom emocional para entender a essência da mensagem de um cuidador” (ROGOFF, 2005, p. 234).

Dessa forma, “os bebês nascem prontos para aprender as formas de agir das pessoas ao seu redor” (ROGOFF, 2005, p. 64). A autora defende que a criança nasce com a habilidade de compartilhar significados através da capacidade de compreensão mútua, tornando-se necessário apenas entender o seu desenvolvimento e o seu aperfeiçoamento nas interações sociais, que, por sua vez, são constitutivas dos processos mentais da criança. No entanto, a concepção de um caráter social presente nessa intersubjetividade inata abre questões sobre a intencionalidade do ato da criança na comunicação. Segundo Costa e Lyra (2002), o que Rogoff considera importante é

¹¹ WERTSCH, J.V. The zone of proximal development: some conceptual issues. In: B Rogoff; J.V. Wertsch. **Children’s learning in the “zone of proximal development”**. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. p. 7-18.

... a função comunicativa que efetivamente têm os gestos e as “palavras” primárias para serem consideradas sociais. Ou seja, se a criança tem a intenção de deliberar uma ação por parte do adulto na comunicação. Esta função comunicativa que tem os gestos e as “palavras” da criança pode não provir de uma intencionalidade deliberada desta, mas a sua resposta eficaz justifica o fenômeno comunicacional como um fenômeno social proporcionado por esta mesma capacidade inata de intersubjetividade. (COSTA; LYRA, 2002, p. 642).

O segundo processo de participação orientada destacado por Rogoff (1993, 2005) refere-se à *estruturação do envolvimento mútuo*. A estruturação, diz respeito a como as crianças, seus companheiros e cuidadores organizam o envolvimento uns dos outros para facilitar a participação em atividades compartilhadas. Esse envolvimento se apresenta por meio da escolha das atividades que as crianças podem observar e participar, bem como, em suas interações com seus companheiros no decorrer de uma atividade compartilhada. A estruturação do envolvimento mútuo ocorre, principalmente, através das várias práticas culturais difundidas que são de grande importância para a aprendizagem: narrativas, rotinas do dia a dia e brincadeiras.

Para Rogoff (2005, p. 235), “a forma de estruturação da vida das crianças é central para suas oportunidades de observar e participar”. As práticas da comunidade, os cuidadores das crianças, bem como suas próprias escolhas, determinam as situações nas quais as crianças têm a oportunidade de aprender.

A estruturação da participação das crianças ocorre quando elas escolhem assistir à TV (ou não), fazer tarefas ou escutar, escondidas, as conversas de seus pais. Ela acontece quando pais ampliam ou restringem as oportunidades, ao tomar decisões com relação à forma de cuidado da criança, ou fazer as tarefas domésticas quando os bebês estão dormindo e à medida que as comunidades constroem instituições que as incluem ou excluem. Essas escolhas podem ser feitas sem intenção de proporcionar uma experiência de aprendizagem, mais, às vezes, podem ser projetadas explicitamente em torno da aprendizagem,

como no formato de instituições especializadas na aprendizagem, ou na disponibilidade de objetos especiais para instrução, como andadores, livros infantis e brinquedos (ROGOFF, 2005, p. 235).

Um exemplo observado por Rogoff (2005), refere-se às crianças de Guareño, na Venezuela, que aprendem as habilidades do cultivo, do trato dos animais, da caça e da pesca, com a ajuda de adultos que estruturam sua participação. Segundo a autora, “as crianças contribuem em passos que correspondem a suas habilidades, em processo de avanço, à medida que os adultos demonstram o complexo como um todo e fornecem indicações bem situadas durante seu empreendimento compartilhado” (ROGOFF, 2005 p. 238).

A autora refere-se à aprendizagem a partir do entendimento como um todo. Esse entendimento diz respeito à capacidade da criança em aprender de forma eficaz dentro do contexto, quando ela tem a oportunidade de entender a atividade proposta em um contexto geral, sem etapas fragmentadas. Outro exemplo observado pela autora refere-se ao currículo dos aprendizes de alfaiate, o qual envolve etapas para abordar o corpo geral de habilidades e conhecimento sobre sua atividade. Os aprendizes aprendem primeiro a costurar e depois a cortar cada peça do vestuário. A ordem das etapas permite-lhes observar a estrutura geral das peças, e só então se concentram na lógica pela qual as diferentes peças são costuradas, o que os ajuda a entender o padrão de corte. Em um terceiro exemplo, observado em uma comunidade Maia, Rogoff (2005) observa como as meninas aprendem a fazer *tortilhas* (bolachas) em etapas, e com o apoio materno dado no contexto da participação,

... os pequenos primeiramente observam suas mães fazendo tortilhas e tentam imitar; as mães lhes dão uma pequena porção de massa para que usem e facilitam o processo, rolando a massa em uma bola e iniciando o processo de achatamento. À medida que a criança vai ganhando habilidade, a mãe dá indicações e demonstra, segurando em uma posição que proporciona um achatamento fácil (ROGOFF, 2005, p. 238).

Nessas três comunidades estudadas por Rogoff (2005), observa-se, a partir de seus registros, que mães e crianças estruturavam a participação umas das outras ao compartilhar o uso de novas atividades e objetos. A maioria das mães, ou outros cuidadores, ajustavam o objeto para facilitar os esforços das crianças, dividiam ou simplificavam a tarefa, ou realizavam partes em que as crianças apresentavam dificuldades. É evidente também, nessas três comunidades observadas, que as crianças estavam envolvidas na estruturação das atividades.

A participação das crianças em brincadeiras faz com que se envolvam mutuamente com seus parceiros em tradições culturais que as precedem e às quais elas contribuem para ampliar, modificar, e desenvolver novas atividades lúdicas, brinquedos, brincadeiras e jogos.

Esses formatos de brincadeiras vivenciados pelas crianças nas diferentes comunidades observadas por Rogoff (2005) estabelecem uma aprendizagem por meio da linguagem oral. É nesse meio de aprendizagem que as crianças têm a oportunidade de utilizar as brincadeiras, as histórias e as narrativas aprendidas em eventos que acontecem na comunidade, tanto adaptando e inovando quanto preservando.

Uma cultura de jogos e brincadeiras da infância passa por muitas comunidades de geração para geração de crianças. Rogoff (2005) também comenta a respeito da pesquisa de Robert Serpell, na qual ele descreve um rico folclore infantil com jogos que envolviam charadas e cantigas de crianças Chewas, da Zâmbia. O autor relata que as crianças realizavam brincadeiras em grupo, com jogos complexos, criativos (que representavam rotinas de trabalho local e da família), jogos de habilidade com regras que exigiam planejamento estratégico e cálculos numéricos consideráveis, bem como, a construção de miniaturas de arame e argila.

Dessa maneira, os dois processos de participação orientada definidos por Rogoff (2005), que envolvem conectar mutuamente os sentidos e estruturar as oportunidades de aprendizagem das crianças, apresentam-se de formas diferenciadas em comunidades

distintas, mas, segundo a autora, mantendo características similares nos diferentes lugares, pois as brincadeiras e brinquedos das crianças, por exemplo, partem daquilo que elas observam, mas o que elas tem oportunidade de observar difere muito da maneira como são incluídas ou não nas atividades de sua comunidade.

Entretanto, é nesse sentido que o conceito de participação orientada é central na proposta de Rogoff. A aprendizagem é um processo de participação variável em atividades da comunidade, no qual as crianças assumem novos papéis e responsabilidades. Um conceito semelhante – a ser abordado a seguir – foi proposto por Wenger e Lave (1991), que afirmaram que a aprendizagem é uma questão de envolvimento variável por parte das pessoas, como participantes periféricos legítimos em uma comunidade de prática.

1.2 Comunidade de prática: aspectos estruturais

O trabalho de Lave e Wenger (1991) procura explicar a ligação entre conhecimento, comunidade de aprendizagem e identidade a partir do conceito de *comunidade de prática*. Esse termo foi proposto pelos autores

... como um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo através do tempo e na relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática seria a condição intrínseca para a existência do conhecimento, pois providenciaria o suporte interpretativo necessário para que este fizesse sentido (LAVE; WENGER, 1991, p. 98, tradução nossa)¹².

¹²... is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).

Dessa maneira, uma comunidade de prática se revela na relação de um grupo de pessoas que partilham um interesse e quando reunidas com regularidade buscam por conhecer e aprender.

Wenger (1998) acredita que todos nós pertencemos a uma ou mais comunidades de prática, normalmente em mais de uma, sendo que ao longo de nossas vidas percorremos inúmeras dessas comunidades. Em casa, no trabalho, nos lugares de passatempo, convivemos com determinados grupos de pessoas que revelam um objetivo comum, um repertório compartilhado, regras de convivência específica, que geram informações, ações e resultados desde que todo grupo esteja comprometido em encontrar soluções criativas para os problemas que se apresentam diariamente. Quando encontramos um grupo de pessoas que apresentam outras ideias, outras regras, outros costumes, gera-se uma nova situação na qual precisamos nos situar. Essa pluralidade de papéis surge, informalmente, nas situações da vida diária e é dessas relações que surge uma comunidade de prática.

Para Wenger (1998), nem sempre uma comunidade pode ser chamada de comunidade de prática. Um bairro, por exemplo, muitas vezes é chamado de comunidade, mas, geralmente não é uma comunidade de prática, pois, segundo o autor, para que haja uma comunidade de prática é preciso que existam três características principais: o domínio, a comunidade e a prática.

O *domínio* refere-se ao elemento de inspiração que leva os membros da comunidade a contribuir e participar. Ele é o conhecimento que proporciona aos membros da comunidade um senso de empreendimento comum, na busca do desenvolvimento de uma identidade, a partir da afirmação de seus propósitos e valores.

Dessa maneira, uma comunidade de prática não é apenas um encontro entre pessoas, mas os participantes da comunidade precisam ter uma identidade definida por um domínio de interesse partilhado. Isso implica um compromisso com o domínio e uma competência partilhada que distingue os membros do grupo de outras pessoas.

A *comunidade* caracteriza-se pela busca de interesse no seu domínio. Os membros da comunidade se dedicam a atividades conjuntas, ajudam uns aos outros e compartilham informações. Como na visão de Wenger (1998) a aprendizagem é uma questão essencial de participação, a comunidade torna-se um elemento central como um grupo de pessoas que interagem, aprendem conjuntamente e constroem relações entre si, desenvolvendo um sentido de engajamento.

Enquanto o domínio refere-se ao tópico em que a comunidade foca a atenção, a *prática* é o conhecimento específico que a comunidade desenvolve, partilha e mantém. Segundo Wenger (1998), o termo prática “tem uma conotação de *fazer* mas não apenas o *fazer pelo fazer*, mas sim o fazer situado em um contexto social e histórico, que possui um significado em si. Assim, a prática é tida sempre como uma prática social” (WENGER, 1998, p. 47, tradução nossa)¹³. Essa prática se apresenta nas relações das pessoas da comunidade a partir do engajamento mútuo. Os membros de uma comunidade de prática trocam informações e opiniões, e são diretamente influenciados pelo entendimento mútuo para compartilhar um aprendizado significativo. A prática é então um processo interacional no qual seus membros realizam tarefas em conjunto, negociam novos significados e aprendem uns com os outros, compartilhando suas competências.

É a partir do desenvolvimento desses três elementos em paralelo que se caracteriza uma comunidade de prática, segundo Wenger (1998). A partir dessas perspectivas, pode-se afirmar que uma comunidade de prática é um sistema social de produção, de aprendizagem e de participação ativa, bem como o fundamento de um grupo de pessoas que se encontram reunidas para conhecer e aprender.

¹³ “...practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice” (WENGER, 1998, p. 47).

1.2.1. A participação periférica legítima

A abordagem de Wenger (1998) centra-se basicamente em sistemas de aprendizagem social. Para o autor, somos seres sociais e este é o aspecto fundamental da aprendizagem. É na comunidade que ocorre o aprendizado, principalmente quando estamos envolvidos em atividades significativas e que são valorizadas pelas pessoas que nos são importantes. O objetivo da aprendizagem, segundo o autor, é vivenciar o mundo e engajar-se com ele, de maneira significativa. São ambientes de aprendizagem dessa natureza que o autor denomina de comunidade de prática.

Wenger (1998) define sua perspectiva de aprendizagem social a partir dos seguintes princípios: (1) a aprendizagem é inerente à natureza humana; (2) é a primeira e a principal habilidade para negociar novos significados; (3) cria estruturas emergentes; (4) é fundamentalmente experimental e social; (5) transforma nossas identidades, constitui trajetórias de participação; (6) significa lidar com as fronteiras; (7) é uma questão de energia social e poder; (8) é uma questão de engajamento; (9) é uma questão de imaginação dependente de um processo de orientação, reflexão e exploração para colocar nossas identidades e práticas em um contexto mais amplo e significativo; (10) é uma questão de alinhamento; (11) envolve uma ação recíproca entre o local e o global (WENGER, 1998, p. 226-227).

A partir desses princípios, acredita-se que o conhecimento necessita ser apresentado em um contexto autêntico e que a aprendizagem requer interação social e colaboração entre os membros de uma comunidade de prática. Segundo Wenger (1998), “a aprendizagem envolve uma interação entre a experiência e a competência. Nas comunidades de prática a definição de competência e a produção de experiência estão muito próximas. Essa proximidade é altamente propícia para que a aprendizagem

ocorra.”(WENGER, 1998, p. 214, tradução nossa)¹⁴. Além disso, uma comunidade de prática não é apenas um contexto para a aprendizagem necessária aos recém-chegados a ela, mas um contexto para novas ideias, que serão transformadas em novos conhecimentos, ou seja, uma comunidade de prática pode ser tanto um local para aquisição de conhecimento como para a criação de um conhecimento, a “aprendizagem não pode ser projetada, ela segue uma negociação de significados; move-se à sua própria maneira, escorrega por entre fendas, cria suas próprias fendas. A aprendizagem acontece projetada ou não.” (WENGER, 1998, p. 225, tradução nossa)¹⁵.

É nesse sentido que Wenger (1998) não considera a escola o lugar privilegiado da aprendizagem. Segundo ele, a sala de aula não é o principal local da aprendizagem, mas a vida é o principal evento da aprendizagem. As escolas continuam a ter um papel a desempenhar nessa visão, mas precisam estar a serviço da aprendizagem que acontece no cotidiano.

Lave e Wenger (1991) enfocam que a aprendizagem ocorre em função da atividade, do contexto e da cultura, e a denominam de *aprendizagem situada*. A perspectiva da aprendizagem situada enfatiza que o entendimento de determinado conhecimento compromete a pessoa na sua totalidade, pois a pessoa e o mundo se constituem mutuamente. Dessa forma, a interação social é um componente crítico da aprendizagem situada, os aprendizes estão envolvidos em uma comunidade de prática que incorpora certas crenças e comportamentos adquiridos. As pessoas aprendem através das suas experiências, em um contexto de aprendizagem que se apresenta no contato com a prática produzida na interação social de determinado grupo de pessoas, bem como pelos conflitos decorrentes do aperfeiçoamento dessas práticas. São essas

¹⁴ “ ... that learning involves an interaction between experience and competence. In communities of practice, the definition of competence and the production of experience are in very close interaction.” (WENGER, 1998, p. 214).

¹⁵ “Learning cannot be designed. Ultimately, it belongs to the realm of experience and practice. It follows the negotiation of meaning; it moves on its own terms. It slips through the cracks; it creates its own cracks. Learning happens, design or no design”. (WENGER, 1998, p. 225).

experiências que irão propiciar que a pessoa aprenda de forma *situada* o conhecimento necessário para o desenvolvimento de si mesma e da comunidade a que se esforça para pertencer naquele momento.

Segundo os autores, “a aprendizagem vista como atividade situada tem como característica central um processo que denominamos de participação periférica legítima” (LAVE; WENGER, 1991, p. 29, tradução nossa)¹⁶. Assim, na abordagem da aprendizagem social de Wenger (1998), a aprendizagem é uma questão de envolvimento variável por parte das pessoas, como participantes periféricos legítimos em comunidades de prática.

A partir do conceito de *participação periférica legítima*, Lave e Wenger (1991) chamam atenção à inevitável participação das pessoas em uma comunidade de prática, bem como enfatizam o domínio do conhecimento e a destreza que exigem dos novatos uma participação plena nas atividades socioculturais de uma comunidade. Assim, a

... participação periférica legítima permite falar das relações entre novatos e veteranos e das atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática. Trata-se do processo de novos participantes, que se convertem em uma comunidade de prática. O processo de converter-se em participante pleno de uma prática sociocultural compromete os propósitos de aprender de uma pessoa e configura o significado da aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991, p. 29, tradução nossa)¹⁷.

Os aprendizes, quando inseridos em um processo de aprendizagem, estão sujeitos a participar de comunidades de pessoas que já dominam o conhecimento de

¹⁶“... learning, viewed as situated activity has as its central defining characteristic a process that we call legitimate peripheral participation” (LAVE; WENGER, 1991, p. 29).

¹⁷ Legitimate peripheral participation provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. A person’s intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice. (LAVE; WENGER, 1991, p. 29).

determinada atividade. Esse grupo de pessoas praticantes da comunidade leva os aprendizes a deter um dado conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, de forma que esses aprendizes possam, ao longo do tempo e da sua aprendizagem, vir a participar integralmente das práticas socioculturais¹⁸ desse grupo. Dessa maneira, a aprendizagem acontecerá pela imersão do aprendiz na prática sociocultural bem como pelo relacionamento entre ele e os membros do grupo.

Primeiramente, a participação do aprendiz na comunidade é periférica, pois este não possui ferramentas para participar plenamente das atividades da comunidade. É o comprometimento com a aprendizagem que garantirá a ele a legitimidade, a qual depende tanto de quem aprende quanto de quem ensina. Além disso, a participação periférica direciona uma base para que o próprio aprendiz se avalie, ou seja, a partir de desafios, elogios, etc., os aprendizes encaminham sua legitimidade na comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991).

É neste sentido, que Lave e Wenger (1991) enfatizam que a participação periférica legítima “não é em si uma forma educacional, uma estratégia pedagógica ou mesmo uma técnica de ensino, mas um ponto de vista analítico da aprendizagem, uma forma de entender a aprendizagem”. (WENGER, 1991, p.40, tradução nossa)¹⁹.

As pessoas aprendem a participar da prática social da comunidade, de forma situada, de forma significativa, crescente e não isolada do contexto. Segundo Wenger (1998), o que torna a aprendizagem significativa para os aprendizes nesses ambientes é a aceitação, a valorização e o convívio com membros reconhecidamente importantes nessa comunidade. Esses novos membros, quando envolvidos em atividades que são

¹⁸ Entendam-se aqui como práticas socioculturais as atividades compreendidas no exercício profissional de uma comunidade, a identidade desenvolvida ao longo do tempo e que une seus participantes e os artefatos desta comunidade que compartilha conhecimento e prática (LAVE; WENGER, 1991, p.29).

¹⁹ “... that legitimate peripheral participation is not itself an educational form, much less a pedagogical strategy or a teaching technique. It is an analytical viewpoint on learning, a way of understanding learning” (LAVE; WENGER, 1991, p. 40).

significativas, percebem a comunidade como um espaço propício para a sua aprendizagem.

A partir do momento em que a pessoa aprende, ela se transforma, pois se torna um membro participante da comunidade de prática. Assim, aprender, segundo o conceito de aprendizagem de Lave e Wenger (1991), envolve toda a pessoa, envolve o aproveitamento das possibilidades que se abrem nesse sistema de relações e estabelece uma forma autêntica de pensar e atuar, que têm a criatividade como fundadora da sua prática.

Os jogos de mãos – objeto de estudo deste trabalho – são uma excelente ferramenta para se verificar a aplicabilidade das ideias de Rogoff quanto ao desenvolvimento como transformação da participação na atividade sociocultural. Eles também são um ótimo exemplo de uma comunidade de prática segundo o conceito apresentado por Lave e Wenger (1991), pois representam um sistema social de produção, de aprendizagem e de participação ativa, além de serem o fundamento de um grupo de crianças que procuram conhecer e aprender umas com as outras.

2 JOGOS INFANTIS: INTERAÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM MUSICAL

Considerando os estudos desenvolvidos e explicitados no primeiro capítulo, pode-se afirmar que o ambiente no qual a criança está inserida contribui para o seu desenvolvimento e para as suas interações sociais. Tais interações ocorrem por meio de múltiplas possibilidades, inclusive na forma de jogos e brincadeiras. Neste capítulo, apresento os jogos de mãos e o contexto no qual eles estão inseridos, abordando questões sobre as práticas culturais da infância, suas relações com o brincar, e com o jogo infantil. Em meio a essas discussões, abordo as investigações recentes sobre os jogos musicais, especialmente sobre os jogos de mãos, e suas possíveis contribuições para o entendimento do desenvolvimento da aprendizagem musical e dos aspectos de interação social proporcionada por esses jogos.

2.1 As práticas culturais da infância e sua relação com o brincar

A *cultura da infância* tem sido investigada especialmente pela sociologia da infância – campo novo de pesquisa²⁰ que vem se estruturando há pouco mais de uma década, com base em alguns princípios fundamentais, sendo o principal deles a concepção de infância como uma construção social²¹ (JAVEAU, 2005; SARMENTO, 2004;

²⁰ O desenvolvimento recente deste campo de estudos acompanha os progressos verificados no plano internacional, no qual a Sociologia da Infância foi reconhecida como o mais recente Comitê de Pesquisa da ISA (Associação Internacional da Sociologia) e um dos últimos grupos de trabalho a ser criados no interior da AISLF – Associação Internacional de Língua Francesa (SARMENTO, 2004, p. 1).

²¹ A concepção de infância como construção social já foi discutida por Philippe Ariés (1960) no seu livro *L'Enfant et la Vie Familiale/ História Social da criança e da família*. Seu trabalho serve de referência para o estudo da constituição progressiva da concepção de uma especificidade da natureza infantil. Sua obra,

2002; MOLLO-BOUVIER, 2005; CORSARO, 2005). O objetivo inicial deste campo de estudo foi romper com a visão *biologista*, que considerava a infância como um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e *psicologizante*, que interpretava as crianças como indivíduos que se desenvolvem “independentemente da construção social, das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre elas” (SARMENTO, 2004, p. 1).

Contrária a essas concepções, a sociologia da infância propõem revelar a criança como ator social pleno, tomando como objeto de investigação a criança como um ser ativo, como um sujeito que participa de trocas e interações com seus parceiros e com o mundo que a rodeia. Com base nessa premissa, propõe-se que as crianças sejam estudadas como um grupo social autêntico, uma vez que possuem traços específicos que se diferenciam de outras categorias da sociedade. Essa mudança de perspectiva apresenta como principal categoria de investigação a alteridade da infância em relação às suas práticas culturais (BOUVIER, 2005; SARMENTO, 2002, 2004).

O assunto central nos estudos sobre as práticas culturais da infância refere-se à ideia de que as crianças “realizam processos de significação e estabelecem modos de monitoração da ação que são específicos e genuínos”, em uma Cultura que é própria e não redutível à Cultura dos adultos (SARMENTO, 2002, p. 11).

Junto às ciências que se dedicam ao estudo das crianças – psicologia da educação e ciências da educação – o estudo das práticas culturais da infância, tanto no âmbito de atividades escolares como em um contexto comunitário, tem chegado a resultados significativos. Os estudos de Corsaro (2005), Opie e Opie (1969), Brougère (2002, 2006), Sarmento (2004), Campbell (1998) entre outros, sugerem uma autonomia das práticas culturais da infância, partindo da premissa de que as crianças, no convívio e nas

volta como foco de interesse e discussão em um grande número de trabalhos da sociologia e da “sociologia da infância”.

relações com outras crianças e com os adultos, constroem formas específicas e uma maneira independente de agir sobre o mundo.

Um trabalho de grande importância que revela a questão da autonomia das crianças é o estudo de caráter etnográfico desenvolvido por Iona e Peter Opie idealizados nas décadas de 1950 e 1960. Esses autores documentaram um vasto repertório de jogos infantis desenvolvidos pelas crianças no seu cotidiano, consistindo nas práticas culturais infantis transmitidas nas relações entre crianças, sem a interferência direta dos adultos. Os autores propõem uma Cultura da infância, nos levando a acreditar que as práticas culturais desse universo infantil podem ser vistas com uma certa independência do universo adulto.

Entretanto, a autonomia das práticas culturais da infância é um assunto envolto em algumas discussões. Elas não se centram no fato reconhecido de as crianças produzirem significações autônomas, mas “em saber se essas significações estruturam-se e consolidam-se em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em *Culturas*” (SARMENTO, 2002, p. 12).

Segundo James, Prout e Jenks ²² (1998 *apud* BORBA, 2005) existem duas vertentes que caracterizam os estudos sobre as práticas culturais infantis as quais eles consideram, de certa maneira, problemáticas, pois situam as relações das crianças com seus pares fora do contexto social: (i) a primeira sugere que a Cultura da infância encontra-se expressa em um conjunto de formas culturais distintas chamadas brincadeiras, deixando de fora as relações entre os adultos e as crianças e destas com o contexto social mais amplo, (ii) a segunda aborda a Cultura da infância como os contextos das vidas sociais

²² JAMES, A., JENKS, C., PROUT A. **Theorizing childhood**. 4.ed. New York: Teachers. College Press, 1998. O trabalho desses autores é central para compreendermos a nova abordagem sociológica da infância, que compreende a criança como um ator social, participante pleno da sociedade em que vivem.

cotidianas das crianças entre seus pares, separando o mundo infantil do mundo adulto. Os autores acreditam que o modo de vida das crianças apresenta especificidades em relação às práticas culturais dos adultos. Contudo, a questão que estes autores levantam é que devemos compreender que a Cultura infantil constitui-se como uma construção coletiva que se faz através da ação social das crianças frente às estruturas sociais que estão inseridas. Esses autores sugerem que o que vem sendo chamado de Cultura da infância, ou simplesmente Cultura infantil, existe apenas em ambientes nos quais as crianças têm autonomia e controle de sua ação, como os pátios escolares, os parques de recreação, os grupos de rua, espaço nos quais geralmente as crianças estão distantes do olhar adulto. Esses ambientes são espaços privilegiados de construção das culturas infantis, pois têm como base às relações sociais entre as crianças, nos quais elas formam um grupo próprio infantil.

William Corsaro²³ (1997, *apud* BORBA, 2005) é um destacado autor, responsável por uma série de pesquisas etnográficas no campo das práticas culturais infantis. Para explicar sua perspectiva de que as práticas culturais infantis constituem-se em um processo de produção e trocas, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social, em interações com os adultos e seus pares, o autor criou o conceito de *reprodução interpretativa*, que tem o objetivo de enfatizar a ação das crianças nos seus mundos sociais e culturais. Assim, a palavra *interpretativa* refere-se aos aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade, e *reprodução* refere-se a que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção cultural e a mudança a partir de uma dinâmica na qual simultaneamente as crianças afetam as sociedades em que vivem e por elas são também constituídas.

²³ CORSARO, W. **The Sociology of childhood**. Thousand Oaks Cal.; Pine Forge Press, 1997.

A compreensão deste processo de reprodução interpretativa, proposto por Corsaro (1997), é fundamental para compreendermos as práticas culturais da infância. As culturas da infância exprimem a cultura da sociedade nas quais estão inseridas, mas de maneira distinta das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligência e de representação do mundo. “As crianças portuguesas pertencem à cultura portuguesa, mas contribuem ativamente para a construção permanente das culturas da infância” (SARMENTO, 2002, p.12). Nesse sentido, segundo Sarmiento, existe uma universalidade das culturas infantis que ultrapassa os limites de inserção cultural local de cada criança. Para Sarmiento (2002), a Cultura infantil estrutura-se em torno de quatro eixos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interatividade: as culturas infantis se apresentam através da interação das crianças com seus pares. É através da ação coletiva nos diferentes contextos de sua vida cotidiana, que as crianças se apropriam, produzem e reproduzem o mundo à sua volta, criando formas próprias de relacionamento, bem como suas próprias leis. Nessas interações, as crianças constroem conhecimentos, rotinas, valores interesses e ideias partilhadas, o que lhes permite cada vez mais fazer coisas conjuntamente e criar o sentimento de pertencimento ao grupo.

A ludicidade: constitui o aspecto fundamental das culturas infantis. A ludicidade ocupa um lugar especial na vida das crianças, pois é uma das principais formas de ação das crianças sobre o mundo. Dessa maneira, as crianças brincam continuamente, ao contrário dos adultos. Com base na natureza interativa do brincar, aspecto que se constrói pelas ações coletivas e pela partilha, a ludicidade é a atividade propiciadora da aprendizagem da sociabilidade, sendo um dos principais “pilares da Cultura da infância” (SARMENTO, 2002, p. 15).

A fantasia do real: as crianças reproduzem e reinterpretam as referências culturais que possuem, criam personagens, ações, subversões do mundo adulto imposto sobre

elas, ou seja, atuam em tempos e espaços que são próprios do brincar e das relações interativas que constituem essa atividade. Esses dois universos, a fantasia e o real, estão imbricados na brincadeira infantil, ou seja, o mundo do brincar não é a representação do real, tratando-se de um distanciamento da realidade que permite a flexibilidade e a construção de um mundo próprio, recriado, que mantém suas relações com a vida cotidiana, mas que não é cotidiana.

A reiteração: refere-se à não *linearidade temporal*. O tempo da criança e do brincar é um *tempo* recursivo. A criança se relaciona através de práticas ritualizadas (primeiro eu... depois você...), propostas de continuidade (e depois...e depois), e também por rupturas (não brinco mais...). Nessas interações estruturam as rotinas de ação nas diferentes brincadeiras. Com o tempo, as crianças trocam segredos, estipulam códigos e sinais e estabelecem pactos. Neste espaço do brincar, as crianças interagem, criam e recriam brincadeiras, anunciando novas possibilidades de brincar e de agir sobre o mundo, criando assim uma comunidade particularmente infantil.

Como se evidencia acima, Sarmiento (2002) e os outros autores mencionados destacam a natureza interativa da atividade do brincar, o que se constrói, principalmente, pelas relações coletivas. Esse brincar para o autor é uma atividade que propicia a aprendizagem e a interação social, sendo o principal elemento pelo qual as práticas culturais infantis se apresentam.

Ao longo de minha pesquisa, considereirei os jogos musicais como um exemplo de construção das práticas sociais e culturais infantis, analisando os jogos musicais tanto na dimensão do brincar quanto nas interações sociais presentes nessa atividade.

2.1.1 O brincar

Brincar é algo que a criança realiza com muita naturalidade: basta observá-la na rua, na escola, em casa para perceber o quanto o brincar é significativo. Ao observarmos por alguns instantes uma criança brincando, notamos que qualquer objeto, seja uma folha de papel, uma garrafa de plástico, um simples pedaço de madeira, enfim, qualquer ideia ou situação pode tornar-se um brinquedo ou uma brincadeira. Segundo Brougère (2006), esse comportamento pode ser reconhecido na medida em que não se origina de nenhuma obrigação, sendo livremente consentido e não buscando nenhum resultado além do prazer.

Quando procuramos por definições de brincar encontramos diversas abordagens em diferentes campos de estudo: educacional (KISHIMOTO, 1993, 1998, 2002), psicológico (VYGOTSKY, 2003), socioantropológico, (BROUGÉRE, 2002, 2006), sendo que, de modo geral, todos esses autores consideram o brincar como uma das necessidades básicas para o desenvolvimento integral e sadio das crianças. No entanto, o que diferencia essas abordagens é a maneira como cada autor concebe a relação do brincar com a cultura.

Brougère (2002) considera o brincar como o espaço de uma prática social e cultural. Segundo o autor, vem ocorrendo um processo de “psicologização contemporânea do brincar, o que faz do brincar uma instância do indivíduo isolado das influências do mundo” (BROUGÉRE, 2002, p. 20). O brincar, visto a partir dessa perspectiva individualizante, é compreendido como uma dinâmica interna do indivíduo, que apresenta um fim em si mesma.

Antes de ter efeito sobre o desenvolvimento infantil, o brincar está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem sua razão de ser. Na visão de Brougère (2002), o brincar não é inato, mas sim uma aprendizagem social, pois é

através dele que a criança aprende a brincar com as pessoas que são próximas, a compreender, a dominar, e mais tarde a produzir situações específicas de brincadeiras. Desde o nascimento, a criança está inserida num contexto social, e seus comportamentos, inevitavelmente, estão impregnados por este ambiente. O brincar “é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura.”(BROUGÉRE, 2002, p. 97).

Como então podemos compreender o desenvolvimento individual da criança a partir da atividade do brincar? Os estudos desenvolvidos por Vygotsky (2003) como pudemos ver anteriormente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabeleceram um alicerce que nos ajuda a explicar o desenvolvimento individual em um contexto social, cultural e histórico. Segundo o autor, é através de suas interações com parceiros mais habilidosos, na zona de desenvolvimento proximal, que as crianças aprendem a utilizar instrumentos para pensar proporcionados pela cultura. Nas interações com seus pares, em processos complexos de pensamento (que fazem uso de instrumentos culturais do pensar), as crianças tornam-se capazes de desenvolvê-los de forma independente, transformando os instrumentos culturais do pensamento dentro de seus próprios propósitos. Essas interações permitem que as crianças participem de atividades que lhes seriam impossíveis de realizar sozinhas.

Para Vygotsky (2003) brincar com regras e papéis sociais é muito importante. Ele afirma que as crianças quando brincam criam sua própria zona de desenvolvimento proximal. Ao brincar, a criança

... sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob a forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2003, p. 134-135).

Ainda segundo Vygotsky (2003), ao brincar, as crianças ignoram o uso comum dos objetos e das ações trocando-as por situações imaginárias. Elas fazem brincadeiras com os acontecimentos e com as regras da vida adulta, situando-as no centro da atenção. As crianças dramatizam diferentes papéis, encenam roteiros do dia-dia e valores dos adultos, se libertando dos limites situacionais do espaço e do tempo cotidianos e dos sentidos comuns dos objetos e das ações, desenvolvendo um maior controle e uma maior compreensão de ações e regras. É neste sentido que o autor afirma que a criança desenvolve-se essencialmente através da atividade do brincar, pois o brincar constitui-se da “ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, da criação das intenções voluntárias e da formação dos planos da vida real e motivações volitivas” (VYGOTSKY, 2003, p. 135).

2.1.2 O jogo

Antes de discutir sobre *o jogo*, é relevante definir o sentido do termo no contexto da presente pesquisa. O que oferece dificuldade para a conceituação de jogo é o emprego de vários termos utilizados como sinônimos: jogo, brinquedo e brincadeira²⁴.

Existe uma multiplicidade de fenômenos que se incluem na categoria jogo, como por exemplo, o jogo de faz-de-conta, os jogos simbólicos, motores, sensório-motores,

²⁴ O termo brinquedo, embora não muito utilizado neste trabalho, será entendido como um objeto, suporte da brincadeira. Esses objetos podem ser tanto criados pelo mundo adulto, concebidos para as brincadeiras infantis, quanto criados pelas próprias crianças a partir de qualquer material, pois o que confere a um objeto como um brinquedo é a sua função lúdica (BROUGÉRE, 2006). O termo brincadeira será abordado para se referir a “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. A brincadeira é algo que acontece quando se joga, é o lúdico em ação (KISHIMOTO, 2002, p. 26). O termo jogo, mais especificamente o jogo infantil, será utilizado para se referir a descrição de uma ação lúdica que envolve situações estruturadas pelas próprias crianças. Os jogos, diferentes dos brinquedos que podem ser utilizados de diferentes maneiras pelas crianças, trazem regras externas estruturadas que definem a situação lúdica (KISHIMOTO, 2002).

intelectuais ou cognitivos, entre muitos outros. Além disso, diferentes situações recebem a mesma denominação – jogar cartas, disputar uma partida de futebol, uma brincadeira de roda, e essa variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo.

A dificuldade de compreender o termo jogo, uma vez que significados distintos são atribuídos a ele, é refletida por muitos estudiosos, dos quais se destaca Wittgenstein (1991) em seu livro *Investigações filosóficas*²⁵. Por pertencer a uma grande família com semelhanças e diferenças, o termo jogo apresenta tanto características comuns como especificidades. Segundo o autor, existe uma rede complicada de semelhanças que se envolvem e se cruzam mutuamente. Dentro de uma variedade de significados, são as semelhanças que permitem classificar jogos de faz-de-conta, de construção, de regras, de palavras, políticos e inúmeros outros.

Na concepção de Brougère (2002), cada cultura, em função das analogias que estabelece, delimita o que é designável como jogo, sendo que o simples fato de utilizar o termo não é neutro, pois remete a um certo corte do real e uma possível representação do mundo.

Assim, uma mesma conduta pode ser considerada como jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado atribuído a ela.

²⁵ "... refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bolas, torneios e esportivos, etc... O que é comum a todos eles? Não diga: Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam jogos – mas veja se algo é comum a todos – Pois, se você os contemplar, não verá na verdade algo que seja comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja ! – Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitos se perdem. – São todos recreativos? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Há, em todos, um ganhar e um perder ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder mas se a criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desaparece. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade do xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desaparecem! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem" (WITTGENSTEIN, 1991, p. 38-39).

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim atirar com arco e flecha, para uns é jogo, para outros é preparo profissional (KISHIMOTO, 1998, p. 2).

O jogo só existe dentro de um sistema de designação, ou seja, de interpretação das atividades humanas, principalmente porque não existe nenhum comportamento que “permita separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento” (BROUGÉRE, 2002, p. 21). A noção de interpretação é fundamental quando consideramos uma atividade como lúdica, ou seja, para ser definida como jogo a atividade precisa de um contexto cultural que lhe dê sentido.

Além disso, para caracterizar uma atividade como jogo ela precisa ser interpretada como tal pelos membros que dela participam. É nesse sentido que Brougère (2002, p. 23) propõe a ideia de uma cultura lúdica, um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto do seu jogo”. É a partir da participação no jogo que as crianças aprendem a jogar, e neste meio produzem suas próprias significações em interações com as significações atribuídas por seus parceiros. É neste sentido que a cultura lúdica infantil se origina das interações sociais desenvolvidas no próprio jogo, sendo necessário compartilhar desta cultura para poder jogar.

2.1.3 Os jogos infantis

Quando uma criança diz “vamos brincar”, ela pode se referir aos diferentes suportes de uma brincadeira – jogos, brinquedos, faz-de-conta, mágicas, fantasias, entre outros. Kishimoto (1993) desenvolveu muitos estudos sobre os jogos infantis e suas respectivas relações com a criança. Para ela, o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se “fixa a imagem da criança como um ser que brinca” (KISHIMOTO, 1993, p. 11).

Diante dos diferentes *jogos infantis* existentes no universo das crianças, os jogos tradicionais são os que mais se destacam. Isso se explica pelo poder da oralidade que, enquanto manifestação espontânea da cultura popular, tem a função de perpetuar a cultura infantil, bem como desenvolver formas de interação social (KISHIMOTO, 1993).

Os jogos tradicionais infantis são experiências transmitidas espontaneamente por uma motivação interna da criança. As crianças brincam com motivação, sem obrigação, apenas pelo prazer de fazê-lo (KISHIMOTO, 1993). Além disso, esses jogos podem ser alterados, criados e recriados e, por esses motivos, fazem parte da dinâmica da vida social da criança.

Alguns desses jogos podem perdurar com o tempo e ser perfeitamente identificados. Já outros podem apresentar uma estrutura inicial conservada com modificações. A característica da oralidade favorece o surgimento de variantes, bem como a adaptação ao contexto em que o jogo está acontecendo, além da inclusão ou eliminação de elementos de acordo com o momento em que o fato é vivenciado (RIBEIRO, 2002).

Segundo Ribeiro (2002), a tradicionalidade e a universalidade dos jogos infantis são comprovados através da história iconográfica. Segundo a autora, ao examinar um dos quadros de Bruegel (1525-1569), um dos primeiros paisagistas do Ocidente, que

retratou cenas do cotidiano infantil, encontramos aproximadamente 70 jogos e brincadeiras vigentes em sua época e que ainda fazem parte do acervo lúdico de nossas crianças. No entanto, não se tem notícia da origem destes jogos,

... sabe-se apenas que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, decorrentes de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e a universalidade dos jogos assenta-se do fato de que os povos antigos da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaio, pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. (KISHIMOTO, 1993, p. 15).

Em *Jogos Infantis*, Kishimoto apresenta um vasto repertório de jogos tradicionais de diferentes culturas e momentos históricos. Nele, a autora retrata as influências portuguesas, africanas e indígenas na temática dos jogos de crianças brasileiras. Para ela, grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro, como o *jogo do pião*²⁶, *cinco marias*²⁷ entre muitos outros, chegou ao Brasil sem dúvida por intermédio dos portugueses.

Para a autora, as lendas de cucas, bruxas e bichos-papões foram divulgadas pelas mães e avós portuguesas e pelas negras, e penetraram de alguma forma nos jogos de nossas crianças. Um exemplo é o jogo conhecido mais popularmente como *bolinha de gude*²⁸, que consiste na utilização de bolinhas de vidro, que devem entrar em buracos, ganhando o jogador que chega em primeiro lugar de volta ao buraco. Neste jogo, Costa (1950 *apud* KISHIMOTO, 1993), identifica o personagem *Papão*: O *jogo do papão* consiste em fazer três buracos no chão, formando um triângulo de uns três metros de lado. O

²⁶ Participam desse jogo dois ou mais jogadores que desenham um círculo no chão onde o pião deve ser lançado e ficar rodando sem sair dos limites da linha. Se o pião sair fora da linha o jogador perde e deve sair da brincadeira (RIBEIRO, 2002).

²⁷ Jogado com cinco pedrinhas ou saquinhos de pano com enchimento de grãos de areia. Com uma mão joga-se uma pedrinha para cima enquanto com a outra juntam-se as outras pedrinhas, uma a uma, aos pares, trios ou todas de uma vez (RIBEIRO, 2002).

²⁸ Em partes diversas do Brasil é conhecido por bolita, búraca, búrca, firo (KISHIMOTO, 1993).

jogador que conseguir dar as três voltas será o papão, dispondo de poderes para “matar” seus adversários e tendo a vantagem de possuir ainda todas as imunidades.

Outro exemplo, refere-se à brincadeira chamada de pique ou *mãe-esconde*, na qual aparece a personagem da *Bruxa*. Garcia e Marques (1989), em *Jogos e Passeios Infantis*, descrevem um jogo brincado por crianças entre 5 e 10 anos, que consiste em um participante ser escolhido para ser a *bruxa*, a qual inicia uma perseguição após haver contado até trinta, conforme a regra estipulada. Quando a *bruxa* toca com a mão em alguém, deverá dizer: *bruxa!* Este será seu substituto porque seu toque mágico transformou a outra criança em *bruxa* e a libertou do papel.

O repertório de jogos tradicionais brasileiros é vasto, e inclui *queimada/caçador*, *pique*, *cabra cega*, *peteca*, *pau de sebo*, *cabo de guerra*, *ciranda-cirandinha*, *passa anel*, *escravos de jó*, entre muitos outros, e tem sido brincado pelas crianças na rua, nos parques, no pátio das escolas e principalmente em lugares de iniciativa livre das crianças. Esses jogos podem envolver atividades como correr, pular, bater palmas, etc., apresentando diferenças regionais em seus nomes e regras.

Em muitos jogos infantis, a música passa a ser parte integrante da brincadeira. Dessa maneira, alguns jogos tradicionais estão diretamente relacionados com a música e na maioria das vezes envolvem versos ritmados, canto, dança e parlendas. São os jogos de pular corda, as brincadeiras de roda, os jogos de mãos, entre outros. Esses jogos musicais caracterizam-se por fazer parte da tradição oral e por promover uma intensa interação entre os grupos de amigos.

É assim que os jogos de mãos, objeto de estudo deste trabalho, são considerados como um jogo tradicional pertencente à cultura musical infantil, sendo desenvolvidos em um reduto de livre iniciativa das crianças, onde se apresentam interações sociais e colaborativas, marcadas pela transmissão oral, assumindo as características de anonimato, tradicionalidade, conservação, mudança, transformação e universalidade.

Além disso, é nesse ambiente, no qual as crianças são construtoras autônomas do seu próprio mundo que “a cultura musical infantil existe e cumpre o importante papel de promover aprendizagens essencialmente humanas, porque estão apoiadas no desenvolvimento das interações sociais e na musicalidade que nos caracteriza” (MAFFIOLETTI, 2004, p. 38).

Entretanto, vários pesquisadores imersos no ambiente infantil, ao observar os jogos musicais das crianças, falam sobre comportamentos musicais espontâneos, sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre a criatividade presente nos jogos bem como sobre aspectos culturais.

2.2 As investigações sobre os jogos musicais

O *jogo musical* das crianças é um fenômeno universal (LEW; CAMPBELL, 2005; BLACKING, 2000). Independente da cultura, as crianças são iguais na vontade de brincar e no desejo de participar dos diferentes jogos musicais. Assim, nos pátios escolares de diferentes cidades do mundo, desde Los Angeles, New York e Londres, de Sydney e Canberra das comunidades de Venda na África do Sul às vilas de Venezuela e do Vietnã ou da Austrália e latino-americanas, etc., as crianças dançam, cantam e criam com seus pares na vida cotidiana. Em alguns lugares, os jogos musicais apresentam-se de maneira mais sofisticada do que em outros, mas muitas características básicas mantêm-se semelhantes, não apenas no que se refere a aprendizagens musicais, mas também na interação colaborativa e dinâmica deste contexto, o que nos faz acreditar em uma cultura que é própria do universo infantil.

Pode-se dizer que, em comparação com outras áreas que tratam do desenvolvimento da aprendizagem musical da criança, o número de trabalhos sobre os

jogos musicais infantis é relativamente pequeno, principalmente no que se refere ao âmbito nacional. A maioria das investigações no campo da educação musical foca os jogos musicais como ferramenta para uma atividade de educação musical formal²⁹. Da mesma maneira, as investigações que se interessam pelos jogos infantis acabam negligenciando os jogos musicais por considerarem a música uma área específica de interesse. Assim, o interesse pelos jogos musicais foi menos central nas pesquisas sobre desenvolvimento da aprendizagem musical das crianças do que o interesse por questões de aquisição musical de habilidades formais *sérias*, tais como aprender a cantar ou tocar um instrumento (MARSH; YOUNG, 2006).

Por outro lado, mais recentemente, um grupo de pesquisadores do campo da psicologia da música e da educação musical infantil, bem como da etnomusicologia, tem estudado os jogos musicais das crianças em idade escolar focando os processos musicais presentes nessa atividade. São os estudos de Marsh (1995, 1999), Harwood (1998), Mirsky (1986), Campbell (1998, 2005), Stevens (2003), Young (2003), entre outros.

Os estudos desenvolvidos por estes pesquisadores envolvem coletas de dados, registros em vídeos e análises minuciosas dos jogos musicais das crianças em um ambiente livre, a maioria nos pátios escolares. Tais estudos revelam a natureza espontânea dos jogos musicais infantis, a presença de uma forte habilidade cognitiva no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem musical, uma forte interação sociocultural entre as crianças, bem como aspectos culturais diversos. Além disso, algumas dessas pesquisas foram direcionadas para verificar as maneiras intuitivas com que as crianças fazem música a partir de seus próprios recursos, procurando fornecer informações importantes sobre atividades educativas que podem ser apropriadas à

²⁹ Aspectos do folclore das crianças, em particular as brincadeiras de roda cantadas e os jogos musicais vivenciados por elas nas ruas ou nos pátios escolares, formam a base das metodologias de educação musical de Orff e Kodaly. Sobre este assunto ler: **De tramas e Fios**: um ensaio sobre música e educação, de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2005).

aprendizagem musical em sala de aula, a partir da compreensão de como as crianças aprendem em um contexto informal.

A pesquisa de Kathryn Marsh (1995, 1999, 2006) é referência nas investigações sobre os jogos musicais infantis. A autora tem desenvolvido estudos em diferentes contextos culturais e étnicos dividindo o campo de pesquisa em duas áreas distintas. A primeira área refere-se às pesquisas realizadas a partir da observação do comportamento musical espontâneo das crianças no início da infância, sendo essa área, em grande parte, de interesse das instituições educacionais nas quais os adultos proporcionam às crianças momentos de jogos livres. Esses jogos podem envolver o canto, movimentos rítmicos, objetos sonoros, bem como instrumentos de percussão. Podemos destacar nesta área os estudos de Pillsbury³⁰ e Gluschkof³¹.

A segunda área envolve as pesquisas realizadas na infância intermediária (crianças entre 7 a 12 anos), as quais dedicam-se a ambientes fora do contexto educacional, ou então nos pátios escolares, e em geral observam as crianças jogando em ambientes livres. Normalmente essas pesquisas fazem parte dos estudos do campo do folclore e da etnomusicologia, e são marcadas por um repertório de tradição oral, como as pesquisas de Opie e Opie (1969), Sutton-Smith (2001), Mirsky (1986), entre outras que serão exploradas a seguir, pois este trabalho se insere nesta área de investigação.

Baseada em estudos da etnomusicologia, Marsh (1999) investigou, entre os anos de 1990 e 1997, as relações do uso da música popular pelas crianças de Sydney nos jogos musicais infantis. O estudo envolveu gravações com aproximadamente 600

³⁰ Pillsbury foi pioneiro em observar o comportamento musical de crianças da pré-escola. Em uma de suas pesquisas nos EUA, a partir de um estudo qualitativo desenvolvido ao longo de um período de seis meses, Pillsbury observou o comportamento musical de um grupo de crianças, em um ambiente livre em contato com instrumentos musicais (MARSH; YOUNG, 2006).

³¹ Durante o período de aproximadamente três anos, Gluschkof (2007) observou os jogos livres de crianças judaicas e palestinas em duas escolas. Em uma sala equipada com instrumentos musicais, ela manteve sua atenção ao que as crianças faziam, quando decidiam começar, parar ou liderar um jogo. O que essas e outras pesquisas desse gênero revelam é que as crianças são produtoras de uma rica variedade de jogos musicais espontâneos e que a maioria desses jogos apresentam características muito comuns.

performances de jogos musicais estruturados a partir de entrevistas de 139 alunos entre 5 a 12 anos. Ela analisou os exemplos das crianças, suas performances, seus comentários e a maneira como transmitiam os jogos no pátio escolar. A autora observou que os jogos musicais nesse contexto apresentam uma performance espontânea, são transmitidos oralmente pelas crianças e incorporam elementos de música, texto e movimento, sendo associados ao contar para eliminação, movimentos e mímicas, jogos de pular, jogos de bolas, alguns incluindo canto e dança sendo estes jogos predominantemente jogos de mãos realizados em pares, círculos, filas e outras formações. Marsh (1999) constatou que as crianças manipulam criativamente materiais derivados da música popular quando realizam esses jogos, incorporando-os na invenção de novos jogos e em suas performances no pátio escolar.

Outra pesquisa desenvolvida por Marsh (1995) com crianças das escolas primárias de Sydney entre os anos de 1990 e 1994, focou os processos de composição dos jogos musicais em relação à música, ao texto e ao movimento. O estudo envolveu a análise audiovisual de 448 exemplos de jogos, predominantemente de jogos de mãos, na performance de crianças em idade entre 5 a 12 anos. A análise dos jogos musicais evidenciou a presença de um processo criativo de transformação e de inovação nos jogos. Segundo a autora, mesmo os jogos que apresentam formas que são aparentemente fixas estão sujeitos a um contínuo processo criativo de transformação que se manifesta nas improvisações das crianças. Os resultados desse estudo foram usados para estudar os processos de composição na infância, a partir dos modelos propostos nos estudos de Swanwick e Tillman em 1986³². A importância de se considerar o contexto nos processos de composição das crianças também foi abordado neste estudo de Marsh.

³² Marsh se refere ao estudo de Swanwick e Tillman relatado no artigo: The sequence of musical development: A study of children's composition. **British Journal of Music Education**, n. 3, 1986. p. 305-339.

Baseando-se nessas e em outras pesquisas, bem como em estudos similares de outros pesquisadores, Marsh e Young (2006) constatam a existência de algumas características que persistem nos jogos musicais das crianças independentemente da idade. As autoras chamam esse fenômeno de *multimodalidade* e o consideram como característica marcante dos jogos musicais. Segundo elas, nos jogos musicais as crianças misturam movimentos com canções, objetos ou instrumentos que estejam disponíveis, sendo ativas tanto cinesteticamente³³ e visualmente quanto auditivamente. Os estudos mais recentes sobre jogos musicais, destacando os desenvolvidos por Campbell (1998, 2005), revelam que para as crianças a música e o movimento são inseparáveis. Nesse envolvimento cinestésico, os cantores, tocadores e ouvintes são atraídos pela música e pela dança. As crianças dançam, pulam, batem palmas, batem os pés, regem, seja coreografando ou livremente, sendo “o movimento o principal meio de compromisso com a música.”(CAMPBELL, 1998, p. 46).

Campbell (1998) tem dado atenção à natureza do envolvimento musical das crianças em contextos naturais nos quais habitam, bem como nas múltiplas culturas musicais com a qual as crianças se identificam. Ao observar atividades musicais espontâneas das crianças de idades entre 4 anos até o início da adolescência, fora do ambiente escolar, a autora constatou que as crianças iniciam jogos musicais durante todo o dia, sozinhas ou na companhia de outros. Assim, a música é experienciada pelas crianças de diferentes maneiras e essas experiências as ajudam a manter o equilíbrio emocional e social, auxiliando ainda na formação de identidade.

Em seu trabalho, Campbell (1998) reflete sobre o papel dos jogos musicais espontâneos na formação da identidade cultural das crianças. Segundo a autora, as crianças iniciam sua cultura musical no seu “núcleo cultural familiar”. Seu conhecimento musical provém desta fonte primária, que começa com a família e com o

³³ Referente a palavra cinestesia e significa o conjunto de sensações pelas quais se percebem os movimentos musculares (<http://www.dicio.com.br>).

tempo se estende para fora dela, o que resulta em mudanças no desenvolvimento. Conforme crescem, as crianças passam a ser membros de outros grupos, passando de uma “camada cultural para outra”. É nesse sentido que Campbell (1998) considera de extrema importância as relações musicais que as crianças vivenciam nesse período da vida. As primeiras experiências musicais das crianças, quando ainda são bebês de colo, são as canções de ninar cantadas pelos pais, as quais variam rítmica e melodicamente de uma família para outra. Em seguida, a cultura musical da criança se constrói a partir das canções de brincar, momento em que ela começa a andar. Os adultos cantam para balançar as crianças, para pular, para imitar animais, para cair, para andar, para comer, etc. Segundo Campbell (1998), a cultura musical das crianças muda significativamente quando elas entram na escola, por volta dos 5 anos. As crianças dessa idade, envolvidas em seus grupos na escola, entram no “reino” de cantar nos jogos de mãos e em outros jogos propostos. Esse gênero depende, principalmente, da interação das crianças em padrões de socialização. Em duplas, trios ou círculos, as crianças preservam e transformam as melodias tradicionais, bem como os ritmos e as coreografias que lhes foram apresentadas. É nesse sentido que a autora afirma que as crianças a partir de um resultado natural adquirem sua cultura musical baseada nos jogos musicais e nas suas brincadeiras cotidianas.

A interação social na qual as crianças são envolvidas quando participam dos jogos musicais é uma característica que recebe relevante atenção dos pesquisadores que se interessam pelos jogos musicais. John Blacking (2000), por exemplo, desenvolveu um estudo etnográfico sobre a música da comunidade de Venda, na África do Sul, entre os anos de 1956 e 1958. Durante esse tempo, o autor também procurou compreender a importância da música das crianças no campo cultural em que vivem designando a cultura infantil como um fenômeno universal. Segundo o autor, os jogos musicais das crianças promovem aprendizagens colaborativas no grupo de amigos, bem como regras

sociais de alternâncias refletindo comportamentos culturais e padrões sociais como reflexo de um amplo ambiente sociocultural.

Eve Harwood (1998), observou os jogos musicais de meninas afroamericanas durante o período de 16 meses, por uma a duas horas semanais. Diferentes modalidades de jogos musicais foram evidenciadas no início da pesquisa prevalecendo os jogos de mãos, os quais se tornaram seu foco de estudo. Durante esse período, a autora entrevistou os participantes dos jogos, gravando em vídeos os episódios e fazendo anotações. A autora observou que no contexto dos jogos de mãos as crianças compartilham ideias musicais, sincronizam seus ritmos e movimentos com outros, imitando ideias melódicas simples. Na infância intermediária (crianças entre 7 e 12 anos), as crianças sugerem novos textos, música ou movimentos para seus amigos e constantemente aprendem novos jogos criando variações para eles. Ela constatou que o processo de aprendizagem ocorria informalmente entre as meninas quando vivenciavam os jogos de mãos, identificando-o como um processo colaborativo de trocas mútuas através do qual se desenvolviam habilidades musicais com base em resolução de problemas.

Merril Mirsky (1986), ao observar os jogos de mãos vivenciados por meninas de três grupos etnoculturais – euroamericanas, afroamericanas e latino-americanas – em um pátio escolar na cidade de Los Angeles, Califórnia, constatou que cada grupo étnico apresentava características musicais peculiares em seus jogos que refletiam a música de seu povo. As crianças euroamericanas e asiáticas cantavam melodias com alturas definidas enquanto jogavam, já as crianças afro-americanas realizavam jogos ricos ritmicamente, com muitas síncopas, mas sem variações de altura. Além disso, realizavam variações no gestual dos jogos, o que revelava costumes e tradições. A partir de suas pesquisas, centrada em mais de uma cultura, seja no pátio escolar ou em outro ambiente livre, a autora têm identificado e discutido a natureza dessas interações

musicais as quais tomam lugar no contexto musical e influenciam o processo de transmissão.

Entretanto, como se pôde observar, a maioria das pesquisas sobre os jogos musicais em lugares livres em que a criança se encontra longe do olhar dos adultos, como nas ruas, nos parques, nos pátios escolares, etc., revelam a modalidade jogos de mãos como predominantes nestes espaços. Assim, a fim de melhor contextualizar a abordagem prática e a interpretação de uma coleção de jogos de mãos transcritos no capítulo final deste trabalho, pretendo aprofundar as principais características dos jogos de mãos vivenciados pelas crianças à luz dessas e de outras pesquisas.

2.2.1 Os jogos de mãos

Violeta Gainza (1996) define a modalidade *jogos de mãos* como um jogo que envolve,

... mímicas e outros gestos que se executam geralmente a partir de uma rima ou de uma canção. Em alguns casos, constitui um aspecto inerente à canção, tendo sido originado de maneira simultânea. Outras vezes, os gestos são agregados pelas próprias crianças a certas canções tradicionais. (GAINZA, 1996, p. 13, tradução nossa)³⁴.

Em seu livro *Juegos de Manos – 75 rimas e a canciones tradicionales com manos y otros gestos*, a autora apresenta seu trabalho realizado com crianças, estudantes e professores da Argentina, do Brasil, do Uruguai, do Chile entre outros, no qual descreve uma

³⁴ “... mímicas y otros gestos se ejecuta generalmente a partir de una rima o de una canción. En algunos casos, el juego constituye un aspecto inherente a la canción habiéndose originado de manera simultánea. (GAINZA, 1996, p. 13).

infinidade de jogos de mãos inéditos e também chamados por ela de “brincadeiras de mãos”, os quais são praticados pelas crianças em diferentes ambientes. Nesse trabalho de natureza pedagógica, a autora anotou, classificou, sistematizou e investigou a origem, as semelhanças e as diferenças entre os jogos de mãos nos respectivos países e regiões de origem.

Ao observar as características desses jogos, a autora ressalta a sincronia existente entre os gestos e as palavras, a presença de mímicas realistas ou cômicas, de onomatopeias, bem como os desafios de coordenação motora em velocidade rápida ou crescente. Os jogos de mãos praticados pelas crianças no pátio escolar envolvem um

... repertório variado, envolvendo melodia, ritmo e coordenação motora num nível sofisticado. Uma criança experiente nos jogos de mãos sabe muitas canções, algumas com letras longas ou textos difíceis de recordar, e executa simultaneamente intrincados padrões de batidas de mãos que nem sempre são coordenados com o ritmo da melodia, a velocidade e destreza admiradas durante uma performance de jogos de mãos, e os mais aptos jogadores exibem essas qualidades com facilidade (RIDDELL³⁵,1990 *apud* HARWOOD, 1998, tradução nossa).³⁶

Segundo Marsh e Young (2006), especialmente por conta dos estudos feitos pelo compositor romeno Brailoiu, por muito tempo acreditou-se que os jogos musicais, incluindo os jogos de mãos, realizados no pátio escolar pelas crianças apresentavam características rítmicas, melódicas e formais simples. O autor, apoiando-se em suportes de um trabalho etnomusicológico, analisou canções e ritmos realizados pelas crianças nesses jogos em diferentes lugares do mundo (Europa, Rússia, Canadá, África, Japão,

³⁵ RIDDELL, C. **Traditional singing games of elementary school children in Los Angeles**. Dissertação. University of California, 1990.

³⁶ ... varied repertoire, involving melodic, rhythmic and gestural co-ordination at a sophisticated level. An expert hand clapper knows many songs, some with long lyrics or clever text to remember, and performs simultaneously intricate hand clap patterns that do not always coordinate with the phrase and rhythmic structure of the song they accompany. Speed and dexterity are prized in a virtuosic hand clap performance, and the most adept players exhibit these qualities with casual ease (HARWOOD, 1998, p. 54).

entre outros) e concluiu com seus resultados a existência de um ritmo universal nos jogos musicais das crianças. Trata-se de um ritmo binário equivalente a oito colcheias. Segundo Marsh e Young (2006), esse ritmo “universal” também foi encontrado em estudos posteriores nos jogos musicais das crianças aborígenes australianas por Kartomi em 1980 e de crianças javanesas por Romet no mesmo ano.

O que se verifica é que a constatação desse ritmo universal, de caráter simples, refere-se a uma análise somente do ritmo dos textos, não levando em consideração o elemento integral do movimento das mãos que também acompanha os textos. O que se deve considerar é que a maioria dos textos desses jogos apresenta uma métrica binária, frequentemente em contraste com a métrica do padrão das palmas. Dessa maneira, quando se observa o ritmo dos padrões das batidas das mãos em relação ao texto, percebe-se que os jogos apresentam um caráter polimétrico (MARSH; YOUNG, 2006).

Esse caráter polimétrico foi observado em praticamente todas as pesquisas sobre os jogos de mãos devido à predominância de um padrão ternário no ritmo da batida das mãos, em conjunto com um texto de padrão binário. Entretanto, algumas pesquisas têm mostrado que as crianças com mais idade realizam relações polimétricas de maior complexidade. Crianças entre 8 e 9 anos têm sido observadas em jogos sem texto que possuem padrão de palmas de sete pulsos e métricas aditivas (MARSH, 1995). Um padrão de treze pulsos foi apresentado por crianças de 7 anos em Sydney (MARSH, 1999).

As influências culturais de cada povo são claramente refletidas nas características rítmicas dos jogos de mãos realizados pelas crianças no pátio escolar. Nos jogos de tradição afroamericana, por exemplo, a influência da música popular tem resultado no aumento da sincopização do ritmo dos textos nas últimas décadas do século XX (MIRSKY, 1986). Também Blacking (2000) revelou características polirrítmicas da música dos adultos nos jogos musicais e nas canções das crianças da comunidade de Venda, na África do Sul.

As melodias dos jogos mãos apresentam frequentemente uma escala melódica até uma quinta, sendo raras as melodias que ultrapassam uma oitava (MARSH, 1999). A terça menor, que foi considerada em muitos estudos como o intervalo universal predominante nos jogos musicais de crianças, tem sido encontrada com a mesma frequência que outros intervalos. A partir de suas pesquisas com crianças australianas, Marsh (1995, 1999) constatou que as canções dos jogos apresentam uma tonalidade original, sendo que a primeira nota da canção funciona como um centro tonal e que as melodias que apresentam um campo tonal de maior extensão são adaptadas pelas crianças para o contexto dos jogos. Campbell (1998) na sua pesquisa com as crianças norte-americanas descreve que as melodias desses jogos

... flutuam desde segundas e terças, até saltos completos de oitava, enquanto seus ritmos são frequentemente sincopados e sempre pulsantes. As canções dos seus jogos de mãos, jogos de pular corda e gritos de guerra de beisebol tendem a ficar na amplitude da fala, frequentemente entre *sol* e *lá* e até uma oitava acima. A tonalidade é definida pelo líder do jogo ou pela criança de voz mais grave. (CAMPBELL, 1998, p. 48, tradução nossa)³⁷.

Quanto à forma, os jogos de mãos são repetitivos e cíclicos (MIRSKY, 1986). As canções dos jogos são frequentemente arranjadas em forma estrófica com versos apresentando a mesma melodia; quase sem exceção essas canções têm métricas binárias ou quaternárias (CAMPBELL, 1998). Encontram-se alguns ostinatos, mas eles são frequentemente interrompidos por mímicas, movimentos e mudanças de ritmo em pontos de pausa ou ênfase textual (MARSH, 1999). As influências culturais também se

³⁷ ... their melodies fluctuate from seconds and thirds to full octave leaps, while their rhythms are often syncopated-and always pulsive. The songs of their jumprope and hand – clapping games, as well as their cheers at baseball games, tend to fall within their speaking range, often from about G or A to just over an octave above. Pitch is established by the leader of a game or activity, or by the loudest child. (CAMPBELL, 1998, p.48).

refletem no aspecto da estrutura dos jogos. Os jogos responsoriais, por exemplo, podem ser encontrados nos jogos das crianças de Gana, da África e da América, mas não nos jogos musicais das crianças da Austrália, ao menos que esses jogos sejam derivados de outros contextos, tais como sala de aula ou programas de televisão (MARSH; YOUNG, 2006).

A definição de Mirsky (1986) sobre os jogos vivenciados no pátio escolar resume de maneira clara as características rítmicas, melódicas e formais dos jogos de mãos.

A batida das mãos são acentuadas, são de natureza cíclica e não métrica. Fornece um pulso constante sobre o qual o ritmo da melodia é realizado. Há muitos pontos no ritmo da melodia onde a transcrição mostra notas ligadas, indicando uma sílaba cantada em antecipação ao pulso seguinte. Isto pode ser interpretado como um tipo de ornamentação, uma qualidade estética do ritmo onde o executante evita intencionalmente cantar “no tempo”, um aspecto do estilo de canto prevalecente na música popular norte americana e que tem relação com tradições religiosas afro-americanas (MIRSKY, 1986, p. 49, tradução nossa).³⁸

³⁸ The handclap, while consisting of three counts, is unaccented, and cyclical rather than metric in nature. It provides a steady pulse upon which the melodic rhythm is layered. There are many points in the rhythm of the melody where the transcription shows tied notes, indicating a syllable sung in anticipation of the next pulse. This may be interpreted as a kind of decoration, an aesthetic quality of rhythm where the performer intentionally avoids singing “on the beat”, an aspect of singing style prevalent in contemporary American popular music which stems from Afro- American religious singing traditions. Because the pulse is well established in the handclap, the melody can skirt that pulse and add variety to the song (MIRSKY, 1986, p. 49).

2.2.1.1 Aprender e ensinar no contexto dos jogos de mãos

Os jogos de mãos praticados pelas crianças no pátio escolar são estruturados pelas próprias crianças, adquirindo características que refletem seus próprios interesses e capacidades.

As crianças sabem as danças que nenhum professor lhes mostrou. Certamente, estas danças são transmitidas de criança a criança e por causa de sua independência têm um alto valor simbólico comparável aos contos de fadas. Até recentemente, os adultos não davam muita atenção a estas danças. Essa falta de atenção é uma vantagem, pois significa a independência para as crianças (SEGLER, 1985 *apud* MIRSKY, 1986, tradução nossa).³⁹

As pesquisas mencionadas anteriormente revelam que as crianças aprendem e ensinam os jogos mutuamente (HARWOOD, 1998; CAMPBELL, 1998; MARSH, 1995; MIRSKY, 1986). Gainza (1996) relata que as crianças aprendem esses jogos de maneira direta, por imitação e por repetição enquanto praticam com as crianças que já sabem. As crianças “simplesmente imitam e repetem o modelo até que os movimentos e as palavras se ajustem ao jogo naturalmente” (GAINZA, 1996, p.8)⁴⁰. Essa constatação da autora condensa as características da aprendizagem dos jogos de mãos. Segundo ela, os jogos de mãos são transmitidos pela oralidade de criança para criança a partir de uma aprendizagem holística.

³⁹ Children know dances [sic] which no teacher has shown them. Indeed, these children's dances are transmitted from child to child and because of their independence they have a high symbolic value-comparable to fairy tales. Until recently adults didn't pay much attention to these children's dances. This not-paying-attention is an advantage because it means independence for the children (SEGLER, *apud* MIRSKY, 1986, p.47).

⁴⁰ “... simplemente y repetían el modelo hasta que los movimientos y las palabras se ajustaban naturalmente” (GAINZA, 1996, p. 8).

Esse processo de transmissão oral ocorre integralmente pelos três elementos que envolvem os jogos de mãos: música, texto e movimento (HARWOOD, 1998; MARSH, 1995). Segundo Marsh (1999),

... como parte de uma tradição oral ativa, os brinquedos cantados das crianças realizados no recreio são compostos oralmente combinando fórmulas culturalmente pré-determinadas, a fórmula sendo definida como um padrão de sons que evocam sentidos implícitos para os que são daquela cultura. No caso dos jogos cantados, eles incluem pequenos textos, ritmos e frases melódicas e padrões de movimento (MARSH, 1999, p. 3, tradução nossa).⁴¹

O processo de aprendizagem dos jogos de mãos tem sido o foco de muitas investigações. Harwood (1988) e Marsh (1999), por exemplo, identificaram o caráter colaborativo tanto no processo de transmissão quanto de composição. Segundo os autores, no pátio escolar as crianças ensinam os jogos que já sabem umas às outras, sugerem outros textos, músicas ou movimentos, ensinando novos jogos que são aprendidos em outros contextos. Tais atividades, promovem uma interação colaborativa e dinâmica entre os participantes do grupo.

O desenvolvimento de habilidades nesses jogos é adquirido pela observação e pelo desempenho e interesse do participante em realizar o jogo integralmente. A aquisição do jogo nesse contexto é adquirida a partir de uma aprendizagem não fragmentada ou isolada do conjunto, que envolve texto, música e movimento, como foi evidenciado nas pesquisas de Marsh (1999), Harwood (1998), e Gainza, (1986).

⁴¹ As part of an active oral tradition, children's playground singing games are composed orally by means of combining culturally-predetermined formulae, a formula being defined as a standardized pattern of sounds which will evoke an implicit meaning for those within the culture (Lord, 1960). In the case of singing games, these include short textual, rhythmic and melodic phrases and movement patterns (MARSH, 1999, p. 3).

Um comportamento predominante no aprendizado de jogos e músicas no pátio envolve esta observação, reiterando: as músicas são sempre apresentadas em textos completos nunca quebradas em seção para que os aprendizes aprendam corrigindo seus erros, o que acontece com vídeos, CDs, e gravações, mas só pela repetição, pela aprendizagem holística. Esses modelos representam uma espécie de base em que podem utilizar aquilo que já conhecem de música e comporem uma forma musical do seu jeito ao seu tempo. Essa característica se opõe ao ensino-aprendizagem segmentado, frequentemente ensinado por professores de música (MARSH, 1999, p.7, tradução nossa).⁴²

Outra característica integral do processo de ensino e aprendizagem dos jogos de mãos no pátio escolar é o modelo cinestésico no qual as crianças assistem e imitam movimentos uma das outras. As crianças são ativas nesse contexto de aprendizagem e desenvolvem habilidades visuais, auditivas e cinestésicas simultaneamente (CAMPBELL, 1998; MARSH, 1999).

2.2.1.2 A criatividade no contexto dos jogos de mãos

Os processos criativos apresentados pelas crianças ao vivenciarem os jogos de mãos no pátio escolar foram amplamente revelados e descritos nos trabalhos de Marsh (1999, 1995). A partir da análise desses jogos, a autora revelou processos criativos nos quais as crianças eram envolvidas quando participavam dos jogos. Esses processos criativos se apresentaram nas formas de transformação e de inovação dos jogos de mãos.

⁴² A predominant behaviour in the learning of singing games in the playground involves observation of, and gradual participation in reiterated complete renditions of the games. Songs are always performed as complete entities, never broken into sections for learning or correction of mistakes. In similar way, videos, cds and cassette recordings allow repetitive, self-regulated holistic learning of popular songs by children. (Such models represent templates which children can use to learn whole songs and their component formulae in their own time and at their own pace, as opposed to the teacher-controlled segmentation of songs for learning which is frequently favoured in classroom pedagogy (MARSH, 1999, p. 7).

As crianças geram variações a partir de um processo de inovação nos gestos, nos textos, nas melodias, no ritmo, etc.: “pequenas ideias são modificadas, são revistas, repetidas e gradualmente transformadas, por eles mesmos, expandindo e combinando com outras ideias” (MARSH; YOUNG, 2006, p. 302, tradução nossa)⁴³. Esses processos podem ser identificados nos jogos musicais das crianças quando entram na escola, aproximadamente na idade de 5 anos, podendo se tornar cada vez mais sofisticados e complexos à medida que as crianças experienciam os jogos, resultando em muitas variantes (YOUNG, 2003). Entretanto, o fenômeno de múltiplas variações nos jogos de mãos foi documentado também em contextos fora da escola, como em comunidades de crianças descritas no trabalho de Opie e Opie (1969) e Mirsky (1986).

Esses processos criativos de transformações ocorrem espontaneamente durante a performance dos jogos e são chamados por Marsh (1999) de “composição em performance” conforme descrito por Edwards e Sienkowicz (1990):

... é como uma forma de recreação na qual os performers usam de recursos tradicionais e de memorização para fazer suas apresentações. Esses recursos incluem: expectativas divididas no padrão da performance, uso de formas, de linguagem especial de música e até de teatro. A estrutura promove uma performance criando uma simultaneidade entre aquilo que está sendo observado e aquilo que está sendo criado (SIENKOWICZ; EDWARDS, 1990 *apud* MARSH, 1999, p.3, tradução nossa)⁴⁴.

Para a autora, neste contexto não há dicotomia entre processos e produtos, mas sim a construção de um repertório que é constantemente envolvente, decorrente de uma interação social que resulta em trocas colaborativas para criar variações (MARSH, 1999).

⁴³ “... short motifs or ideas are revisited, repeated and gradually transformed, within themselves, by extending or by combining with other ideas” (MARSH; YOUNG, 2006, p. 302).

⁴⁴ ... as a form of re-creation in which performers draw on traditional resources rather than rote memorisation. These resources include “the shared expectation of the overall pattern of the performance; the use of formulae (...) , of special language, music and metre. These enable performers to simultaneously create and perform. ((SIENKOWICZ; EDWARDS, 1990 *apud* MARSH, 1999, p. 3).

Segundo Marsh (1995), a performance apresentada pelas crianças australianas nos jogos musicais varia conforme o processo de inovação nos jogos. Esse processo de inovação, na maioria das vezes, decorrente de improvisações, refere-se a um processo de combinação de fórmulas, no qual as crianças envolvem-se de maneira consciente com a convivência rítmica, melódica e formal, demonstrando sofisticação em seus processos inovativos. Estes incluem: reorganização de fórmulas, elaboração ou contração de fórmulas, elaboração de novos materiais, substituição de palavras e movimentos, entre outros.

Deve-se notar que esses processos ocorrem independente da idade da criança que participa do jogo, embora as crianças se tornem mais cientes de seus próprios processos de inovação na idade de aproximadamente oito ou nove anos (MARSH; YOUNG, 2006).

Entretanto, ao selecionar fórmulas para utilizar nos jogos musicais, as crianças extraem a matéria-prima do seu ambiente auditivo. As fórmulas musicais, textuais, e de movimento são derivadas do ambiente sonoro no qual a criança está inserida. Na pesquisa de Marsh (1999), a maioria dos materiais usados para a formulação de um novo jogo foi apropriada de composições da música popular, que foram transmitidas de uma criança para outra por meio de informações audiovisuais como TV, filme, videoclipes, etc.

2.2.1.3 Ciclos de apropriação

Devido às constantes mudanças na paisagem sonora⁴⁵ desde a metade do século XX, muitas das fontes adultas (shows, videoclipes, etc.) de entretenimento musical

⁴⁵ Sobre este assunto ler Murray Schafer: *O ouvido pensante*.

fazem parte do cotidiano infantil e são transportadas para o contexto dos jogos musicais e reapropriadas pelas crianças na criação de novos jogos.

Os meios de comunicação que envolvem a música, como televisão, rádio, internet, vídeo, DVDs, também envolvem elementos visuais, os quais são muitas vezes absorvidos e utilizados pelas crianças nos jogos musicais (CAMPBELL, 1998). As crianças adaptam textos de canções e *jingles* da televisão utilizando-se do cômico para criar novos jogos.

Dessa maneira, embora existam críticas quanto à inserção da música popular na vida das crianças, a inclusão dessa música no contexto dos jogos de mãos resulta em um enriquecimento. No ambiente dos jogos de mãos, as crianças podem se engajar em um dialeto da mídia e se apropriar de materiais, que se apresentam como uma ferramenta de estímulo a novas criações textuais, musicais e de movimento.

Como a aprendizagem dos jogos musicais no pátio apresenta característica holística, mesmo as crianças mais novas reproduzem canções populares agregando-as a movimentos, textos e ritmos (MARSH; YOUNG, 2006). Além disso, as diferentes formas de interação no contexto dos jogos possibilitam que as crianças apresentem as músicas que conhecem umas às outras. Sendo assim, independentemente da idade, as crianças produzem novos jogos criando novos ritmos e versos para essas canções (MARSH, 1999).

Segundo Marsh (1999), as crianças não se apropriam apenas do texto e da canção, mas podem ainda se apropriar das performances e de estilos de determinado ícone popular. Em um jogo registrado por Marsh (1999), intitulado *Michael Jackson and Madonna* e vivenciado por um grupo de crianças entre 7 e 8 anos, a autora constatou que além da música as crianças se apropriaram da dança, dos trejeitos, bem como imitavam a voz desses dois cantores. Assim, as crianças se apropriaram de características especiais desses artistas populares e criaram um contexto rico para brincadeiras.

Para Marsh (1999), os elementos da música popular são levados ao contexto dos jogos musicais por apresentarem similaridades entre a estrutura dos jogos, bem como pelas suas formas de transmissão, o que facilita a disseminação do gênero.

Em algumas pesquisas, como visto anteriormente, encontramos no contexto dos jogos musicais a influência de origens étnicas (MIRSKY, 1986; CAMPBELL, 1988). O grau de influência das origens étnicas parece variar de acordo com as circunstâncias do contexto. Nos locais onde há uma diversidade de grupos étnicos, as crianças trocam jogos entre grupos. Isso pode ser explicado em parte pela aceitação da diferença, bem como pelo interesse das crianças na novidade e pelas características de muitos textos dos jogos que podem ser transferidos prontamente entre jogos realizados em línguas diferentes (MARSH; YOUNG, 2006).

Entretanto, as investigações sobre os jogos de mãos revelam a riqueza presente nessa atividade essencialmente espontânea do universo infantil, que envolve desde um caráter lúdico até aprendizagens complexas. Essas atividades promovem aprendizagens colaborativas pelas quais as crianças são capazes de criar códigos sociais em suas interações, revelando a presença de um dinâmico ambiente sociocultural. Esse ambiente é um espaço cultural criado pelas próprias crianças para brincar, criar e aprender, do qual podemos extrair muitas aprendizagens sobre o desenvolvimento humano.

DESCREVENDO A EXPERIÊNCIA

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento as principais perspectivas metodológicas adotadas neste trabalho, a primeira delas sendo a escolha da abordagem qualitativa a partir do estudo de caso como lógica de investigação. Em meio a essas discussões, abordo algumas questões sobre a proposta metodológica de “dar voz” às crianças na pesquisa, envolvendo aspectos como as relações entre as crianças e o pesquisador. Em seguida abordo os principais procedimentos utilizados na pesquisa, relatando as técnicas de coleta de dados e o processo de análise do material colhido, sua organização e sistematização. No segundo item deste capítulo, apresento a observação registrada no campo de pesquisa. Através da transcrição dos relatos do caderno de dados, descrevo como a observação participante permitiu minha inserção no contexto dos jogos de mãos, bem como o processo de construção da minha relação como investigadora com as crianças participantes da pesquisa, apontando os preceitos éticos da pesquisa com crianças e a importância da reflexão durante toda a coleta de dados. Por fim, descrevo as diferentes formas de participação orientada vivenciadas pelas crianças no contexto dos jogos de mãos.

3.1 Estudo de caso: uma abordagem qualitativa

Busquei neste trabalho investigar a maneira como as crianças aprendem entre si, trocam experiências e ensinam umas às outras tendo como fonte direta dos dados um ambiente natural – o recreio escolar – em uma atividade espontânea – os jogos de mãos.

Durante todo o processo de investigação, procurei conceber as crianças como colaboradoras e informantes da pesquisa, a partir de suas falas, ações e interações, na tentativa de compreender seus conhecimentos, seus pensamentos e sua maneira própria de se relacionar. Dessa maneira, baseando-se na concepção de Corsaro (2005) sobre a importância de fazer pesquisas *com* as crianças e não *sobre* as crianças, elas foram consideradas *participantes* da pesquisa e não objeto da pesquisa. As crianças participam ativamente da sociedade na qual estão inseridas, elas possuem suas próprias experiências e interpretações do mundo, transformam e são transformadas pelo mundo social e cultural em que vivem. Assim, a ênfase das crianças como participantes da pesquisa nos leva a compreendê-las como fonte primária do conhecimento sobre suas próprias visões e experiências.

Dessa maneira, optei por uma *abordagem qualitativa*, pois investigar um fenômeno social advindo da cultura infantil, a partir das perspectivas das próprias crianças, implica a imersão direta do investigador no universo infantil.

A pesquisa qualitativa apresenta como característica fundamental a investigação empírica de fenômenos dentro de um contexto real e natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), em que o pesquisador “não tem controle sobre eventos e variáveis, mas busca apreender a totalidade de uma situação e criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto” (MARTINS, 2006, s/p).

São características da pesquisa qualitativa: a obtenção de dados descritivos, coletados a partir do contato direto do pesquisador na situação investigada, permitindo a análise dos dados com profundidade e preservando o caráter da situação; enfatizar o processo acima dos resultados interessando-se em como se manifestam as atividades, os procedimentos e as interações cotidianas do grupo investigado; analisar os dados de forma indutiva, sem partir de hipóteses pré-estabelecidas, sendo as abstrações construídas à medida que os dados vão sendo analisados, visando a retratar as “perspectivas dos participantes” da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os dados foram recolhidos através de observações diretas dos participantes envolvendo gravações em vídeo e anotações de maneira a registrar a forma original dos acontecimentos, com especial atenção às formas de participação orientada que envolveram as crianças no contexto dos jogos de mãos. Assim, busquei dar “voz” às crianças, no intuito de valorizar suas ideias e perspectivas e de compreender as relações cotidianas que guiam suas ações e interações.

Diante das diferentes formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir, optei pela realização de um *estudo de caso* único. Segundo Lüdke e André (1986), essa estratégia de pesquisa é a mais adequada e preferida na área da educação, devido ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola, retratando o cotidiano escolar em toda a sua riqueza. O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esse modelo de pesquisa possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por uma avaliação exclusivamente quantitativa (MARTINS, 2006).

Considerando que um estudo de caso visa a preservar o que cada caso apresenta de único e particular (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a partir da aplicação desse enfoque metodológico foi possível enfatizar a complexidade natural das situações vivenciadas pelas crianças no recreio escolar, levando em conta o contexto em que elas estão inseridas.

3.1.1 O contexto da pesquisa: escola, criança, brincadeira

A intenção de melhor compreender o pensamento musical das crianças a partir de suas relações cotidianas em uma atividade concreta implica olhar para as crianças

convivendo entre si, em um mesmo contexto. A *escola* representa, para a maioria das crianças, o primeiro contexto coletivo no qual vão partilhar com outras crianças parte de suas vidas. Sendo assim, a escola apresenta-se como um local privilegiado e de fácil acesso, onde é possível encontrar crianças convivendo entre si, agenciando sua autonomia e produzindo sua própria cultura.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de séries iniciais⁴⁶ do ensino fundamental na cidade de Campo Largo, no Paraná, a partir da observação de um grupo de crianças no ano letivo de 2008. Essa instituição atende normalmente cerca de 180 crianças, possuindo 6 turmas no turno da tarde organizadas por séries de acordo com as faixas de idade.

Na época da pesquisa de campo, a escola possuía sete salas de aula, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de professores e uma cozinha. Embora fosse uma escola pequena, possuía um grande pátio para as atividades livres, o qual não apresentava brinquedos (parquinho), muito comum nas escolas de séries iniciais.

A instituição, embora localizada no centro da cidade, atende crianças de diferentes bairros. A clientela faz parte da classe popular e grande parte dos alunos são filhos de operários, comerciantes, aposentados ou autônomos, com renda familiar entre dois e três salários mínimos⁴⁷.

As *crianças* participantes da pesquisa tinham entre 6 e 10 anos, sendo que, a grande maioria, não eram habituada à internet ou jogos eletrônicos. Segundo o projeto político pedagógico da escola, as crianças residiam em casas e costumavam brincar na rua com os colegas ou no quintal de suas casas.

Os dados foram coletados no ambiente do recreio escolar, pois é nesse momento que as crianças, longe dos olhares dos adultos, são autoras de seu próprio mundo e de suas relações, as quais são vivenciadas através das diferentes *brincadeiras*.

⁴⁶ Envolveu crianças de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental.

⁴⁷ Informações retiradas do projeto político pedagógico da escola em questão.

3.1.2 Aproximação com a escola

A motivação inicial da pesquisa ocorreu pela observação informal do recreio da escola de séries iniciais acima mencionada, mesmo antes de um acordo formal com a instituição. Isso foi possível devido ao fato de que tal escola era localizada no mesmo território que uma escola de ensino fundamental e médio, na qual eu lecionava como professora de música.

Assim, realizei o contato com a direção e a coordenação pedagógica da escola, a respeito do interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Os objetivos da pesquisa, os procedimentos éticos que seriam tomados perante as crianças, bem como os procedimentos metodológicos do trabalho foram explicados. Foi entregue uma cópia resumida do projeto de pesquisa juntamente com um documento oficial da Universidade Federal do Paraná (anexo 1), confirmando que o trabalho se tratava de uma dissertação de mestrado, ressaltando a necessidade das gravações em vídeo. Também foi apresentada à coordenação pedagógica uma carta de consentimento (anexo 2) que seria enviada pelas crianças aos seus pais para a devida autorização da filmagem. A direção e a coordenação pedagógica recebeu o termo de consentimento (anexo 3) salientando o processo ético da pesquisa. Vale ressaltar que, desde o primeiro contato, a escola demonstrou grande interesse em participar da pesquisa, e após tais procedimentos formais foi iniciada a coleta de dados.

3.1.3 Seleção do estudo de caso

A princípio, a observação do recreio escolar teve por objetivo investigar as brincadeiras e os jogos que envolviam música.

Partindo do pressuposto de que um estudo de caso tem um plano inicial, que vai se delineando à medida que a investigação se desenvolve (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e levando em conta que toda observação deve ser precedida de uma teoria que lhe dê fundamentos e embasamento suficiente para que a técnica seja adequadamente aplicada aos propósitos do estudo (MARTINS, 2006), o início do período de observação esteve fundamentado na teoria de Etienne Wenger (1998) e no seu conceito de *comunidade de prática*⁴⁸, adaptado por Joan Russell (2002, 2006) como *comunidade de prática musical*⁴⁹.

Diante dessa premissa, procurei observar se as brincadeiras e os jogos que eram vivenciadas pelas crianças no recreio escolar estabeleciam-se como uma comunidade de prática musical, ou seja, se tal brincadeira ou jogo (i) apresentava um sistema social de produção musical, (ii) era um espaço de aprendizagem musical, (iii) envolvia a participação ativa dos componentes do grupo e era o fundamento da habilidade de um grupo para conhecer e aprender (iv) .

Dessa maneira, dentre as brincadeiras encontradas, os jogos de mãos apresentaram-se como o melhor objeto de estudo para esta pesquisa, pois estabeleceram-se dentro de um contexto no qual as crianças aprendem um repertório

⁴⁸ Conforme descrito no Capítulo 1, Wenger (1998) considera que somos seres sociais e que esse é o aspecto central da aprendizagem, denominando esses ambientes de *comunidade de prática*, os quais estabelecem um sistema social de produção por serem um espaço de aprendizagem e participação ativa, fundamentadas na habilidade de um determinado grupo interessado em conhecer e aprender.

⁴⁹ Joan Russell (2002) ao pesquisar uma comunidade das Ilhas Fiji observa a maneira como os fijianos aprendem repertórios e tornam-se cantores competentes fundamentando-se na teoria de Wenger para sustentar seu argumento de que as habilidades musicais dos fijianos são desenvolvidas em uma *comunidade de prática musical*.

musical a partir dos jogos sendo estas habilidades musicais desenvolvidas em uma *comunidade de prática musical*.

3.1.4 Instrumentos de coleta de dados

Para o desenvolvimento da pesquisa, busquei por recursos metodológicos que fossem capazes de captar tanto as relações culturais e sociais entre as crianças quando realizam os jogos de mãos, quanto sua ação, isto é, a prática dos jogos e seu pensamento ou o processo mútuo de ensino-aprendizagem.

As pesquisas que objetivam investigar as formas próprias com que as crianças de diferentes contextos socioculturais organizam-se com seus grupos em seu cotidiano têm sido possibilitadas, principalmente, pela abordagem etnográfica (CORSARO, 1997, 2005; SARMENTO, 2002, 2004). Essas pesquisas buscam compreender as crianças por elas mesmas emergindo nos seus mundos sociais e culturais para assim compreender seus modos próprios de sentir, pensar e agir sobre o mundo.

Por se tratar de uma investigação que objetivou entrar em contato com aspectos particulares do cotidiano das crianças, considerando a cultura infantil como pertencendo a um grupo específico – o das crianças – e a um mundo social e cultural por elas agenciados nas relações entre si (SARMENTO, 2002, 2004), busquei conduzir o estudo de caso utilizando algumas ferramentas de coleta de dados de uma pesquisa etnográfica.

Embora a presente pesquisa não possa absolutamente ser definida como etnográfica, pois a observação restringiu-se apenas a um momento da vida cotidiana das crianças – o intervalo do recreio escolar –, espaço das brincadeiras livres, pode-se dizer, contudo, que a estrutura metodológica da investigação adotou algumas perspectivas da

investigação etnográfica que se caracteriza pela coleta de dados a partir da observação participante e da escuta ativa, bem como por meio de entrevistas quase sempre semiestruturadas.

Considerando tais procedimentos, o estudo utilizou três técnicas de coleta de dados: a observação direta, a observação participante, bem como a entrevista semiestruturada (figura 4). Esse processo de coleta foi de extrema importância, principalmente para garantir a confiabilidade do estudo, pois a convergência dos resultados teve mais qualidade mantendo-se a distinção das técnicas de coleta (MARTINS, 2006) em relação aos meios de registro que abrangeram gravações em vídeo, anotações em campo, conversas informais e entrevistas com os participantes.

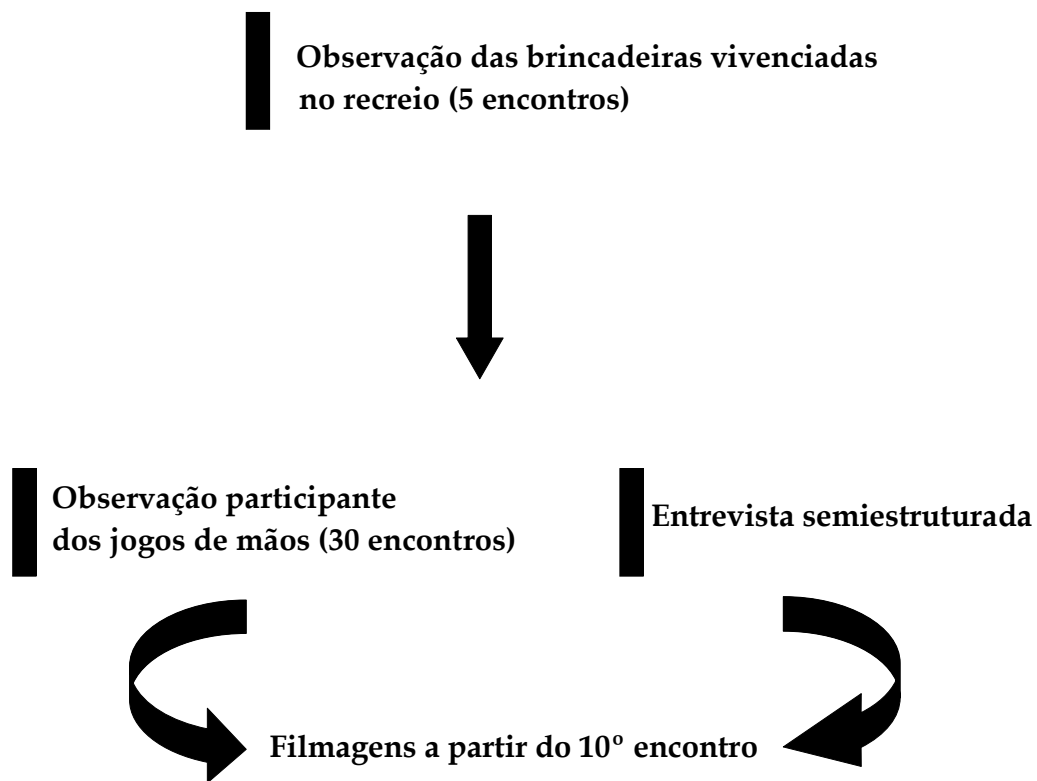


Figura 4 – Estrutura da coleta de dados

A primeira fase do estudo consistiu na observação das brincadeiras praticadas pelas crianças no intervalo do recreio escolar e envolveu cinco encontros de aproximadamente 25 minutos (duração do intervalo do recreio), intercalados no período de duas semanas.

A segunda fase da coleta de dados consistiu na observação participante e nas entrevistas semiestruturadas, em que ocorreram a troca de ideias com as crianças, bem como a vivência dos jogos de mãos. A partir do décimo encontro iniciei as filmagens das entrevistas e dos jogos que foram utilizadas como registro para posterior transcrição e análise. O tempo de coleta de dados envolveu 35 dias intercalados entre os meses de junho, agosto, setembro e outubro do ano letivo de 2008.

3.1.4.1 Observação direta: as brincadeiras musicais

Considerarei a observação como uma das técnicas de coleta de dados mais relevantes para a presente investigação. A técnica de observação, além de permitir “a coleta de dados de situações, envolve também a percepção sensorial do observador, distinguindo-se, enquanto prática científica, da observação da rotina diária” (MARTINS, 2006, p. 23), pois investigar o cotidiano infantil significa também analisá-lo segundo as relações entre as práticas e o meio.

A presença de um indivíduo estranho na escola aumenta a curiosidade das crianças, alterando as relações existentes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Devido a isso, adotei primeiramente a prática da observação direta, não-participante, a fim de evitar qualquer alteração no comportamento das crianças.

Neste tempo de observação direta (5 encontros de 25 minutos), registrei no caderno de dados as brincadeiras vivenciadas pelas crianças no recreio escolar, com especial atenção às brincadeiras que envolviam a música.

Entre as brincadeiras musicais observadas⁵⁰ sobressaíram-se a brincadeira de *pular corda*, a brincadeira da *serpente* e os *jogos de mãos*. No entanto, preferi concentrar a pesquisa nos *jogos de mãos*, especialmente por esses jogos viabilizarem o contato com o conjunto de relações sociais mantidas pelas crianças, que nos permitem compreender melhor o cotidiano infantil e os aspectos singulares de sua cultura, bem como questões relevantes ao pensamento musical das crianças.

3.1.4.2 Observação participante: os jogos de mãos

A técnica de observação apresenta formas diferentes no que se refere ao envolvimento do observador com o objeto ou sujeito observado, pois “o próprio observador poderá, ou não, ser um participante da estrutura social que investiga” (MARTINS, 2006, p. 24).

Na observação participante, o pesquisador não é apenas um observador passivo, ele pode assumir diferentes funções podendo participar diretamente no caso que está sendo estudado. O desafio do pesquisador nesta modalidade de observação é de conseguir aceitação e confiança dos membros do grupo social no qual está sendo realizado o trabalho de campo. O êxito dessa pesquisa depende da capacidade do observador de, harmoniosamente, integrar-se ao grupo (MARTINS, 2006). Neste sentido, o pesquisador será parte do contexto que está sendo investigado e, ao mesmo

⁵⁰ Essas brincadeiras serão relatadas no item 3.2.

tempo em que irá modificar o contexto, será também modificado por ele. Assim, na segunda fase da pesquisa de campo, considerei a técnica de observação participante como sendo a mais adequada. Essa aproximação fez-se necessária para uma melhor compreensão, tanto das relações e ações quanto do pensamento das crianças no contexto dos jogos de mãos.

A pesquisa exigiu interação com as crianças durante o período da coleta de dados. Para alcançar essa proximidade, busquei um distanciamento do papel de professora, para agir com as crianças sem interferência em suas atitudes, convivendo com elas como iguais, brincando, conversando e interagindo. Segundo Corsaro (2005), fazer este tipo de “pesquisa com crianças pequenas envolve um certo número de desafios, uma vez que os adultos são percebidos como poderosos e controladores de suas vidas” (CORSARO, 2005, p. 443).

Essa proximidade resultou de um processo de construção e conquista por ambas as partes, isto é, entre mim e as crianças. Durante um bom tempo, as crianças insistiram em me chamar de “tia” ou professora, embora eu sempre intervinha para explicar que não era este o caso. A aceitação das crianças de uma pessoa adulta em seu meio é “particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico” (CORSARO, 2005, p. 444).

Corsaro (2005) ainda explica que o êxito neste tipo de pesquisa depende de o investigador permanecer no mesmo plano que as crianças, adotando primeiramente o papel de um observador periférico: brincando com as crianças e seguindo seus movimentos (sentando no chão, por exemplo) sem apresentar uma atitude invasiva, para assim iniciar um processo interativo com elas e a construção de uma relação mais próxima. Assim, aos poucos incorporam o investigador como um novo amigo que faz parte do grupo.

Neste período da observação participante, busquei brincar ativamente com as crianças nos jogos de mãos, pulando, dançando, rindo e aos poucos conquistando a amizade e a cumplicidade das crianças.⁵¹

A estratégia de não utilizar a filmadora nos primeiros encontros da pesquisa, deveu-se ao fato de a gravação em vídeo ser uma ferramenta estranha ao convívio cotidiano das crianças. Se presente desde o início da observação, a filmadora prejudicaria as relações de amizade entre mim e as crianças, principalmente a observação em situações mais reais possíveis. Dessa maneira, busquei primeiramente apenas participar do grupo de meninas que desenvolvia os jogos de mãos, observando, conversando, perguntando poucas coisas, mostrando interesse e aos poucos entrando na brincadeira e aprendendo os jogos.

Depois dessa integração com o grupo, foi possível, no décimo encontro, introduzir a filmadora. As crianças se mostraram inicialmente curiosas, mas com o passar do tempo perderam o interesse por ela. A gravação foi muito importante para a realização do trabalho como um auxiliar no registro dos jogos, dos comportamentos e das atitudes das crianças, proporcionando a visualização dos alunos em diferentes momentos e situações, bem como a possibilidade de fornecer material para o tratamento posterior.

Contudo, precisei intercalar o uso da filmadora e a participação nos jogos, pois a dificuldade em conciliar a filmagem com a participação na brincadeira esteve sempre presente. Assim, através das filmagens, foi possível, em alguns momentos, verificar com detalhes como um grupo de crianças realizava determinado jogo, bem como as trocas de conhecimento e ideias durante a criação de um novo jogo. No entanto, em outros momentos, busquei contextualizar os jogos considerando o campo de pesquisa como um todo, registrando o fluxo das interações, as mudanças de um jogo para outro, a entrada

⁵¹ Esta minha entrada no campo de pesquisa será relatada no item 3.2.

de uma nova criança na brincadeira, bem como o que estava acontecendo em torno do grupo observado.

Depois de terminado o recreio, eu permanecia no pátio da escola ainda por um tempo realizando anotações e relatando o que fora observado, de maneira a completar a gravação e realizar um registro o mais completo possível. O caderno de dados foi um instrumento fundamental para contextualizar, cruzar e enriquecer as observações captadas na filmagem.

3.1.4.3 Entrevista semiestruturada

A técnica de entrevista do tipo semiestruturada foi utilizada por permitir que certas questões registradas no caderno de dados fossem aprofundadas. Busquei obter informações, dados e opiniões por meio de uma interação livre, não definida por um prévio roteiro de perguntas. As entrevistas/conversas foram realizadas informalmente em meio à dinâmica do recreio. Apesar de algumas terem sido gravadas em vídeo, a maioria das entrevistas foi registrada no caderno de dados.

Algumas crianças mostraram-se extremamente cooperativas assumindo o papel de informantes⁵² decisivos para o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, as entrevistas/conversas, mesmo quando direcionadas a uma única criança, foram realizadas em meio ao grupo, o que permitiu a “intromissão” de outras crianças nas conversas, enriquecendo dessa maneira as opiniões.

⁵² Segundo Martins (2006) os informantes-chaves são fundamentais para um estudo desta natureza, pois fornecem ao pesquisador as percepções e interpretações do evento.

3.1.5 Procedimento de análise dos dados

Os procedimentos analíticos desse estudo tiveram início paralelamente ao trabalho de coleta de dados. Conforme relatado por Lüdke e André (1986), ao contrário de outros métodos de pesquisa, a análise dos dados em um estudo de caso está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Contudo, o que se apresenta a seguir é uma sistematização dos dados a qual foi realizada somente após o término da coleta de dados.

Como proposto por Bogdan e Biklen (1994), organizei sistematicamente todo o material coletado nas filmagens e no caderno de dados. Segundo os autores, a análise dos dados é um processo de organização sistemática dos dados coletados no campo e tem “o objetivo de aumentar a nossa própria compreensão desses mesmos materiais e de nos permitir apresentar aos outros aquilo que encontramos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Dessa maneira, ao finalizar a coleta de dados, assisti a todas as filmagens referente a 4 DVDs, buscando ter uma visão geral de todo o material coletado em filme. Em seguida, numerei os DVDs e elaborei uma lista com o objetivo de ordenar os jogos por nome. Isso se fez necessário, principalmente, pelo fato de que um mesmo jogo apareceu várias vezes nos diferentes DVDs.

Elaborei três cadernos com o propósito de organizar os dados colhidos. No primeiro caderno intitulado *Transcrição dos jogos de mãos*, transcrevi todas as versões do mesmo jogo, utilizando a notação proposta por Gainza para os movimentos dos jogos de mãos, sendo necessária a criação de alguns novos sinais gráficos para movimentos não encontrados em sua pesquisa.

Feitas às transcrições, iniciei um segundo caderno intitulado *Análise dos jogos de mãos*, no qual elaborei um primeiro esquema de análise de dados que envolveu a organização de categorias e subcategorias. As categorias referem-se aos três elementos que compõem os jogos de mãos encontrados: música, texto e movimento. Elas foram consideradas as mais adequadas para a interpretação dos dados obtidos, bem como para se realizar a referenciação teórica junto às outras pesquisas sobre os jogos musicais.

Em seguida, organizei o caderno intitulado *Diário de campo*, enumerado de acordo com cada dia de observação, em que criei temas para cada um dos “acontecimentos” observados. Esse caderno continha as anotações realizadas durante o recreio, os relatos descritos logo após o término da observação, além de impressões, ideias e reflexões, bem como as entrevistas/conversas que surgiram espontaneamente entre mim e as crianças. A organização do caderno ajudou a lembrar e descrever a experiência vivida na escola sendo de extrema importância para organização da análise dos dados⁵³.

A combinação das filmagens com as anotações do caderno de dados bem como com as transcrições dos jogos foi fundamental para a contextualização das situações observadas e para o cruzamento das interpretações com o referencial teórico do trabalho. Depois de finalizada essa sistematização, iniciei o processo de redação dos resultados da pesquisa. Primeiramente, descrevi os motivos de se considerar o contexto dos jogos de mãos como uma comunidade de prática musical. Em seguida, a partir dos processos de criação das crianças nos jogos de mãos, relatei como se apresentou a participação orientada no contexto dos jogos de mãos observados.

⁵³ Alguns relatos descritos no caderno de campo encontram-se no item 3.2.

3.1.6 Síntese do processo da pesquisa

Em síntese, a presente pesquisa seguiu os passos abaixo:

- 1) Observação direta das brincadeiras musicais praticadas no recreio escolar.
- 2) Seleção de brincadeiras musicais que atendessem a fundamentação estabelecida para a investigação.
- 3) Observação participante dos jogos de mãos.
- 4) Gravação dos jogos de mãos em vídeo.
- 5) Organização dos dados coletados.
- 6) Transcrição dos jogos de mãos.
- 7) Análise e interpretação dos dados.

3.2 Imersa no contexto dos jogos de mãos

Imersa no campo de pesquisa, procurei descrever o espaço cultural criado pelas crianças no intervalo do recreio ao vivenciarem os jogos de mãos. Dessa maneira, pude registrar os diferentes processos de participação orientada estabelecidos pelas crianças nesse contexto. Devido ao grande volume de informações acumuladas durante 35 dias de pesquisa de campo, organizei a descrição da experiência, procurando definir os processos de participação orientada mais relevantes para se compreender a interpretação dos dados que serão discutidos no último capítulo deste trabalho.

3.2.1 O ambiente do recreio escolar

Primeiro dia de observação: ao entrar na escola dirigi-me até um banquinho discreto de onde era possível observar as crianças ao longe. De vez em quando, explorava o espaço do pátio para ter uma visão do todo, mas ainda não tinha uma ideia clara do que escrever nas minhas notas de campo. Embora já houvesse presenciado algumas brincadeiras, busquei apenas observar e construir a melhor estratégia de registro tentando dar um sentido geral àquilo que via. Fiquei admirada com a euforia das crianças na saída para o intervalo das aulas, com o envolvimento concentrado nas atividades que realizavam e, principalmente, com a riqueza de acontecimentos que ocorriam diante de meus olhos.

Toca o sino, a correria, o riso e a alegria tomam conta do pátio da escola. É a hora esperada, a *hora do recreio*. É um período de tempo em que as crianças não recebem ordens dos adultos sobre o que devem fazer e, pelo contrário, são livres para estabelecer suas próprias regras partindo de suas próprias vontades e experiências, é o fazer das crianças entre elas mesmas. O recreio permanece durante vinte cinco minutos e sua principal função é a de lanchar, tarefa que muitas vezes é deixada de lado na euforia de brincar junto às outras crianças. Os grupinhos se formam e é muito claro que as afinidades entre as crianças se estabelecem através do gosto pelas brincadeiras, bem como pela relação entre pares e entre os gêneros. A brincadeira de *mãe-pega*, por exemplo, é a preferida dos meninos assim como as brincadeiras de *pular corda*, *trocar de figurinhas* (tasos) e de competição. Já as meninas, preferem as brincadeiras mais calmas, as brincadeiras de roda, de *pular amarelinha* e de *jogos de mãos* (D.c. p. 1).⁵⁴

⁵⁴ D.c.: significa Diário de campo.

Segundo dia de observação: iniciei a elaboração de um inventário das brincadeiras que as crianças praticavam no recreio. Embora buscasse por brincadeiras musicais, entrei em contato com uma diversidade de outras brincadeiras como *amarelinha, polícia e ladrão, brincadeira de elástico, jogo de figurinhas, etc.*, e decidi por registrá-las no intuito de primeiramente construir um quadro mais completo do que realmente acontecia no recreio escolar.



Fotografia 1 – No início de alguns jogos as meninas juntam as mãos no centro da roda
Fonte: A autora (2008)

As brincadeiras se entrecruzam no pátio – a curiosidade das crianças em saber do que os colegas estão brincando faz com que troquem de brincadeira quantas vezes sentem vontade. A brincadeira de correr toma conta de todo o espaço, passa por entre o jogo da amarelinha, atravessa e atrapalha quem brinca de elástico e em meio a todas as outras brincadeiras. Nessa correria, um grupo de aproximadamente dez

crianças resolve conversar com o zelador (um senhor que cuidava do pátio no intervalo do recreio). Percebo que eles insistem em pedir algo. O inspetor vai até uma sala e as crianças acompanham-no eufóricas, pulando, e voltam para o pátio correndo trazendo uma corda (D.c., p. 3).

Nesse dia, presenciei e registrei a primeira brincadeira que envolvia música: a brincadeira de pular corda, que consistia no recitar de um verso ritmado ao qual as crianças, ao pular a corda, deveriam seguir as indicações do texto da brincadeira⁵⁵. As crianças envolvidas nessa brincadeira passavam o recreio todo pulando, cantando e desafiando habilidades com os companheiros, como pular mais rápido, mais lento, mais alto, etc.



Fotografia 2 – Os jogos de mãos

Fonte: A autora (2008)

⁵⁵ Letra da canção: Um homem bateu em minha porta e eu abri. Senhoras e senhores põe a mão no chão. Senhoras e senhores pule em um pé só. Senhoras e senhores dê uma rodadinha e vá pro olho da rua!!!!

Terceiro dia de observação: antes da saída das crianças para o recreio, ouvi, em meio a muito riso e entusiasmo vindo de uma das salas, uma canção que viria a ser cantada pelas crianças em uma brincadeira no recreio. Nesse dia, registrei a segunda brincadeira musical.

Toca o sino. Em fila, como um trenzinho, as crianças saem cantando com a professora até a metade do pátio. Dali se espalham à procura de seus companheiros de recreio para lanche ou brincar. Poucos minutos depois ouço as crianças brincarem com a canção que haviam aprendido na sala. Uma delas à frente é a serpente as demais vão se juntando em seu enorme rabo, conforme diz a canção⁵⁶ a *história da serpente*. As crianças, ao verem a movimentação da serpente, largam seus lanches, e outras brincadeiras. Estão agora envolvidas por aquele acontecimento, o qual não me parece ser comum no recreio. Algumas crianças se juntam à brincadeira, outras apenas apreciam ao longe. Alguns se jogam no chão para atrapalhar, outros ainda fazem correntes para a serpente não passar. Mas ela resiste, e passeia por todo o pátio com um canto que se torna cada vez mais eufórico, e vai ganhando força a cada criança que se junta na brincadeira. Toca o sino. Fim da brincadeira. Todos se jogam ao chão (D. c.,p. 4).

Diferente das outras brincadeiras que observei a brincadeira *história da serpente* não apareceu em nenhum outro recreio, pois, normalmente, não faz parte das brincadeiras de pátio das crianças.

Quarto dia de observação: neste dia registrei a terceira brincadeira musical – os jogos de mãos.

⁵⁶ Letra da canção: Esta é a história da serpente que desceu do morro para procurar um pedacinho do seu rabo e você também é um pedaço do seu rabão.

Um grupo de meninas procura um lugar mais calmo e reservado. As meninas vão saltitando até uma sombra onde a brincadeira de correr dos meninos não pode atrapalhar em nada. Em roda, em dupla, quartetos, variando nessas formações, as meninas cantam, recitam versos com rimas, fazem ritmos diferentes com as mãos, movimentos e gestos com o corpo. Elas conhecem muito bem estes jogos, e praticam uma diversidade deles. Neste ambiente, elas são tomadas por diferentes níveis de envolvimento e de euforia. Elas repetem incansavelmente alguns jogos, criam palmas e gestos diferentes, ensinam umas as outras, e, no fim de cada jogo, são tomadas pelo riso ou pela correria resultante da sua finalização (D. c., p. 6).

O motivo que me levou a voltar o olhar com maior atenção para o grupo de meninas que permaneceu durante todo o recreio, brincando, criando e reinventando os jogos de mãos foi o clima festivo que promovia o riso e um relaxamento dos participantes em meio aos muitos desafios estabelecidos pela brincadeira: movimentar-se, cantar, formar grupos e subgrupos, fazer círculos, trios e, além disso, manter a concentração para recordar textos e versos curtos e longos.

3.2.2 Construindo os laços de amizade

Sexto dia de observação: comecei a considerar qual seria a melhor maneira de me aproximar e ser aceita pelo grupo de meninas que praticava os jogos de mãos, pois, para compreender como aconteciam os jogos, eu precisava me envolver diretamente nas interações das crianças.

Toca o sino. As meninas correm para o mesmo lugar, elas demarcam um local e é ali que sempre se encontram. Para muitas delas, este é o único momento de estarem juntas pois não fazem parte da mesma turma. Na ansiedade de se encontrar e começar a brincadeira acabam se perdendo

entre a tarefa de lanchar, jogar e contar as novidades. Aproximo-me do grupo, sento-me no chão e observo de perto. As meninas notam minha presença, comentam algo entre elas, mas apenas olham para verificar minha reação em algumas situações, como por exemplo: quando acontece algo engraçado, quando erram alguma parte do jogo ou quando falam palavras que são proibidas para o universo infantil, como bater no bumbum, abaixar o calção, namorar, beijar, vocabulário comum em alguns jogos de mãos. Eu rio junto com as meninas e elas percebem que estou gostando da brincadeira. Duas delas resolvem se aproximar, elas desejam saber porque estou ali. Eu digo que estou observando-as brincar porque acho a brincadeira muito legal! que gosto muito dos jogos e que estou olhando para tentar aprender. Uma das meninas olha para mim e fala - *sério?*- duvidando da minha afirmação. Elas saem correndo e continuam o jogo. Eu aproveito esse momento e me aproximo do grupo de meninas para conversar, comento que gostaria de ficar ali com elas por algum tempo para aprender os jogos de mãos (D.c., p.8).



Fotografia 3 – Finalização do jogo *Fui na locadora*
Fonte: A autora (2008)

Neste momento, tentei deixar claro para as meninas o meu desejo de conhecê-las, de conviver e de aprender com elas. Percebi, pelo entusiasmo com que voltaram a realizar o jogo, sempre cuidando da minha presença e atenção, que as meninas se sentiam muito orgulhosas por alguém se interessar por algo tão particular do universo delas. Esse foi o primeiro contato direto que estabeleci com as crianças e a partir daquele dia passei a interagir com elas nos jogos de mãos, aprofundando os laços de amizade e cumplicidade a cada novo encontro.

Oitavo dia de observação: as crianças insistiam em me chamar de professora, repeti várias vezes que eu preferia que me chamassem pelo meu nome ou de outra maneira, algumas tentavam mas logo em seguida esqueciam e continuavam me chamando de *professora!!* ou então *tia Fernanda!!!*. No início da pesquisa essa insistência me fez refletir sobre a minha posição diante das crianças. Será que por algum motivo eu estava agindo como professora? Ou me chamavam assim apenas porque eu era a única adulta entre elas? Confesso que depois de tanto tempo de magistério, convivendo com as crianças como professora, não foi fácil pensar apenas como pesquisadora. Fui conquistando esses limites no decorrer da pesquisa e fiquei feliz quando as crianças passaram a me chamar de outra maneira.

Chego no recreio depois que ele já havia começado. Pela primeira vez ouço as crianças me chamarem dessa maneira – *olhem! A amiga Fer chegou!!* Elas saem correndo ao meu encontro. Comento com as meninas que havia gostado muito da maneira com que haviam me chamado. Assim que as crianças vêm ao meu encontro pergunto se podem me ensinar um determinado jogo que eu estava cantarolando pelo caminho mas não conseguia me lembrar direito. Uma delas começa a jogar comigo, eu lembro de algumas partes e de outras não. Realmente não consigo realizar o jogo todo e sempre cometo o mesmo erro. Pergunto a ela se pode me ensinar a parte que estou errando, e ela começa o jogo

anterior novamente. Uma das meninas interrompe e tenta mostrar meu erro, é difícil para ela começar o jogo na metade, ela tenta algumas vezes e acaba desistindo. Em meio a tantas vozes, ouço uma das meninas dizer rindo: a nossa professora não consegue aprender esse jogo, nossa amiga também não consegue -, eu olho pra ela e ela sai correndo dando risada. Uma outra menina interrompe me fazendo uma pergunta – *porque você não tenta fazer sozinha primeiro?* - Eu pergunto a ela - *mas como posso fazer sozinha?* – Ela faz a demonstração utilizando as pernas como se fosse a mão do companheiro – *dá certo veja, tente*, ela diz. Eu começo a praticar sozinha e de repente todas as meninas estão fazendo o mesmo. Essa estratégia das meninas de aprenderem sozinhas acaba gerando um novo jogo, o som é diferente e ao percutir nas pernas o jogo fica mais entrosado e até mesmo mais natural e orgânico. A menina diz: *é assim que eu treino em casa!!!* (D.c., p. 9)

A partir desse dia senti que as crianças estavam bem mais à vontade comigo, já tentavam me ensinar os jogos, propunham brincadeiras e riam dos meus erros. Aos poucos se acostumaram a me chamar de *amiga* ou de *Fer*. Os laços de confiança e cumplicidade estavam se formando.

3.2.3 Câmeras, ação!!! A inserção da filmadora

Décimo dia de observação: a filmadora⁵⁷ despertava a curiosidade não apenas das crianças que participavam frequentemente dos jogos de mãos, mas de toda a escola, inclusive dos adultos. Eu havia comentado com as meninas que levaria a filmadora para registrar os jogos de mãos, o que gerou uma excitação entre elas, pois imediatamente sugeriram a ideia de fazer um filme sobre os jogos de mãos.

Dessa maneira, minha primeira preocupação em relação à inserção da filmadora era de como desmistificar essa ferramenta que ficaria comigo durante todo o processo

⁵⁷ A filmadora era um instrumento bem discreto e pequeno.

de trabalho de campo. Seria necessário que as crianças se familiarizassem com a filmadora para suprir a curiosidade logo de início e isso efetivamente aconteceu.

Um aglomerado de crianças se forma ao meu redor – *o que está acontecendo? – porque está filmando?* Os olhos das meninas brilham ao responder aos meninos - *estamos fazendo um filme!!!* Eu mostro como funciona a filmadora para as crianças, deixo elas segurar e olhar através da lente, o que causa muita agitação. Uma por uma as crianças olham pela lente. Eu deixo elas filmarem um pouco e elas acham interessante se sentem bem filmando os colegas, ficam contentes, e aos poucos a curiosidade acaba. Uma das crianças até diz: *não quero mais brincar de filmar!!* E logo o interesse se desfaz. (D.c., p. 10).

No início, algumas crianças apresentaram timidez diante da filmadora, outras exibicionismo, mas isso não atrapalhou a dinâmica geral dos jogos. As crianças incorporaram a filmadora no seu cotidiano, não dando tanta importância àquela ferramenta. O mais interessante para as crianças era poder contribuir com suas ideias para a realização do filme. Assim, a filmadora se tornou um estímulo para novas descobertas. Todos queriam minha atenção.

Grava esse!! - esse aqui você ainda não gravou!!!, eu aprendi assim, veja!!! Em duplas, trios ou quartetos as crianças jogam ao mesmo tempo e querem minha atenção para gravar o que sabem. Os ritmos e as canções se misturam nesse momento, os meninos aparecem, pois querem participar do filme. Algumas crianças mostram suas habilidades e seus conhecimentos nos jogos de mãos, outras querem aprender. Muitas crianças novas aparecem, o grupo se torna cada vez maior e o envolvimento de todos soa empolgação e desafio. Muitos ritmos e canções se sobrepõem e fico perdida em o que registrar. Registro o quadro todo. Nenhum jogo específico. Estou agora completamente imersa em uma imensidão de acontecimentos musicais (D.c., p. 10).

Depois que comecei a utilizar a filmadora, tornou-se muito comum o ato de as crianças, que passavam por ali, contribuírem com algum jogo novo ou com jogos já

conhecidos. O grupo inicial de meninas estava sempre atuante, sendo elas as líderes da brincadeira, outros descobriram a brincadeira durante a pesquisa e permaneceram com o grupo, outros ainda iam e viam entre uma brincadeira e outra. Com o passar dos dias, o quadro dos jogos de mãos foi se modificando, não apenas no que diz respeito ao crescimento do número de participantes, mas ao clima festivo, a energia, a vivacidade e especialmente a responsabilidade com que as crianças participavam do grupo.

3.2.4 A participação dos meninos nos jogos de mãos

Décimo primeiro dia de observação: em meio à correria de suas brincadeiras, os meninos apareciam para brincar com os jogos de mãos, mas não se envolviam por muito tempo na brincadeira. Nesse dia, reuniram-se para nos abordar e saber o que estávamos fazendo.

Lentamente um grupo de meninos se aproxima, olham-me, olham as meninas brincando, ficam por ali um tempo, dão risadas e saem correndo. Isso se repetiu muitas vezes nesse dia. Um deles resolve me perguntar – *porque você tá filmando?*, eu respondo - *porque gosto desses jogos*. Ele para, fica olhando pra mim, olha para as meninas brincando com os jogos e faz uma cara de reprovação, acha estranho. Eu pergunto a ele se conhecia algum jogo. Ele responde - *eu não, isso é brincadeira de menina!!!* E sai correndo em direção a seu grupo de amigos. Um segundo menino responde que conhece as canções, pois sua prima não para um só minuto de jogar em casa. Ele começa a cantar, ele conhece praticamente todo o repertório de canções dos jogos, mas diz não saber a batida das mãos. Um terceiro menino interrompe a conversa e diz que sabe jogar, ele complementa dizendo que quando estava no pré brincava muito com os jogos de mãos, mas agora não brinca mais, gosta mais das outras brincadeiras. Outros meninos chegam correndo e querem mostrar um jogo. Formam uma dupla, tentam jogar, eles erram, trocam de duplas, um acusa o outro por não saber. Até que uma dupla

consegue. Eles executam esse jogo com muita habilidade e destreza. O jogo se chama *soco-soco-bate-bate*. O texto desse jogo descreve exatamente os gestos. A letra é falada e o ritmo das mãos acompanha a divisão binária das palavras. Os meninos continuam o jogo com rapidez, explorando sua agilidade (D.c., p. 11).

Décimo terceiro dia de observação: as meninas estão sempre dispostas a ensinar os meninos a brincar com os jogos de mãos. Porém, eles não se mostram muito pacientes para aprender.

Um menino convida uma das meninas para jogar com ele, desta vez ele sabe o padrão das mãos mas não conhece a letra. Ela interessa-se por ensiná-lo, mas ele atrapalha a brincadeira, dá risada, muda a letra. Ela diz - *é mentira, ele não quer aprender!!!* desiste de brincar com ele e volta a brincar com as outras meninas. Outra menina se propõe a ensinar o menino. Ela joga com ele, ele erra, começam o jogo novamente e ela diz: *concentração, olhe!!!* este jogo era realmente difícil. Ela não desiste de ensinar, nem ele de aprender. Outros meninos querem aprender, outras meninas se propõem a ensinar, alguns conseguem realizar o jogo, outros não. Algumas meninas se divertem criando um jogo de humor perante o erro dos meninos. Uma delas diz - *eles não têm concentração!!!*. O riso toma conta. Compreendo agora que entre o riso e a concentração não existe distância. Concentrar, neste contexto, não significa ficar sério, deixar de rir e se divertir, significa estar interessado, pois o riso é parte integrante da brincadeira. Tentei compreender qual o interesse dos meninos de aparecerem de repente querendo saber os jogos. Parecem gostar de entrar no universo das meninas, ou para fazer gracinhas, ou para estar perto delas, ou ainda saírem um pouco de suas brincadeiras agitadas (D.c., p. 15).

Décimo quinto dia de observação: um menino apareceu brincando em meio às meninas. O diferencial neste caso, é que ele permaneceu no grupo até o fim da observação.

Ele conhece muitos jogos e, diferentemente dos demais, ele não tem vergonha de jogar e nem atrapalha as meninas. Como elas mesmas dizem: *ele tem concentração*. Seu par pode ser qualquer uma das meninas, ele se envolve como elas no jogo, e é bem aceito por elas. No que diz respeito sobre habilidades nos jogos de mãos não há diferença entre ele e as meninas, ele é tão habilidoso quanto elas e empolga-se com os jogos da mesma maneira, não se incomoda e não fica constrangido com as letras femininas sobre procurar namorado, ou casar, ou cozinhar. Os jogos de mãos fazem parte do universo dele assim como para as meninas. Tento conversar, ele é um menino silencioso e carinhoso. Pergunto a ele como aprendeu tantos jogos. Ele responde que aprendeu com a prima com a qual brinca todas as tardes. Ele diz que brinca com as meninas porque gosta dos jogos, e porque os amigos dele não sabem brincar. Ele brinca e se diverte entre as meninas, sempre ouvindo atento o que elas tem a dizer (D.c p. 20).



Fotografia 4 – A participação dos meninos nos jogos de mãos
Fonte – A autora (2008)

3.2.5 Observar e participar como forma de aprender

Décimo sexto dia de observação: observar os jogadores mais habilidosos era a estratégia das crianças para aprender os jogos de mãos e poder participar com o grupo todo.



Fotografia 5 – Enquanto duas meninas jogam as outras observam

Fonte: A autora (2008)

Um círculo no centro, as crianças que sabem o padrão do jogo de mãos estipulado são permitidas por elas mesmas ir até o centro do círculo. O jogo proposto neste momento exige mais habilidade que os demais que já observei. As meninas que já aprenderam esse jogo mantêm-se nesse grupo maior. Em torno desse grupo maior forma-se um grupo menor de meninas que observa o jogo. Treinam entre elas, trocam informações e

depois de aprendido o jogo no grupo menor passam para o grupo maior. Nesse grupo maior o jogo continua e as meninas que acabaram de aprender o jogo são envolvidas por uma sensação de desafio e alegria. Depois de um tempo de jogo as meninas mais hábeis resolvem complicar o jogo e mudar a bateria de palmas. O caráter do jogo é completamente transformado. O jogo de palma é agora sincopado em relação à melodia da canção. As meninas que não conseguem acompanhar o jogo, passam a observá-lo fora da roda – com olhar fixo no jogo, na ânsia de aprender logo e voltar para a brincadeira. Elas assistem atentamente uma à outra para perceber pistas e respostas de como desempenhar o jogo. Elas se movem, se tocam, e criam estratégias, a brincadeira exige concentração, mas nunca fica chata, ao contrário, sempre risos e divertimento. O jogo prossegue durante todo o recreio as crianças observam e depois participam e assim são envolvidas em situações intensas de aprendizagem. Toca o sino – fim do recreio – não há indícios de que alguém queira parar o jogo, elas continuam jogando, estão em um estado de fluxo. As crianças precisam de um olhar mais dramático do zelador para formarem as filas de volta à sala. Formadas as filas, o tempo volta ao normal, e as meninas ainda ensaiam alguns padrões de palmas sozinhas ou em duplas (D.c., p. 23).



Fotografia 6 - As meninas mais jovens observam as meninas mais experientes a jogar
Fonte: A autora (2008)

3.2.6 Inventar, criar e recriar

Décimo nono dia de observação: as meninas, a partir de um trabalho conjunto, utilizavam-se da linguagem dos jogos de mãos para acompanhar canções de outros contextos e criar novos jogos.

Chove muito. As crianças não podem sair da sala. Não há um lugar coberto para elas brincarem hoje. Primeiramente lancham, depois lhes permitem circular um pouco pelo corredor ou permanecer na sala. Uma das professoras distribui uns jogos (dominó, lego, tabuleiro, etc). Eu ando calmamente pelo corredor e logo ouço as meninas ensaiarem alguns joguinhos. Entro na sala da segunda série, a sala está cheia. As crianças estão divididas em pequenos grupos, cada grupo brincando de algo diferente. A pedido da professora, todos tentam controlar o volume de voz. No fundo da sala cinco meninas estão sentadas em roda, e de vez em quando o riso espontâneo acaba ultrapassando o volume de voz desejado pela professora. Eu me junto a elas. Elas cantarolam baixinho a música de um comercial de TV. Trata-se de um comercial de xampu. A música apresenta um ritmo binário e um verso ritmado sem altura definida. Elas permanecem por um bom tempo nessa atividade para entrar em um consenso quanto a letra da canção. Elas criam algo novo. A intenção das meninas é a de criar um jogo de mãos para a música do comercial. A primeira ideia é a de encaixar o padrão ternário do jogo de mãos na canção (um padrão de palmas bem comum em todos os jogos). As meninas não apresentam nenhuma dificuldade em manter um padrão de dois na melodia, contra três no padrão de palmas. Em meio ao jogo uma delas cria um gesto para uma parte da canção, todas imitam e acham divertido. Elas realizam o jogo inúmeras vezes, sempre acrescentando novas ideias de gestos e mantendo o mesmo padrão de palmas (D. c., p. 24).

Diante de tantas brincadeiras e jogos propostos, as meninas decidiram se reunir para vivenciar algo novo, para criar um jogo de mãos, para brincar com a música. Aquele dia de chuva permitiu a observação de um grupo menor de meninas, o que possibilitou uma maior compreensão de alguns detalhes que seriam mais difíceis de

serem identificados no pátio, especialmente no que se refere ao processo de criação nos jogos de mãos. Além disso, a partir desse mesmo jogo, pude observar no recreio dias depois como as crianças disseminam os jogos criados por elas.

Duas meninas brincam com o jogo do xampu, não são as mesmas que criaram na sala de aula. O jogo é um pouco diferente, elas não realizam os gestos criados pelas outras meninas, mas o padrão das mãos é o mesmo. Pergunto a elas como aprenderam, elas apontam as meninas que haviam criado o jogo na sala de aula alguns dias antes (D.c., p. 24).



Fotografia 7 – As meninas praticam o jogo inventado pelas colegas. Um menino observa
Fonte: A autora (2008)

3.2.7 Uma comunicação não-verbal

Vigésimo dia de observação: as crianças enquanto brincavam com os jogos de mãos, embora estivessem sempre falando, utilizavam-se também de uma comunicação não-verbal. Elas comunicavam-se através de gestos, risos, olhares, movimentos, etc.

As crianças falam o tempo todo neste ambiente, falam de várias coisas ao mesmo tempo, do cachorro, da mãe, do vizinho, do amigo, do brinquedo novo, etc. Quando começam o jogo, a fala fica para trás, o canto prevalece. A comunicação verbal para o que deve ser realizado, praticamente não é utilizada pelas crianças no contexto dos jogos: o que será jogado, como irão brincar, porque estão errando, o que fazer antes ou depois. As crianças se olham, sorriem, fazem cara feia, um gesto, um movimento, ou apenas o silêncio, isso basta para estabelecer as regras do jogo. Percebo que esses gestos são estabelecidos por eles intuitivamente e bastam para comunicar os seus desejos. Acabo de observar duas meninas que, ao realizar um jogo, parecem esquecer a finalização, elas se olham sem falar nada, e de repente abrem um sorriso e começam juntas a finalização da brincadeira de abrir e fechar as pernas. Outras duas meninas brincam de estátua após um jogo, elas estabelecem referências quando piscam os olhos enquanto mexem a sobrancelha e mudam de posição na estátua. Ao lado duas meninas acabam de estabelecer um sinal com a cabeça e com o olhar fixo para começar o jogo. Essa comunicação parece ser uma linguagem única das crianças que brincam com os jogos, pois percebo que algumas crianças que chegam e ainda não estão muito entrosadas se perdem em meio a esses sinais e movimentos. Vejo um círculo se formar. Não ouvi ninguém mencionar em voz alta esta ação, o círculo aumenta, a líder dá um sinal com as mãos e a cabeça como se fosse reger a pequena orquestra. De repente, uma das meninas começa a cantar mais forte e todas as demais entendem que é porque o canto está morrendo. Eu confesso que muitas vezes não entendo seus olhares e sinais, mas eles todos se entendem e se comunicam muito bem neste contexto (D.c., p. 25).

3.2.8 A brincadeira além da música

Vigésimo primeiro dia de observação: alguns jogos de mãos envolveram uma brincadeira extramusical, como: pular, correr, tirar a sorte, etc. Frequentemente essas brincadeiras provocaram correria e agitação entre as crianças, principalmente quando envolveram um acontecimento proibido para o universo delas, como, por exemplo, namorar.



Fotografia 8 – Ao fundo um menino imita uma velha na finalização do jogo *Batom*⁵⁸
Fonte: A autora (2008)

⁵⁸ O jogo de mãos *Batom* na íntegra encontra-se no anexo 7.

As meninas saem da sala cantarolando: *vai se casar com o Marcelo!!!*. Repetem várias vezes esta frase. Contam-me que brincaram de estrelinha e que uma das meninas irá se casar com o Marcelo porque saiu na brincadeira. Ao longe o Marcelo olha para nós envergonhado e quando vê que falamos dele sai correndo. Elas me explicam a brincadeira. Consiste em um jogo de mãos que pergunta *Com quem irá se casar*⁵⁹!!! Após o jogo, as meninas tiram a sorte dizendo estrelinha e realizam uma contagem nos dedos a partir das letras do alfabeto. A brincadeira é divertida e apresenta uma expectativa em relação à letra que vai aparecer no final da brincadeira. *A, B, C, D, E, F...* (contam elas). Depois que sabem a letra, um minuto de silêncio para pensar qual dos meninos começa com a letra F. *Já sei é o Fabiano!!* As meninas saem correndo ao encontro do Fabiano. Conseguem trazer ele para a roda, e inicia assim um jogo de risadinhas e um coro – *vai se casar com o Fabiano!!!* Se o par é menos inibido, pode até acontecer um abraço. Algumas crianças ficam bravas com a brincadeira, outras não se permitem brincar com esse jogo, outras ainda acham divertido. Alguns meninos gostam de acompanhar a brincadeira para dar palpites nos casais e agitar a festa (D.c. p. 26).

3.2.9 Ajuda mútua e intuitiva

Vigésimo segundo dia de observação: as crianças nunca deixaram de brincar com os jogos de mãos por não conseguirem realizar um determinado ritmo. Pelo contrário, elas inventavam outras maneiras de realizar o jogo consciente ou inconscientemente. Além disso, a maneira como a presença de um companheiro pode auxiliar na realização de um jogo é característica marcante dos jogos de mãos.

Observo duas meninas bem pequenas a jogar, elas têm aproximadamente 5 anos. O jogo não flui como elas gostariam, elas não conseguem acertar o ritmo da batida das mãos e acabam tendo que interromper o jogo a todo momento. Elas estão tentando realizar um

⁵⁹ O jogo de mãos *Com quem?* na íntegra encontra-se no anexo 9.

padrão ternário⁶⁰ na batida das mãos, mas apresentam dificuldades. Mas elas cantam sem parar e em alta voz. Em meio a tantas tentativas flui espontaneamente um padrão binário⁶¹ de palmas, encaixando-se à canção. Elas começam a jogar com o padrão binário das palmas sem parar o jogo, sem fazer combinações verbais. As meninas sorriem quando percebem que descobriram algo novo e que deu certo. Elas permanecem brincando por um bom tempo, trocam de canção, mas mantêm o mesmo padrão binário nas palmas. Elas se sentem felizes por estarem conseguindo realizar o jogo. Uma terceira menina entra na brincadeira. Sem interromper o jogo ela realiza um padrão ternário e as duas meninas a acompanham tranquilamente. Elas agora conseguem realizar o padrão ternário sem desencontros (D.c., p. 27).



Fotografia 9 - Duas meninas realizam o padrão binário no movimento das mãos
Fonte: A autora (2008)

⁶⁰ O padrão ternário a que me refiro está explicitado na página 134.

⁶¹ O padrão binário a que me refiro está explicitado na página 169.

Vigésimo terceiro dia de observação: muito frequentemente as meninas experientes nos jogos de mãos criavam estratégias para ensinar as meninas menos experientes. Essa prática comum revelava uma forte habilidade entre as crianças para ensinar umas as outras.

Dia de sorte. Mesmo antes de tocar o sino para o recreio, já tenho material suficiente para registrar em meu diário de campo. Avisto duas meninas brincando com os jogos, elas estão sozinhas, procuro não me aproximar, apenas observo ao longe, não utilizo a filmadora para não chamar atenção. Não consigo identificar qual jogo é aquele. Apenas percebo pelos gestos que o padrão ternário se mantém. O que me chama atenção é a diferença de idade entre as meninas uma delas deve ter entre 5 e 6 anos a outra aproximadamente 9 anos. A menina maior fica de joelhos para poder acompanhar a menina menor. Ela ensina o padrão ternário, ela mostra, explica, mexe na mão da companheira, e tenta levá-la ao movimento. Elas são insistentes nenhuma das duas desiste, nem de ensinar nem de aprender. Quem ensina resolve mudar o gesto, ela passa a fazer um padrão de palma mais simples apenas com dois movimentos, um padrão binário. Agora a menina menor desempenha o jogo com facilidade, percebo que ela se sente bem assim, ela sorri, e fica empolgada. Quem ensina também parece mais feliz. Depois de um tempo voltam a insistir no padrão ternário a mais nova ainda encontra dificuldade mas percebo que já teve progressos. Toca o sino. O jogo vai começar (D. c. p., 28).

3.2.10 O papel de liderança

Vigésimo quarto dia de observação: Carolaine foi a primeira menina que conheci no campo de investigação. Desde então, esteve presente em todos os dias de observação. Ela foi minha companheira, como informante e como observadora deste estudo.

Ela é sempre a primeira a vir falar comigo, quer sempre me contar sobre os jogos novos que aprendeu. Preciso insistir para que lanche primeiro, antes de começar a me ensinar os jogos. Carolaine se destaca, ela conhece muitos jogos. É ela quem forma a roda e decide que jogo será vivenciado. As meninas perguntam a ela sobre suas dúvidas no ritmo da batida das mãos ou sobre alguma letra da canção. Ela é dinâmica e extrovertida, ninguém estipulou a ela para ser líder, esse papel surge espontaneamente dela e por parte das outras crianças também. Ela é a *pedra preciosa* de minha pesquisa, pois muito mais do que eu ela sim é uma pesquisadora dos jogos de mãos, sempre tem um jogo novo, mesmo que seja um jogo reinventado por ela (D.c., p. 29).

3.2.11 Os adultos no contexto dos jogos de mãos

Vigésimo quinto dia de observação: era sempre muito comum às pessoas que passavam pelo recreio (professores, secretária, zelador, diretora, visitantes da escola) parar para observar os jogos e fazer algum comentário. As crianças estavam sempre dispostas a ensinar os jogos para os adultos, mas poucos deles se arriscavam a entrar na brincadeira. Nesse dia, presenciei um adulto disposto a aprender um jogo de mãos.

O sino toca. Um grupo de meninas chega correndo e se joga ao chão. Elas estão suadas e cansadas, acabaram de sair da aula de educação física. É um dia bonito de sol. Elas se deitam no chão com os braços abertos olhando para o céu. Eu faço o mesmo. Conversam sobre a aula que acabaram de ter e comentam como seria bom se todos os dias pudessem ter aula de educação física. Elas contam-me que gostam muito do professor de educação física, falam de como ele é legal e como faz coisas engraçadas e divertidas. Elas estão mesmo cansadas. Penso que hoje ninguém terá força para brincar. De repente... um silêncio. Uma das meninas levanta-se e diz: *já sei!!!* (com um tom de mistério) todas sentam e aguardam a novidade. *Vamos convidar o professor pra fazer parte do nosso filme!!*. As meninas se animam, levantam-se e saem em disparada em direção ao professor que guarda umas bolas na sala de

educação física. Elas chegam perto dele se empurrando e ele acaba derrubando todas as bolas no chão. Elas falam com ele, todas ao mesmo tempo. Acredito que devem estar explicando sobre o filme. As meninas o convencem a vir ao nosso encontro. Uma delas diz: *Fer, pega a filmadora*. A decepção das meninas quando conto que esqueci de carregar a filmadora é grande. Ouço nesse instante milhões de lamentos. *Ai, Fer, logo hoje, não acredito!!!* Eu me desculpo, elas ficam me olhando por alguns instantes um pouco tristes e sem saber o que fazer até que uma delas diz: *mas nós podemos treinar alguns jogos!!!* Olha para o professor e ele sorri. Eu tento me afastar um pouco dessa interação das meninas com o professor para poder prestar atenção sem precisar participar. Uma das meninas começa a jogar com ele, ela escolhe o jogo mais difícil. Ele não consegue jogar e diz a elas que não conhece os jogos e que elas precisam ensiná-lo. Elas concordam. Outra menina tenta começar um jogo com ele. Este é mais fácil, apresenta um padrão ternário no jogo das mãos e ele realiza com tranquilidade. Uma delas interrompe dizendo que ele precisa aprender a cantar também, e que de nada adiantaria ele apenas aprender o jogo das mãos. Ele pede para que ela ensine a canção e ela começa a cantar acompanhando com os jogos das mãos. Ele comenta que não consegue aprender tanta coisa ao mesmo tempo. Ela dá risada, e canta uma vez a canção sem o jogo das mãos, mas extremamente rápido. Todas as meninas querem ensiná-lo ao mesmo tempo, são muitas as informações que ele recebe. Uma delas inicia um jogo em roda, nesse jogo todos podem participar. O professor pede para que as meninas realizem o jogo de maneira mais lenta. Elas tentam, começam bem lento, mas logo aceleram e o jogo volta a ficar rápido. Ele realiza o jogo do jeito que consegue. Elas gostam muito da presença dele e de como ele se esforça para poder acompanhá-las. Uma das meninas tenta ensinar um jogo que exige um pouco mais de habilidade com as mãos. Ele se interessa em aprender, pede a ela que mostre um movimento de cada vez. Ela tenta, mas é confuso e ela acaba desistindo de ensiná-lo. Ele reclama. Bate o sino, o professor comenta olhando para as meninas: *Poxa, perdi meu café, suas danadinhas!!!* Elas dão risadas e dizem que ele já pode participar do filme. Já na fila de entrada uma menina fala alto: *Tchau, Fer, não se esqueça mais de carregar a filmadora, hein!!!*

Neste dia, tanto as meninas quanto o professor, durante todo o recreio, envolveram-se em um processo contínuo de ensinar, aprender e brincar, sem perceber o passar do tempo (D.c., p. 30).

Vigésimo sexto dia de observação: o zelador da escola era o responsável por cuidar das crianças no intervalo do recreio. Frequentemente, ele participava das brincadeiras com as crianças.

Dia agitado no pátio. Duas crianças resolvem brigar. A correria se forma. O zelador, um senhor mais velho e um tanto nervoso e sem jeito, precisa separar os briguentos. As crianças gostam do zelador - *ele um cara legal* - é assim que eles dizem. Neste dia, as crianças ficaram um pouco impressionadas com o seu nervosismo ao resolver o tumulto. Elas o chamam para perto delas e o convidam para brincar. Eu já havia visto ele brincar no pátio com outras crianças de pega-pega, de pular corda e de amarelinha, mas ali na brincadeira dos jogos de mãos era a primeira vez que observava. As meninas pedem para ele participar de um jogo com elas, é um jogo em círculo, ele observa a brincadeira e diz que não sabe brincar, mas continua por ali observando. As meninas insistem por sua presença na brincadeira. Ele então arrisca algumas palmas com uma menina ao lado e depois de tanta insistência resolve entrar no círculo, ele se senta no banco, enquanto as meninas estão de pé. Este jogo envolve uma letra engraçada, e o padrão ternário das palmas é interrompido, frequentemente, por gestos como: imitar um motorista, cobrador e por fim uma *bicha*. Agora entendo por que tanta insistência das meninas para que o zelador entrasse na brincadeira. No momento de imitar uma *bicha*, que consiste em balançar a mão para frente, as meninas param a brincadeira e não conseguem mais parar de tanto rir. A intenção delas era ver ele imitando uma *bicha*. Ele logo percebeu esta intenção das meninas e realizou este gesto de uma maneira ainda mais engraçada. Ele também deu muita risada e depois saiu correndo da brincadeira. As meninas insistiram para que voltasse, mas ele respondeu que aquela não era brincadeira para um homem forte como ele. Elas ficam olhando para ele e rindo. Ouço uma delas comentar: *Viu, agora ele não está mais nervoso!!!* (D.c., p. 31).

As meninas estavam sempre procurando uma maneira nova para se divertir, seja inventando novos ritmos, novos gestos ou uma nova brincadeira. Posso dizer que em todos os dias de observação pude registrar algo novo e inusitado.



Fotografia 10 – As meninas brincam com os jogos junto ao menino participante
Fonte: A autora (2008)

3.2.12 Finalização do trabalho de campo.

Trigésimo quinto dia de observação: Fim do trabalho de campo. Sinto que agora seria um excelente momento para continuar a investigação, pois as novidades eram muitas (pensei até mesmo em estender o tempo, mas não seria possível). O ambiente foi modificado com a minha presença e por ele eu também fui. Este relato que segue foi feito no último dia de observação e também foi a última nota do meu diário de campo.

Último dia de observação. Sento naquele mesmo banquinho. Lá estão as crianças brincando com os jogos. Tento apenas lembrar o primeiro dia em que estive ali e como conheci cada um daqueles rostinhos. O quadro que se apresenta agora, e se forma em minha frente, havia sido transformado. O grupo é ainda maior, mais entusiasmado, com mais energia e vivacidade. Tenho agora em minha frente mais de quinze crianças, apenas um menino, todos estão jogando, os grandes e os pequenos. Os grupos e os subgrupos se formam e a troca entre pares flui espontaneamente, as crianças trocam de duplas e de grupos mesmo não sendo amigos, o que importa é o jogo e o que se pretende vivenciar. Elas pulam, correm, dançam, cada um no seu tempo e no seu nível de comprometimento e participação. Elas escolhem como querem participar. As crianças me chamam, querem minha atenção, me mostram coisas novas. Elas sabem o que é interessante, elas criam e recriam e percebem que isso é importante para mim. Frequentemente, me explicam espontaneamente um jogo, ou o processo de como transformaram ou inovaram determinado jogo, sem eu precisar perguntar. Chamam atenção para que eu filme algo interessante, *veja, Fer, esse aqui, que legal!!!* e ficam entusiasmadas quando aprendem ou criam um jogo novo para poder me mostrar. Elas também se tornaram pesquisadoras neste tempo. As crianças que apresentavam dificuldade em jogar construíram um repertório e agora ensinam outras meninas, grandes e pequenas, que acabaram de se interessar pelos jogos. A idade não importa, as meninas mais jovens podem ser hábeis e ensinar as meninas maiores que ainda não conhecem os jogos. O que importa é a troca de conhecimento, que flui a partir do riso, dos gestos e dos movimentos exagerados, e do toque (abraços, beijos, tapa no bumbum). As primeiras meninas (as quais abordei no primeiro dia de observação) em contínua expansão desenvolvem jogos cada vez mais complicados, multiplicando o nível de dificuldade. Elas modificam, recodificam, criam outros e a brincadeira nunca fica monótona. Não consegui despedir-me das crianças. Apenas falei que demoraria um pouco para voltar pois precisava escrever os jogos e organizar o *filme* para elas (D.c., p. 39).

Foi neste espaço de brincadeira e sociabilidade que durante o tempo dessa observação eu dancei, pulei, cantei e aprendi com as crianças, não apenas seus jogos de mãos, mas também os conhecimentos construídos e partilhados por elas neste contexto.

INTERPRETANDO A EXPERIÊNCIA

4 OS JOGOS DE MÃOS E A PARTICIPAÇÃO ORIENTADA

No capítulo anterior, descrevi minha convivência com as crianças no campo de pesquisa, procurando demonstrar como isso permitiu aproximar-me dos seus modos de ser, de pensar e de aprender. A partir dessa interação com as crianças, com base na observação e na interpretação dos processos de participação orientada, fui definindo as categorias de análise com as quais organizei, produzi e trabalhei os dados da pesquisa. Dessa maneira, nesse capítulo, inicialmente relaciono alguns elementos significativos dos jogos de mãos observados e registrados durante a pesquisa. Primeiramente, detenho-me a explorar as características gerais dos jogos de mãos encontrados para, em seguida, tratar dos elementos que os compõem – música, texto e movimento. Essa primeira parte da análise foi de extrema importância para se compreender com profundidade o objeto de investigação – os jogos de mãos. Na segunda parte da análise, descrevo a participação orientada presente no contexto dos jogos de mãos observados, focando nos processos de criação e transformação dos jogos neste contexto. Para se compreender esses processos, que se tornaram foco do plano interpessoal de análise (participação orientada), faz-se necessário sustentar os outros planos de enfoque: o plano comunitário (aprendizado) e o plano individual (apropriação participatória), como panos de fundo. No plano comunitário descrevo como o contexto dos jogos de mãos foi considerado como uma comunidade de prática musical, e por fim, no plano individual, como as crianças mudaram e transformaram sua participação na atividade sociocultural dos jogos de mãos.

4.1 Aspectos gerais dos jogos de mãos observados

A maioria dos jogos de mãos observados foi praticada por crianças na faixa etária entre seis e dez anos. Essa característica também foi observada por Gainza (1996), para quem a prática dos jogos de mãos é mais comum entre crianças de cinco a dez anos, estendendo-se em alguns casos também a crianças maiores de dez anos, muito embora existam variações etárias em diferentes lugares do mundo.

Assim como Marsh (1995, 1999), Gainza (1996), Harwood (1998) e Mirsky (1986) evidenciaram em suas pesquisas, também constatei a predominância de meninas na brincadeira com os jogos de mãos, muito embora tenha observado que os meninos mais jovens, aproximadamente na idade entre 5 e 6 anos, normalmente conhecem os jogos e em muitos momentos jogam entre eles ou com as meninas, perdendo, no entanto, mais rapidamente o interesse pelo jogo. Em sua pesquisa com as meninas de Los Angeles, Mirsky (1986) também reconheceu que os meninos, quando mais jovens, brincam com os jogos de mãos, porém desinteressam-se muito mais cedo do que as meninas, e os trocam por brincadeiras mais individualistas, competitivas e de agilidade, como por exemplo, a brincadeira de *mãe –pega*⁶², *queimada*⁶³, entre outras.

Já entre os meninos mais velhos, aproximadamente na idade entre 7 e 9 anos, também observei o interesse em brincar com jogos de mãos. Acredito, porém, que a

⁶² Nesta brincadeira, as crianças se dividem em dois grupos. Cada grupo tem um pique. As crianças fazem dois riscos, um de um lado e outro de outro para ser o local seguro de cada grupo, chamado de piques. Quando um jogador sai para a linha ‘comum’, ele pode ser pego por outro adversário que tenha saído do outro pique. Cada vez que um jogador for pego, ele deve se dirigir ao pique do adversário e só pode sair quando for libertado por um companheiro de sua equipe. Para isso, basta tocar a mão do outro.

⁶³ Esse jogo também é conhecido como *caçador*. O material utilizado é uma bola de vôlei ou de borracha de tamanho médio. O jogo pode conter vinte ou mais jogadores. Cada time fica situado em um campo e um dos jogadores de cada lado deverá arremessar a bola no campo adversário com o objetivo de atingir, “queimar”, algum jogador. As qualidades desenvolvidas são movimento, destreza, domínio e cooperação. O objetivo do jogo é fazer o maior número possível de prisioneiros em cada campo. O grupo vencedor será aquele que fizer o maior número de prisioneiros.

razão desse interesse, verificado durante a observação, deva-se especialmente ao fato de um adulto estar atento ao jogo, conferindo-lhe significado e importância, muito embora o domínio verificado de alguns dos jogos possa significar uma prática consistente por alguns poucos meninos.

Durante a pesquisa, nas vezes em que solicitei aos meninos mais velhos que demonstrassem algum jogo conhecido, eles geralmente executaram o jogo *Soco, soco, bate, bate* (figura 5), que exigia mais agilidade e destreza e era brincado praticamente por todos os meninos. Nesse jogo, a letra foi recitada e o ritmo das mãos acompanhou a divisão binária das palavras. Diferentemente dos outros jogos encontrados em que os gestos descreveram a letra ou foram independentes, neste jogo foi à letra que descreveu os gestos.

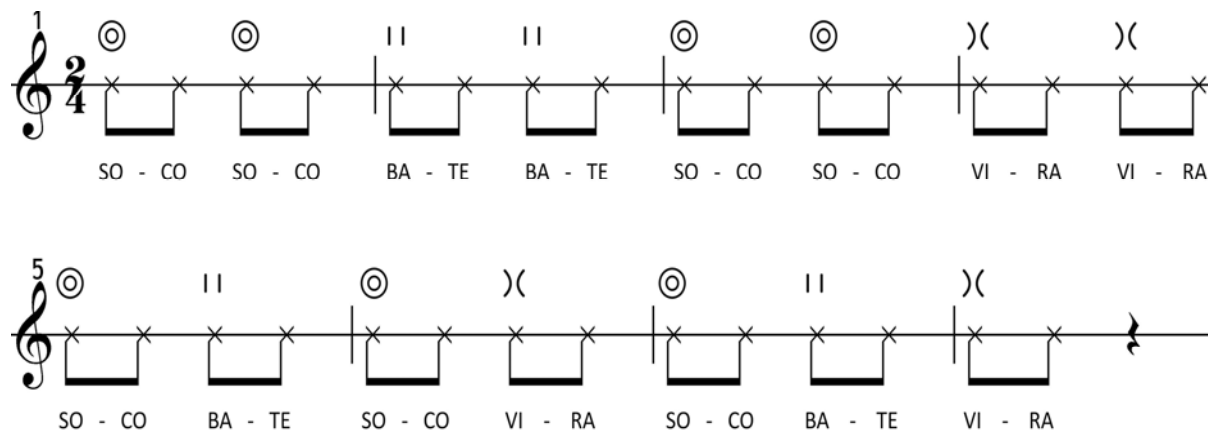


Figura 5 - Jogo *Soco soco bate bate*. Jogo preferido dos meninos

Os jogos de mãos são facilmente realizados pois, dependem apenas da voz e do corpo. Segundo declarações que colhi das crianças, elas necessitam de apenas um companheiro que também saiba e queira jogar. Isso contribui para que as crianças realizem e vivenciem elementos musicais a partir de seus próprios recursos, executando

esses jogos de mãos como pura diversão ou desafio. Além de praticarem e difundirem estes jogos, as crianças também são ativas produtoras dos jogos de mãos: elas inventam as partes que não lembram, seja do texto, da música ou do movimento, propondo arranjos ou variações facilitadas para as crianças menores; e também complicam versões já praticadas para aumentar a diversão no jogo com seus pares. Essas características de simples manipulação podem ser um dos motivos da grande difusão dos jogos de mãos no universo infantil.

Os jogos de mãos observados apresentaram um caráter muito similar aos jogos registrados em outras pesquisas aqui citadas, o que ajuda a comprovar o que muitos autores falam sobre o caráter universal dos jogos. Para Gainza (1996), os jogos de mãos aparecem em muitos países e culturas com características muito similares, pelo fato de responderem a certas necessidades funcionais comuns a todas as pessoas. Alguns jogos que observei neste estudo foram também encontrados em pesquisas com crianças de outros países como, por exemplo, o jogo *Con todos* (anexo 4) registrado por Gainza (1996) no Chile, com gestos e melodia exatamente iguais ao jogo *Nós todos* (figura 19); e o jogo *Down down baby* (anexo 5), recolhido por Marsh (1997) na Austrália e similar ao jogo *Dom dom lero* (figura 22), observado nesta pesquisa, entre outros.

Sendo assim, o repertório encontrado nesta pesquisa consistiu de (i) jogos novos não contemplados por pesquisas anteriores, (ii) jogos já registrados em outras pesquisas, mas frequentemente modificados, (iii) jogos inventados pelas crianças para canções de outras brincadeiras⁶⁴ bem como, (iiii) para canções atuais do rádio e da TV, adaptados aos padrões de outros jogos já conhecidos. Esse repertório de jogos revelou uma sincronia entre os gestos e as palavras, as mímicas realistas ou cômicas e as onomatopeias, os desafios de coordenação motora em velocidade rápida ou crescente, e as finalizações engraçadas ou inesperadas.

⁶⁴ Brincadeira de roda e de pular corda.

Além disso, esse repertório apresentou uma riqueza de variações tanto na música, quanto nos textos e nos movimentos. Esses elementos serão comentados e exemplificados separadamente mais adiante a partir da análise de trechos⁶⁵ significativos escolhidos entre os jogos coletados. Para a transcrição dos jogos, utilizei a grafia criada por Gainza (1996), especialmente para representar os movimentos e gestos⁶⁶ dos jogos de mãos.

4.1.1 Música

Os jogos de mãos observados apresentaram características musicais facilmente assimiladas pelas crianças, sendo repetitivos e compostos por melodias de tessitura reduzida. Por outro lado, a maioria dos jogos apresentou polimetrias e ritmos sincopados de relativa complexidade que, muito embora sejam musicalmente sofisticados, parecem ter sido assimilados pelas crianças com muita naturalidade.

a) Ritmo

Acentuação. A maioria dos jogos observados apresentou padrões de acentuação rítmica regular como base para variações e improvisações espontâneas das crianças. No entanto, alguns jogos ofereceram esquemas de acentuação variados, como no caso do jogo *Popeye* (figura 6) e do jogo *Com quem?* (anexo 10), entre outros, compostos por mudanças no padrão de acentuação de um ciclo de quatro para um ciclo de três pulsos, sempre determinados pelo jogo.

⁶⁵ Todos os jogos apresentados neste capítulo encontram-se na íntegra nos anexos desse trabalho.

⁶⁶ O anexo 27 apresenta a relação de sinais que foram utilizados neste estudo.

PO - PEYE PO - PEYE PO - PEYE FOI À FEI-RA NÃO SA - BIA O QUE COM-PRAR COM -

PROU U - MA CA - DEI - RA PA - RA_O - LÍ - VIA SE SEN - TAR. A O - LÍ - VIA SE SEN - TOU A CA -

DEI - RA_ES - BOR - RA - CHOU COI - TA - DI - NHA DA O - LÍ - VIA FOI PA - RAR NO COR - RE - DOR COR - RE -

Figura 6 - Jogo *Popeye*⁶⁷. Acentuação variada.

Tais mudanças de acentuação, introduzem novos padrões na batida das mãos que podem ser explorados pelas crianças de diversas maneiras: (i) acelerando ou desacelerando, (ii) muitas vezes em conformidade com mudanças no texto ou (iii) dando suporte a novos esquemas de palmas, (iv) explorando novos sons ou ainda (v) sublinhando determinadas palavras. É dessa maneira que no jogo *Popeye* o pulso é acelerado gradativamente sendo muito comum que as crianças realizem a junção com o jogo *Olívia* (figura 7), no qual elas desaceleram o padrão da batida das mãos em conformidade com a mudança do texto, bem mais singelo neste segundo jogo.

⁶⁷ O jogo de mãos *Popeye* na íntegra encontra-se no anexo 18.

1

1... 2...

O - LÍ - VIA VAI TER NE - NÉM PO - PEYE VAI SER PA - PAI

6

idem

BRU-TUS VAI SER TI - TIO O LÊ LÊ ES - PI - NA-FRE VAI SER MIN - GAU AU AU

10

O - LÊ O - LÊ O - LÊ O - LÊ O - LA

Figura 7 - Jogo *Olívia*⁶⁸. Realizada em junção com o jogo *Popeye*

Essa junção entre dois ou mais jogos é muito comum. Na maioria das vezes outro jogo é associado ao enredo do primeiro, promovendo mudanças de pulsos, o que incorpora uma característica de pulso variável a alguns jogos de mãos observados. Outro exemplo de junção observado ocorreu entre o jogo *Popeye* (anexo 19) e o jogo *Fui no Cemitério* (figura 17). A junção acontece assim que as crianças recitam a palavra cemitério.

Outra característica dos jogos de mãos, presente no jogo *Olívia* (figura 7) e que também pôde ser observada no jogo *Dom dom lero* (figura 22) entre outros, é a presença da síncopa no ritmo da melodia. Essa característica, que possivelmente deve-se à influência da música popular, é comum de ser encontrada nos jogos de diferentes crianças em diferentes culturas (Mirsky, 1986; Campbell, 2005; Marsh, 1999, 1995; Blacking, 2000), e possivelmente prevalece entre as crianças brasileiras devido ao fato de

⁶⁸ O jogo de mãos *Olívia* na íntegra encontra-se no anexo 17.

elas terem um maior contato com a música popular em comparação com a música clássica.

Observei também que a realização da síncopa, em junção com padrões de palmas ternários ou relações polimétricas (figura 10), foi vivenciada pelas crianças sem maiores problemas e com muita naturalidade.

Métrica. Muito embora alguns dos jogos de mãos observados tenham apresentado métrica regular em compasso binário ou quaternário, no qual o texto esteve em sincronia com as batidas das mãos (figura 8), a maioria dos jogos registrados apresentaram métrica ternária (figura 9), base para variações e inovações rítmicas e melódicas.

The image shows a musical score for the game 'Tim, tim, castelo'. It consists of three staves of music in a regular metric system. The first staff starts with a treble clef and a common time signature. Above the staff, there are rhythmic notations: a curved line with two upward arrows, followed by 'X', 'd', 'X', 'e', 'X', 'X', and a bracketed pair of vertical lines. The lyrics below are 'TIM TIM CAS - TE - LO' and 'MAL AS - SOM - BRA - DO'. The second staff starts with a treble clef and a common time signature. Above the staff, there are rhythmic notations: '5 X', a bracketed pair of vertical lines, 'X', 'd', 'X', 'e', 'X', 'X', and the word 'idem'. The lyrics below are 'QUE TI - NHA RA - TO' and 'PRA TO - DO LA - DO'. The third staff starts with a treble clef and a common time signature. The lyrics below are 'COI - TA - DA DE - LA' and 'DA PRIN - CE - SI - NHA'.

Figura 8 - Jogo *Tim, tim, castelo*⁶⁹. Métrica regular

⁶⁹ O jogo de mãos *Tim tim castelo* na íntegra encontra-se no anexo 24.

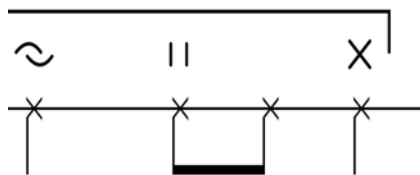


Figura 9 - Padrão ternário

O padrão ternário facilita (i) a troca e a elisão entre dois jogos, (ii) à volta de uma parada para o movimento e (iii) a adição de novos elementos aos jogos. Além disso, estabelece um caráter repetitivo e cíclico no padrão de palmas nos jogos de mãos, tendo sido o padrão preferido pelas crianças durante o período de observação, especialmente quando elas inventavam novos jogos.

A predominância do padrão ternário (figura 9) no ritmo das palmas, sobre o ritmo de dois ou quatro tempos dos textos, e ainda em alguns casos sobre versos com acentos irregulares, gera complexas combinações polimétricas de ritmos binários e ternários, tanto nos jogos realizados por crianças mais jovens quanto por crianças mais experientes.

O jogo *Sexta-feira* (figura 10) foi brincado em círculo. Nesse jogo, um grupo de aproximadamente seis meninas intercalou movimentos, tanto em pé quanto sentadas, interrompendo, em determinados momentos, a batida das palmas para realizar expressões corporais engraçadas. Além disso, a acentuação dos versos recitados apresentou acentuação irregular proporcionada pela ênfase em determinadas sílabas átonas. Para Marsh (2006), raramente as crianças são conscientes desse aspecto polimétrico, porém, muitas crianças observadas nesta pesquisa consideravam tais diferenças métricas interessantes e divertidas, e uma base instigante para criação de novos jogos.

SENTADOS 1

SEX - TA FEI - RA NÃO VI - A - JO MAIS POR CAU - SA DO TA - RA - DO DO BAN - CO DE TRÁS

EM PÉ 3

O TA - RA - DO SE LE - VAN - TOU DI - ZEN - DO QUE O TA - RA - DO E - RA O CO - BRA - DOR. O

5

CO - BRA - DOR DEU U - MA DE BI - CHA DI - ZEN - DO QUE O TA - RA - DO E - RA O MO - TO - RIS - TA. O

Figura 10 - O jogo *Sexta-feira*⁷⁰. Relações polimétricas

Forma. A forma da maioria dos jogos de mãos encontrados seguiu a estrutura das parlendas tradicionais com estrofes de quatro versos, mantendo uma regularidade de frases compostas de quatro ou oito compassos. Os esquemas de introdução e de finalização apresentaram algumas similaridades, algumas delas também registradas por Silva (2004), em seu estudo sobre brincadeiras cantadas com crianças da educação infantil.

Algumas introduções apresentaram um recitativo contendo o nome do jogo executado simultaneamente a um padrão rítmico de palmas introduzindo a brincadeira. Os três padrões de introdução mais comuns foram:

⁷⁰ O jogo de mãos *Sexta-feira* na íntegra encontra-se no anexo 22.

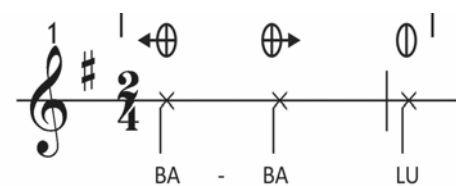


Figura 11 - Introdução do jogo *Babalu*⁷¹



Figura 12 - Introdução do jogo *Com quem?*⁷²

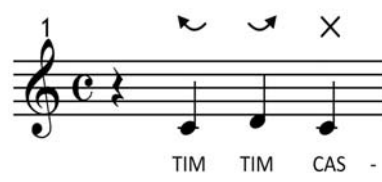


Figura 13 - Introdução do jogo *Tim tim castelo*⁷³

A célula rítmica da introdução pode também se estender durante todo o jogo em forma de ostinatos, como observado no jogo *Batom*.

⁷¹ O jogo de mãos *Babalu* na íntegra encontra-se no anexo 6.

⁷² O jogo de mãos *Com quem?* na íntegra encontra-se no anexo 10.

⁷³ O jogo de mãos *Tim tim castelo* na íntegra encontra-se no anexo 24.

1

BA - TOM BA - TOM TI-RA_O BA FI-CA TOM É MAS-CU -

6

LI - NO É FE-MI - NI - NO QUEM BA-TE PAL-MA BEI-JA_O ME-NI - NO LÁ VEM A VE-LHA VE-LHA CA -

Detailed description: The image shows two staves of musical notation in treble clef. The first staff starts with a treble clef and a common time signature (C). It contains a rhythmic ostinato pattern of eighth notes with 'x' marks above them, and some notes with stems. Above the staff, there are four groups of notes with brackets above them, each followed by a tilde (~) and a double bar line (||). The lyrics 'BA - TOM BA - TOM TI-RA_O BA FI-CA TOM É MAS-CU -' are written below the staff. The second staff starts with a treble clef and a common time signature (C). It contains a rhythmic ostinato pattern of eighth notes with 'x' marks above them, and some notes with stems. The lyrics 'LI - NO É FE-MI - NI - NO QUEM BA-TE PAL-MA BEI-JA_O ME-NI - NO LÁ VEM A VE-LHA VE-LHA CA -' are written below the staff.

Figura 14 - Jogo *Batom*⁷⁴. Ostinato rítmico.

Foram observadas diversas maneiras de finalizar um jogo, sendo que determinadas finalizações foram utilizadas em diferentes jogos, funcionando como uma parte isolada da brincadeira. Como, por exemplo, algumas variações das figuras 15 e 16.

1

PI - SA NO CHI - CLE - TE DÁ_U - MA RO - DA - DI - NHA_I -

3

MI - TA_A TI - A - ZI - NHA DAN - ÇA DA BUN - DI - NHA

Detailed description: The image shows two staves of musical notation in treble clef. The first staff starts with a treble clef and a 2/4 time signature. It contains a rhythmic ostinato pattern of eighth notes with 'x' marks above them, and some notes with stems. Above the staff, there are two symbols: a circled 'x' and a circled '6'. The lyrics 'PI - SA NO CHI - CLE - TE DÁ_U - MA RO - DA - DI - NHA_I -' are written below the staff. The second staff starts with a treble clef and a 3/4 time signature. It contains a rhythmic ostinato pattern of eighth notes with 'x' marks above them, and some notes with stems. Above the staff, there are two symbols: a circled '3' and a circled '5'. The lyrics 'MI - TA_A TI - A - ZI - NHA DAN - ÇA DA BUN - DI - NHA' are written below the staff.

Figura 15 - Finalização

⁷⁴ O jogo de mãos *Batom* na íntegra encontra-se no anexo 7.

10

O - LÊ O - LÊ O - LÊ O - LÊ O - LA

14

QUEM TI - VER DE PER-NA_A-BER-TA VAI TER QUE RE - BO - LAR NA FREN - TE DOS PI - ÁS

Figura 16 – Finalização

Foi recorrente o acontecimento de algo inesperado ou engraçado, como no jogo *Fui no cemitério* (figura 17), – no qual as crianças brincam de correr tentando abaixar a calça umas das outras, ou no jogo *Olívia* (figura 7), no qual se deve cruzar e descruzar as pernas na frente do colega enquanto se recita um verso, cumprindo um castigo caso não se termine o jogo com a perna cruzada, ou como no jogo *Tim tim castelo* (anexo 24) no qual ao se terminar o jogo as crianças brincam de estátua, ou no jogo *Adoleta* (figura 18), em que se deve tirar a mão rapidamente ao final de um verso recitado para evitar ser palmeado e sair da brincadeira, ou no jogo *Com quem?* (anexo 10) no qual as crianças tiram a sorte recitando as letras do alfabeto para saber quem será o futuro namorado, ou ainda no jogo *Batom* (anexo 7), no qual a letra sugere imitar uma velha a quem errar o breque do final do jogo de mãos.

FUI NO CE - MI - TÉ - RIO TÉ - RIO TÉ - RIO TÉ - RIO E - RA MEI - A NOI - TE NOI - TE NOI - TE NOI - TE

TI - NHA _ U - MA CA - VEI - RA VEI - RA VEI - RA VEI - RA QUE _ E - RA VA - GA - BUN - DA BUN - DA BUN - DA BUN - DA

O - LHA O RES - PEI - TO PEI - TO PEI - TO PEI - TO O - LHA _ E - DU - CA - ÇÃO A - BAI - XA SEU CAL - ÇÃO

Figura 17 - Jogo *Fui no Cemitério*. Finalização engraçada

A - DO - LE - TA LE PE TI LE PO LA LE CA - FÉ COM CHO - CO - LA A - DO - LE -

TA PU - XA _ O RA - BO DO TA - TU QUEM _ SA - I U FOI TU PU - XA _ O RA - BO DA CU - TI - A

QUEM SA - I U FOI TU - A TI - A BAR - RA BER - RA BIR - RA BOR - RA BUR - RA BRA - XAS BRE - XAS BRI - XAS BRO - XAS BRU - XAS

Figura 18 - Jogo *Adoletta*. Jogo de eliminação

Em sua maioria, os jogos observados apresentaram uma estrutura de frase de quatro ou oito compassos, reiterativa e raramente composta por uma parte complementar ou contrastante. Alguns jogos, no entanto, apresentaram uma ampliação do padrão normativo de oito compassos, compondo uma segunda parte.

Os jogos que apresentaram uma estrutura reduzida foram repetidos pelas crianças criando variações de acelerando e, na maioria das vezes, desafiando a coordenação física e motora, como no jogo *Nós todos* (figura 19), que consiste em uma progressão de acelerando até que seja impossível continuar a brincadeira. Além disso, alguns grupos de crianças criaram mais desafios trocando de companheiro no bater de palmas, em vez de sempre bater as palmas paralelas com o colega da direita ou da esquerda. As crianças intercalaram esquerda e direita, tornando o jogo de difícil execução, e com isso poucas crianças conseguiram jogar. Outro exemplo é o jogo *Foguinho*⁷⁵, no qual as crianças utilizam-se do padrão ternário em um acelerando crescente.

Figura 19 - Jogo *Nós todos*. Progressão de acelerando

⁷⁵ Este jogo é adaptado da brincadeira de pular corda, na qual as crianças após recitar o nome Fo-gui-nho, realizam um acelerando crescente até a criança que está pulando a corda errar.

Dessa maneira, observei que os jogos envolvem sempre um elemento lúdico, seja em suas finalizações engraçadas, nos seus desafios de coordenação motora, ou em alguma expressão corporal cômica ou humorística. Os poucos jogos que não apresentaram essas características concentravam-se em habilidades musicais, principalmente rítmicas, mais dinâmicas e complexas como, por exemplo, o jogo *Sabonete azul* (Figura 27), que será abordado mais adiante.

b) Melodia

Tonalidade. A transcrição dos jogos de mãos foi realizada procurando manter as tonalidades registradas no vídeo, muito embora as crianças, ao se empolgarem com os movimentos e gestos dos jogos, tenham muitas vezes oscilado entre canto e recitativo. Marsh (1999) comenta a respeito de uma tonalidade *original* presente nos jogos musicais, na qual a primeira nota da melodia funciona como um centro tonal. Assim como Marsh (1999), também percebi que as diferentes variantes de tonalidades de um mesmo jogo dependiam da criança que iniciava a melodia.

Extensão. As melodias dos jogos de mãos observados apresentaram extensão melódica reduzida, raramente ultrapassando o intervalo de uma terça maior. As melodias que apresentaram uma extensão mais ampla foram adaptações criadas pelas crianças, frequentemente a partir de melodias de programas de TV e do rádio. As crianças não se preocuparam em cantar corretamente tais melodias, mas em criar e realizar jogos de mãos para acompanhá-las adaptando, dessa maneira, as melodias ao contexto dos jogos e modificando sua extensão.

Campbell (1991) também constatou que os jogos musicais vivenciados pelas crianças no pátio escolar estendem-se a aproximadamente uma quinta e raramente excedem a uma oitava. Acredito que além de ser uma extensão vocal “confortável” para as crianças, a causa dessa extensão melódica reduzida deve-se também ao fato de que os

três elementos que compõem os jogos – música, texto e movimento – sejam executados simultaneamente. As crianças dividem a atenção em diferentes atividades simultâneas, o que contribui para dificultar a execução de melodias de maior extensão. Além disso, devido a este aspecto do jogo, a melodia iniciada em um jogo muitas vezes transforma-se em um recitativo.

Recitativo. Muitos dos jogos de mãos coletados não envolveram melodias definidas, mas sim uma combinação de versos recitados, os quais apresentaram, frequentemente, uma acentuação irregular. Esses recitativos variavam em relação à maneira de se evocar os versos do jogo, apresentando diferentes entonações. Os recitativos foram compostos de nuances que variavam entre sons agudos e graves, sons alongados ou curtos, *staccatos*, glissandos, etc., resultando em sons dinâmicos e divertidos e articulados ao enredo do jogo. O jogo *Sexta-feira* (anexo 22), por exemplo, apresentou ao final de cada frase uma expansão da última sílaba, recitada em voz mais aguda, estendendo-se até a anacruse da próxima frase, a qual era cantada como uma resposta em uma região mais grave. Esse jogo se desenvolveu de maneira articulada com a narrativa cômica e engraçada.

4.1.2 Texto

Temáticas. A linguagem textual utilizada nas canções ou nos versos recitados pelas crianças nos jogos de mãos observados dizem respeito ao universo imaginativo e lúdico próprio da criança na faixa etária entre 5 e 10 anos. Assim, as temáticas podem se referir a personagens de histórias e desenhos infantis, como por exemplo, *Popeye* (anexo

19) e *Olívia* (anexo 17), a personagens da TV como, por exemplo, o jogo *Xuxa* (exemplo 1), ou produtos de consumo como comidas e brinquedos.

Exemplo 1 - Jogo *Xuxa*

Aonde vai Xuxa, aonde vai Xuxa,
 Comprar botinha, comprar botinha,
 Compra pra mim, Xuxa (2x),
 Não compro não, (2x)
 Eu tô de mal Xuxa (2x)
 Eu tô de mal Xuxa (2x)
 Tô nem aí (2x)
 Eu tô de bem Xuxa (2x)
 Meus parabéns (2x)

Esse jogo apresentou diferentes versos de texto, mas todas referindo-se ao universo de consumo. No exemplo 1, as crianças solicitavam uma bota para a apresentadora de TV; neste mesmo jogo em uma variação na letra as crianças poderiam solicitar a compra de bonecas, de batom ou até mesmo ir ao *show* da apresentadora. O jogo é composto por um padrão de palmas ternário podendo ser interrompido por movimentos improvisados, referentes ao enredo do texto.

Outras temáticas referem-se a assuntos proibidos ao universo infantil como, por exemplo, dar um tapa no *bumbum* do colega, imitar uma *bicha* (anexo 22) ou ainda sobre o desconhecido e o sobrenatural, bem como sobre namorar, beijar como nos exemplos abaixo:

Exemplo 2 – Jogo *Papagaio* ⁷⁶

Papagaio do bico dourado
 Leva essa cartinha pro meu namorado
 Se tiver dormindo, bata na porta
 Se tiver acordado entrega esse recado ao meu namorado

⁷⁶ O jogo de mãos *Papagaio* na íntegra encontra-se no anexo 20.

Se tiver em pé, dá um ponta pé
 Se tiver pelado
 Chama o delegado...

Exemplo 3 – Jogo *Fui à praia*⁷⁷.

Fui à praia de minissaia
 Tinha um garotinho do meu tamanho
 Pisquei pra ele, ele nem ligou
 Tirei o maiô, ele desmaiou
 contei pra vovó ela nem ligou
 contei pro vovô ele nem ligou
 contei pra mamãe ela me explicou
 contei pro papai o chinelo voou

Encontrei muitas variações de texto para o jogo *Fui à praia* (anexo 13). Todas as versões apresentaram a história de uma menina que é repreendida por seus familiares por querer namorar. Outro exemplo que apresentou um caráter também humorístico foi o jogo *Fui no cemitério* (figura 17), no qual, ao final de cada verso, as crianças recitavam palavras que se repetiam e que não apresentavam, segundo as próprias crianças, um vocabulário apropriado para o ambiente escolar.

Um outro elemento relacionado à linguagem, muito discutido nos estudos de Mirsky (1986), e de forte presença nos jogos de mãos encontrados neste estudo, refere-se à questão da sexualidade. Mirsky (1986) argumenta que a linguagem de muitos desses jogos indica papéis sociais e sexuais femininos. Os jogos de mãos observados apresentaram histórias de meninas que amam e adoram falar sobre casamentos, namorados, ter neném (figura 7), bem como questões domésticas. O jogo *Com quem?* (anexo 10), por exemplo, apresentou um texto no qual as meninas tiravam a sorte para saber com quem iriam se casar.

⁷⁷ O jogo de mãos *Fui à praia* na íntegra encontra-se no anexo 13.

Exemplo 4 - Jogo *Com quem?*

Com quem, com quem será,
 Que a Fulana, vai se casar,
 Loiro, moreno, careca, cabeludo,
 Rei, ladrão, polícia, capitão,
 Mocinho bonito do meu coração, A,b, c...
 Estrelinha

Após cantar o jogo as crianças tiravam a sorte ao dizerem *estrelinha*, elas abriam os dedos das mãos direcionando-os para o meio da roda enquanto uma das companheiras contava os dedos dizendo as letras do alfabeto. A letra apontada no último dedo era a inicial do namorado que a referente menina iria se casar. Esse momento do jogo causava grande expectativa, pois as meninas saíam à procura de algum menino cujo nome se iniciasse com a letra escolhida, no intuito de formar casais.

Uma outra versão desse jogo foi vivenciada por um grupo de meninas entre 7 e 9 anos. Após cantar a estrofe do exemplo 4 e dizerem *estrelinha*, colocando uma quantidade de dedos no centro da roda, em vez de dizerem as letras do alfabeto diziam as palavras da frase recitada. Por exemplo: se a soma dos dedos apontados para o centro da roda fosse cinco, contava-se: *loiro, moreno, careca, cabeludo, rei* – isso significava que a menina iria se casar com um rei.

O jogo possui quatro estrofes com letras diferentes mas com a mesma estrutura (exemplo 5): introdução, pergunta, resposta e sorteio. Esta variação do jogo *Com quem?* foi intitulado pelas meninas de *Estrelinha* (anexo 11).

Exemplo 5 – Jogo *Estrelinha*

Com quem, com quem será,
 Que a Fulana, vai se casar,
 Loiro, moreno, careca, cabeludo,
 Rei, ladrão, polícia, capitão?
 Estrelinha.....

Com o que, com o que será?
 Com que roupa, ela vai se casar,
 Saia, vestido, calcinha ou sutiã
 Saia, vestido, calcinha ou sutiã?
 Estrelinha....

Qual será, qual será?
 A aliança, que ela vai casar,
 Ouro, prata, bronze ou enferrujada
 Ouro, prata, bronze ou enferrujada?
 Estrelinha....

Onde será, onde será?
 Que a fulana, vai morar,
 Casa, apartamento, chiqueiro, galinheiro
 Castelo, mansão, barraca ou barracão?
 Estrelinha....

Ao final da brincadeira, as meninas relembram o resultado do sorteio de todas as estrofes, por exemplo: *A Fulana vai se casar com um rei, de saia, sua aliança será de ouro e ela vai morar num chiqueiro*. Este jogo foi também registrado no trabalho de Silva (2004) apresentando algumas variações na letra.

Rimas. A temática de muitos dos jogos de mãos observados neste estudo refere-se à pura fantasia. Nesse contexto, o sentido semântico normalmente submete-se a rima e ao som das palavras. Uma característica marcante nesse sentido refere-se a frases e versos de um inglês modificado, bem como a palavras sem sentido em um idioma inventado. O jogo *Dom dom lero*, analisado com maiores detalhes mais adiante, é um ótimo exemplo. Em uma de suas versões, as crianças utilizaram uma linguagem completamente inventada e composta por palavras sem nexos e sem sentido (exemplo 6).

Exemplo 6 - Jogo *Dom dom lero*

Dom, dom, lero
 Dom, dom, dom, lero, lero
 Si, si, lero
 Si, si, dom lero, lero
 Vememea cômico maca chocho (2x)
 Ocopaco, ocopaco, ocopaco, tiê.

Em uma outra versão desse jogo, as crianças cantaram as duas primeiras frases em inglês, similar ao jogo *Down down baby* (anexo 5) recolhido por Marsh (1997) em sua pesquisa com crianças australianas (exemplo 7).

Exemplo 7

Down down baby (recolhido por Marsh)

Down down baby
 Down down, the roller coaster
 Sweet sweet baby
 I never let you go

Dom dom baby (recolhido nesta pesquisa)

Dom, dom, baby,
 Dom, dom, dom baby, baby,
 See, see baby, see, see, dom baby, baby,
 Pico, pato, pico do pato lero,
 Pico pato lero.

Lydia Hortélio (2003) no cd *Abre a roda tin dô lê* registrou esse mesmo jogo em três versões diferentes (exemplos 8, 9 e 10).

Exemplo 8 – Jogo *Dan, dan, dêro*

Dan dan dêro, dan dan, olê olê,
 Si si quêro, si si, olê olê,
 Pico, pico, paco, paco paco, lêro
 Pico paco lêro

Exemplo 9 – *Dom dom beibe*

Dom dom baby
 Mama, salamica
 Iu Iu shake
 Mama salamica
 Gemi gemi iupapa, gemi gemi pa
 Gemi gemi iupapa, gemi gemi pa.

Exemplo 10 – *Dom baracum beibe*

Dom dom baby
 Dom baracum baby
 Mini mini a
 Tomini mini shake
 É quador cheio.

Silva (2004) registrou o jogo *Tim, tim castelo* (anexo 24), com as duas primeiras frases cantadas em inglês (exemplo 11).

Exemplo 11 - Jogo *Tim tim castelo*

Tim tim manevan
 I want to seven
 ...

Segundo Marsh (1995), as diferentes letras que aparecem para um mesmo jogo referem-se, na maioria das vezes, a falta de compreensão de determinada parte do texto, o que faz com que as crianças criem letras para as partes que não lembram.

Sobre este fenômeno sonoro, Merrill-Mirsky (1986) explica que textualmente os jogos de mãos consistem em duas vertentes não-léxicas – palavras sem nexos nem sentido. Segundo a autora, essas palavras ou sem nexos ou que não fazem parte do

vocabulário infantil aparecem nos jogos em uma rítmica falada para fazer parte da rima com as palavras.

O repertório dos jogos de mãos encontrados apresentou rimas de diferentes níveis. O jogo *Parara* (figura 20), por exemplo, apresentou rimas com mudanças de vogais, mescladas no último verso. O som e a rima das palavras levavam as meninas a um estado de fluxo no qual as crianças aceleravam o jogo, repetindo-o várias vezes até errar.

Exemplo 12 - O jogo *Parara*

Parara, parati-parara, parati-parara, paratipa-rarara.
 Perere, pereti-perere, pereti-perere, peretipe-rerere.
 Piriri, priti....
 Pororo....
 Pururu....
 Parara, pereti-perere, piriti-piriri, porotipu-rururu.

A mudança de texto realizada por um grupo de meninas para o jogo *Tim tim castelo* (anexo 24) demonstrou como as crianças priorizaram a rima e o som das palavras, articulando o texto original com uma letra até mesmo absurda (exemplos 13 e 14).

Exemplo 13 - Jogo *Tim tim sorvete*

Tim, tim, sorvete,
 Cachorro quente,
 Escova de dente,
 Com detergente.

Exemplo 14 – *Trisim caneta*⁷⁸

Trisim caneta
 Azul e preta

⁷⁸ O jogo de mãos *Trisim caneta* na íntegra encontra-se no anexo 25.

Trisim caneta masculino
Azul e preta feminino.

As crianças priorizaram o valor sonoro da linguagem, pois os jogos em outra língua, em um idioma inventado, ou com palavras absurdas, apareceram com frequência no repertório das crianças. Observei que as crianças têm a consciência do valor rítmico e da importância da rima nos jogos de mãos, pois, quando inventaram novos textos, não se preocuparam com o sentido das palavras mas com suas rimas e seu efeito sonoro.

4.1.3 Configurações e movimentos

Tipos de movimentos. A maioria dos jogos de mãos observados foi realizada em pares, trios, quartetos, quintetos, círculos e filas. Porém, as crianças não hesitaram em mudar as formações específicas de cada jogo, podendo variar sua formação, dependendo do número de participantes dispostos a brincar.

Os gestos e movimentos que registrei envolveram saltos no lugar, giros com o corpo e também com deslocamentos, saltos com pernas abertas e cruzadas, saltos para frente e para trás e diferentes combinações feitas com mãos, dedos, pés, cabeça, cabelos, ombros, entre outros.

Gainza (1996) registrou mais de quarenta combinações de gestos e movimentos realizados pelas crianças nos jogos de mãos. Para esse registro, a autora criou uma grafia específica e eficiente para representar os gestos e movimentos realizados pelas crianças. No decorrer de sua pesquisa, a autora sentiu a necessidade de inventar códigos especiais para grafar os movimentos e os gestos de uma maneira que fosse possível compreender

o jogo como um todo. Sua grafia consiste em um sistema que permite a anotação e a leitura rápida tanto dos gestos *clássicos* mais básicos (diferentes tipos de palmas, sozinho ou com os companheiros) quanto os gestos e expressões mais complexos chamados por ela de *especiais*, que envolvem saltos, giros e as mais diferentes expressões corporais. Dessa maneira, nos jogos registrados por Gainza (1996) os sinais que representam os movimentos e os gestos aparecem em cada uma das melodias dos jogos na parte superior do pentagrama.

Neste estudo, utilizei a grafia de Gainza (1996), principalmente porque a maioria das combinações de gestos e movimentos observados é igual ou similar aos encontrados pela autora. No entanto, como já foi dito anteriormente, foram criados novos sinais para os gestos e movimentos não registrados por Gainza.

A combinação de gestos presente no repertório dos jogos de mãos observados resulta em sons e movimentos significativos para as crianças, pois são próprios da linguagem infantil, são criados pelas próprias crianças e fazem sentido para elas neste contexto. Assim, em vez de movimentos estereotipados, os jogos de mãos apresentam movimentos que levam as crianças a criar tanto expressões corporais quanto expressões musicais muito significativas.

Os jogos de mãos observados, na maioria das vezes, não apresentavam performances pré-planejadas. Embora alguns gestos fossem muito disseminados, eles podiam mudar nos diferentes grupos de meninas que brincavam, apresentando um caráter espontâneo e improvisatório. Esse caráter se fez presente pelo fato de que em todo o tempo e lugar as crianças estavam alterando os jogos, seja por sua própria vontade ou por algum esquecimento. Elas renovavam os jogos e os achavam divertidos, sendo este o momento crucial no qual criavam novos gestos e movimentos.

Dessa maneira, partes da melodia foram enfatizadas por movimentos corporais, nos quais o jogo de palma foi brevemente interrompido. Estes movimentos agruparam-se em estruturas de diversos níveis de complexidade, alguns exigindo maior habilidade

no jogo de palmas como o jogo *Parara* (figura 20), outros maior habilidade física como o jogo *Ana Banana* (figura 21), e outros uma melhor coordenação motora.

1

PA RA RA PA RA TI PA RA RA

3

PA RA TI PA RA RA PA RA TI PA RA RA RA RA

Figura 20 - Jogo *Parara*. Complexidade na execução das palmas

1

A - NA BA - NA - NA TA - TI TA - TI - A - NA

3

VI - VE NA FA - ZEN - DA VIN - TE_ E QUA - TRO HO - RAS FLESH

Figura 21 - O jogo *Ana Banana*. Habilidade física

O jogo *Ana banana* foi um exemplo de jogo que desafiou as crianças para uma habilidade física. As crianças repetiam a brincadeira diversas vezes e cada vez que

falavam: “flesh!” elas davam um salto e caíam com a perna aberta, aumentando a abertura das pernas gradativamente. O jogo consistia em continuar na brincadeira o maior tempo possível, sem cair ou desequilibrar-se. Outro exemplo, foi o jogo *Pepino* (anexo 18), composto somente por expressões corporais que exigem mais coordenação motora na realização dos movimentos. A criança deve executar cada movimento conforme é pedido no jogo, repetindo várias vezes até cansar.

Embora tenha descrito cada uma das características dos jogos de mãos isoladamente abordando algumas de suas qualidades musicais, textuais e de movimento, seria também necessário analisarem-se esses elementos conjuntamente, pois eles normalmente ocorrem simultaneamente. A análise conjunta das características peculiares aos jogos de mãos pode conduzir a estudos aplicados a diferentes áreas cognitivas, pois, as crianças, mesclando canções, movimentos e gestos de diferentes jogos, são efetivamente ativas cinestesticamente, visualmente e auditivamente.

Nas diferentes categorias que foram analisadas dos jogos de mãos, muitos aspectos foram evidenciados para melhor se compreender o objeto de pesquisa, convergindo assim para uma maior compreensão sobre o processo de participação orientada que se apresenta no contexto dos jogos mãos.

4.2 A participação orientada no contexto dos jogos de mãos observados

Este estudo fundamenta-se na abordagem sociocultural de Rogoff e em sua estratégia metodológica de planos de análise, segundo o enfoque interpessoal que corresponde à análise do processo desenvolvimental da participação orientada entre crianças e seus parceiros na atividade sociocultural dos jogos de mãos.

Segundo Rogoff (1998), o processo criativo no qual as crianças procuram ativamente significados e situações relacionadas umas com as outras, é “por si só uma atividade sociocultural” (ROGOFF, 1998, p. 139). É nesse sentido que os jogos de mãos vivenciados pelas crianças no pátio escolar são considerados uma atividade sociocultural. No contexto dos jogos de mãos, a partir de processos criativos individualmente ou com seus companheiros, as crianças refletem sobre como tratar uma nova situação ou um novo desafio presente em determinado jogo, com base nos seus próprios saberes e nos saberes compartilhados. As crianças analisam, comparam e juntas empenham-se na busca por novos significados.

A opção pela análise da participação orientada favorece o enfoque no envolvimento e nos *acordos* realizados entre as crianças durante os processos de criações musicais no contexto dos jogos de mãos. Entretanto, para compreender esses processos, que se tornaram foco do plano interpessoal de análise (participação orientada), faz-se necessário sustentar os outros planos de enfoque – o plano comunitário (aprendizado) e o plano individual (apropriação participatória) – como panos de fundo.

Desta maneira, primeiramente será necessário compreender o porquê de se considerar os jogos de mãos uma comunidade de prática, pois seria impossível abordar o contexto dos jogos de mãos como participação orientada sem a descrição do plano comunitário (foco do aprendizado).

4.2.1 Aprendizado: uma comunidade de prática musical

Para caracterizar que as crianças estão envolvidas em uma comunidade de prática musical devemos encontrar características que nos permitam dizer que existe uma prática musical presente nos jogos de mãos.

Relacionando as características do conceito de comunidade de prática segundo Wenger (1998) com o contexto dos jogos de mãos, pode-se dizer que: (1) ocorrem em um ambiente de aprendizagem musical (2) envolvem um sistema social de produção musical e de formação de identidades, (3) são uma prática fundamentada na habilidade de um grupo para conhecer e aprender, e (4) envolvem uma participação musical ativa.

Um ambiente significativo de aprendizagem musical

Considerando as características musicais presentes nos jogos de mãos observados, verifica-se que as crianças desenvolvem habilidades musicais significativas e sofisticadas neste ambiente: relações polimétricas, melodias sincopadas, versos ritmados em uma relação interdependente de música, texto e movimento, apresentando um ambiente de aprendizagem musical significativa. Essa aprendizagem significativa é especialmente evidenciada na maneira como as crianças se mostram satisfeitas e orgulhosas por serem reconhecidas como produtoras de conhecimento musical e valorizadas em uma prática específica de seu universo. Além disso, no convívio entre as crianças foram claras as relações de amizades intensas e significativas que provinham de trocas musicais elaboradas.

Segundo Wenger (1998), o objetivo da aprendizagem é vivenciar o mundo e engajar-se com ele de maneira significativa. Para o autor, aprendemos com os outros quando estamos engajados em atividades significativas que são valorizadas pelas pessoas que nos são importantes.

Acredito que essas aprendizagens se tornam muito significativas no contexto dos jogos de mãos devido ao fato de que nesses ambientes as crianças aprendem tanto para si, como visando às situações e relações sociais e coletivas que se apresentam. O que motiva as crianças para se encontrarem durante o recreio e brincarem com os jogos de mãos diz respeito, primeiramente à prática social, que, segundo Wenger (1998), é o

ponto de partida da aprendizagem. Para ele, a aprendizagem é um aspecto inerente à natureza humana, é parte integrante da prática social.

Sistema social de produção musical e de formação de identidades

O envolvimento na prática social que é definida pelos jogos de mãos acontece em torno das habilidades e dos conhecimentos que as crianças têm sobre esses jogos. Nesse sentido, as crianças participam e contribuem mutuamente no desenvolvimento da prática social, comprometidas em compartilhar suas competências. O engajamento com os jogos de mãos estimula um ambiente dinâmico de produção musical, desenvolvendo a identidade musical da cultura infantil, através da criação, da reprodução e da recriação desses jogos. Segundo Wenger (1998), a participação na prática cultural, na qual o conhecimento existe, é um dos princípios epistemológicos da aprendizagem.

Prática fundamentada na habilidade de um grupo para conhecer e aprender

As crianças que se interessam pelos jogos de mãos no recreio escolar envolvem-se em atividades conjuntas de trocas, reflexões e de ajuda mútua, na qual compartilham significados e informações. A partir dessas trocas, as crianças aprendem conjuntamente através das interações sociais, desenvolvendo o sentido de pertencer a um grupo específico, construindo uma comunidade na qual se pretende conhecer e aprender os jogos de mãos.

Os jogos de mãos envolvem uma participação musical ativa

No contexto dos jogos de mãos, as crianças desenvolvem e se apropriam de um repertório compartilhado de gestos, canções, ritmos, movimentos e brincadeiras. A

partir do envolvimento mútuo, as crianças participam ativamente junto aos seus parceiros, desenvolvendo habilidades musicais capazes de provocar a ação, como o trabalho com o corpo, com os ritmos e com a voz em diferentes níveis de envolvimento: aprendendo, ensinando, participando, observando, criando, transformando a partir de uma participação ativa e responsável.

Dessa maneira, a prática dos jogos de mãos oferece um ambiente de aprendizagem musical que é construído social e culturalmente. Essa perspectiva de aprendizagem de Lave e Wenger (1991) altera o foco analítico do “indivíduo enquanto alguém que aprende, para o aprender como participação no mundo social, e do conceito de processo cognitivo para a visão de prática social” ⁷⁹ (LAVE; WENGER, 1991, p. 43, tradução nossa). Nessa perspectiva, a aprendizagem não é vista como um tipo de atividade, mas antes como um aspecto de qualquer atividade: “a aprendizagem é uma parte integral da prática generativa social no mundo em que se vive” ⁸⁰ (LAVE; WENGER, 1991, p. 35, tradução nossa).

O contexto no qual os jogos de mãos estão inseridos apresenta os critérios para uma comunidade de prática musical, pois as crianças quando jogam são envolvidas em situações intensas de aprendizagem social, nas quais, a partir de atividades conjuntas e reflexões, desenvolvem entendimentos musicais em um contexto de interesse compartilhado.

⁷⁹ “of shifting the analytic focus from the individual as learner to learning as participation in the social world, and from the concept of cognitive process to the more-encompassing view of social practice” (LAVE; WENGER, 1991, p. 43).

⁸⁰ “learning, is an integral part of generative social practice in the lived-in world” (LAVE; WENGER, 1991, p. 35).

4.2.2 Aprender e ensinar no contexto dos jogos de mão

As crianças quando estão brincando no contexto dos jogos de mãos são envolvidas em situações intensas de aprendizagem. Elas assistem atentamente umas as outras para perceber pistas e respostas de como desempenhar o jogo. Elas se tocam, elas criam algo novo. A brincadeira exige concentração, mas nunca fica monótona, ao contrário, sempre risos e divertimento (D.c, 2008, p. 22).

Conforme o relato das crianças, elas aprendem os jogos de mãos com os colegas de outras escolas, com os primos e irmãos, com as crianças vizinhas do bairro, na rua, na igreja, ou no ônibus escolar. Sendo parte da cultura tradicional mantida pela tradição oral, os jogos de mãos são considerados, segundo Mirsky (1986), uma *subcultura* da infância existente para e pelas crianças sem a interferência dos adultos. Essa independência das crianças ocorre na prática e na perpetuação dos jogos, vivenciados espontaneamente e transmitidos oralmente de criança para criança, ou seja, são aprendidos de maneira direta, por imitação e por repetição na própria ação.

É surpreendentemente eficaz a maneira como as crianças aprendem e ensinam os jogos de mãos umas às outras. Esta habilidade e capacidade caracterizam-se por envolver uma aprendizagem holística e colaborativa mediante trocas e vivências mútuas. O caráter holístico, por sua vez, apresenta-se na maneira integrada como as crianças vivenciam o processo de ensino e aprendizagem: as crianças aprendem o jogo integralmente não separando as partes de texto, música e movimento. Aprender ou ensinar o jogo em partes isoladas, somente a batida das mãos sem a canção, ou começar o jogo em outra parte que não seja no início, é um processo complicado na visão das crianças:

P: Vocês poderiam me ensinar esse jogo?

C3: Claro, (responderam, e então começam a me ensinar).

P: Pode me ensinar essa parte que não estou conseguindo realizar?

C3: Sim (e começa o jogo novamente)

P: Preciso só da parte do meio.

C3: A tá, deixa eu ver, é assim, ai não consigo, é confuso, é estranho quando começa da metade, fica mais difícil, não consigo.

P: Como que eu faço pra aprender, então?

C3: Tem que repetir, repetir, repetir, ficar olhando e ir tentando até chegar no fim.

C1: É, aí você aprende. Quando a gente erra, começa de novo, é mais rápido, aí fica mais fácil.

Como pôde ser observado pelo depoimento das crianças, fragmentar a aprendizagem causa confusão e *perda de tempo*, pois as crianças somente aprendem e ensinam executando o jogo todo, sem pausas, vivenciando o jogo por completo (música, texto e movimento). Quando o jogo é interrompido, seja por razão de um erro, distração de alguma criança ou quando alguém apresenta dificuldades em aprender uma determinada parte, o jogo para e recomeça desde o início. Segundo Gainza (1996), as crianças concebem a música e o verso, o ritmo e os gestos como uma só coisa. O mais importante para as crianças no contexto dos jogos de mãos é a brincadeira. Isolar partes do jogo compromete o caráter lúdico, torna-o monótono e pouco desafiador. Errar e começar novamente ou seguir no erro faz parte da brincadeira, é o que o torna divertido e engraçado.

Essa maneira de ensinar e aprender apresenta características de difícil assimilação para os adultos. Isso se explica principalmente pela maneira analítica e fragmentada de ensino-aprendizagem a que os adultos estão acostumados.

O processo holístico de aprendizagem faz-se possível devido às interações sociais e colaborativas presentes no contexto dos jogos de mãos, nas quais os jogadores trocam ideias e colaboram mutuamente no processo de aprendizagem. As crianças aprendem a

participar dos jogos de mãos de maneira situada e integrada e não isolada do contexto. A partir das relações interdependentes que se formam entre as crianças, elas são capazes de gerar pensamentos e ações, resultado da dinâmica entre trocas de ideias e assimilação de ideias. Nesse contexto de aprendizagem, as crianças assumem novos papéis e responsabilidades, envolvendo-se como participantes periféricos legítimos da comunidade de prática musical dos jogos de mãos.

Muitas crianças, que durante a pesquisa de campo aproximavam-se do grupo que praticava os jogos de mãos, em princípio não conheciam a prática dos jogos plenamente, apenas observavam e escutavam os outros jogadores, arriscando-se em algumas tentativas. Eram, portanto, *participantes periféricos* da comunidade de prática dos jogos de mãos. Algumas crianças permaneceram como participantes periféricos durante toda a pesquisa. Outras, que se interessaram em aprender e estiveram sempre presentes, criaram amizades com as crianças mais experientes e, dessa maneira, garantiram o aprendizado. À medida que aprenderam e construíram um repertório vasto de jogos e conseguiram tranquilamente manipular os elementos que o compõem, tornaram-se participantes legítimos da comunidade da qual passaram a participar e colaborar.

Nesse contexto, as crianças eram sempre encorajadas a fazer comentários, os quais eram assimilados por todo o grupo. A função de cada criança no grupo não apresentava papéis estabelecidos. Num momento, as crianças faziam parte da crítica, noutro da observação, noutro da participação. Essas trocas de papéis eram notificadas pelas próprias crianças por uma escolha do grupo ou por uma escolha individual, não eram permanentes nem previamente determinadas, mas fluíam espontaneamente de acordo com as circunstâncias de cada jogo. Assim, as crianças podiam escolher seu próprio nível de envolvimento e de participação, podendo aprender em seu próprio tempo.

Uma característica marcante deste contexto foi a figura do líder, a qual pôde ser identificada de duas formas. A primeira refere-se a um papel transitório, no qual a

criança pode ser líder do jogo em que apresenta maior habilidade e competência. No momento em que se apresentava como líder, a criança iniciava o jogo, definia a tonalidade da canção cantando mais vivamente, realizando os gestos com maior exuberância para que as outras crianças observassem e a acompanhassem. Observa-se essa questão no relato de campo abaixo.

Três meninas jogam calmamente um jogo composto por muitos gestos e movimentos. Uma quarta menina se aproxima, ela comenta sobre a falta de alguma coisa no jogo, mas não sabe expressar certamente o que é. Ela começa a jogar com as meninas, os seus gestos são mais completos e intensos e seu canto mais vivo, as meninas a acompanham e o jogo se torna mais dinâmico. Ela assume neste momento um papel de liderança no grupo (D.c.,p. 13, 2008).

A segunda forma de liderança refere-se a um contexto maior. O líder, neste contexto, promovia uma participação intensa e articulada com todos os grupos. Além de coordenar as ações dos participantes e fornecer informações e definições sobre determinado jogo, o líder apresentava um grande repertório de jogos e a ele era confiada a atenção das crianças. Com frequência, apresentava algo novo levando as demais crianças a novas descobertas e criações. Observei na presente pesquisa duas lideranças neste contexto, sendo que uma delas foi peça especial para o desenvolvimento deste trabalho.

P: Como você consegue saber tantos jogos sempre?

C4: (7 anos) É porque eu sempre brinco e invento e vou sempre tentando lembrar de algum que aprendi, aí sei muitos.

P: Quantos?

C4: Sei lá (risadas), quer que eu conte? Quer ver (começa a contar)...

P: É sempre você que ensina os jogos para as meninas?

C4: Não, não sou sempre eu, sempre têm muitas meninas que brincam, muita gente sabe, no meu grupinho de amigas eu sei mais, mas quando vou pra outro grupo com as meninas maiores da outra escola eu me perco, mas é bom pra aprender, depois venho aqui e mostro.

Este papel de liderança não é necessariamente consciente nas crianças, ele é espontâneo e acontece naturalmente tanto por parte de quem é líder quanto por parte das outras crianças. Não houve nenhum tipo de hierarquia em relação às habilidades, competências, tamanho, aparência ou idade. Além disso, a variação de idade entre as crianças não estipulava quem poderia ensinar ou aprender, sendo assim, observei algumas crianças de seis anos ensinando os jogos para crianças com mais idade (entre oito e nove anos), bem como crianças com mais idade apresentar maiores dificuldades em desempenhar um determinado jogo do que as crianças mais novas.

Entretanto, o ambiente dos jogos de mãos favorece para as crianças: a liberdade de movimentos; a vivência de uma prática musical integral; o desenvolvimento de novas habilidades, à medida que aumentam seu nível de participação na prática com crianças mais experientes; o desenvolvimento de habilidades dos mais experientes, ao intensificar o nível de dificuldade no jogo; o aprendizado da música em grupo a partir da performance de um mesmo repertório por um tempo prolongado; a exposição de suas ideias e críticas; o desenvolvimento da habilidade de desempenhar diferentes papéis no seu próprio tempo e diferentes níveis de desempenho e responsabilidade.

A partir das características descritas acima sobre o processo de ensino relativo à aprendizagem dos jogos de mãos observados nesta pesquisa, percebe-se que as crianças estão envolvidas em uma aprendizagem social, pois o conhecimento é construído em um contexto autêntico a partir da interação social e de trocas colaborativas em uma comunidade de prática musical, que tem os jogos de mãos como um de seus fundamentos.

4.2.3 Conexões e estruturações mútuas: novas ideias e competências

A participação envolve esforços criativos para entender e contribuir com a atividade social, a qual por sua própria natureza envolve a conexão entre várias formas de entender uma situação (ROGOFF, 2008, p. 134).

No ambiente dos jogos de mãos, ao conectar diferentes conhecimentos e reflexões, as crianças buscam por uma perspectiva ou linguagem comum para comunicar suas ideias e coordenar seus esforços. Essa compreensão mútua apresenta-se na interação entre as crianças, não podendo ser atribuída a uma ou outra criança individualmente. Ao apresentarem suas ideias, as crianças necessitam relativizá-las com as ideias de seus companheiros, exigindo modificações nas perspectivas de cada um para que possam realizar o jogo conjuntamente.

Essa conexão de significados no contexto dos jogos de mãos baseia-se, principalmente, em comunicações não-verbais. As crianças observadas estabeleceram referências através de risos, do olhar, de gestos, de movimentos corporais, do tom de voz, da entonação, etc. Essas referências revelaram um repertório de comportamentos legítimos dos jogos de mãos pelos quais as crianças se comunicam, criando um universo particular da infância.

A maneira como as crianças estruturavam esse envolvimento mútuo no contexto dos jogos de mãos e a partir da participação orientada, foi observada neste trabalho a partir dos processos criativos de transformações na música, no texto e no movimento dos jogos. As crianças empregaram estratégias, a partir de esforços conjuntos, para trabalhar nesses processos que envolveram uma organização de elementos musicais na linguagem dos jogos de mãos. Nos processos de criação, a competência das crianças aumentou a partir da observação e da participação em comportamentos que foram

modelados pelo jogo, os quais foram facilitados pela proximidade e pela interação com seus parceiros.

4.2.4. Os processos criativos no contexto dos jogos de mãos

Um aspecto marcante dos jogos de mãos observados foi o envolvimento das crianças em um processo criativo. Esse processo contemplou transformações na música, no texto e nos movimentos, gerando variações e inovações em um jogo já conhecido, bem como a apropriação de novos jogos.

O processo criativo pôde ser observado nas seguintes situações: um grupo de meninas mais jovens criavam versões facilitadas dos jogos quando apresentavam alguma dificuldade em desempenhá-los; um grupo de meninas mais experientes que complicavam algumas versões oficiais para aumentar a diversão nos jogos; a simples intenção/vontade de acrescentar ideias novas a um determinado jogo; a utilização da linguagem dos jogos de mãos em um repertório de canções apropriadas de outros meios.

Assim, a partir desse processo criativo, as crianças, não importando seu nível de experiência, geraram novos arranjos para os jogos a partir da combinação de gestos, frases, textos, melodias e fórmulas rítmicas. Demonstrando sofisticação, esses processos incluíram reorganização de elementos musicais; elaboração ou adição de novos materiais; expansão de materiais já conhecidos; condensação, omissão ou contração de fórmulas, entre outros.

4.2.4.1 Os processos de variações e inovações no jogo de mãos *Dom dom lero*

Outras pesquisas anteriormente mencionadas já haviam relatado que as crianças demonstram uma variação no interesse por determinados jogos e preferindo alguns jogos como se fossem os “jogos da moda”.

Durante a observação, o jogo de mãos mais difundido entre as crianças foi o jogo *Dom dom lero* (figura 22). Esse jogo apresenta praticamente todas as características peculiares dos jogos de mãos no que diz respeito à linguagem corporal, musical e textual. Apresenta uma estrutura de quatro versos distribuídos em oito compassos; uma melodia sincopada enfatizada pelas crianças em suas interpretações; uma acentuação rítmica variada no padrão das palmas; um padrão ternário no ritmo das palmas sobre um ritmo de dois por quatro na melodia estabelecendo uma relação polimétrica; bem como um idioma inventado com palavras sem nexos e sem sentido respeitando a rima e o valor sonoro das palavras.

P: Por que vocês gostam tanto desse jogo?

C1: Eu acho que é porque ele é mais balançadinho e todo mundo tá sabendo agora.

C2: Eu gosto porque a gente joga de vários tipos assim., assim... (e mostra o jogo) quando eu estou em casa eu joga com a minha irmã brincamos nós duas, aqui na escola quanto mais gente melhor.

P: Como assim várias formas? O que muda nesse jogo?

C3: Tem uma parte da letra que a gente conhece que é diferente e também outro tipo de bater a mão, que a gente bate assim....(mostra o jogo) e tem gente que faz mais uma parte. Outra parte eu não conheço mas eu já vi as outras meninas fazendo. Mas a gente inventa.

DOM DOM LE RO DOM DOM LE RO LE RO SI SI LE RO SI SI DOM LE RO LE RO

PI CO PA TO PI CO DO PA TO LE RO PI CO PA TO LE RO

Figura 22 – Jogo *Dom dom lero*

Crianças de diferentes idades praticavam esse jogo e criavam novas maneiras de jogar gerando variações e inovações. Algumas dessas variações foram criadas pelas crianças durante as observações, outras já estavam disseminadas entre elas, as quais procurei tomar conhecimento de onde provinham. Embora os processos criativos de transformação tenham sido observados em outros jogos, o jogo *Dom dom lero* (figura 22), além de ser o jogo mais brincado entre as crianças observadas foi também o que apresentou o maior número de variações e inovações.

A seguir, abordo três processos de inovação e variação criados pelas crianças para o jogo *Dom dom lero* (figura 22). São os processos de simplificação ou omissão de movimentos, substituição de texto e elaboração de um novo material.

a) Simplificação ou omissão de movimentos

A simplificação e a omissão de movimentos foi muito comum no contexto dos jogos de mãos, principalmente entre as crianças mais jovens e menos experientes quando não conseguiam desempenhar determinado jogo que, para elas, parecia complexo. Por outro lado, as simplificações também podiam ser criadas ou faziam parte

do repertório das crianças experientes, como uma forma de estratégia para ensinar ou praticar o jogo com as crianças menos experientes.

No jogo *Dom dom lero*, a simplificação de movimentos foi criada por um grupo de meninas de cinco anos que, ao observarem as crianças mais experientes executando o jogo (figura 22), criaram uma versão simplificada (figura 23) para brincar mais livremente.

P: Vocês brincam com esse jogo diferente das outras meninas. O que muda?

C5: A batida da mão muda.

P: Vocês que mudaram?

C6: Sim, a gente tá fazendo assim porque é mais fácil...

C5: A gente sabe do outro jeito, é assim (mostra o outro jeito, mas erra quando inicia o padrão ternário).

C8: A gente erra um pouco (Risadinhas. Voltam a realizar o jogo de forma simplificada).

DOM DOM LE RO DOM DOM DOM LE RO LE RO SI SI LE RO SI SI DOM LE RO LE RO

PI CO PA TO PI CO DO PA TO LE RO PI CO PA TO LE RO

Figura 23 - Jogo *Dom dom lero*. Simplificação de movimentos

Um outro exemplo de variação deste jogo foi apresentado por um grupo de meninas entre 6 e 7 anos. As meninas omitiram alguns movimentos do jogo criando uma nova versão (figura 24).

P: Vocês que inventaram esse jogo?

C1: Não, na verdade a gente só mudou um pouco.

P: Como assim? O que mudou?

C1: A maneira de bater as mãos.

P: Por que mudaram?

C2: Ah, sei lá.

C1: A gente acha que fica mais “encaixadinho” na canção assim, sempre que a gente fala *lero* a gente faz assim (mostra o gesto), tem mais a ver.

DOM DOM LE RO DOM DOM DOM LE RO LE RO SI SI LE RO SI SI DOM LE RO LE RO

PI CO PA TO PI CO DO PA TO LE RO PI CO PA TO LE RO

Figura 24 - Jogo *Dom dom lero*. Omissão de movimentos

Além do exemplo *Dom dom lero*, a simplificação e a omissão de movimentos entre as crianças menores ocorreram quando essas apresentavam dificuldade em executar o padrão ternário. A estratégia das crianças nesse caso foi a de substituir o padrão ternário por um padrão binário omitindo um dos gestos (\sim) do jogo, permanecendo apenas os outros dois (figura 25).

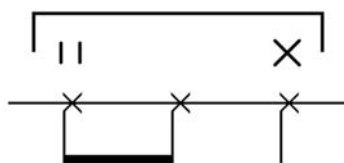


Figura 25 - Padrão binário

Essa simplificação de movimentos elimina o caráter polimétrico do jogo. Possivelmente esse processo de simplificação ocorre devido à dificuldade de algumas crianças em executar as relações polimétricas presente em alguns jogos. Por outro lado, pelo relato de algumas crianças, pude perceber que elas utilizavam a simplificação como uma maneira de se sentirem integradas e mais livres no jogo, criando um padrão de palmas que apresentasse possibilidades para suas improvisações.

P: Vocês gostam mais de jogar esse jogo desse jeito? (me referindo a duas meninas que realizavam o jogo com o padrão binário).

C7 e C8: (5 anos) Siiiiiiiiiiiiim (as duas respondem).

P: Por quê?

C8: Porque a gente pula, assim (pulam com os dois pés, enquanto realizam o jogo), assim (pula num pé só enquanto realizam o jogo).

Mesmo simplificando os jogos, as crianças não alteram suas características básicas. A compreensão mútua e espontânea das relações entre a melodia cantada e o ritmo de um movimento mais sofisticado ou mais simples contribui para que as crianças descubram novos padrões de movimento e compreendam o jogo de diferentes maneiras.

P: Como vocês sabem que vão usar o jogo de um jeito ou de outro?

C2: Às vezes a gente só começa e vai sentindo a batida.

C3: Quando começa é que a gente sabe o que vai fazer, a gente sabe o que vai cantar se bater palma e ir junto.

C4: A batida das mãos vai junto com as palavras e aí a gente sabe.

C5: As batidas de todos os jogos são muito parecidos, não mudam muito, aí fica fácil de se encontrar. Se alguém inventa na hora, a gente vai atrás.

Embora não conheçam a terminologia musical, esse diálogo mostra que as crianças, além de criarem e desenvolverem esses jogos mutuamente, identificam os aspectos que os formam e os caracterizam, compreendendo a estrutura e a relação entre a música e o movimento.

Entretanto, a *participação orientada* nesses exemplos fez-se presente nos esforços conjuntos das crianças para criar novas versões dos jogos com o propósito comum de querer jogar, bem como na estratégia de simplificação do padrão ternário para o binário o qual foi sugerido tanto pelas crianças menos experientes quanto pelas crianças mais experientes, especialmente quando observavam que alguma dupla de crianças não estava conseguindo realizar determinado jogo.

b) Substituição de texto

O segundo exemplo de variação do jogo *Dom dom lero* (figura 26) apresenta uma substituição de texto na terceira frase da canção. Um grupo de meninas entre 6 e 7 anos trabalhava em esforço conjunto para recordar o jogo (letra, música e movimento). A chegada de uma nova criança ao grupo, que revela saber a brincadeira, animou as demais meninas para aprender. A letra da canção ensinada foi diferente da versão que eu havia conhecido até então e as crianças sentiram dificuldade em compreendê-la. A *participação orientada* apresentou-se, nesse caso, principalmente, na estratégia da líder. Ao lidar com o problema do não entendimento do jogo pelas meninas, a líder jogou uma vez separadamente com cada uma delas para que assim compreendessem o jogo todo.

The image shows two staves of musical notation in G major (one sharp) and common time (C). The first staff contains the lyrics: DOM DOM LE RO DOM DOM DOM LE RO LE RO SI SI LE RO SI SI DOM LE RO LE RO. Above the staff, there are rhythmic markings: two wavy lines (~), two vertical bars (||), two 'X' marks, and two circles with a dot inside (⊙). The second staff contains the lyrics: VE ME ME A CO MI CO MA CA CHO CHO O CO PA CO O CO PA CO O CO PA CO T CHE. Above the staff, there are rhythmic markings: two wavy lines (~), two vertical bars (||), one 'X' mark, one wavy line (~), two vertical bars (||), one 'X' mark, and one 'X' mark.

Figura 26 - Jogo *Dom dom lero*. Substituição de texto

Como já foi visto, o estudo de Marsh (1995) indica que as variações que acontecem em determinados jogos podem ser atribuídas muitas vezes a uma provável falta de compreensão do texto ou ao esquecimento de alguma parte da performance, o que faz com que as crianças criem partes que não sabem ou que não lembram. Acredito que essa versão foi criada devido ao esquecimento textual do jogo, principalmente porque a líder apresentou insegurança ao cantar a segunda parte da canção mudando ou esquecendo a letra. Por outro lado, alguns dias depois essa brincadeira estava disseminada entre as crianças no pátio do recreio permanecendo no repertório dos jogos de mãos até o fim da pesquisa de campo.

Na primeira parte desse capítulo, nos exemplos 8, 9 e 10, descrevi as três versões de texto recolhidas por Lydia Hortélio (2003) do jogo *Dom dom lero*, o que comprova essas inovações e variações nas letras dos jogos criados pelas crianças.

A substituição de texto para um jogo já conhecido pode também ocorrer voluntariamente. Um exemplo que pude observar foi o jogo *Tim tim castelo* (anexo 24), no qual o texto foi transformado para uma versão mais cômica *Tim tim sorvete* (exemplo 13) ou ainda *Trisim caneta* (anexo 25).

Substituir o texto dos jogos de mãos é uma atividade muito apreciada pelas crianças. Dessa maneira, a *participação orientada* nestes exemplos se fez presente à medida que as crianças organizavam ideias para substituir textos em diferentes jogos, criando rimas de maneira que se articulassem aos versos e ao padrão de palmas do jogo. Além disso, a substituição pode ocorrer nas mudanças que as crianças realizavam ao transferir os gestos e as canções de um jogo para o outro, tendo que fazer combinações estruturadas e modificações referentes a ritmo, velocidade, frases, etc. Essas combinações também são recorrentes quando as crianças utilizam-se de canções de outras brincadeiras para compor os jogos de mãos, como por exemplo, o jogo *Suco gelado* (anexo 21) adaptado da brincadeira de pular corda e o jogo *Papagaio* (anexo 20) adaptado de uma brincadeira de roda.

c) Elaboração de um novo material

Foi possível observar neste estudo a elaboração de novos materiais e/ou a expansão de um material já conhecido. Tais processos ocorreram a partir da adição de novos textos, palavras individuais, linhas individuais ou refrões, adição de palavras, frases, adição de movimentos, entre outros.

Uma inovação no jogo *Dom dom lero* consistiu na elaboração de um novo material expandindo o jogo em mais uma parte, o que trouxe um novo aspecto para a brincadeira. Essa inovação apresenta aspectos mais sofisticados no que se refere à atenção, concentração e habilidades musicais.

P: Com quem aprenderam esse jogo? Quem inventou?

C6: Que eu me lembre quem ensinou esse jogo foram as meninas ali ó, elas que mostraram pra gente (as meninas saem correndo chamar a C1.)

C1: Na verdade eu aprendi com alguém mas não me lembro, mas aí eu esqueci, aí assim eu inventei de um jeito parecido. Fiz tipo aquela

brincadeira do copo de bolinha em cima do piano, sabe? E canta a brincadeira: Lá atrás daquele morro tem um copo de bolinha que cor ela tem? Ou igual aquela: tá passando um carrinho de picolé, que sabor você quer?

P: Por que vocês acham que ficou tão legal?

C2: Porque a brincadeira ficou mais divertida.

C3: E precisa de atenção, e fica engraçado quando sai a mão.

P: Como assim, sai a mão? Não entendi.

C2: Assim, ó (realiza o jogo).

Essa versão do jogo *Dom dom lero* foi a preferida das meninas entre os jogos de mãos observados. Ela consiste em duas partes, sendo a primeira cantada na versão da Figura 22, mudando apenas o último compasso, em que a última palma é substituída pelas mãos fechadas colocadas ao centro do círculo (fotografia 11). A segunda parte é marcada por uma das meninas (a líder da brincadeira), que é encarregada de guiar o pulso da canção batendo na mão dos jogadores. A mão em que parar o último pulso deve ser colocada para trás. Em seguida, começa novamente a primeira parte do jogo. A criança que só tem uma das mãos disponível precisa criar uma nova maneira de jogar, bem como a criança que se encontra ao seu lado, pois sem o apoio da mão da colega fica mais difícil acompanhar o grupo no ritmo das mãos. Assim, no momento de bater palmas, as meninas batem uma mão no peito outra na mão da companheira, ou na perna ou na barriga. O jogador que apresentar as duas mãos fora do jogo deve sair da brincadeira. É vencedor o último que ficar na roda.

Além do esforço conjunto entre as meninas para elaborar uma nova parte para o jogo, a *participação orientada* foi evidente nos processos de compreensão mútua das crianças, à medida que acompanhavam uma às outras em suas criações improvisadas a cada nova rodada do jogo. Além disso, as crianças menos experientes apresentavam dificuldades em fazer diferentes marcações com as mãos (por exemplo: bater a mão direita na perna e a mão esquerda na mão da companheira ao lado), assim as crianças

mais experientes sugeriam ideias de como poderiam fazer a marcação rítmica em lugares do corpo sem perder o ritmo do jogo: no peito, na perna, na barriga, na cabeça, etc. Este jogo promoveu momentos de muito riso em meio a muitas criações rítmicas desafiadoras e sofisticadas.



Fotografia 11 - Segunda parte do jogo de mãos *Dom dom lero*
Fonte: A autora (2008)

4.2.4.2 A variação no jogo de mãos *Sabonete azul*

O jogo *Sabonete azul* (figura 27), diferentemente do jogo *Dom dom lero*, apresenta uma métrica regular, no entanto, o padrão de movimentos da batida das mãos apresenta sofisticação rítmica sendo de difícil assimilação para os iniciantes.

Esse jogo foi vivenciado por crianças de todas as idades. Porém, algumas meninas mais experientes combinavam variações rítmicas para uma parte marcada pelas batidas das mãos que seguia depois de cada verso da canção (compasso 3 e 4, por exemplo). As crianças gostavam muito do ritmo que se estabelecia neste jogo, compondo variações com as mãos, com os pés, e com batidas nas pernas (figura 28).

As crianças criavam desafios rítmicos conjuntamente, aumentando o grau de dificuldade das variações para ensinar umas às outras. A intensificação do grau de dificuldade proporcionava um domínio crescente das habilidades musicais presentes neste jogo e a *participação orientada* foi fundamental neste processo, pois a cada novo ritmo criado as crianças desafiavam os colegas com sua nova versão auxiliando-os a desempenhar o ritmo proposto.

The image shows three staves of musical notation for the song 'Jogo Sabonete Azul'. Each staff is in the key of G major (one sharp) and common time (C). The lyrics are written below the notes, and rhythmic markings (X, d, e,) (, ||) are placed above the notes to indicate specific beats or patterns. The first staff starts at measure 1 and ends at measure 6. The second staff starts at measure 4 and ends at measure 9. The third staff starts at measure 7 and ends at measure 10, with the word 'idem' written above the final measure.

1 | X d X e X d X e | | X X X) (
 O SA - BO - NE - TE SIN - TA_A - ZUL

4 | X X X) (|| | X d X e X d X
 TEM O PRA - ZER DE_A - PRE - SEN

7 | e | X X X) (|| *idem*
 TAR O NO - VO FIL - ME DE COW -

Figura 27 – Jogo *Sabonete Azul*⁸¹

⁸¹ O jogo de mãos *Sabonete Azul* na íntegra encontra-se no anexo 23.

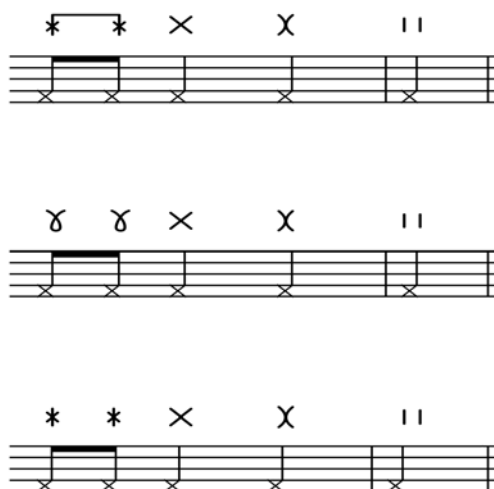


Figura 28 - Variações rítmicas do jogo *Sabonete Azul*

4.2.4.3 Os processos de apropriação musical

O envolvimento das crianças com o processo criativo foi observado também na apropriação de elementos da música do seu cotidiano (da mídia, do rádio, da igreja e do coral) para elaborar novos jogos.

Observei a inserção de elementos da música do cotidiano das crianças no contexto dos jogos de mãos em várias ocasiões. Uma delas refere-se à elaboração de um jogo de mãos para uma música do coral (figura 29). Duas meninas, de 8 anos, criaram juntas um jogo de mãos para uma canção do repertório do coral da igreja de que participavam. Durante o tempo dessa observação as meninas comentaram que estavam criando este jogo e por inúmeras vezes mostraram-me o processo de elaboração executando partes da criação. Somente nos últimos dias da observação as meninas finalizaram sua criação.

1 VE - JO DOIS MOS - QUI - TOS PE - LO AR

5) (| | X d X e X X X

JÁ VO - A - RAM PA - RA_OU - TRO LU - GAR

9) (| | X d X e X X X

VE - JO DOIS MOS - QUI - TOS NES - SA PER - NA

Figura 29 - Criação de jogo de mãos para música do coral⁸²

A segunda criação musical observada refere-se à elaboração de um jogo de mãos para acompanhar um comercial TV (figura 30). Algumas meninas de aproximadamente 7 anos utilizaram-se do padrão ternário dos jogos de mãos e o inseriram na canção do comercial. Os esforços conjuntos das meninas para criar o jogo foi relatado com detalhes no item 3.2.

A intimidade e o domínio que as crianças demonstraram ao criar novas combinações de gestos e ritmos para canções de fora do contexto dos jogos de mãos comprovaram que elas têm a consciência de que os ritmos que realizam com as mãos têm características próprias, e funcionam com determinado tipo de melodia ou verso falado. Dessa maneira, as crianças adaptavam com facilidade determinados padrões rítmicos em músicas ou versos inventando introduções para jogos conhecidos ou para alguma música que estava na moda, sem fazer com que a brincadeira e as características dos jogos de mãos se desfizesse ou se perdesse.

⁸² O jogo de mãos *Vejo dois mosquitos* na íntegra encontra-se no anexo 26.

1
EU NAS - CI COM CA - BE - LO EN-ROLA - DI - NHO NA CA - XO - LA TOIN TOIN

3
TOIN TOIN TOIN Á - GUA NO CHU - VEI - RO CA - CHO - EI - RA VEM ME MO -

5
LHAR CHU - A CHU - A GOS - TO - SO PRA CHU - CHU

Figura 30 – Criação de jogos de mãos para comercial de TV

4.2.5 Apropriação participatória: a transformação da participação

Procurei relatar acima as conexões e as estruturações mútuas desenvolvidas pelas crianças nos processos de participação orientada a partir da criação e da transformação dos jogos de mãos. Contudo, vale ressaltar que os jogos de mãos estão em constante transformação. As crianças a todo tempo criam juntas novas versões para os jogos, novas brincadeiras, novos ritmos e melodias através de improvisações. Algumas dessas criações permanecem e passam a fazer parte do repertório das crianças naquele contexto, como por exemplo o jogo *Dom dom lero*. Outras duram dias, outras semanas ou outras ainda são brincadas apenas naquele instante único.

Este relato foi resultado de um trabalho conjunto no qual as crianças foram envolvidas e trocaram experiências. Rogoff (1998, 2005) ressalta que o simples fato de

trabalhar com outras crianças não garante o desenvolvimento da intersubjetividade. Para que a intersubjetividade venha a acontecer é necessário o processo de participação orientada, no qual a criança participa de um processo ativo de observação e de participação desenvolvendo a habilidade de agir e criar por suas próprias razões e decisões. É dessa maneira que a participação orientada permite a *apropriação* da habilidade de criar e tomar decisões a partir de um trabalho conjunto. Assim, a intersubjetividade não se desenvolve pelo simples fato de a criança estar em contato com o meio, mas depende da qualidade das relações estabelecidas com esse meio.

As relações estabelecidas nos processos de criação e de transformação nos jogos de mãos observados foram influenciadas pela interação colaborativa dos membros do grupo que, regularmente, passavam por um ciclo de composição e performance. Acredito que os resultados dessa observação seriam muito diferentes se as crianças não tivessem autonomia para contribuir e colocar algo de seu nos jogos que foram registrados. É nesse sentido que considero os jogos de mãos, observados nesse trabalho, uma atividade propícia de desenvolvimento da intersubjetividade, pois as crianças por meio de relações significativas criaram partindo de suas próprias vontades.

Os níveis de entendimento e habilidades variaram entre as crianças durante a participação nos jogos. A comunicação e os esforços compartilhados entre elas envolveram diferentes ajustes. Ao compartilhar seus entendimentos e habilidades, as crianças ampliaram o conhecimento mútuo de maneira consensual, convergindo as diferentes opiniões para executar, criar, inovar, variar e compor os diferentes jogos. O esforço para enquadrar as diferentes opiniões e para realizar algo juntas é, para Rogoff (1998), uma característica do desenvolvimento que ocorre no processo de participação orientada.

Como visto no primeiro capítulo, na concepção da autora, a questão central para a compreensão do desenvolvimento refere-se a como as pessoas mudam e se transformam a partir da sua participação na atividade sociocultural. Assim, no contexto

dos jogos de mãos, observei mudanças em como as crianças participavam e modificavam essa participação em diferentes aspectos da atividade.

Percebi como as participações de algumas crianças deixaram de ser periféricas, apenas como observadoras ou desempenhando papéis secundários, para serem responsáveis pela condução de atividades. No decurso da participação em um sistema de aprendizagem que era muitas vezes estabelecido pelas meninas mais experientes, as meninas menos experientes foram aos poucos assumindo responsabilidade e autonomia para lidar com os elementos formadores do jogo e desenvolver novos jogos.

No decorrer da participação, as crianças tinham a oportunidade de direcionar caminhos próprios de aprendizagem os quais eram partilhados com todo o grupo. Dessa maneira, à medida que as crianças tornavam-se mais íntimas da linguagem dos jogos de mãos, elas aperfeiçoavam suas estratégias de aprendizagem a partir do desenvolvimento de uma linguagem comum para se referir a aspectos dos jogos, o que facilitava a execução do jogo e da criação.

Pude observar que as crianças, no decorrer da participação, desenvolviam flexibilidade para se adequar ao grupo e compreender suas perspectivas, opiniões e ideias.

Observei ainda mudanças na maneira como as meninas, ao concentrarem seus esforços na atividade dos jogos de mãos, expandiram suas habilidades musicais, tornando-as cada vez mais sofisticadas nas suas performances e criações.

Entretanto, a observação dessas mudanças revelou processos desenvolvimentais cognitivos que ocorreram à medida que as crianças participavam da atividade sociocultural dos jogos de mãos. Elas progrediam nesta atividade à medida que modificavam e evoluíam nesta participação. Assim, essa participação ativa e dinâmica das crianças no contexto dos jogos de mãos evidenciou um processo musical que se encontrava em constante construção. Nesse processo, as crianças modificaram-se, ampliando seu entendimento musical, o que fez com que elas progredissem em jogos

subsequentes, normalmente mais complexos. Dessa maneira, a *apropriação participatória* (foco individual) foi uma característica em curso das participações orientadas (foco interpessoal) no sistema do aprendizado (foco comunitário), através do qual pode observar os processos pessoais, interpessoais e culturais dessa atividade.

CONCLUSÃO

Investiguei nesta pesquisa as relações interpessoais presentes na prática dos jogos de mãos, procurando desvendar as possíveis aprendizagens musicais decorrentes das interações sociais das crianças no ambiente de alteridade gerado durante essa prática. A análise dessas relações evidenciou como ocorrem os processos de reflexão individual e coletiva durante a criação e transformação dos jogos de mãos, pois é a partir dessas reflexões que as crianças constroem um repertório de movimentos, gestos, danças, ritmos e canções que são progressivamente ampliados e que orientam suas criações futuras.

A partir do convívio com as crianças, foi possível compreender a aprendizagem como um processo dinâmico guiado pelas interações sociais. Tal processo foi considerado, segundo as perspectivas das próprias crianças, conforme observado no exercício da criatividade, nos desafios, e troca de experiências geradas durante a brincadeira dos jogos de mãos. Os jogos propiciam que as crianças articulem suas ideias de maneira criativa, sintam-se pertencentes a um grupo específico e a um contexto social e cultural guiado por elas mesmas, num espaço privilegiado de construção da cultura infantil.

O ambiente no qual os jogos se desenvolvem fornece o contexto apropriado para que a aprendizagem musical ocorra. Foi possível evidenciar que nesse contexto as crianças desenvolvem habilidades musicais em interações colaborativas e aprendem a mutuamente conectar e estruturar suas ideias, bem como a solucionar problemas musicais. Esse universo particular não necessita da presença dos adultos nem de seus ensinamentos para existir.

São as características próprias do contexto no qual os jogos de mãos estão inseridos que fazem a diferença no processo da aprendizagem. É a capacidade de vivenciar uma aprendizagem social, de trocas colaborativas, definidas pela capacidade de compartilhar conhecimentos significativos em diferentes níveis e formas de participação que proporcionam à criança o desenvolvimento de suas habilidades musicais efetivas e sofisticadas. Muitas crianças plenamente competentes musicalmente no contexto dos jogos de mãos – com facilidades para improvisar brincadeiras com respostas rítmicas, ou executar facilmente jogos de estrutura polirrítmica –, apresentam dificuldade em executar tarefas musicais similares em um contexto de sala de aula. Ficou evidente nesse estudo que os processos de transformação e inovação nos jogos foram possíveis devido à interação colaborativa dos membros do grupo e com certeza esses resultados seriam diferentes se não acontecessem em um contexto assim. Conclui-se que o contexto no qual a aprendizagem se apresenta faz diferença no processo, pois é através dele que as crianças podem fazer, aprender e desenvolver-se musicalmente.

Perspectivas de teorias do desenvolvimento musical que descrevem estágios para explicar a independência de determinada habilidade musical da criança podem ser eficientes para certas análises, mas não se deve esquecer que o contexto fornecido para avaliar essas habilidades afeta aquilo que as crianças podem demonstrar. Marsh (1995), ao refletir sobre sua pesquisa com as crianças de Sydney, contrasta as teorias do desenvolvimento elaboradas com base em composições musicais infantis criadas em um ambiente formal nas pesquisas em educação musical, e nas práticas composicionais espontâneas e evidentes no contexto dos jogos musicais. A autora conclui que os estudos em determinados contextos subestimam a capacidade musical das crianças. No entanto, em um contexto em que a atividade musical é significativa para as crianças, elas apresentam mais sofisticação em manipular o material musical, com criatividade e competência. Sua análise desafia a noção de que os processos composicionais das

crianças cabem em um modelo invariável como aquele proposto por Swanwick e por Tillman (1986).

Dessa maneira, o fato já reconhecido de que a criança não aprende música somente em sala de aula, e de que existem outros saberes musicais diferentes dos tradicionalmente reconhecidos, nos faz refletir como então esses saberes podem contribuir para uma educação musical mais eficiente dos nossos alunos. As crianças possuem naturalmente um grande repertório musical para cantar, brincar e jogar, que se oferece aos professores como ferramentas para desenvolver habilidades musicais em sala de aula. Conclui-se que a observação e a documentação das habilidades musicais desenvolvidas pelas crianças em interações com seus pares no contexto dos jogos de mãos possibilita uma maior compreensão a respeito do pensamento musical da criança, bem como sobre a cultura musical infantil. Por outro lado, algumas características que ocorrem no processo de aprendizagem dos jogos de mãos não são facilmente transferidas a um contexto de sala de aula devido à sua própria natureza. Mas, considerar a afirmação de Rogoff (2005) de que a "forma de estruturação da vida das crianças é central para suas oportunidades de observar e participar" (ROGOFF, 2005, p. 235) aumenta nossa responsabilidade enquanto professores, pois precisamos aprender a prover momentos em que as crianças possam estruturar suas participações e engajamento nas atividades. Assim, o objetivo é utilizar o estudo da aprendizagem envolvida na brincadeira dos jogos de mãos, bem como a sofisticação musical que nossas crianças demonstram nesse contexto, para auxiliar as estratégias formais de ensino musical.

Nesta pesquisa, abordei o processo de participação orientada para compreender como as crianças, a partir de conexões e estruturações mútuas, desenvolvem pensamentos e habilidades musicais. Contudo, a participação orientada é apenas uma das muitas outras possibilidades de investigação que poderiam ser realizadas em um trabalho de observação dos jogos de mãos. O foco individual (apropriação

participatória), por exemplo, poderia ser plano de análise neste contexto, focando em primeiro plano as transformações musicais ocorridas nas crianças em contato com os jogos. No entanto, uma análise deste contexto tendo em primeiro plano a apropriação participatória exigiria um tempo maior de pesquisa de campo, fugindo ao plano inicial deste trabalho. O entendimento da maneira como esses processos de aprendizagem musical intuitiva das crianças se apresentam e como podem ser úteis para melhorar o ensino musical são questões relevantes e plenamente recomendadas a futuras investigações nessa área. A experiência de fluxo vivenciada pelas crianças neste contexto, assim como um aprofundamento na relação de gêneros, também poderiam ser abordadas.

Um trabalho dessa natureza da mesma maneira que nos leva a algumas compreensões nos traz inúmeras perguntas, e são essas perguntas que me fazem prosseguir nesta pesquisa procurando novos caminhos e novas compreensões. Assim, finalizo meu trabalho com a certeza que a brincadeira dos jogos de mãos revela um espaço legítimo de aprendizagem musical nascida naturalmente do universo infantil, trazendo-nos ricos elementos para compreender-se um pouco melhor a maneira tão particular de ser criança.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994 .
- BORMAN, K. M. Children's Interactions on Playgrounds. **Theory into Practice**, n. 4, 1979. p. 251-257.
- BOUVIER, S. M. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 91, 2005. p. 391-403.
- BLACKING, J. **How Musical is Man**. London: University of Washington Press, 2000.
- BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____ A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M., (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução Maria Adriana Veríssimo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BORBA, M. A. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- CAMPBELL, P. S. The Musical Cultures of Children. **Research Studies in Music Education**, New York, n. 11, 1998. p. 42-50.
- CAMPBELL, P. S.; LEW, T. C. Children's Natural and Necessary Musical Play: Global Contexts, Local Applications. **Music Educators Journal**, n. 5, 2005. p. 57-62.
- COLE, M. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta para um novo tipo de metodologia genético-cultural. In: WERTSCH J. V.; ALVAREZ P.; RIO, Del (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 161-183.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 91, 2005. p. 443-464.

COSTA, E; LYRA, M. Como a Mente se Torna Social para Barbara Rogoff? A Questão da Centralidade do Sujeito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 3, 2002. p. 637-647.

CUSTODERO, L. A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI Beatriz (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 381- 399.

GAINZA, V. H. **Juegos de Manos: 75 rimas e canciones tradicionales com manos y otros gestos**. Buenos Aires: Guadalupe, 1996.

GARCIA, R. M; MARQUES, L. A. **Jogos e Passeios Infantis**. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

GLUSCHANKOF, C. Natural and learned achemata in the musical expressions of Israeli-Arab Kindergarten children: a case study. In: III SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS INTERNACIONAL, 2007, Salvador. **Anais.....** Salvador: 2007. p. 511-517.

HARWOOD, E. Music learning in context: A playground tale. **Research Studies in Music Education**, 1998. n. 11, p. 52-60.

HORTÉLIO, L. Encarte do cd. **Abre a roda tin do lê lê**. São Paulo: Brincante Produções Artísticas Ltda, 2003.

ILARI, B. Quando as crianças falam e cantam: conceitos de desenvolvimento musical e musicalidade das crianças brasileiras. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2007, Salvador. **Anais.....** Salvador: 2007 p. 101-106.

_____. Desenvolvimento musical das crianças brasileiras: regionalismo, estilo e identidade. In: CHUEKE Zélia (Org.). **Brasil Musical**. Curitiba: 2006. p. 47-62.

JAVEAU, C. Criança, Infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas: n. 91, 2005. p. 379-389.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____ **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____ **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARSH, K; YOUNG, S. Musical Play. In: MCPHERSON Gary (Org). **The child as Musician: A handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 289-310.

_____ Children's Singing Games: Composition in the Playground? **Research Studies in Music Education**, 1995. p. 1-11.

_____ Mediated Orality: The Role of Popular Music in the Changing Tradition of Children's Musical Play. **Research Studies in Music Education**, 1999. p. 2 -11.

MARTINS, G. de A. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAFFIOLETTI, L. A. Brincadeiras cantadas. **Pátio Educação Infantil**, 2004. n. 2, 36-38.

MRSKY, C. M. Girls' Handclapping Games in Three Los Angeles Schools. **Yearbook for Traditional Music**, 1986. p. 47-59.

MINKS, A. From Children's Song to Expressive Practices: Old and New Directions in the Ethnomusicological Study of Children. **Ethnomusicology**, n. 3, 2002. p. 379-408.

OPIE, I; OPIE, P. **Children's Games in Streets an Playground**. London: Oxford University, 1969.

RIBEIRO, P. S. Jogos e Brinquedos Tradicionais. In: SANTOS, S. (Org.) **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos** . Petrópolis: Vozes, 2002. p. 55-61.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

_____ Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH J. V.; ALVAREZ P.

RIO D. (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre; ArtMed, 1998. p. 123-142.

_____. Toddlers`guided participation with their caregivers in cultural activity. Contexts for Learning: **Sociocultural Dynamics in Children´s Developmen**, New York, p. 225-248, 1993.

RUSSELL, J. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical; experiência, interpretação e prática. **Revista da ABEM**. Tradução Beatriz Ilari. Porto Alegre, n. 14, 2006. p. 7-17.

SARMENTO, M. J. Gerações de Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: V Congresso Português de Sociologia, 2004, Braga. **Anais....** Braga, 2004. p. 1-17.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: S. M. Jacinto; A. B. Cerisara. **Crianças e miúdos – Perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação**. Asa Editores, 2002. p. 1-22.

SILVA, G. F. V. **Um estudo sobre brincadeiras cantadas da infância**: jogos de mãos apresentados por crianças de Florianópolis. 2004. 102 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Departamento de Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

STEVENS, S. Creative Experiences in Free Play. **Music Educators Journal**, 2003. n. 5, p. 44-47.

SMOLKA, A. L; PINO, A. et. al. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH J. V.; RIO P; ALVAREZ A. (Orgs.). In: **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 153-158.

SOUZA, J. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de pós-graduação em música do instituto de artes da UFRGS, 2000.

SUTTON-SMITH, B. *The ambiguity of play*. First Harvard University Press, 2001.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VEER, J. VALSINER, R. Teoria histórico-cultural. **Vygotsky: em síntese**. São Paulo: Loyola, 1999. p. 207-265.

YOUNG, S. Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. **British Journal of Music Education**, n. 20, 2003. p. 45-59.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: Learning, Meaning and Identity**. Cambridge University Press, 1998.

WENGER, Etienne; LAVE, Jean. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press, 1991.

WITTGENSTEIN. **Investigações Filosóficas**: São Paulo: Nova Cultural, 1991.

WERTSH, James; RIO, Pablo; ALVAREZ, Amelia. Estudos socioculturais: história ação e mediação. In: WERTSCH J. V.; RIO P. Del; ALVAREZ A.(Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre; ArtMed, 1998.p. 11-38.

WERTSH, James. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH J. V.; RIO P. Del; ALVAREZ A. (Orgs.). In: **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 56-71.

ANEXO

Anexo 1 -	Termo de Solicitação para realização da pesquisa de campo	193
Anexo 2 -	Termo de Consentimento para os pais	194
Anexo 3 -	Termo de Consentimento para a instituição	195
Anexo 4 -	Jogo de mãos <i>Con todos</i>	196
Anexo 5 -	Jogo de mãos <i>Down down baby</i>	197
Anexo 6 -	Jogo de mãos <i>Babalu</i>	198
Anexo 7 -	Jogo de mãos <i>Batom</i>	199
Anexo 8 -	Jogo de mãos <i>Borboletinha</i>	200
Anexo 9 -	Jogo de mãos <i>Digo A</i>	201
Anexo 10 -	Jogo de mãos <i>Com quem?</i>	202
Anexo 11	Jogo de mãos <i>Estrelinha</i>	203
Anexo 12 -	Jogo de mãos <i>Fui à China</i>	204
Anexo 13 -	Jogo de mãos <i>Fui à Praia</i>	205
Anexo 14 -	Jogo de mãos <i>Fá i si si ou la</i>	206
Anexo 15 -	Jogo de mãos <i>Fui na locadora</i>	207
Anexo 16 -	Jogo de mãos <i>Fui morar numa casinha</i>	208
Anexo 17 -	Jogo de mãos <i>Olívia</i>	209
Anexo 18 -	Jogo de mãos <i>Pepino</i>	210
Anexo 19 -	Jogo de mãos <i>Popeye</i>	211
Anexo 20 -	Jogo de mãos <i>Papagaio</i>	212
Anexo 21 -	Jogo de mãos <i>Suco gelado</i>	213
Anexo 22 -	Jogo de mãos <i>Sexta-feira</i>	214
Anexo 23 -	Jogo de mãos <i>Sabonete azul</i>	215

Anexo 24 - Jogo de mãos <i>Tim tim castelo</i>	216
Anexo 25 - Jogo de mãos <i>Trisim caneta</i>	217
Anexo 26 - Jogo de mãos <i>Vejo dois mosquitos</i>	218
Anexo 27 - Bula de Sinais	219

Anexo 1: Carta de solicitação para a realização da pesquisa acadêmica em campo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Programa de Pós-Graduação em Música

TERMO DE SOLICITAÇÃO

PREZADO(A) SR(A). DIRETOR(A)

Venho por meio desta solicitar que a escola autorize **Fernanda de Souza**, aluna do curso de pós-graduação em Música na linha de Cognição e Filosofia da Música, da Universidade Federal do Paraná-UFPR, para coletar dados e imagens dos alunos desta escola no horário do recreio escolar. Os dados e as imagens serão utilizados na realização do Trabalho de Dissertação da aluna, que versa sobre a brincadeira dos jogos de mãos, sob minha orientação. As imagens coletadas permanecerão arquivadas, sendo utilizadas exclusivamente para a pesquisa em questão.

Desde já agradecemos a colaboração,

Atenciosamente,

Rosane Cardoso de Araújo

Professora do Departamento de Música da UFPR
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Música
Curitiba, 23 de abril de 2008.

Anexo 2: Termo de consentimento para os pais



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Programa de Pós-Graduação em Música

TERMO DE CONSENTIMENTO**PREZADOS PAIS**

Sou aluna do curso de Mestrado em Música da Universidade Federal do Paraná, e estou realizando minha pesquisa de dissertação, que versa sobre os “jogos de mãos” praticados pelas crianças no ambiente escolar, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso Araújo. Para isso, necessito coletar “jogos de mãos” trazidos pelas crianças, as quais serão utilizadas na pesquisa. O trabalho será feito com crianças, onde realizarei algumas filmagens dentro do horário do recreio escolar. Venho então pedir que autorizem seu filho para participar de uma filmagem que será realizada dentro da própria escola. As imagens coletadas permanecerão arquivadas, sendo utilizadas exclusivamente para a pesquisa.

Desde já agradeço a colaboração,

Atenciosamente,

Fernanda de Souza

Autorizo meu filho _____ a participar de uma filmagem para o trabalho sobre “jogos de mãos”, na escola Carlos Drummond de Andrade, Campo Largo, Paraná.

_____ assinatura pais ou responsável

Anexo 3: Termo de consentimento para a instituição



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Programa de Pós-Graduação em Música

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisa: “Os Jogos de mãos: um estudo sobre o processo de participação orientada na aprendizagem musical infantil.

Pesquisadora: Fernanda de Souza.

Ao assinar este termo de consentimento, estou ciente de que:

- 1 A participação da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade neste estudo é voluntária;
- 2 A participação dos alunos da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade neste estudo é voluntária;
- 3 Os objetivos do estudo foram explicados e estão claros;
- 4 A coleta de dados será feita apenas para fins de pesquisa, e os dados obtidos não serão utilizados para nenhuma outra finalidade;
- 5 Todos os dados contidos na pesquisa são confidenciais, e a identidade dos participantes será mantida em sigilo;
- 6 Todo o tipo de gravação, seja visual ou sonora, só poderá ser divulgada com a devida autorização dos pais das crianças envolvidas com a pesquisa;
- 7 Ninguém terá acesso aos dados adquiridos, a não ser os pesquisadores;
- 8 O acesso aos resultados da pesquisa estará disponível para a Instituição;
- 9 É possível desistir desta pesquisa, a qualquer momento e por qualquer motivo e sem qualquer tipo de ônus.

Nome: _____

Cargo: _____

Assinatura: _____

Curitiba, ____ de _____ de 2008.

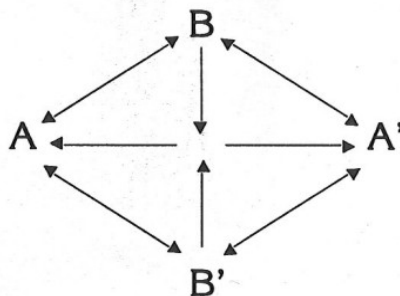
Anexo 5: Jogo de mãos *Com todos*, recolhido por Gainza (1996)

Con to - dos, con - ti - go, con

e - lla por a - rri - ba, por a - ba - jo.
(él) * (a - ba - jo, por a - rri - ba.)

*Se juega en grupo de cuatro
(dos parejas enfrentadas en diagonal)*

Gestos especiales (ver la versión brasileña "Cê Cê Cê" - pág. 48)



Fonte: **Juegos de Manos**: 75 rimas y canciones tradicionales com manos y otros gestos.

1996, p. 53.

Anexo 5: Jogo de mãos *Down down baby*, recolhido por Marsh (2006)

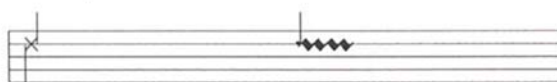
$\bullet = 208$

The image shows two systems of musical notation. Each system consists of a guitar-style staff with fret markers (marked with 'x') and a vocal line in a treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The tempo is indicated as quarter note = 208. The lyrics are: "Down down ba - by down down the rol - ler coas - ter" and "Sweet sweet ba - by I ne - ver let you go".

Down down ba - by down down the rol - ler coas - ter

Sweet sweet ba - by I ne - ver let you go

Key:



Clap right hand face
down downwards, left
hand face up upwards

Alternately dip and raise
right hand in roller
coaster movement

Fonte: **The child as musician: a handbook of musical development**, 2006, p. 299.

Anexo 6: Jogo de mãos *Babalú*

BA - BA LU BA - BA LU DE CA - RA - ME - LO CA - RA ME - LO BA - BA
 LU EU DAN - ÇO DIS - CO - TE - CA DIS - CO - TE - CA PRA XU -
 XU ES - TA - DOS U - NI - DOS JA - MAIS SE - RÃO VEN -
 CI - DOS PRO LA - DO PRO OU - TRO BA - LAN - ÇA MAIS UM
 POU - CO PRA FREN - TE PRA TRÁS AS - SIM JÁ É DE - MAIS YES!

Jogo realizado em dupla.

- colocar a mão na cintura e mexer o corpo de um lado para o outro.

- levar o braço direito até o ombro esquerdo.

- permanecer com o braço direito no ombro esquerdo e levar o braço esquerdo até o ombro direito.

- erguer os dois braços como se estivesse mostrando os músculos.

Anexo 7: Jogo de mãos *Batom*

1

BA - TOM BA - TOM TI-RA_O BA FI - CA TOM É MAS-CU -

6

LI - NO É FE-MI - NI - NO QUEM BA-TE PAL-MA BEI-JA_O ME-NI - NO LÁ VEM A VE-LHA VE-LHA CA -

11

IU O HO-MEM VIU CAL-CI-NHA DE - LA VER-DE_A-MA-RE-LA COR DO BRA-SIL QUEM BA-TE

16

PAL-MA I - MI - TA_A VE - LHA QUEM SE ME - XER I - MI - TA_A VE - LHA

Jogo realizado em dupla ou círculo.

Jogo: Repete-se a célula rítmica utilizada no jogo de mãos até o final da brincadeira, quando é feito um breque antes de se bater o último padrão de palmas (compasso 19). A letra sugere que quem errar o breque deve imitar a *velha*. Caso nenhuma criança erre o breque, o jogo continua, mas sempre se omitindo as palmas (X). Em alguns casos as crianças também fazem um breque no compasso 9, e quem cair em esquecimento deve beijar um menino assim como sugere a letra do jogo.

Anexo 8: Jogo de mãos *Borboletinha*

1

BOR - BO - LE - TI - NHA TÁ NA CO - ZI - NHA FA - ZEN - DO CHO - CO - LA - TE PA - RA MA - DRI - NHA PÔ -

6

TI PÔ - TI PER - NA DE PAU O - LHO DE VI - DRO NA - RIZ DE PI - CA - PAU PAU - PAU

Jogo realizado em dupla.

Anexo 9: Jogo de mãos *Digo A*

Musical notation for the game "Digo A". The notation is in 2/4 time and consists of four measures. Above the notes, there are boxes containing the letters 'X e X d' and 'x x e x x d'. The lyrics are: EU DI - GO A A A SIM SA-LA BIM SIM SIM SIM BA.

Jogo realizado em dupla.

Jogo: As crianças repetem esse jogo com todas as vogais, mudando a última sílaba (Ba) de acordo com a vogal recitada (Ba, Be, Bi, Bo, Bu).

Anexo 10: Jogo de mãos *Com quem?*

1

COM QUEM COM QUEM SE - RÁ QUE_A FU - LA - NA VAI SE CA -

5

SAR LOI - RO MO-RE - NO CA-RE-CA CA-BE - LU - DO REI LA-DRÃO PO-LÍ-CIA CA-PI - TÃO

Jogo realizado em dupla ou círculo.

Jogo: Após realizar o jogo de mãos as crianças tiram a sorte: ao dizerem *estrelinha* abrem os dedos das mãos direcionando-os para o centro da roda enquanto uma das crianças conta os dedos recitando as letras do alfabeto. A letra apontada no último dedo é a inicial do namorado que a referente menina irá se casar.

Anexo 11: Jogo de mãos *Estrelinha*

COM QUEM COM QUEM SE - RÁ QUE_A FU - LA - NA VAI SE CA - SAR LOI - RO MO-RE - NO CA-RE-CA CA-BE - LU - DO REI LA-DRÃO PO-LÍ-CIA CA-PI - TÃO

Com o que, com o que será?
 Com que roupa, ela vai se casar,
 Saia, vestido, calcinha ou sutiã
 Saia, vestido, calcinha ou sutiã?
 Estrelinha.....

Qual será, qual será?
 A aliança, que ela vai casar,
 Ouro, prata, bronze ou ferrujada
 Ouro, prata, bronze ou ferrujada?
 Estrelinha.....

Onde será, onde será?
 Que a fulana, vai morar,
 Casa, apartamento, chiqueiro, galinheiro
 Castelo, mansão, barraca ou barracão?
 Estrelinha.....

Jogo realizado em duplas ou círculo

Jogo: Este jogo é uma variação do jogo *Com quem?* Após cantarem cada uma das estrofes as meninas dizem *estrelinha*, colocando uma determinada quantidade de dedos no centro da roda e recitando a última frase do jogo (compasso 6 e 7). Por exemplo: se a soma dos dedos apontados para o centro da roda somar cinco, conta-se: *loiro, moreno, careca, cabeludo, rei* – isso significa que a menina irá se casar com um rei. Ao final da brincadeira relembra-se o resultado do sorteio de todas as estrofes, como por exemplo: *A Fulana vai se casar com um rei, de saia, sua aliança será de ouro e ela vai morar num chiqueiro.*

Anexo 12: Jogo de mãos *Fui a China*

1 FUI À CHI - NA - NA VER CO - MO_E - RA CHI - NA - NA

5 TO - DOS E - RAM CHI - NA - NA LIN - GUI LIN - GUI CHI - NA - NA

Jogo realizado em dupla.

Fui ao Halley *, ver o que era Halley,
todos eram Halley, ling-ling Halley.

Fui ao clips*, ver o que era clips,
todos eram clips, ling-ling clips.

Fui à dance-ce*, ver o que era dance-ce.
todos eram dance-ce, lingue-lingue dance-ce.

Fui à China-na, ver o que era Halley.
todos eram clips, ling - ling - dance -ce.

Halley - jogar o braço direito para cima, e o esquerdo para baixo.

Clips - estalar os dedos da mão direita.

Dance - com as mãos na cintura dançar.

Anexo 13: Jogo de mãos *Fui a Praia*

1
FUI À PRAIA DE MI-NI SA-IA TI-NHA UM GA-RO-TI-NHO DO MEU TA-MA-NHO PIS-
*
3
QUEI PRA ELE E-LE NEM LI-GOU TI-REI O MA-IÓ E-LE DES-MA-IOU CON-
5
TEI PRA VO-VÓ E-LA NEM LI-GOU CON-TEI PRO VO-VÓ E-LE NEM LI-GOU CON-
7
TEI PRA MA-MÃE E-LA ME_EX-PLI-COU CON-TEI PRO PA-PAI O CHI-NE-LO VO-OU

Jogo realizado em pares ou círculo.

-
- - com uma das mãos ao lado do corpo indicar a altura do menino.
 - * - piscar com um dos olhos.
 - ~ - fazer um movimento como se estivesse deslizando para baixo.
 - ⌊ - erguer e abaixar os dois ombros.
 - ⌋ - apontar o dedo indicador movimentando-o para cima e para baixo para a colega da frente.
 - ↻ - com o braço direito fazer um movimento circular até chegar no quadril como um tapa.
-

Anexo 14: Jogo de mãos *Fá i si si ou lá*

~ || XXX ~ || XXX ~ || XXX ~ ||
 1
 FA I SI SI OU LÁ É SOL SI? É FA I SI!!!

Jogo realizado em duplas, quarteto ou círculo.

Jogo: Após cantar o texto descrito acima as crianças improvisam com o nome de outras notas musicais, mantendo sempre o mesmo padrão no jogo das mãos.

Anexo 15: Jogo de mãos *Fui na locadora*

1 FUI NA LO-CA-DO - RA COM-PRAR UM FIL - ME O PRI-MEI-RO FIL - ME_E-RA DE TER - ROR

5 O SE-GUN-DO FIL - ME_E-RA DE A - MOR O TER-CEI-RO FIL - ME_E-RA DE AR - ROZ FEI -

9 JÃO BA-TA-TA_E MA-CAR-RÃO QUEM TI-VER DE PER-NA_A-BER-TA VAI LE - VAR UM BE-LIS - CÃO NA PON - TA DO DE - DÃO

Jogo realizado em dupla ou círculo.

1..... - abraçar o colega da frente



- segurar os cabelos para cima imitando um filme de terror.

Anexo 16: Jogo de mãos *Fui morar numa casinha*

The musical score is written on two staves in treble clef with a common time signature (C). The melody consists of eighth and quarter notes. Above the notes, there are symbols for hand game instructions: a tilde (~), two vertical bars (||), an 'X', a triangle (^), and an asterisk (*). The lyrics are written below the notes.

FUI MO-RAR NU - MA CA - SI - NHA NHA IN - FES - TA - DA DA DE CU - PIM PIM PIM SA - IU DE

LÁ LÁ LÁ UMA LA - GAR - TI - XA XA O - LHOU PRA MIM O-LHOU PRA MIM E FEZ AS - SIM

Jogo realizado em duplas.

-
- os dedos das mãos se juntam e formam um triângulo.
 - com as duas mãos na altura dos ombros mexer os dedos para dentro e para fora em sinal de muitos.
 - com o dedo polegar na altura da boca imitar uma lagartixa.
-

Anexo 17: Jogo de mãos *Olívia*

1 ~ || X 1... ~ || X 2...

O - LÍ - VIA VAI TER NE - NÉM PO - PEYE VAI SER PA - PAI

6 ~ || X ~ || X ~ || X ~ || X ~ || X ~ || X

BRU-TUS VAI SER TI - TIO O LÊ LÊ ES - PI - NA-FRE VAI SER MIN - GAU AU AU

10 || X ~ || X ~ || X ~ || X ~ || X ~ || X

O - LÊ O - LÊ O - LÊ O - LÊ O - LA

14 || X ~ || X *idem*

QUEM TI - VER DE PER-NA_A-BER-TA VAI TER QUE RE - BO - LAR NA FREN - TE DOS PI - ÁS

Jogo realizado em dupla ou círculo

1..... fazer que está embalando um neném.

2..... fazer sinal de força com os braços.

Anexo 18: Jogo de mãos *Pepino*

PE - PI - NO MÃO NO PÉ MÃO NA MÃO MÃO NA TESTA MÃO NO CHÃO

Jogo realizado em dupla.

Jogo: As crianças repetem o jogo inúmeras vezes em uma progressão de acelerando até alcançarem uma velocidade impossível de realizar o jogo.

⌘ - bater com uma das mãos na testa.

⌞ - bater com uma das mãos no pé.

⌚ - bater com uma das mãos no chão.

Anexo 19: Jogo de mãos *Popeye*

PO - PEYE PO - PEYE PO - PEYE FOI À FEI-RA NÃO SA - BIA O QUE COM-PRAR COM -

PROU U - MA CA - DEI - RA PA-RA_O - LÍ - VIA SE SEN-TAR. A O - LÍ - VIA SE SEN - TOU A CA -

DEI-RA_ES-BOR - RA - CHOU COI - TA - DI - NHA DA O - LÍ - VIA FOI PA - RAR NO COR - RE - DOR COR - RE -

DOR ES - TA - VA SU - JO SU - JO SU - JO DE PO - EI - RA COI - TA - DI - NHA DA O - LÍ - VIA FOI PA -

RAR NA GE - LA - DEI - RA GE - LA - DEI-RA_ES-TA - VA SU - JA SU - JA SU - JA DE MIN - GAU COI - TA -

DI - NHA DA O - LÍ - VIA FOI PA - RAR NO HOS - PI - TAL HOS - PI - TAL ES - TA - VA SU - JO SU - JO

SU - JO DE RE - MÉ - DIO COI - TA - DI - NHA DA O - LÍ - VIA FOI PA - RAR NO CE - MI - TÉ - RIO CE - MI -

TÉ - RIO_ES-TA-VA SU - JO SU - JO SU - JO DE PA - PEL COI-TA - DI-NHA DA O - LÍ - VIA FOI PA - RAR LÁ NO CÉU.

Jogo realizado em dupla ou quarteto.

Anexo 20: Jogo de mãos *Papagaio*

1 PA - PA - GA - IO DO BI - CO DOU-RA - DO LE-VE_ES-SA CAR - TI - NHA PRO MEU NA-MO-RA - DO SE_ES-TI-VER DOR-

6 MIN - DO BA - TA NA POR - TA SE_ES-TI-VER ACOR-DA - DO EN-TRE-GUE_ES-SE RE - CA - DO AO MEU NA-MO-

10 RA - DO PAL-MA PAL-MA PAL - MA PAL-MA RE-BO - LA - DO EN-TRE-GUE_ES-SA CAR - TI-NHA PRO MEU NA-MO - RA - DO

Jogo realizado em dupla ou quarteto.

◎ - com as mãos fechadas bater nas mãos do colega da frente.

∞ - com as mãos na cintura, fazer um movimento para ambos os lados, como um rebolado.

Anexo 21: Jogo de mãos *Suco gelado*

The image shows musical notation for a hand game. It consists of two systems of notation on a treble clef staff in common time (C).

The first system is marked with a '1' and contains five measures. Above the staff, there are rhythmic patterns: a wavy line followed by two vertical bars and an 'X', all enclosed in a box. Below the staff, there are rhythmic patterns of eighth notes and rests, with 'X' marks above some notes. The lyrics are: SU - CO GE - LA - DO CA - BE - LO _ AR - RE - PI - A - DO QUAL É A LE - TRA DO SEU NA - MO - RA - DO.

The second system is marked with a '3' and contains five measures. Above the staff, there are rhythmic patterns: a wavy line followed by two vertical bars and an 'X', all enclosed in a box. Below the staff, there are rhythmic patterns of eighth notes and rests. The notes are labeled A, B, C, D, and E. The text "... continuar até a letra desejada" is written to the right of the staff, followed by a double bar line.

Jogo realizado em dupla ou círculo.

Anexo 22: Jogo de mãos *Sexta-feira*

SENTADOS

SEX - TA FEI - RA NÃO VI - A - JO MAIS POR CAU - SA DO TA - RA - DO DO BAN - CO DE TRÁS

EM PÉ

O TA - RA - DO SE LE - VAN - TOU DI - ZEN - DO QUE O TA - RA - DO E - RA O CO - BRA - DOR. O

CO - BRA - DOR DEU U - MA DE BI - CHA DI - ZEN - DO QUE O TA - RA - DO E - RA O MO - TO - RIS - - TA. O

MO - TO - RIS - TA DEU U - MA DE RÉ DI - ZEN - DO QUE O TA - RA - DO É QUEM FI - CA DE PÉ
SEN - TA - DO

Jogo realizado em círculo.

Jogo: As crianças iniciam o jogo sentadas até o momento em que a letra sugere que se levantem (compasso 3). No final do jogo as crianças devem sentar novamente (compasso 8), a última criança a se sentar deve imitar o *tarado*.

1) - o dedo polegar aponta para trás, por cima dos ombros.

2) - estalar os dedos.

3) - apoiar um dos cotovelos no braço e deixar cair a mão para baixo.

4) - com as duas mãos imitar o volante de um carro.

5) - dar um salto para trás ao mesmo tempo que leva os dois braços na direção da cintura.

Anexo 23: Jogo de mãos *Sabonete Azul*

1 $\overline{X d X e X d X e}$ $\overline{X X X)(}$
 O SA - BO - NE - TE SIN - TA_A - ZUL

4 $\overline{||}$ $\overline{X X X)(}$ $\overline{||}$ $\overline{X d X e X d X}$
 TEM O PRA - ZER DE_A - PRE - SEN

7 \overline{e} $\overline{X X X)(}$ $\overline{||}$ *idem*
 TAR O NO - VO FIL - ME DE COW -

10 BOYS BA T MAS - TER SON

13 BA T MAS - TER SON BA T MAS - TER

16

Jogo realizado em dupla.

Anexo 24: Jogo de mãos *Tim tim castelo*

1 TIM TIM CAS - TE - LO MAL AS - SOM - BRA - DO

5 X)(II X d X e X X *idem*
 QUE TI - NHA RA - TO PRA TO - DO LA - DO

9 COI - TA - DA DE - LA DA PRIN - CE - SI - NHA

13 CO - MEU FA - RI - NHA A - MA - RE - LI - NHA

17 QUEM SE ME - XER VAI LE - VAR UM BE - LIS - CÃO NO PÉ OU NA MÃO *

Jogo realizado em dupla.

Jogo: no final do jogo as crianças brincam de estátua tendo o olhar fixo no colega da frente, sem poder se mexer e sem piscar.

Anexo 25: Jogo de mãos *Trisim caneta*

The musical score consists of two staves in treble clef with a common time signature (C). Above the notes, there are rhythmic markings: 'X' for a quarter note, 'd' for a dotted quarter note, and 'e' for an eighth note. Some notes have a downward-pointing arrow above them. The lyrics are written below the notes.

1
 TRI SIM CA - NE - TA A - ZUL E PRE - TA

5
 TRI SIM CA - NE - TA MAS - CU - LI - NO A - ZUL E PRE - TA FE - MI - NI - NO

Jogo realizado em dupla.

Anexo 26: Jogo de mãos *Vejo dois mosquitos*

1 VE - JO DOIS MOS - QUI - TOS PE - LO AR

5 JÁ VO - A - RAM PA - RA_OU - TRO LU - GAR

9 VE - JO DOIS MOS - QUI - TOS NES - SA PER - NA

13 JÁ PAS - SA - RAM PA - RA OU - TRA PER - NA


17 UM ES - TÁ NO PÉ OU - TRO NOU - TRO PÉ


21 Ó QUAN - TOS MOS - QUI - TOS PE - LO AR


Jogo realizado em dupla.


Anexo 27: Bula de Sinais


- × - bater palma.
- || - as duas palmas, paralelas e verticais – com os dedos apontando para cima, batem contra as palmas do colega.
- ∞ - mão direita, com a palma voltada para baixo, desce e bate na palma esquerda do colega – que está voltada para cima. Ao mesmo tempo, a mão esquerda voltada para cima, sobe e bate na palma direita do colega – que está voltada para baixo.
- ⊙ - com as mãos fechadas, bater nas mãos do colega, como se estivesse dando um soco.
- ↶ - de mãos dadas com o colega balançar os braços para o lado esquerdo.
- ↷ - de mãos dadas com o colega balançar os braços para o lado direito.
- d - a palma da mão direita bate na palma da mão direita do colega.
- e - a palma da mão esquerda bate na palma da mão esquerda do colega.
-) (- bater com as costas das mãos, paralelas e verticais – dedos apontando para cima – nas costas das mãos do colega.
- ⊕← - com as duas mãos unidas – dedos apontados para frente bater nas mãos do colega (em posição idêntica), indo para o lado esquerdo.
- ⊕→ - com as duas mãos unidas – dedos apontados para frente bater nas mãos do colega (em posição idêntica), indo para o lado direito.
- ⊗ - no mesmo conjunto descrito acima, bater uma palma com a mão que está livre (direita), sem desencostar as costas das mãos do colega.
- ⊕^x - mantendo a posição de conjunto, bater palmas com a mão direita na mão direita do colega, acima do conjunto.


- 
- mantendo a posição de conjunto, bater palmas com a mão direita na mão direita do colega, abaixo do conjunto.


- 
- colocar a mão na cintura e mexer de um lado para o outro.


- 
- dar um salto para o lado esquerdo.


- 
- dar um salto para o lado direito.


- 
- dar um salto para frente.


- 
- dar um salto para trás.


- 
- erguer a perna e pisar bem forte no chão.


- 
- fazer uma volta completa parando no mesmo lugar.


- 
- colocar os dedos na frente dos olhos imitando a máscara do *zorro*.


- 
- empinar o quadril para trás e mexer de um lado para o outro.


- 
- ficar de costas para o colega e bater os quadris.


- 
- bater uma das palmas da mão com o colega da direita e a outra com o colega da esquerda.


- 
- bater palmas com o colega da direita.


- 
- bater palmas com o colega da esquerda.








- 
- bater palmas com o colega da frente para baixo.

- 
- bater palmas com o colega da frente para cima.

- 
- dar uma palmada na perna.

- 
- com um das mãos - dedos apontados para frente, bater nas mãos do colega (em posição idêntica), indo para o lado esquerdo.

- 
- com uma das mãos - dedos apontados para frente, bater nas mãos do colega (em posição idêntica), indo para o lado direito.

-  - saltar cruzando e descruzando as pernas.
-  - dar um salto caindo com as pernas abertas.
-  - fazer um movimento circular com as mãos na altura da cabeça em direção as orelhas.
-  - as palmas das mãos viradas para cima encontram a palma da mão do colega, que está virada para baixo.
-  - estalar os dedos.
-  - a palma da mão sai do lado direito do corpo e bate na palma da mão do colega que se encontra do lado esquerdo.
-  - bater com as duas mãos nas pernas.