



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROPESP

MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

Renner Douglas Gonçalves Dutra

DO RUFAR DO TAMBOR COM CRIANÇAS À EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: uma
abordagem a partir da escola de arte do boi caprichoso

Manaus

2019

Renner Douglas Gonçalves Dutra

DO RUFAR DO TAMBOR COM CRIANÇAS À EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: uma
abordagem a partir da escola de arte do boi caprichoso

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre no Curso
de Mestrado em Educação em Ciências na
Amazônia, da Universidade do Estado do
Amazonas - UEA.

Orientadora: Dra. Evelyn Lauria Noronha

Manaus

2019

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca CESP- UEA

D978d Dutra, Renner Douglas Gonçalves

Do rufar do tambor com crianças à educação científica: uma abordagem a partir da escola de arte do boi caprichoso. / Renner Douglas Gonçalves Dutra.

– Parintins: UEA, 2019.

ix, 95p. : il color ; 30 cm.

Orientador: Prof^ª Dra. Evelyn Lauria Noronha.

Dissertação Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia -
Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2019.

1. Educação científica - cultura 2. Sociologia da infância 3. Ciência –
criança 4. Espaços não formais. I. Noronha, Evelyn Lauria. II Título.

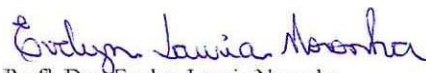
Renner Douglas Gonçalves Dutra

DO RUFAR DO TAMBOR COM CRIANÇAS À EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: uma
abordagem a partir da escola de arte do boi caprichoso

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-
Graduação em Educação e Ensino de Ciências na
Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas
- UEA.

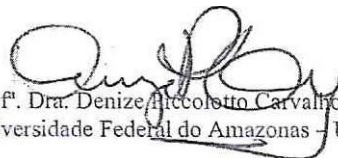
Aprovado em: 03/04/2014

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Evelyn Lauria Noronha

Universidade do Estado do Amazonas —UEA



Profª. Dra. Denize Piccolotto Carvalho Levy
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Profª. Dra. Carolina Brandão Gonçalves

Dedico

Ao meu pai Dagmar João Dutra e a minha mãe Aida de Nazaré Gonçalves Dutra (*in memorias*) que me ensinaram a nunca perder a confiança nas pessoas e acreditar na possibilidade de um mundo melhor.

Ao meu irmão Gilberto Dutra (*in memoriam*) mestre do acolhimento e da boa convivência.

Ao meu irmão Aderaldo Dutra (*in memoriam*), o negão marujeiro de tradição, que não viu a conclusão do trabalho, pois partiu para a eternidade.

A Eliane Macambira, João Lucas e Aida Helena, minha célula familiar, como sinal de nossa vitória.

A todas as crianças de Parintins e Maués com quem convivi e trabalhei durante os anos em que fui Secretário Municipal (1997-2013) compartilhando seus anseios e aspirações.

A todos a minha homenagem. . .

AGRADECIMENTOS

A Deus “Iahweh”, senhor da história, que me fez encontrar no caminho da vida as crianças e a partir de suas vozes acreditar na construção de um mundo humano.

A Prof^ª. Dr^ª. Evelyn Lauria Noronha, minha orientadora, que me apresentou as crianças como sujeito histórico que precisam ser escutadas e valorizadas em suas vozes.

As crianças protagonistas do trabalho e condutoras da temática estudada: crianças da Escola de Arte do Boi Caprichoso.

A Eliane Macambira, minha mulher, que com paciência colaborou integralmente comigo e soube entender o tempo em que fiquei ausente para me dedicar ao trabalho.

A João Lucas e Aida Helena, meus filhos, grandes colaboradores do trabalho que dia e noite me ofereceram assistência e apoio e foram motivos para a conclusão destas reflexões.

Aos meus irmãos Humberto Dutra, Graça Dutra, Andréa Dutra e a Conceição Dutra esta que de modo particular durante as madrugadas me acompanhou para concluirmos o texto e consolidarmos os dados. No ensejo agradeço também a Vandir Santos, meu cunhado, que soube me emprestar sua alma de artista.

A Prof^ª. Dr^ª. Carolina Brandão Gonçalves (UEA), A Prof^ª. Dr^ª. Eliane Fazolo Freire (UFRRJ) e ao Prof^º. Dr. Mauro Gomes da Costa (UFAM) que participaram da Banca de Qualificação, propuseram mudanças ao texto inicial que ora se consolidam no texto apresentado.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia que suscitaram questões epistemológicas necessárias para construção de um saber autônomo da Amazônia.

A Prof^ª. Elizabete Sena que durante o tempo de preparação da dissertação se dedicou a leitura do texto para me ajudar a construir um texto simples como o pensar do caboclo, mas sem deixar de considerar à língua culta.

A Prof^ª. Mary Tânia Carvalho – CESP/UEA por me incentivar a concorrer a uma vaga para candidato ao curso.

Ao Prof^º. Elizeu Souza – CESP/UEA companheiro de caminhada que contribuiu significativamente para a realização do trabalho.

A Silvia Lima companheira de curso e de linha de pesquisa com quem sempre partilhei as dificuldades e de quem recebi o apoio e incentivo necessário para continuar a caminhada. Muitos foram os encontros e desencontros, mas sempre se tornaram momentos de construção do saber.

A Eliene Freire colega de curso e de linha de pesquisa com quem dividi dificuldades e de quem sempre recebi textos que me motivaram a continuar a caminhada.

Aos colegas de Turma do Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (2011) pelos momentos de convivência e discussão das temáticas estabelecendo desejos de compreender o processo educativo na Amazônia.

Ao Prof^o. Augusto Savedra pelas críticas apresentadas ao trabalho.

Ao Prefeito de Parintins Bi Garcia (2005-2012) e ao Prefeito de Maués Pe. Carlos Goés (2013-2014) pelo apoio e confiança.

Aos colegas de trabalho Daniel Alfaia e Márcio Bezerra pelo apoio e colaboração.

A presidente do Boi Caprichoso (2010-2013) Márcia Baranda e ao presidente Joilto Azedo (2013) por permitirem a realização da pesquisa na Escola de Arte do Boi Caprichoso.

Aos Arte-educadores Capela e Edson Azevedo que assumiram a pesquisa como sua tornando possível a realização da mesma através do convívio amável e espontâneo com as crianças nas oficinas.

Ao Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA) por ter proporcionado a minha participação no Programa de Formação no Mestrado.

Ao seu João Firmino Macambira e dona Elena Dias de Souza, meus sogros, que sempre me acolheram como filho em sua casa.

A Rosário Macambira e ao Amino Vasconcelos, meus cunhados, pelo apoio e amizade.

Aos pais das crianças que aceitaram que seus filhos participassem da pesquisa.

A todos os amigos que compartilharam esses momentos de luta.

Finalmente, esta dissertação foi fruto de um trabalho coletivo de pessoas que muitas vezes como um relâmpago passaram em minha vida, porém sempre deixaram um facho de luz. A todos agradeço as contribuições.

RESUMO

O presente trabalho tem como Título “Do rufar do tambor com crianças à educação científica: uma abordagem a partir da Escola de Arte do Boi Caprichoso”. Tem como objetivo Identificar como as crianças trabalham os conceitos científicos na oficina de percussão na Escola de Arte do Boi Caprichoso a fim de realizar educação científica. Apresenta suporte teórico fundamentado na Sociologia da Infância buscando evidenciar a criança como ator social e construtora de cultura na relação com seus pares e na alteridade com os adultos. Sendo também, dotada de sentido próprio e com capacidade de (res)significar o contexto em que vive. A pesquisa foi realizada na Escola de Arte do Boi Caprichoso na Cidade de Parintins. É uma abordagem qualitativa de estudo do tipo etnográfico. Tem como procedimento a observação participante e como instrumentos para a construção dos dados usamos o gravador de voz, o diário de campo e a máquina fotográfica. Participam desta pesquisa 15 crianças integrantes da oficina de percussão e 1 arte-educador como sujeitos centrais. Nesta convivência foi possível escutar as vozes das crianças no espaço não formal da Escola de Arte e perceber que as crianças possuem conhecimentos de conceitos científicos e a partir deles são capazes de fazer Educação Científica. Notamos que os conteúdos relacionados com a percussão se mostram significativamente relevante para as suas vidas. Evidenciando a possibilidade de fazer Educação Científica.

Palavras-chaves: Infância. Cultura. Ciências. Sociologia da Infância. Espaços não Formais.

ABSTRACT

The present work presents in its title “from the song of the drum with children to the scientific education an approach from the Boi Caprichoso art school”. It has as objective to identify how the children work the scientific concept in the workshop of percussion at Boi Caprichoso art school asking of realizing scientific education. It presents theoretical support founded in the sociology of childhood and this way it gets evidencing the child like a social actor and constructor of culture in the relationship with their pairs and the difference with the adult people. It is also composed of itself feeling and it is able to resignify the context where the children live. The researching was realized at Boi Caprichoso art school in the Parintins city. It’s a qualitative approaching of ethnographical study. It has in its proceduring of method the participant observation and it is an instrument to the construction of the dates. It’s was used a small tape record, daily of searching and the camera. The children who participate of this searching are 15 students that make part the workshop of percussion and an art educator like central personalities. In this convivence was possible listen to the children’s voices in the non-formal space of the art school and was observed that the children have knowledges of scientific concepts and from them was observed that they are able to do scientific education. It was observed too that matched subjects with the percussion they show themselves on relevant and significant way for their lives. It’s evidencing possibility to do scientific education.

Key-words: Childhood. Culture. Science. Sociology of childhood. Non-formal spaces.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Crianças brincando de boi na escola.....	12
Figura 2 - Mapa da cidade de Parintins	20
Figura 3 - Reunião com os responsáveis das crianças.....	51
Figura 4 - Pesquisa para confecção de cartaz	60
Figura 5 - Confecção de cartaz	60
Figura 6 - Apresentação do trabalho	61
Figura 7 - Apresentação com instrumentos indígenas.....	63
Figura 8 - Afinação do instrumento.....	67
Figura 9 - Apresentação no curral	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CAPRICHOSO – O BOI DE PARINTINS: DA BRINCADEIRA DE RUA À ESCOLA DE ARTE.....	12
1.1 A BRINCADEIRA DE BOI EM PARINTINS: MANIFESTAÇÃO DA CULTURA E POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR CULTURA DA INFÂNCIA	15
1.1.1 Cultura: conceito cheio de existência	15
1.2 PARINTINS: SUA GENTE, O BOI CAPRICHOSO E A ESCOLA DE ARTE.....	19
1.2.1 O boi-bumbá Caprichoso e sua fábrica de sonhos	21
1.2.2 A Escola de Arte: Fábrica de sonhos do boi Caprichoso.....	23
2 AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	26
2.1 A EXPLICAÇÃO CONCEITUAL: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA PARA A PESQUISA COM CRIANÇAS	26
2.2 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: ÁREA DO CONHECIMENTO E FACILITADORA DA COMPREENSÃO DAS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS	29
2.3 A CIÊNCIA, AS CRIANÇAS E O ESPAÇO NÃO FORMAL	33
2.3.1 A ciência e as crianças.....	33
2.3.2 O espaço não formal da Escola de Arte	37
3 VAI UM CANOEIRO, NOS BRAÇOS DO RIO: PERCURSO METODOLÓGICO	40
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA COMO REFERÊNCIA PARA SE COMPREENDER AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ARTE.....	40
3.2 A ETNOGRAFIA: POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO UNIVERSO DAS CRIANÇAS	43
3.3 O INÍCIO DA CAMINHADA: DO RUFAR DO TAMBOR COM CRIANÇAS	45
3.4 E QUEM PARTICIPA? SUJEITOS DA PESQUISA	49
3.5 A PESQUISA COM CRIANÇA: DESAFIO DO PESQUISADOR E O MOVIMENTO DA PESQUISA.....	55
3.5.1 As oficinas e a construção dos múltiplos olhares	56
3.5.2 Primeira Oficina: Os instrumentos musicais de percussão influências étnicas – índio, europeu e negro	57

3.5.3 Segunda Oficina: O conhecimento do instrumento básico da percussão do boi e o seu processo de produção sonora (afinação).....	65
3.5.4 Nós no curral - A convivência com a marujada	68
4 AS VOZES DAS CRIANÇAS NO UNIVERSO DA ESCOLA DE ARTE COMO MANIFESTAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA.....	73
4.1 A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS A PARTIR DOS CONHECIMENTOS SOBRE PERCUSSÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ARTE	73
4.2 AS CRIANÇAS COM SEUS PARES	77
4.3 A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS ADULTOS NA MARUJADA.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE.....	93
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	94
ANEXOS	95
ANEXO A – OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO.....	96

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos compreender, a partir da Escola de Arte do Boi Caprichoso as relações que as crianças constituem em suas vivências, visando fazer Educação Científica. Pesquisar nesta linha, para nós, surgiu devido à necessidade de: Quando da nossa aprovação no mestrado, por causa de um redimensionamento proposto pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) à Coordenação do Curso de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, tivemos que deixar o tema, a linha de pesquisa e o orientador escolhido, por isso tivemos que mudar para um novo tema, nova orientadora e nova linha de pesquisa. Foi então que fomos encaminhados para a professora Dra. Evelyn Lauria Noronha.

Nessa nova diretiva, fomos motivados a discutir sobre crianças e infâncias na ótica da Sociologia da Infância. Foi, assim, que chegamos à Escola de Arte do Boi Caprichoso. Podemos dizer que, no primeiro momento, esse novo objeto de pesquisa foi motivado pelas lembranças das brincadeiras, que participávamos quando criança, em companhia de nossos pais ao assistirmos as apresentações do Boi Caprichoso, ao redor das fogueiras, em frente às residências das famílias. Mesmo com o passar do tempo, essa brincadeira de criança continuou viva e intensa, levando-nos a diferentes lugares onde acontece o Festival Folclórico de Parintins.

Depois de definido o objeto, reorganizamos o nosso projeto de pesquisa na perspectiva da infância, buscando fundamento teórico na Sociologia da Infância e nos Espaços não Formais, a fim de estabelecer um diálogo com a Educação Científica.

Diante de tantos questionamentos surgidos, fomos instigados a refletir sobre as crianças e construirmos o nosso problema de pesquisa: Como se dá a construção de conceitos científicos com as crianças, por meio das ações realizadas nas oficinas na Escola de Arte do Boi Caprichoso, a fim de realizar a educação científica?

Vale ressaltar que procuramos dar voz às crianças, entendidas como sujeito concreto, de direitos e produtoras de cultura. Para que isso se evidencie, destacaremos a importância desta pesquisa, em que as crianças, através de suas vozes, manifestam a compreensão de mundo, dando significado ou (res)significando a esse mundo em que vivem.

Neste estudo, apontamos como objetivo geral: identificar como se dá a construção de conceitos científicos pelas crianças durante as oficinas de percussão, na Escola de Arte do Boi Caprichoso, a fim de realizar Educação Científica

Considerando os vários questionamentos, apresentaremos três questões que nortearão esta pesquisa: Como articular a Escola de Arte, às crianças participantes da oficina de

percussão e a produção de conceitos científicos? Como compreender a relação entre crianças, construção de conceitos científicos e a educação científica? Qual a relação entre cultura e ciências?

O trabalho em pauta foi desenvolvido em quatro capítulos: No capítulo 1 apresentamos a compreensão de cultura na perspectiva antropológica interpretacionista, para compreender o boi como expressão de cultura popular, seguido da história da cidade, da fundação do Boi Caprichoso bem como a criação da Escola de Arte. No capítulo 2 discorremos sobre a situação das crianças, fundamentadas na Sociologia da Infância, tendo como proposição a criança como ator social e ser produtora de cultura. Apresentaremos também a base epistemológica, para compreendermos a ciência, as crianças e os espaços não formais. No capítulo 3 questionamos sobre o caminho teórico-metodológico que foi feito, tendo a infância como referencial, fundamentado na Sociologia da Infância. Detalhamos ainda acerca do campo de pesquisa, dos participantes, e da construção da coleta de dados com finalidade de descrevê-los. No capítulo 4 analisamos as vozes das crianças, dando destaque aos conceitos científicos, pois são eles a base necessária para a construção da Educação Científica. E finalmente aos resultados esperados apresentando as crianças com autonomia e produzindo conceitos científico

Enfim, chegamos ao final de mais uma etapa de nossa vida, construindo conhecimentos. Com o trabalho sistematizado, ele se encontra pronto para ser iniciado a sua reconstrução.

1 CAPRICHOSO – O BOI DE PARINTINS: DA BRINCADEIRA DE RUA À ESCOLA DE ARTE

Desde criança eu brinco boi
no Caprichoso
eu sou azul
amo este boi vitorioso.

(MORAES, 2010)



Figura 1 - Crianças brincando de boi na escola.
Fonte: Dutra, 2013.

A vontade de compreender o nosso local e, especificamente, nosso objeto de pesquisa bem como as relações que nos une a ele, impõe-se como um desejo presente de nossa existência. Lançando o nosso olhar à brincadeira de boi (FIGURA 1), existente em Parintins, faz-nos lembrar os nossos velhos brincantes, as ruas por onde passava o boi, durante as noites que saía brincando pelas casas, ao redor das fogueiras, onde as nossas tradições eram narradas com histórias de nossas vitórias.

Recordando as nossas vivências, podemos dizer que é um devaneio poético pensar na brincadeira de boi de Parintins, pois pela poesia e representação, ela nos dá o mundo dos mundos e também nos proporciona um passeio cósmico (BACHELARD, 2006), baseado na tradição do lugar. Podemos compreender que na expressão de Bachelard, a festa expressa-se como o imaginário do povo que assume uma potência criadora e mágica, fazendo com que as culturas transitem entre os mundos real, imaginário, simbólico e o mítico.

Desta forma, Bachelard (2006) apresenta uma questão básica para a epistemologia, contrário à concepção positivista, que concebe de um lado a força e o poder da pura razão racionalista. Ele propõe a dimensão da atividade criadora e poética que construindo, criando, produzindo e retificando chega à verdade. Assim, a ciência cria seus objetos pela negação dos objetos da percepção do senso comum e dos conhecimentos imediatos. E, por ser o conhecimento uma ação e operação, ele torna a ciência eficaz (JAPIASSÚ, 1986).

Trazendo para o contexto da brincadeira de Boi em Parintins e da compreensão do fazer ciência a partir das crianças é que se apresenta o sublime desafio ao contemplá-las (res)significando o seu contexto de vivência amazônica marcada por uma rica mitologia onde a natureza dialoga com elas num processo de interação. Isso nos faz mergulhar na experiência vivida enquanto criança em Parintins. Esse desejo é que nos impulsiona a buscar compreender com e como as crianças dão significados ao que vivenciam.

Essa relação, porém, não pode ser percebida de forma simples, mas historicamente situada. Segundo Kosik (1976, p. 13)

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetivamente e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

É compreendendo essa relação com a modernidade e os processos de articulação que os habitantes da Amazônia, em particular as crianças, mantêm um modo específico de se relacionarem com o seu universo. Plantas, animais, rio, histórias de caboclo na grandeza de que suas ações se transformem em realidades vivenciadas no silêncio das relações sociais. Compreender essa dinâmica é construir ciência entendida como possibilidade de exploração e compreensão do meio social e natural à luz de conhecimentos, advindos das vivências e informações teóricas dos sujeitos que, observados, atentamente, contribuem para a introdução da criança na cultura científica (BRANDI; GURGEL, 2008). É esse fato, portanto, que se torna um desafio quando buscamos compreender as crianças no contexto da brincadeira e da Escola de Arte.

Assim, voltando o nosso olhar para as crianças frequentadoras da Escola de Arte e nos detendo em suas atitudes de curiosidade, é que encontramos um elo forte entre elas e a possibilidade de estabelecer uma proposta de educação científica, enquanto manifestam desejo de compreender como as coisas acontecem ao seu redor. Nessa perspectiva, podemos

perceber que as crianças possuem certa visão do real como alguém inteligente e capaz de entender questões complexas. Usando da imaginação, ao contemplar o mundo que as cercam, a partir de suas percepções podem tornarem-se protagonistas do processo científico. Partindo dessa sensação de encantamento e admiração própria das crianças é que vislumbramos a possibilidade delas construírem conceitos científicos, a partir do que fazem durante as atividades nas oficinas de artes na Escola do Boi Caprichoso.

Diante desse contexto, é fundamental compreendermos como as crianças constroem conceitos científicos e para isso, faz-se necessário escutarmos as suas vozes, percebermos o que fazem no espaço da Escola e darmos atenção ao que elas trazem de conhecimentos adquiridos pelas experiências em seu dia-a-dia, para assim identificarmos como se faz educação científica.

Considerando que esta construção não acontece de forma desconexa da realidade, mas está imbricada em diversas relações do fazer humano, fruto da cultura e, tal como a ciência, é também uma construção social, composta por um corpo de conhecimento específico, sempre imprevisível. Como no diz Morin (1999, p. 79–86).

[...] os séculos precedentes sempre acreditaram num futuro, fosse ele repetitivo ou progressivo. O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, a sua imprevisibilidade [...] que o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesmo, permanentemente, o risco de ilusão e do erro.

Nessa linha de compreensão, percebemos então o conhecimento como construção e processo a ser organizado ou conquistado. Não é algo perene e repetitivo, mas se apresenta de modo diferente, dentro de contextos específicos. Na forma de conceber a criança apresenta-se com filtros culturais diferentes, que influenciam a maneira como são recebidas e compreendidas as informações que se transformarão em conhecimento.

No âmbito desse processo, adquirimos o saber, admirando o cotidiano, observando a realidade dos indivíduos e, acima de tudo, potencializando na existência, o riquíssimo encontro humano vivenciado nas relações sociais. Na compreensão da criança, reaproxima a ciência da vida, a qual não é vista como algo distante ou própria do mundo especializado dos adultos. Notadamente, essa produção científica realizar-se-á no contexto de primazia do lúdico e do prazer, buscando a satisfação de desejos imediatos, possibilitando à criança a construção de cultura científica.

É nesse contexto da Escola de Arte do Boi Caprichoso que, observando e escutando as crianças, buscaremos descobrir como é ou se é fomentada a construção de conceitos

científicos através das oficinas de música, mais precisamente da percussão, a fim de realizarmos a educação científica. O eixo mediador, para a construção do conhecimento, será a arte que nos propiciará perceber como as crianças (res)significam o que fazem, como constroem conhecimentos, como adquirem autonomia e, a partir de suas experiências, revelarem os conhecimentos científicos [adquiridos].

Neste primeiro capítulo apresentaremos o contexto da pesquisa. Iniciaremos por apresentar o conceito de cultura que norteará o trabalho. Em seguida apresentaremos uma síntese histórica de Parintins e sua gente. Quanto a brincadeira de boi, narraremos uma das variantes da história oral sobre a origem do Boi Caprichoso e culminaremos com a história da Escola de Arte.

1.1 A BRINCADEIRA DE BOI EM PARINTINS: MANIFESTAÇÃO DA CULTURA E POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR CULTURA DA INFÂNCIA

Ao buscarmos entender a brincadeira de boi como expressão da tradição de uma comunidade, faz-se necessário refletirmos como foi construído esse patrimônio de relação historicamente constituída, que surgiu como manifestação específica, desta localidade situada na Ilha de Tupinambarana. Somos necessariamente, motivados a observar a cultura e seu processo de construção feito em grande parte pelos adultos, continuamente (res)significadas pelas crianças enquanto vivenciadoras do processo e produtoras de cultura.

A cultura desta forma, no presente texto, será compreendida na perspectiva interpretacionista, pois esta concepção ajuda a melhor entendermos a temática das crianças como produtoras de cultura na Escola de Arte do Caprichoso.

1.1.1 Cultura: conceito cheio de existência

A visão humanista clássica apresenta definição de cultura (*cultura/ae*) vinda do latim que significa cuidar, cultivar, tomar conta, etc. (FARIA, 1956). Assim, aplicando o princípio da analogia, podemos dizer que: cuidar da terra é agricultura; cuidar dos deuses é culto; cuidar das crianças é puericultura e cultivar bons pensamentos, sensibilidade e imaginação criados a partir da inteligência e reflexão é também cultura (CHAUÍ, 2002). Iniciando no século XIII e definitivamente solidificada no século XVII, com o advento da modernidade, a palavra cultura passa a ser entendida como civilização. E por civilização entendemos o desenvolvimento humano em direção à racionalidade e a ordem. A expressão cultura está relacionada aos aspectos espirituais, artísticos e intelectuais. Diz respeito ao desenvolvimento

humano em direção a racionalidade e a ordem. Dirige-se ao desenvolvimento das atividades econômicas, aos aspectos materiais ligados as técnicas e as tecnologias do tipo europeu. Percebemos, então, que apesar de apresentar uma discussão sobre o termo cultura e seu processo social, a base de análise da expressão continua sendo a natureza humana, na concepção clássica dos modernos como boa ou má.

Dada a complexidade do fenômeno cultural, a multiplicidade de conceitos referentes à cultura, tornou-se intento da antropologia reconstruir o conceito que assim se apresentam:

A cultura é entendida como sistema adaptativo, fundamentada em padrões de comportamentos socialmente transmitidos, serve para adaptar os grupos humanos à sua base biológica e ao ecossistema. Podemos percebê-la também, como sistema cognitivo, que se caracteriza pelas pessoas precisarem conhecer ou acreditar para poderem viver, conforme a sociedade onde estão inseridas. Outra forma é percebê-la como princípio estrutural, onde as culturas são tidas como sistema simbólico que a mente humana reteve num processo de acumulação, tem como base as estruturas mentais do inconsciente que subjaz a todas as culturas.

Apresenta-se com um caráter universal, porém se diferenciam no nível da manifestação concreta. Finalmente, temos a cultura como sistema símbolos e de sentidos, eivados de significações e que são compartilhadas e vivenciadas por membros de certo grupo humano. Esses sentidos e significados não são internalizados reflexamente, mas se encontram reunidos na ação e na interação entre si enquanto atores sociais. Conhecer e refletir sobre cultura é identificar esses códigos de significados na vida real e em determinados acontecimentos especiais da vivência de um grupo. É partilhar e compreender um código de símbolos vivenciados por membros da mesma cultura (KEESING, 1974 *apud* VIEIRA, 2005). É dessa maneira, entretanto, que buscamos entender as vivências das crianças da Escola de Arte.

Considerando a importância da cultura é preciso também lançarmos o olhar em sua definição, numa perspectiva antropológica, para isso nos embasamos em Geertz (2008, p. 4) ao dizer:

O conceito de cultura que defendo [...] é essencialmente semiótico. [...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados. É justamente uma explicação que eu procuro, [...].

Sendo o teórico um dos mais importantes no campo das discussões antropológicas

interpretacionista, este trabalho se pautará a partir do caráter simbólico da cultura. Entendemos a mesma, como hierarquia de estruturas significativas feitas de ações, símbolos, sinais, comunicação verbal, conversações, monólogos e etc. Apresenta-se como uma teia onde o homem tece e ao mesmo tempo é tecido. O homem torna-se individual sob a direção de padrões culturais, pois é a cultura que modela o homem, ao mesmo tempo como espécie e indivíduo. Para ele não há, porém, padrões universais de cultura, modelando-o como ser de uma cultura universal humano. E, desta forma, para se situar como ser histórico, ele precisa desvendar e interpretar os símbolos, os sinais e perceber-se como ser histórico e, portanto, de relações (GEERTZ, 2008).

Neste contexto, a antropologia cultural como sistema simbólico, ajudará a compreendermos mais significativamente a participação das crianças na Escola de Arte enquanto sujeitos históricos. Os conhecimentos a serem descobertos são construídos, portanto, a partir das vivências, das observações como relações sociais. No dizer do compositor Dú Sagrado (2011) na: “Amazônia a vida reflete a harmonia dos seres. E o homem aprende os saberes. Visão da beleza busca a perfeição. É a arte do audacioso [...]”. Os símbolos, os sinais percebidos e manifestados pelas crianças nos seus diálogos vêm ilustradas através de figuras simples e significativas como: o boi, o rufar do tambor dos marujeiros, o repique¹ e as caixinhas², o som das palminhas³, o bailado e as coreografias das quais as crianças participam desde muito cedo. Assim, os gestos, os ritmos e as vestimentas constituem parte do ritual e do contexto fundante da tradição do Boi e que constitui a cultura local, pois segundo Geertz (2008, p. 103) deve ser entendido como:

Um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, através dos quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem os seus conhecimentos e suas atividades em relação à vida. A cultura é a representação intelectual, artística e moral de um povo ou, mais amplamente, de uma civilização. Ela pode ser compreendida no processo de seu desenvolvimento histórico ou num período delimitado da história.

Nessa linha de compreensão, falarmos da cultura como sistema simbólico é romper com a concepção iluminista que a vê sobreposto à natureza humana e concebida de forma dualista como boa ou má. Ou continuando a mesma visão e de forma mais específica, quando a concebe numa linha evolucionista, como estágio de perfeição que os indivíduos humanos atingem, chegando a ser considerado como civilizado.

¹ Instrumento de percussão pertencente ao grupo do tambor e faz parte da marcação do ritmo.

² Instrumento de percussão que faz o contraponto no ritmo e pertence ao grupo de percussão com membrana.

Para a antropologia simbólica, a cultura, todavia, é percebida como uma teia que busca compreender e interpretar seus significados dentro de um contexto histórico situado. Neste processo, as crianças da Escola de Arte do Boi Caprichoso serão atingidas diretamente e as reflexões enfatizarão a dimensão da cultura, as necessidades de pesquisar as adversidades, de estranhar o que se considera como natural (familiar) e de compreender o outro nos seus próprios termos como nos diz Kramer (2002, p. 43): “tratar das populações infantis em abstrato, sem levar em conta condições de vida, é dissimular a significação social da infância. Ao fazer essa dissimulação, despreza-se a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis.”.

Assim, rechaça-se a base da reflexão, que partia da criança-ser-de-natureza para delinear uma visão que considerasse as condições concretas de sua existência. A reflexão sobre cultura em relação às crianças deve ser realizada a partir das próprias crianças, como ser histórico situado. Elas como sujeitos (as crianças) são constituídos com o outro num contexto real, sendo, ao mesmo tempo, ativo e criativo no processo. A partir desta interpretação, a linguagem, enquanto signo da cultura, constitui a consciência e o inconsciente dos sujeitos históricos, pois a linguagem é a capacidade que o homem tem de comunicar-se com os semelhantes por meio de signos, mediante mecanismos de natureza psico-fisiológica, sendo ela realizada dentro de uma estrutura linguística definida e particular, a qual denominamos de língua, o que pressupõe um grupo social.

A língua é produto social da linguagem e caracteriza um conjunto de convenções normativas necessárias, arbitrárias, adotadas pelo corpo social que regula o exercício dessa faculdade pelos indivíduos. Nessa compreensão, percebemos que a linguagem possui duas faculdades: a dimensão social que é manifestada pela língua e a dimensão individual realizada pela fala. Sem essas funções o homem não conseguiria transmitir toda a sua experiência e os conhecimentos adquiridos e, principalmente, do seu *locus* existencial como fundamento da tradição.

O local onde estamos situados é a Amazônia. Por isso, é preciso fazer referência à cultura amazônica e esta deve ser compreendida nos espaços tradicionais onde se realiza. Os mesmos possuem características próprias, mas apresentam uma relação mútua: o espaço das cidades com significados e trocas simbólicas intensas com outras culturas envolventes e o espaço rural. Nesta segunda, as tradições culturais são mais intensas e permanecem ligadas às tradições e à conservação dos valores construídos através das suas vivências. Conforme

³ Instrumento tradicional feito de tacos de madeiras pertencente ao grupo de percussão sem membrana.

Loureiro (1998, p. 8) pode-se dizer:

Num momento em que os homens ainda não se separaram da natureza e que perdura ainda uma harmonia, apesar dos perigos e se vive em um mundo que ainda não foi dessacralizado, em que os mistérios da vida se impõem com naturalidade. O numinoso acompanha as experiências do cotidiano e os homens são eles, ainda, e não os outros de si mesmos.

Nessa lógica, para entendermos essa relação homem/natureza, faz-se necessário decodificar os enigmas simbólicos, os significados construídos e atualizados pelas sociedades tradicionais da floresta e deixar-nos encantar pelos rios e lagos. Esta tradição mítica, criativa, sujeita a (res)significação pretende propiciar às crianças uma construção de sua identidade a partir de suas vozes e da vivência cultural (PAMPHYLIO, 2010).

A tradição como base da vivência cultural deve ser entendida como forma de vida social de um povo, transmitida pela memória da tradição, na qual a pessoa partilha formas de vida, insere-se na comunidade, transmite ao grupo social em que vive as suas realizações e, finalmente, os critérios de valores. Assim, a cultura vai se tornando uma manifestação de desejos, de criação e de materialização do espírito humano, revelado através de ricos significados e manifestações. Enquanto expressão e no seu processo de transmissão provoca modificações, perdas, acréscimo e dá novo significado (SEARA, 2012).

As crianças, portanto, através da brincadeira do Boi, enquanto expressão da cultura amazônica buscam através da Escola de Arte, adquirir e estabelecer um diálogo com as novas gerações adquirindo e reelaborando os conhecimentos da cultura local, valorizando a sabedoria dos antigos como fonte rica de múltiplos elementos do dia-a-dia e (res)significando a linguagem através dos múltiplos falares como fonte de autonomia, despertando também, o compromisso com a vida das pessoas, criando um senso de responsabilidade com o meio ambiente como também manifestando com outras crianças a consciência cidadã.

1.2 PARINTINS: SUA GENTE, O BOI CAPRICHOSO E A ESCOLA DE ARTE

Rememorar a história da cidade de Parintins (FIGURA 2) é compreendê-la como cidade de passagem entre embarque e desembarque, onde as pessoas deixam e levam as suas experiências. A cidade de Parintins está situada entre as duas grandes capitais da região Amazônica brasileira - Belém e Manaus. Fica localizada à margem direita do Rio Amazonas, no arquipélago da Ilha de Tupinambarana, em uma área de 7.069 km², entre o Rio Madeira e o Paraná do Ramos.



Figura 2 - Mapa da cidade de Parintins.
Fonte: Artemapas.com.br

O nome dado ao arquipélago deriva-se do termo “tupinambarana” que significa homem tupi não verdadeiro, o mestiço indígena (CERQUA, 2009). Entendermos como aconteceu à mestiçagem indígena se faz necessário, pois a mistura étnica que origina os tupinambaranas foi resultado das alianças políticas, através do casamento que os tupinambás mantiveram com as outras etnias, a fim de que, com essas uniões, pudessem manter sobre os outros grupos, o poder de domínio indígena que viviam na área compreendida entre os rios Tapajós-Madeira (ESTEVES, 2008).

A localidade onde se situa Parintins fora declarada Vila com o nome de Vila Bela da Imperatriz em 14 de março de 1838, ainda sobre o domínio da Província do Grão-Pará. Mas, por um erro processual, a lei fora anulada e a localidade perdera o *status* de vila. Em seguida, o Amazonas é elevado a Província pela Lei nº 582, de 05 de setembro de 1850 e, tendo autonomia, eleva validamente à localidade a condição de Vila e Município pela lei nº 2, de 15 de outubro de 1853 mantendo ainda o nome de Vila Bela da Imperatriz. Todavia, pela Lei nº 499 de 30 de outubro de 1880 a localidade é elevada a dignidade de Cidade recebendo o nome de Parintins. Nome escolhido mediante a decisão da Câmara Municipal encaminhada à homologação da Assembleia Provincial do Amazonas. O nome objetivou homenagear os índios Parintintin, do grupo tupi, considerados por tradição os mais antigos habitantes da região (BITTENCOURT, 2001).

A Ilha de Tupinambarana possui uma posição geopolítica estratégica para o controle da região bem como era o centro de parada para quem quisesse entrar na Província do Amazonas.

No início, havia na Ilha uma população formada por índios, negros escravos e brancos.

Conforme o censo organizado pelo Império em 1853, a Vila da Imperatriz possuía uma população de 4.550 habitantes. Pelos idos de 1870, apresentava uma população estimada de 5.200 a 5.500 indivíduos. Assim, no final do século XIX recebeu inúmeros imigrantes, principalmente maranhenses e outros nordestinos, que por aqui foram denominados de cearenses ou arigós. Eles se ocuparam de atividades econômicas como: a pecuária, a pesca, a agricultura e principalmente o cultivo do cacau, a extração da castanha, do óleo de copaíba e da borracha natural. A partir de 1890, estabeleceram-se também os judeus separatistas, originários do Norte da África. Registra-se também, na primeira metade do século XX, a chegada da imigração japonesa responsável pelo cultivo da juta em Parintins (BRAGA, 2001).

A cidade está distante de Manaus, capital do Amazonas, em linha reta a 420 km, numa altitude de 15 m acima do nível normal do Rio Amazonas. Situa-se na mesorregião geográfica centro amazonense e microrregião geográfica de Parintins.

O seu relevo é marcado principalmente por floresta de várzea que corresponde a 60% de seu território, restando 40% de área de terra firme. Tal relevo é composto por ilhotas, lagos e a Serra de Parintins, local de maior altitude e ponto divisor do estado do Amazonas com o Pará.

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2010, o município possui uma população de 102.033 assim distribuídas: na zona urbana são 69.890 e na rural 32.143, numa área territorial de 5.952,33 km², com densidade demográfica de 17,14 hab./km² é o segundo mais populoso município do Estado do Amazonas.

O tipo humano da população é caracterizado por mestiços formados por pardos, índios, pretos, amarelos e outros não declarados. É nesse contexto, com um povo de hábitos diversos, que surge o tipo parintinense. Povo cheio de criatividade, alegria e crença religiosa. É mistura que se manifesta na dimensão da cultura popular representada pela festa do boi realizada na expressão dos adultos e buscada como continuidade na Escola de Arte como fábrica de sonhos. Neste sentido, a manifestação cultural é atualizada no brincar das crianças na Escola de Arte, como repetição para daí surgir uma reinterpretação da realidade e modo como as crianças dão significado ao que fazem.

1.2.1 O boi-bumbá Caprichoso e sua fábrica de sonhos

O Boi Caprichoso tem sua origem e história narrada de forma prosaica, rica em detalhes. As versões apresentadas, às vezes, aparentemente se contradizem. No entanto, esta possui uma tradição oral. Assim, a oralidade se constitui na forma primária para a

formalização de todo conhecimento, seja ele científico ou não. Ao longo dos séculos, o relato oral tem sido a maior fonte de divulgação e conservação do saber e se estabeleceu numa das mais significativas fontes de dados para as Ciências. Desta maneira, a linguagem através da oralidade, antecedeu o desenho e a escrita. E a escrita, quando inventada, foi para codificar a oralidade (QUEIROZ, 1987). Percebemos então que a história oral é tão antiga quanto à própria história. Ela foi a primeira espécie de história, na medida em que o homem sentiu necessidade de se comunicar (THOMPSON, 1992). Foi assim que os relatos orais ganharam um destaque diante das ciências sociais, na medida em que comportamentos, valores, emoções permanecem encobertos por dados estatísticos. Com o desenvolvimento de novas áreas do conhecimento humano a linguística, a semiótica e a antropologia foi reconhecido que o discurso do ator social possui uma lógica própria e estrutura de linguagem, podendo permitir a compreensão de fenômenos sociais que escapam à observação fria e distante do pesquisador (GONÇALVES; LISBOA, 2007).

Baseado no método da história oral: Recolhendo dados do “Projeto Tu Conta a Tua História que Eu Conto a Minha”, coordenado pela Professora Odinéa Andrade, Diretora do Departamento Cultural do Boi Caprichoso, tal projeto tinha por finalidade recolher as narrativas da história do Boi Caprichoso a partir dos seus velhos. Com base nestas narrativas é que apresentamos a que se segue:

A gênese começa no início do século XX com a chegada dos migrantes nordestinos, os irmãos Cid. Eles eram naturais de Crato no Ceará. Vieram como muitos nordestinos que buscavam melhorias de vida e esperavam encontrar na Amazônia e em seus seringais muita riqueza. Neste período, entretanto, os seringais já se encontravam em decadência. Diante disso, os irmãos Roque Cid e Tomás Cid ao chegarem à região, encontraram uma dura realidade de pobreza e miséria. Mesmo assim, esperançosos em encontrarem melhores dias de vida, fixaram residência em Parintins.

Diante de tantas dificuldades, como fiéis devotos católicos, recorreram à fé em busca de soluções aos problemas e fizeram uma promessa ao santo de sua devoção - São João Batista - em troca de alcançarem a prosperidade. O voto feito se realizaria em homenagear o Santo enquanto vidas tivessem. Por isso, para cumprirem e celebrarem a promessa criaram um Boi o qual chamaram “Caprichoso”. O mesmo sairia todos os anos nas ruas para celebrar a graça alcançada. Os Irmãos Cid, mais precisamente Roque Cid coordena, portanto, a brincadeira e coloca o Boi para brincar na cidade. Este fato aconteceu no ano de 1913. O local do ensaio da brincadeira era conhecido como “Esconde”, hoje localizado no Bairro da Francesa.

Outras pessoas também foram significativas para a brincadeira do boi como: Raimundo Cid, Pedro Cid, Feliz Cid, filhos de Roque Cid. Desses, o Feliz destacou-se como um grande versador assumindo assim, a função de amo do boi da comunidade parintinense. Destacaram – se também na organização e evolução da brincadeira: Luiz Gonzaga, José Furtado Belém, João Nossa, Lauro Silva, Sila Marçal, Didi Vieira, Zeca Xibelão, Luiz Pereira, Acinelson Vieira, Ednelza Cid, Odnéia Andrade e muitos outros.

Com o passar do tempo e as exigências da modernidade, a brincadeira deixa de ser um simples Grupo Folclórico e passa a ser Associação com a denominação de Associação Folclórica Boi-Bumbá Caprichoso. A cidade cresce, surgem novos problemas, envolvendo principalmente crianças e, com o intuito de responder com responsabilidade social aos novos desafios, a Associação cria a Fundação José Furtado Belém que depois passou a ser chamada de Fundação Boi Bumbá Caprichoso, a qual tem o compromisso de manter a Escola de Arte Irmão Miguel de Pascale. É esse espaço que as crianças utilizam para vivenciarem expressões do folclore popular, como valorização indispensável à sua formação. Tal experiência busca reinventar a partir das vivências as culturas próprias do lugar.

1.2.2 A Escola de Arte: Fábrica de sonhos do boi Caprichoso

Segundo Nakanome (2011, p. 76) as origens da Escolinha do Caprichoso encontram-se no Projeto “Caprichoso na Rua” que objetivava atender crianças e adolescentes pobres da cidade de Parintins, oferecendo atividades recreativas, sociais e culturais o ano todo. O projeto experimental envolvia 50 crianças. A proposta amadureceu dando origem à Fundação José Furtado Belém e a Escola de Arte Irmão Miguel de Pascale que depois passou chamar-se Fundação Boi-Bumbá Caprichoso mantendo a Escola o mesmo nome.

A data oficial da instalação da referida Escola, deu-se em 09 de abril de 1997. Localizava-se à Boulevard 14 de Maio – Centro, em Parintins/AM. Criada na gestão do Presidente Joilto Azedo tendo como organizadores e primeiros coordenadores o Prof^o. Fernando Silva e a Administradora Graça Assayag.

Em 1998, a procura por vagas foi grande e a Associação firmou parcerias, melhorando e ampliando as estruturas, possibilitando um maior número de atendimento, chegando a favorecer 200 (duzentas) crianças e adolescentes, através das oficinas de: Dança, música, flauta, teatro, violão, teclado, canto, escultura em barro, tecelagem e trançado em palha. Na época, os monitores foram: Hilace Mendes, Irian Butel, Sílvio Camaleão, Mauro Mendes, Jair de Almeida, Marcos Falcão, João Balão e outros.

Em 2001, foi implantado na Escola o Programa da Associação Atlética Banco do

Brasil/AABB-COMUNIDADE da Fundação Banco do Brasil, o qual permanece até hoje.

A dificuldade em manter o projeto fez a Fundação recuar e, em 2004, reduziu o número de crianças atendidas. No ano seguinte, em 2005, a Escola funcionou em estado precário devido principalmente, a insuficiência de recursos financeiros. No final do mesmo ano, foi eleita uma nova diretoria para a Associação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso, tendo como presidente o Sr. Carmona de Oliveira e assumindo a gestão da Fundação a Sra. Izabel Porto. Os administradores buscaram revitalizar os projetos existentes e criar novos, que pudessem responder às exigências propostas pela comunidade parintinense. Encontrou apoio do Governo do Estado do Amazonas através do projeto “Resgate Cultural e Cidadania”. Firmou convênio também, com a Empresa Petrobrás e com Natura Ekos.

Em 2010, foi eleita presidente do Boi Caprichoso a Sra. Márcia Baranda que, buscando melhorar as atividades sócio educativas, começou o projeto de mudança das instalações físicas da Escola para o espaço ao lado do Curral Zeca Xibelão, onde funcionava a Sede Social do Boi.

A Escola, atualmente, atende cerca de 700 crianças, com mais de 30 oficinas em funcionamento dentre as quais se destacam as de: Música, de dança, de pintura, de desenho, de cartonagem, de artesanatos, de informática, de tecer em vime e a de percussão.

Durante a sua existência, a Escola tem proporcionado às crianças, que participam de suas oficinas, ações de qualificação profissional, participando ativamente com os trabalhos nas atividades de apresentação do Boi: são músicos que tocam instrumentos específicos como o charango e outras atividades principalmente, ligados às artes plásticas, valorizando os produtos da natureza e materiais da floresta. Muitos dos ex-alunos da Escola continuaram os estudos e, hoje, são artistas plásticos com titulação acadêmica, atuando fora da região norte, principalmente no eixo sul e sudeste como artistas principais em Escolas de Samba e outras expressões de arte. Dentre esses, o Prof. Érick Nakanome que é docente do Curso de Artes no Instituto Federal de Educação, Ciências e Zootecnia em Parintins, um divulgador das atividades da Escola e membro permanente do Conselho de Arte do Boi Caprichoso. Podemos dizer que manter a Escola é renovar o compromisso com as crianças, a fim de propiciar-lhes autonomia, criatividade, cidadania e, acima de tudo, a sustentabilidade, para que todos possam viver com dignidade. Essa situação evidenciada na Escola de Arte suscita a busca da compreensão de como são vistas as crianças. Neste sentido, é possível entender a Escola de Arte enquanto fábrica de sonhos do Boi Caprichoso, pois ao mesmo tempo em que mantém viva a cultura, atualiza a mesma no processo histórico e projeta seus integrantes ao desenvolvimento do conhecimento sistemático, considerando as crianças enquanto agentes da

continuidade deste trabalho.

Para compreendermos o contexto da infância vivida pelas crianças na Escola de Arte se faz necessário apresentarmos a concepção que norteará a leitura. Assim, delimitaremos a visão de criança e a infância na perspectiva da sociologia da infância. Apresentaremos a visão de ciências que nos ajude a compreender as crianças com autonomia e do local de vivência das crianças em espaço não formal. É o que se apresenta no segundo capítulo.

2 AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Para propormos uma análise as categorias que compreendem as relações humanas, com especial atenção as categorias de crianças e infâncias; precisamos afirmar a existência de sua construção como processo histórico.

2.1 A EXPLICAÇÃO CONCEITUAL: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA PARA A PESQUISA COM CRIANÇAS

Ao buscarmos compreender os conceitos de crianças e infância, convém conhecer como elas foram concebidas pela sociedade envolvente. Infância é invenção da modernidade que a constituiu numa visão hegemônica e em um grupo social sem identidade própria. Para melhor entendermos o processo desta pesquisa, recorreremos à Sociologia da Infância, buscando, a partir desta, uma nova perspectiva epistemológica na qual possamos perceber as crianças como atores sociais e produtoras de cultura.

Nesse sentido, ao fazermos uma retrospectiva histórica da existência da imagem da criança na sociedade ocidental, percebemos uma quase ausência da temática e, quando esta aparece, manifesta-se como memória infiel, com características de adulto e como continuadora dos bens e da tradição. No dizer de Ariès (1981) há uma inexistência do sentimento de infância na história da cultura ocidental. Esta exclusão temática manifesta o lugar que a criança ocupava, ou seja, a de esquecimento, mesmo quando trazida a lume ela é invisibilizada pelos adultos, pois são consideradas como seres imaturos, por isso, sem determinação.

Com a modernidade e, mais precisamente com o movimento iluminista, que coloca o homem como sujeito de direito, vem à tona a temática da criança e da infância. A noção de criança e infância perpassa pela forma como compreendemos o processo do conhecimento e, de igual forma, a constituição do estado.

Para Hobbes (1588-1679) a criança é eminentemente má, precisa ser controlada rigorosamente para evitar o transtorno individual. A criança e a sociedade em geral não são detentores de direito. Assim também deve ser dirigida à sociedade para evitar a anarquia social, pois como bem definiu Hobbes, o homem (criança) é o lobo do outro homem (NORONHA, 2010).

Outra visão significativa, para o entendimento do conceito de criança foi explicitada

por Rousseau (1712-1778) como bom representante dos ideais românticos ele demarca a infância e a educação com a afirmativa de que homem (criança) é bom (a) a sociedade que o corrompe (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007). A educação para Rousseau considera em primeiro lugar a espontaneidade infantil. Segundo o filósofo não se deve ensinar nem a verdade nem a virtude, mas garantir o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Nessa perspectiva, a infância é tida como fase da inocência. O adulto não deveria ensinar respostas concretas às crianças, mas elas deveriam ficar livres para aprender, uma vez que, a sua tendência natural é para o bem (PINTO, 1997).

Como diferencial às ideias anteriormente expostas e, de certa forma, buscando uma síntese para a contradição proposta, surge o filósofo John Locke (1632-1704) estabelecendo que o princípio da aprendizagem não se define pela natureza – boa ou má – mas por aquisição percebida pela razão, num processo de experiência causada pelas sensações. Nessa linha de compreensão, ele concebe a criança como uma *tabula rasa*, receptáculo aberto para a aprendizagem. A criança é um ser futurístico e, na medida em que vai obtendo experiência e razão, vai se realizando como ser perfeito - *adulthood* (NORONHA, 2010). Assim, considerando o pensamento de Locke podemos dizer que a educação tem por meta cuidar da formação e proteção dos pequenos, afim de se tornarem cidadãos participativos, civilizados e racionais (PINTO, 1997).

Na contemporaneidade, outras formas de compreensão apresentam-se com destaque. Para Piaget (1896-1980), partindo do princípio que as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais e que a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágio. O ideal da criança é a sua maturação como adulto e as experiências que acumularam ao longo da vida. Dessa maneira, a criança é tida como uma janela aberta para as leis universais, leis essas que operam independente da cultura e do contexto. (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007; GRAUE; WALSH, 2003). Nessa visão, a criança é considerada naturalmente desenvolvida. Através da psicologia do desenvolvimento, foram acrescidas muitas contribuições para o entendimento e compreensão da infância e o processo de aprendizagem da criança. Todavia, não faltaram de dentro da própria escola, questionamentos sobre as características natural, biológica, universal, sociológica e positivista da corrente hegemônica da psicologia do desenvolvimento. Tais questões foram levantadas por Vygotsky (1898-1934) através do seu construtivismo social ou teoria histórico-cultural de construção de conhecimento (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007).

Criticando a concepção piagetiana de desenvolvimento considerada etapista, linear e finalista Vigotsky leva a cabo a análise da criança e sua relação com o contexto histórico-

social e seus signos. Isto traz à tona a necessidade de compreender as relações sociais e as interações com os sujeitos e com a sua cultura. Desta forma, o pensador destacando as interações sociais em transformação e no que diz respeito às crianças, traz o foco sobre a arte de brincar enquanto atividade da natureza humana vivenciada mais profundamente na infância. Assim, apresenta a existência de uma simbiose entre as vivências imaginárias e as decisões históricas concretas (VYGOTSKY, 1987).

Após a psicologia do desenvolvimento, destacamos a concepção da criança pelo viés da psicanálise, tendo como representação de destaque Freud (1856–1939), que atribui ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, com incidência no conflito relacional na idade infantil, especialmente na relação com as figuras paterna e materna (NORONHA, 2010).

O imaginário da criança é entendido na concepção freudiana como expressão do princípio do desejo sobre a realidade, uma expressão simbólica do inconsciente. Para a visão piagetiana, o simbólico é a expressão do pensamento artístico da criança, progressivamente eliminado pelo processo de desenvolvimento e construção do pensamento racional. A criança é vista como preditor do adulto (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007).

No entanto, percebemos que as várias concepções se sobrepõem e se confundem no mesmo plano de interpretação do mundo das crianças, na prescrição de seu comportamento e atuação. Faz-se necessário, pois, uma postura de (res)significação para abandonar os estereótipos estabelecidos para poder compreendermos o ser criança na infância.

Todo o percurso teórico do conceito de criança e infância encontra-se fortemente relacionado com o sistema econômico capitalista que visa o acúmulo de bens. Tal sistema econômico fundamenta-se na concepção filosófica chamada liberalismo e, atualmente, visto sofrer diversas adequações para responder às novas exigências propostas pelo mercado e pelas relações sociais, recebe o nome de neoliberalismo. Esta nova ordem estabelecida gera a globalização. Este fenômeno, a globalização, é causador da exclusão social: marginaliza ou põe à margem todos os que não podem produzir para o mercado, criando assim, uma massa de empobrecidos. Como na sociedade, as crianças são consideradas a partir de suas famílias e sendo estas pobres, estão também no processo de exclusão e, automaticamente, fora de qualquer significação (TOMÁS, 2006).

Considerando as consequências causadas por esse processo e a fim de salvaguardar os direitos das crianças contra essa avalanche inumana, foi feito um grande esforço para estabelecer direitos às crianças. Foi assim que em 1989 a Assembleia Geral das Nações Unidas adota a Convenção dos Direitos das Crianças, buscando perceber as crianças como

atores sociais, produtores de cultura e sujeito de autonomia. Assim, é consagrado o direito substancial à proteção, à provisão e à participação. Desta legislação geral, decorreram muitas outras que os países signatários aplicaram em seus territórios (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007).

O Brasil já em sua Carta Magna de 1988, no artigo 227, determinava a elaboração de uma legislação específica que tratasse das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Assim, por força da Constituição Federal e o Brasil como signatário da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU que regulamentou o direito das crianças e adolescentes através pela Lei 8.069 de 1990, popularmente, chamado de Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Essa lei assegura às crianças, entre outros princípios, o do direito da plena defesa e do contraditório, reconhecendo-as como sujeitos de direitos.

Quanto à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 2001, no seu artigo 53 garante a todas as crianças o direito a educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Para atingir essa meta, o texto legal determina que deva ser garantido também: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; direito de ser respeitado pelos educadores; direito de contestar os critérios avaliativos podendo chegar até as instâncias superiores; direito de participação e organização em entidades estudantis e, finalmente, o acesso à escola pública gratuita próximo de sua residência. No que diz respeito aos pais e responsáveis, estes têm por direito ter conhecimento do processo pedagógico e participar da definição das propostas educacionais.

Mesmo sendo um período em que mais as crianças ganharam proteção, estatuto jurídico e reconhecimento, entretanto é marcadamente forte a sua invisibilidade social. O paradoxo que se apresenta é a falta de alteridade com as crianças, a exploração sexual, a negação a participação e a construção de autonomia. Como podemos perceber, sem um olhar da e com as crianças, sem uma escuta de suas vozes e sem reconhecê-las como ator social jamais se reverterá à ordem estabelecida. Buscando construir a partir da Escola de Arte esta perspectiva é que fundamentamos na sociologia da infância a característica das crianças como ator social.

2.2 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: ÁREA DO CONHECIMENTO E FACILITADORA DA COMPREENSÃO DAS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS

Esta abordagem não é nova porque estuda a criança, mas nova é a maneira de olhá-la, de reconhecer autonomia conceitual das mesmas, de perceber que produzem cultura e, por isso, merece ser estudada no presente e não futurísticamente, ser escutada em sua voz e não

somente no que os adultos declaram delas. Esta forma de conceber a realidade traz a lume um ator social excluído, as crianças.

Assim destaca Pinto (1997, p. 63):

[...] Uma observação fundamental que deve ser feita é a de que o conceito de infância, contrariamente ao que se passa ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio. Quer do ponto de vista dos sujeitos e das suas competências e capacidades, quer do ponto de vista da sociedade em que eles se inserem e das respectivas exigências e expectativas, é razoável considerar não ser indiferente, por exemplo, pertencer ao sexo masculino ou ao feminino, ter três, sete ou doze anos, tal como não é a mesma coisa nascer num bairro de lata ou num 'berço de ouro', crescer numa sociedade desenvolvida ou num país de Terceiro Mundo, num meio urbano ou suburbano ou numa zona recôndita da montanha, numa família alargada, ou numa família monoparental, ser filho único ou ter mais irmãos, etc.

A nova perspectiva busca compreender as crianças em todas as suas dimensões, ou seja, a psicológica, a histórica, a social, a política e a cultural. Mira para um novo paradigma que é a de construção social da infância baseada no protagonismo infantil, no processo de socialização, como ator social, na cultura da infância, na geração e na etnografia. Ela dá sentido às vozes das crianças assumindo também uma conotação política fazendo, assim, uma inversão nos processos de subalternização social. Ampliando as possibilidades de compreender as crianças não somente no viés de paradigmas teóricos hegemônicos, como por exemplo, a psicologia do desenvolvimento, mas na constituição do sujeito como ser autônomo (ABRAMOWICZ, 2011).

Nesse emergir de um novo modelo, a Sociologia da Infância vai se constituindo com certa autonomia a partir, principalmente de James e Prout (1990) e depois por outros autores como: Sirota (2001); Montandon (2001); Ferreira (2002b); Sarmiento (2002, 2008); que estabeleceram princípios-chave constituidores da Sociologia da Infância.

Segundo Marchi (2007, p. 65) estes princípios referendados pelos autores podem ser assim sintetizados:

- A infância é uma construção social (não é um elemento natural nem universal enquanto dissociado da imaturidade biológica);
- A infância é uma variável não dissociável de outras variáveis como classe, gênero ou etnia (a análise comparativa e transcultural revela grandes variedades de infâncias);
- As crianças são atores sociais e assim devem ser compreendidas (são seres ativos diante de seu próprio mundo e face à sociedade e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais);
- As culturas e relações sociais das crianças devem ser estudadas em si (autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos);

- A infância é um fenômeno no qual se evidencia a “dupla hermenêutica” das ciências sociais (erigir um novo paradigma para seu estudo sociológico implica envolver-se no processo de “desconstrução/reconstrução” da infância na sociedade);
- A infância é uma forma tanto cultural quanto estrutural de grande número de sociedades.

Diante desses princípios, eles indicam a infância como objeto de pesquisa, como construção social, como cultura própria adotando traços específicos e visto como atores sociais. Detectam que a mesma resulta em uma carência de reflexão e quando o faz, manifesta-se de forma fragmentada o seu objeto. Observam também, a necessidade de se afastar da concepção clássica da infância. Trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação ao seu ressurgimento nas práticas e no imaginário social (SIROTA, 2001).

Nessa lógica, coloca-se contrária a afirmação que considera a criança como objeto passivo do adulto, típico da concepção clássica. Assim, eles propõem a concepção da sociologia da infância que busca valorizar como sujeito as crianças e suas vozes.

Como nos apresenta Corsaro (1992 *apud* SARMENTO, 2002) que as crianças não são simplesmente contributos ativos de sua própria socialização, mas também contribuem para a produção e reprodução da cultura como sujeito. Na medida em que, não somente imitam os adultos, mas a partir de suas vivências, elas são capazes de (res)significar, construir e dar uma nova compreensão de mundo diferentemente da recebida. Desenvolvendo mais intensamente esta perspectiva, o mesmo autor traz como contribuição a sociologia da infância, uma característica que ele denomina de reprodução interpretativa que deve ser entendida como capacidade que a criança tem de criar, de interpretar e transformar a cultura.

Para ele, as crianças apropriam-se das informações do mundo dos adultos, transformam o recebido, dando-lhe características próprias com certa criatividade e intensa participação na partilha de seus grupos. Essa construção cultural vivida pelas crianças em grupo faz acontecer à denominada cultura de pares.

Segundo Sarmento (2002, p. 11) a cultura de pares deve ser compreendida como:

A cultura de pares permite às crianças se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de conveniência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que ainda funcionam como terapias para lhe dar com experiências negativas, ao mesmo tempo em que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupos etários, de status, etc.) que estão fortemente implicados no processo de identificação social.

Compreender a produção da cultura é interpretarmos a história humana como

dinâmica e de diferente natureza num determinado contexto histórico. É concebermos a produção da cultura pelas crianças em um permanente processo de (res)significação do contexto em que elas se encontram. Elas o fazem construindo em diferentes linguagens, crenças, valores e conservando, ao mesmo tempo, características da geração anterior, deixando, dessa maneira, as marcas de seu agir no aqui e agora (MUBARAC, 2011).

Assim, a cultura produzida pelas crianças desestabiliza o mundo dos adultos, trazendo a dimensão da alteridade entendida no dizer de Larrosa (2004, p. 18) como: “nada mais nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença.”. Reconhecendo-se como igual em possibilidades e autonomia, as crianças dividem com os adultos os espaços que lhes são próprios. São sujeitos pertencentes à categoria humana, com a mesma identidade genérica do adulto. São também sujeitos singulares, em um tempo-espaço histórico/geográfico/cultural. São sujeitos com pouca idade, mas detentores e construtores de história e de cultura. Possuem também, um modo de se expressar e de se fazer presente no mundo diferente do adulto (CORTELINI, 2007).

Entretanto, para concebermos as crianças como produtoras de cultura é necessário estabelecermos uma relação de escuta e atenção. Segundo Quinteiro (2002) estar atento e recolher as suas vozes é condição fundamental para o conhecimento das culturas infantis, pois, a partir delas é possível penetrar em seu mundo social, distinguir as infâncias em suas singularidades e em suas características comuns. Quando nos encontramos com a estranheza sobre a cultura infantil, somos motivados a afirmar que pouco se conhece sobre a cultura infantil, porque pouco se pergunta e quase nunca se ouve o que é dito. Todavia não basta reconhecer o direito à palavra das crianças. Esse dizer é importante, mas não é o suficiente. É preciso ter consciência de que essa palavra é dominada, dita e manipulada diversa e desigualmente pelas diferentes crianças em seu espaço, em seu tempo e em sua relação de grupo (FERREIRA, 2002a).

Nesse contexto, observamos que as culturas das crianças apresentam-se como interatividade enquanto cultura de pares, isto é: ‘um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação. (CORSARO; EDER, 1990 *apud* SARMENTO, 2002).

É a partir das culturas de pares que as crianças se apropriam, inventam e reproduzem o mundo que as rodeiam numa relação de conveniência que permite afastar o medo, liberar a imaginação e vivenciar cenas do dia-a-dia, que tem função terapêutica para destruir a negatividade experimentada em sua vivência. É a sensação de pertença ao grupo, de ser amigo e companheiro de atividades delimitando espaço e partilhando os rituais.

Para as crianças, a interatividade que se realiza nas culturas de pares encontra a sua maior expressão na ludicidade. O brincar não pode ser considerado apenas como imitação da vida do adulto, e que a repetição constitui o fundamento do brincar, à medida que o brincar outra vez produz uma grande satisfação para a criança (BENJAMIN, 1984).

O jogo (lúdico) não é coisa somente de criança, mas constitui essência na natureza humana. Para a criança, brincar é fazer algo de significativo. É construir o mundo, ainda que no faz-de-conta. Desta maneira, não encontramos o dualismo entre o ócio e o negócio próprio da adultez. Brincar é a condição para aprender. É fazer cultura. O brincar em nossa pesquisa se apresenta através da musicalidade da percussão, aonde o seu território completa o lugar do brincar, pois a música existe em todos os lugares da existência das crianças (LINO, 2008).

A musicalidade relacionada à brincadeira é constante na cultura nacional. Ela indica sempre um caráter informal e espontâneo e se realiza na tridimensionalidade como música, como dança e como dramatização. Como diz o versador ao referir-se ao brincar de boi: “Caprichoso um touro de raça. Dou fé, é verdade brinquedo da lua. Ele vem contente brincando, dançando e bailando no meio da rua” (HORÁCIO, S/D). Desta forma, compreender a música das culturas infantis requer o entendimento da riqueza complexa e múltiplas dos brinquedos de criança (LINO, 2008).

Dessa forma, seguindo o pensamento de Hortélio (1997, p. 66) podemos dizer que brincar é: “um mesmo corpo de conhecimento, de um mesmo conhecimento com um corpo, nele incluído, naturalmente a sensibilidade, a inteligência e a vontade como dimensões da vida na sua complementaridade e inteireza.”. É assim que a música das culturas infantis se entrelaça com o brincar.

Portanto, é nessa perspectiva, que buscamos compreender como as crianças em suas vivências, em sua relação de alteridade com o adulto e em sua cultura de pares, vivendo momento de aprendizagem em espaço não formais, conseguem reconhecer e elaborar conceitos científicos, a fim de fazerem educação científica.

2.3 A CIÊNCIA, AS CRIANÇAS E O ESPAÇO NÃO FORMAL

A pós-modernidade se constrói a partir da crítica ao modelo paradigmático da natureza construído pelas ciências modernas. Apresenta a relação das ciências em um diálogo que considera a dimensão social e busca evidenciar a construção do conhecimento em outros espaços que não o formal.

2.3.1 A ciência e as crianças

A contemporaneidade, ao discutir ciências, busca compreendê-la na perspectiva de um novo modo de relacionar conhecimento científico e realidade social. Busca encontrar uma ciência que não se limita à resolução universal de problemas, mas compreender os contextos em que estes são gerados escutando as vozes dos envolvidos valoriza o conhecimento empírico das pessoas e busca relacionar o conhecimento científico constituído pela academia e a sociedade como um todo. No que diz respeito à pesquisa com crianças, o contexto se coloca como prioridade, pois ele é um espaço, um tempo histórico e cultural situado, num *it et nunc* específico. É interação das relações que são pura vivência (GRAUE; WALSH, 2003).

Esse desafio é também dos educadores, quando estes se propõem a fazer educação científica e, em particular, com crianças estabelecendo pressupostos epistemológicos próprios e assumindo-a como categoria social. Por isso, trabalhar com as crianças exige uma escuta permanente de sua voz e a compreensão do contexto onde ela está inserida.

Tendo presente o nosso objeto de pesquisa em seu contexto e querendo compreendermos a que ciência deve-se observar, concordamos com Santos (1989, p. 13) quando diz:

A reflexão hermenêutica torna-se, assim necessária para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo, que, não falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, será mais adequadamente concebido numa relação eu-tu (a relação hermenêutica) do que numa relação eu-coisa (relação epistemológica) e que, nesta medida se transforma num parceiro da contemplação e da transformação do mundo. Compreender assim a ciência não é fundamentá-la dogmaticamente em qualquer dos princípios absolutos ou a priori [...].

É percebermos que a proposta de educação científica, tem por base uma epistemologia que se preocupa com a história das ciências e da inteligência, com a arqueologia e as relações da ciência com a sociedade que a produz, interferindo tanto em sua organização interna quanto em suas aplicações. Que ela é interdisciplinar, pois busca compreender as relações existentes entre a ciência e a sociedade, entre a ciência e as instituições científicas e entre as diversas ciências. Assim sendo, essa compreensão impõe-se como necessária para a construção da Educação Científica (JAPIASSÚ, 1986).

Por outro lado, há a necessidade de uma epistemologia que se dispunha cada vez mais a estudar a síntese mais ou menos móvel da razão e da experiência, mesmo que esta síntese se apresente filosoficamente como um problema desesperado, pois o processo da construção

epistemológica da ciência é dialética e dialógica, aberta, sem um princípio norteador. (BACHELARD, 1978).

A partir dessa intencionalidade, estabeleceremos uma relação entre complexidade e epistemologia, pois segundo Francelin (2005, p. 108):

A complexidade e a epistemologia que a representa são fundamentais para se estudar e pensar o pensamento, o conhecimento e o próprio desenvolvimento científico, seja através de uma filosofia, de uma sociologia ou de uma teoria científica, desde que não redutora e determinista. São características difíceis – quase impossíveis – de serem captadas ou incorporadas ao processo de desenvolvimento científico em si, mas viáveis e necessárias ao pensamento que pensa esse processo.

Isso posto, a educação Científica busca em outras áreas do conhecimento os fundamentos que a auxiliem na construção de um saber articulado com os outros campos disciplinares, tendo como finalidade construir um quadro teórico, que fundamente todo processo, cuja proposta visa despertar e promover uma cultura científica nos cidadãos. Por isso, o ensino deve ter como referência, um novo campo do conhecimento a Educação Científica e o professor necessitam apropriar-se desse conhecimento, concebendo a ciência como uma atividade humana e contextualizada, desenvolvendo, através dela, atitudes positivas, facilitadoras quer da inserção na sociedade atual, quer de caráter marcadamente científico e tecnológico (GONZAGA *et al.*, 2011).

Quando nos referimos às crianças e principalmente, considerando o nosso objeto de investigação que são as crianças da Escola de Arte, não podemos esquecer o caráter eminentemente imaginativo que se impõe na construção de seu saber, pois segundo Sarmiento (2002, p. 2-3):

O imaginário infantil constitui uma das mais estudadas características das formas específicas de relação das crianças com o mundo [...] ele é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as contradições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e históricas são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem sua dimensão simbólica nas culturas da infância.

Assim, para construir conhecimento com as crianças é necessário compreendermos a sua imaginação e a sua sensibilidade como forma legítima de construir conhecimentos sobre as questões que as rodeiam. Essas transposições imaginárias de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos encontram-se como fundamento do mundo das crianças. É a maneira como as

crianças respondem as situações dolorosas que são impostas a elas.

Essa forma de conceber a realidade encontra-se na maneira como as crianças concebem o tempo. Diante de tantas falas sobre o tempo e em uma conversa de roda as crianças assim se expressaram:

Professor o senhor reparou que todo tempo tem número.
É o tempo do festival. Olha! Ele vai começar no dia 28.
Não tem um dia? Não tem um número?
E naquele dia tudo começa. (SAXOFONE, 12 anos)

Tens razão. É assim mesmo. (PESQUISADOR)

Outra forma é. Lá na marujada o mestre Baleinha marca o tempo dizendo:
Um, dois, três. Levanta o braço e dá o sinal.
Agente olha para Ele. Confere mentalmente e toca repetindo o ritmo que ele fez. Ele conta com número. Então o ritmo é feito com número. (ORGÃO, 14 anos).

No meio da fala uma criança retrucou.

Não Professor, tem coisa que não tem número e nem dia.
Olha só. Chega o tempo de uma brincadeira. Nós não sabemos o dia que vamos começar a brincar de papagaio, não sabemos o dia da bolinha, mas um dia a gente começa a brincar. E todo mundo começa a brincar também. Então tem tempo que não tem número e nem dia. (TAROL, 14 anos).

Houve então, uma inesperada conclusão:

Parece o tempo de Deus. [...] *risos e muitos risos*. (TROMBONE, 9 anos)

Desta forma, percebemos que as crianças apresentam o termo tempo em vários sentidos. No primeiro é tomado na concepção cronológica, no segundo como categoria musical e no terceiro como tempo sem determinação. Diante dessa discussão, podemos perceber que para as crianças, não existem somente o tempo institucionalizado para fazer isto ou aquilo. Toda ação encontra-se no tempo livre de seu querer baseado na sua imaginação. O tempo livre ou tempo da imaginação é o momento de a criança (res)significar o seu modo de perceber o mundo. Podemos afirmar que a duração é o tempo da vivência sem hierarquia, o temporalizador de um movimento que, como o mar, está sempre mudando, mas, ao mesmo tempo, está sempre igual (KOELLREUTTER; VILLAFRANCA, 2000). Nessa interpretação, o tempo incide no corporal de um movimento real ou ficcional, onde as crianças vivenciam o processo de estranhamento, investigação e experimentação (LINO, 2008).

Partindo deste ponto, a infância como condição da experiência humana vive num tempo aiônico. Para explicitar esta compreensão, faz-se necessário entendermos o conceito de tempo e sua relação com a infância. O primeiro é o tempo como chrónos - contínuo, sucessivo, consecutivo, repetido - o tempo medido próprio dos adultos. O outro é o tempo do kairós – tempo livre, de brincadeira marcada pela imaginação - tempo da ação lúdica que tem fim em si mesmo (LINO, 2008). No mundo infantil, o tempo não possui sucessão, mas intensidade de duração (KOHAN, 2004). São os momentos sem continuidade que formam a duração, pois o descontínuo que é o natural, criativo e próximo do novo. É um tempo de admiração, de encantamento, de perplexibilidade dentro da pura imaginação (BACHELARD, 1988).

Finalmente, observar as crianças e sua produção artístico-musical na Escola de Arte é buscar compreendermos a complexidade do espaço de entendimento e da pluralidade envolvida no agir infantil, que envolve diferentes campos científicos, inter-relacionando maneiras múltiplas de entender a potência poética das crianças. E a poética como manifestação do saber da criança é, em simples linguagem, a metáfora para exteriorização de ser, ver e sentir-se no mundo.

2.3.2 O espaço não formal da Escola de Arte

Em tempos de incerteza e mudanças, que causam transformações na realidade da vivência humana, as ilhas clássicas de transmissão do saber foram assoladas suscitando novas alternativas para a construção do conhecimento. Percebemos que o paradigma atual/dominante encontra-se em crise e está em processo de modificação. Diante de tantas incertezas, o conhecimento científico deve dispor de reflexividade, contestando sua convicção e sua própria estrutura de pensamento.

A escola que anteriormente era considerada como a única fonte de transmissão do saber e mantenedora do ideário do sistema capitalista vê-se cedendo lugar a outros espaços, igualmente significativo para a construção da ciência. Assim sendo, a educação formal passa a conviver com outra forma de construção de conhecimentos, ou seja, a educação não formal e, está se constitui como maneira autêntica de construção do saber.

Ao observarmos as crianças, percebemos que em algum momento manifestam um modo de compreender a Escola quando dizem:

A escolinha é escola, mas não é escola. Aqui a gente se sente bem. A gente não copia muito, o caderno que a gente tem aqui dá para muito, Mas a gente escreve

também. Lá na escola que eu estudo a gente escreve muito. Olha... *faz um gesto com as pontas dos dedos indicando intensidade*. Lá a gente fica calado, não se movimenta e quando falamos ela pede silêncio. Lá a professora diz o que é verdadeiro e a gente diz o que ela disse. Aqui o Diapasão fala e mostra como devemos fazer. Nós fazemos o que temos que fazer como quando estamos brincando. (TUBA, 9 anos).

Desta forma as crianças em sua voz apresentam algumas características da educação formal e não formal. Enquanto a educação formal apresenta seus objetivos de forma institucionalizada e baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), e outros documentos legais, tendo por base a burocracia. A educação não formal possui também uma atividade organizada e sistemática, mas executada fora do quadro do sistema formal para de maneira mais livre oferecer tipos específicos de ensino a educando específico. Quanto ao programa, a educação não formal não segue o rigor burocrático, sequencial e hierárquico da escola formal, mas todo espaço é um espaço de aprendizagem. Assim sendo, a rua, a brincadeira de boi, a Escola de Arte e etc. são potenciais espaços para se realizar o processo de educação científica. Outro fator que se deve considerar é o tempo. Na aprendizagem não formal é significativo, pois é flexível, considerando as diferenças e capacidades de cada um. Portanto, todo o processo da educação não formal é marcado pela flexibilidade, o que torna mais rica a atividade em relação a criação e recriação dos múltiplos espaços educativos (GADOTTI, 2005).

Tendo presente as maneiras como se apresentam as perspectivas da educação, percebemos que na educação não formal há a intencionalidade direta em articular a vida social da comunidade e os resultados positivos que o conhecimento traz. Valoriza as ações dentro e fora do espaço educativo formal. Busca formar para a emancipação social dos indivíduos e a construção da cidadania de forma crítica, reflexiva, consciente e autônoma. Suscita nos participantes do processo, a necessidade de saber como são constituídos os conceitos, pois eles emergem das necessidades de se relacionar com o mundo. É nesse campo de ação que se desenvolve a perspectiva da educação não formal.

Se a educação formal se realiza no espaço formal, sendo eminentemente a escola e suas normas, a educação não formal também acontece em local próprio, o não formal, e com características definidas.

No entender de Jacobucci (2008), apresenta a distinção entre espaço formal e não formal. Apesar de parecer que a distinção entre espaço formal e não formal seja simples, faz-se necessário apresentar as características específicas de cada um. O espaço formal deve ser entendido como aquele que está relacionado às instituições escolares instituídas e regidas pela

Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9.394/96). Continuando, nos diz a autora, que apesar de se atribuir ao espaço formal da educação como sendo a escola, o mesmo em si, não define essa característica, pois ele não remete a fundamentação teórica e as definições metodológicas que fundamentam tal tipo de ensino.

Assim, Jacobucci (2008) ao buscar explicitar o conceito de espaço não formal, utiliza-se de duas categorias que nos levam mais claramente à compreensão do termo. A primeira denomina de “locais que são instituições” e “locais que não são instituições”: na primeira nos, locais que são instituição, estão inclusos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas. Podemos percebê-los em Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos e outros. Na segunda, não-instituições, podemos incluir os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível realizar práticas educativas. Inclui-se também, a cidade e seus espaços de lazer, de trânsito, de diversão, a natureza, os relevos geográficos e outros que podemos usar para acontecer o processo de aprendizagem. Concordamos com Jacobucci, pois desta forma percebemos que a Escola de Arte e o Currículo do Boi Caprichoso para a nossa pesquisa são espaços educativos, na medida em que propiciam possibilidades de aprendizagem as crianças.

Concluimos, então, que os espaços não formais se apresentam de grande importância ao processo educativo. Constituem-se como uma oportunidade das crianças viverem uma relação direta com o seu ambiente (natural e/ou cultural) e, nesse contato, estabelecer uma aprendizagem de ciências que os façam conceber o conhecimento de forma mais significativa.

Nessa linha de raciocínio, Gonzaga e Teran (2013, p. 50) nos despertam para que: “pensar a possibilidade de uma Educação Científica em espaços não formais de aprendizagem é acreditar que existem outros caminhos possíveis e significativos de ensinar ciências [...]”. Enquanto proposta de trabalho é uma mudança nos padrões educativos, propondo possibilidades de fazer acontecer uma aprendizagem com certa complexidade das questões que envolvem o cotidiano das crianças, pois elas, desde o momento em que despertam até o momento em que vão dormir, aprendem alguma coisa.

Portanto, ao considerarmos o entendimento buscamos identificar como se dá a construção de conceitos científicos pelas crianças, a fim de realizar a Educação Científica. É na Escola que as crianças se encontram para partilhar suas vivências, construir saberes para sua vida e, sobretudo, brincar para manter a tradição do Boi.

3 VAI UM CANOEIRO, NOS BRAÇOS DO RIO: PERCURSO METODOLÓGICO

Vai um canoeiro, nos braços do rio
 Velho canoeiro vai.
 Já vai Canoeiro, no murmúrio do rio,
 No silêncio da mata, vai [...]
 Enfrenta o banzeiro nas ondas do rio
 E nas correntezas, vai um desafio [...]
 Da sua canoa o seu pensamento
 Apenas chegar, apenas partir, já vai canoeiro [...]
 (BARBOSA, 1994)

O presente capítulo faz uma abordagem ao percurso metodológico trilhado, a caminhada realizada e a trajetória alcançada. É um passeio onde podemos descrever as vivências registradas. Ao escolhermos como objeto de estudo as crianças da Escola de Arte em sua atividade de percussão, tomando-as como expressão da cultura infantil procuramos investigar como se dá a construção de conceitos científicos. É bom reafirmar que consideramos as crianças como sujeitos autônomos e produtores de cultura. Essa opção de construir conhecimento busca desvelar os diversos contextos culturais vivenciados pelas crianças e manifestadas em suas diversas vozes durante as oficinas. Assim, dada as especificidades da pesquisa e a natureza do objeto de estudo, a opção metodológica mais adequada foi à pesquisa qualitativa. Considerando também o caráter informal do campo de pesquisa e pelo fato de a pesquisa não ter por objetivo responder à questões antecipadamente determinada ou testar hipóteses, mas compreender os fenômenos vivenciados em seus contextos naturais, construindo a compreensão a partir da experiência é que foi possível pensarmos em uma abordagem do tipo etnográfico, oportunizando compreender, observar e analisar a musicalidade na oficina de percussão como sistema de significados culturais (GEERTZ, 2008).

É desta forma, que queremos apresentar o percurso realizado durante a convivência do pesquisador junto às crianças da Escola de Arte do Boi Caprichoso, mais precisamente na Oficina de Percussão.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA COMO REFERÊNCIA PARA SE COMPREENDER AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ARTE

O cenário da pesquisa foi a Escola de Arte do Caprichoso, onde o pesquisador e as crianças compartilharam experiências num processo de interação contínua. Por isso, compreendemos que este trabalho tem como referência a abordagem qualitativa, pois ela

ajuda melhor interpretar as ações manifestadas pelas crianças. Destrói o tradicional paradigma estabelecido pelas ciências da natureza como modelo de verdade. Propõe uma nova epistemologia, pois valoriza a transversalidade muito presente no universo infantil e faz uma leitura, possibilitando o saber do entorno, do contexto, daquilo que se pretende conhecer (TRIVIÑOS, 2011; GRAUE; WALSH, 2003).

A pesquisa de abordagem qualitativa ajuda a compreendermos a Escola de Arte, pois se constitui como passos marcantes e dinâmicos para entender a realidade ontológica do viver das crianças, na medida em que se caracteriza como tendo o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador, como instrumento-chave na relação de perceber que as crianças são espertas e têm domínio sobre as suas vivências (TRIVIÑOS, 2011; GRAUE; WALSH, 2003). É essencialmente descritiva dando valor ao contexto, na medida em que ele pode revelar realidades múltiplas do cotidiano infantil (TRIVIÑOS, 2011; GRAUE; WALSH, 2003). O pesquisador está preocupado com o processo e não somente com o resultado e o produto. Os resultados na pesquisa qualitativa tendem a ser analisados indutivamente (TRIVIÑOS, 2011). E, finalmente, a preocupação essencial na abordagem qualitativa é o significado das relações que se estabelece entre os sujeitos como um todo visto um caráter histórico-dialético (TRIVIÑOS, 2011).

Assim, ao ser a metodologia de pesquisa com crianças, eminentemente dinâmica, apresenta-se e se constrói, a partir da perspectiva qualitativa, pois as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas. E, por isso, se espera do pesquisador um procedimento que considere a flexibilidade, enquanto percebe as manifestações imprevisíveis e ambíguas das vozes das crianças e seus significados. Propor-se desenvolver a pesquisa com crianças é possível, se considerarmos os princípios epistemológicos propostos pelas ciências contemporâneas na qual as crianças não são tomadas como ser de natureza, mas produtora de cultura, autonomia, alteridade e sendo possuidoras dessas capacidades, interagem e dialogam com o mundo ao seu redor e com os adultos numa dimensão de alteridade (MARCHI, 2007).

Ao considerarmos as crianças, objeto de nossa pesquisa nessa perspectiva, acreditamos serem elas sujeito/objeto e objeto/sujeito, na medida em que discutem, propõem e interagem na construção dos dados. Se para os modernos as crianças são *infans* (não falantes), neste trabalho pretendemos ouvir suas vozes e compreendê-las dentro de seu mundo simbólico, a partir de suas próprias representações (SARMENTO, 2002; NORONHA, 2010). Neste aspecto aceitamos a afirmativa de que o que buscamos numa pesquisa não é a verdade como nos apresenta a perspectiva da metafísica clássica (verdade, certeza e evidência do ser), mas a possibilidade de conhecer, de se impregnar, de estabelecer uma relação direta e participação

ativa entre o investigador e o investigado (BAKHTIN, 2010) na perspectiva da categoria do conhecer enquanto novo e sempre dinâmico. No dizer de Bachelard (1996, p. 210) “não podemos nos orgulhar de um espírito científico enquanto não estivermos seguros, em todos os momentos da vida reflexiva, de reconstruir todo o nosso saber”. É assim que percebemos a relação estabelecida entre o pesquisador e os pesquisados na convivência da Escola de Arte, a fim de dar sentido e (res)significação ao que fazem.

Nesse contexto, a pesquisa busca ouvir o rufar do tambor das crianças, como significação de vozes das crianças. E, para isto, faz-se necessário estar atento numa perspectiva de educar o olhar do pesquisador como percepção e sensibilidade. Tal postura se revela na voz do caboclo versador Aguiar e Bastos (2012) quando diz:

[...] E o meu olhar vai muito além do meu querer/ O meu canto vem do corpo e da alma/ Ao som da toada embalada. /Esse ritmo, a festa, o balanço me acalma./ Que a estrela brilhe sobre mim/ Eternizando minhas canções/ Trago na voz o meu dom, filho da terra abençoada./ Sinto o que os outros não veem/ Sensibilidade ouça meu canto/ Cantei por toda vida e por toda vida eu vou cantar [...].

Reforçando outras imagens de escuta atenciosa apresentadas pelos teóricos da infância, podemos também representá-las pela imagem do ouvido pensante conforme Schafer (1991). As imagens nos convidam a preparar a educação do olhar para as múltiplas representações apresentadas pela realidade.

Segundo Ghedin e Franco (2008, p. 73):

Educar o olhar significa aprender a pensar sistematicamente e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto exige mais do que “ver” as coisas; implica perceber o que elas são e por que estão sendo do modo como se apresentam. Com efeito, a educação do olhar cobra a percepção das múltiplas representações do mundo e da cultura socialmente construídas. Para que isso seja possível, mais que tudo, é preciso aprender a “penetrar” no real para compreendê-lo em sua radicalidade ontológica, epistêmica e metodológica.

A partir desse raciocínio, “ver” as crianças ou “escutar as suas vozes” na Escola de Arte não é apenas visualizar o objeto pesquisado ou ouvir os sons, mas é participar com elas e atentamente reconhecer as suas contribuições na relação de suas vivências. É acima de tudo, conhecê-las, para que interpretando essa relação, possamos potencializar o pensamento, a linguagem como sinal da representação da realidade conhecida, buscando a criatividade que também é fonte para construção de conceitos científicos. Conhecer nessa ótica é trazer a lume o que foi admirado, o que possibilita criar, recriar o mundo, a natureza e a si próprio

(GHEDIN; FRANCO, 2008).

Esta é a maneira como a pesquisa com crianças acontece e foram esses princípios que definiram o passeio na caminhada da pesquisa: buscar a singularidade na pesquisa com crianças, dialogar com elas, atentar para as nuances de suas experiências vividas nos diálogos com seus pares e outros interlocutores em lugares diversos (PEREIRA; MACEDO, 2012). Esta postura constante de diálogo nos reporta a uma opção pela abordagem etnográfica, de observação direta e que nos faça compreender para poder interpretarmos a realidade em suas múltiplas faces.

3.2 A ETNOGRAFIA: POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO UNIVERSO DA CRIANÇA

Adentrar o mundo de atividades da Escola de Arte é observar as crianças que dela participam para compreender as relações que estabelecem entre si e os outros envolvidos no processo do espaço observado.

Ao se propor pesquisa qualitativa buscamos também um método que melhor nos ajudasse a compreensão do objeto pesquisado. Para atender tal intento, nos valem do método do tipo etnográfico, pois se apresenta como uma maneira sistemática de registro do modo de vida de outro sujeito, considerando a visão de mundo e o modo de conceber de sua cultura. Desta forma, a pesquisa busca não somente expressar a existência no processo de construção do conhecimento de um objeto, mas apresentar como foi possível captar, pela explicação e compreensão, o modo pelo qual o outro faz a própria experiência existencial. É buscar percebermos, concentrado no mesmo espaço diferente, faces da realidade amazônica, pois as oficinas e as representações são momentos de atualização de suas vivências, onde os atores aprendem, criam e recriam o mundo.

Foi esta caminhada que nos propomos compreender, a partir de um olhar atento e sensível ao fazer das crianças considerando as particularidades do local. É um processo interpretativo que parte de uma visão de totalidade, enquanto compreende as partes que a compõem, para uma visão das partes por meio da totalidade, causa de sua existência, como forma de uma moção intelectual perpetua, procurando fazer uma explicação para a outra (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Segundo Delgado e Muller (2005 a, p. 168) afirmam:

A etnografia visa compreender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. A vida é, portanto plural nas suas

manifestações, imprevisíveis e ambíguas nos seus significados. Isto nos desafia a renunciar definição de critérios universais de verdade, assim como nos instiga a pensar nas crianças como capazes de interpretar e dar novos sentidos às relações que experimentam com o mundo, com as crianças e adultos. Nos estudos etnográficos analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos: como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estrutura o mundo no qual vivem.

Daí, apresentam-se as características do método etnográfico para o trabalho com crianças, uma vez que o pesquisador estabelece contato direto com as mesmas numa relação de experiência e observação diária, buscando conhecermos como acontece o dia-a-dia das mesmas no ambiente em que vivem. Atento à situação da Escola de Arte como espaço social, local de encontros e desencontros, num terreno cultural caracterizado por diferenças em distintos graus de acomodação, contestação e resistência com pluralidade de linguagem e objetivos conflitantes (ANDRÉ, 2003).

Considerando essas distinções e a necessidade de compreendermos mais consistentemente a dimensão etnográfica do universo infantil, buscamos a proximidade epistemológica entre a etnografia e a hermenêutica, pois compreender para interpretar é o que interessa ao pesquisador é, acima de tudo, a apreensão dos significados que atribuem a vida, a cultura e a história. Por se tratar de crianças, o pesquisador procurou compreender mais profundamente as relações e o modo como elas (res)significam o mundo (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Assim, compreender o outro, passa pela capacidade de se abrir para manifestar a própria experiência de estar sendo no mundo. O processo da abordagem etnográfica realiza-se entre uma compreensão do que o pesquisado é em seu próprio espaço e a possibilidade de interagir ou de agir em seu universo experiencial e conceitual (GHEDIN; FRANCO, 2008). A importância da etnografia, enquanto investigação interpretativa está no processo de construção fortemente marcada pelo contexto, o que torna rica a transmissão do observado. E, foi assim, que a opção pela abordagem etnográfica tornou-se importante e indispensável, na medida em que sensibilizou o pesquisador a mergulhar na vida cotidiana das crianças que muitas vezes são esquecidas. As observações evidenciaram implicações que deságuam na vida, na existência cotidiana do fazer e do viver em todos os contextos (NORONHA, 2010).

Quando aplicada ao universo da criança a pesquisa qualitativa, com enfoque etnográfico, possibilitou ao pesquisador articular as vivências infantis e seu universo, fazendo com que ele pudesse fazer parte do seu mundo, possibilitando confiança e alteridade diante delas (NORONHA, 2010).

Para que tal relação de confiança se estabelecesse, foi imprescindível o convite de entrada, através da exposição do projeto que apresentou os motivos pelos quais as crianças foram convidadas a fazer parte do estudo. Convencê-las a aceitar foi despertar o senso de autonomia e de ator social. Este processo foi determinante para o sucesso dos estudos etnográficos como a construção dos dados da pesquisa com crianças (CORSARO, 2005).

Finalmente, aceitamos a afirmativa de Noronha (2010, p. 141) quando diz:

[...] toda pesquisa etnográfica é um ato pedagógico. Portanto, um ato político, visando à transformação da realidade. Por outro lado, é preciso validar nossos conhecimentos com os sujeitos da pesquisa, as crianças. Assim, pode-se fazer ciência que pensa a vida e que tenha uma função nesta sociedade, reconhecendo as diversas subjetividades.

Essa experiência foi sentida no período de convivência na Escola de Arte durante as atividades na oficina de percussão. Foi possível percebermos o envolvimento das crianças enquanto realizavam as atividades de percussão, onde todo o seu ser psíquico-corporal sente o agir construindo conceitos científicos. Assim, conceber a criança com capacidade de compreender o real torna a nossa compreensão verdadeira.

Antes, porém, de adentrar no campo de pesquisa, é importante observar a afirmativa feita por Graue e Walsh (2003) que destaca que muitas das pesquisas com crianças foram feitas em instituições educacionais, o que torna o registro da vivência mais pobre, considerando as limitações do local, bem como mantém a característica laboratorial dos resultados como: o antes, o durante e o depois. O estudo ora realizado apresenta a Escola de Arte como espaço não formal, que não se encontra fechada em si mesma, mas que se desdobra na construção da identidade infantil a partir da brincadeira de boi. Desta forma, queremos iniciar a narrativa da caminhada.

3.3 O INÍCIO DA CAMINHADA: DO RUFAR DO TAMBOR COM CRIANÇAS

O início do nosso trabalho se deu pela visita que fizemos, informalmente, à Escola de Arte que, carinhosamente, chamamos de escolinha do Caprichoso. Foi o primeiro passo para tratarmos da possibilidade de realizar a pesquisa. Lá chegando, fomos recebidos pela Orientadora Pedagógica e pela Secretária da Escola, as quais nos receberam com satisfação, dando-nos bastante atenção. Dissemos a elas porque estávamos ali. Expusemos as dificuldades encontradas ao longo do período de formação para escolher o tema. Manifestamos o desejo de conhecer a história da Escola de Artes e, acima de tudo, valorizar

esta atividade social, realizada por dezesseis anos em prol das crianças parintinenses.

A Escola funcionava na Boulevard 14 de Maio num antigo prédio improvisado para o funcionamento da mesma, nos altos do Escritório do Boi os quais, naquela época, serviram de galpão para a fabricação de capacetes de tribos e tuxauas. Foi neste lugar que os primeiros artistas reuniram algumas crianças para atividades culturais dando origem ao Projeto Caprichoso na Rua, semente da Escola de Arte. O local passou por várias adequações, porém ainda não possui condições de funcionar como espaço de atividade educacional. Contudo, a maior alegria é que estavam com os dias contados para serem transferidos para a nova dependência, que passaria a funcionar ao lado do Curral Zeca Xibelão à Rua Gomes de Castro. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Terminada a conversa, comunicaram-nos que a Presidente da Fundação e Gestora da Escola estava em viagem à Brasília, com a finalidade de renovar os convênios de financiamento já existentes e, se possível, adquirir novos contratos. Disseram-nos também que, naquele momento, nada podiam fazer, uma vez que se tratava de uma pesquisa acadêmica e incidia em vários dias de nossa presença no local. Pediram então, que retornássemos numa nova oportunidade, a fim de obter resposta.

Passados alguns dias, retornamos à Escola. Fomos recebidos pela Coordenadora Pedagógica que nos acolheu com bastante entusiasmo. Ela havia conversado com a gestora que, verbalmente, havia autorizado a nossa visita às dependências internas da Escola. Antes, porém, nos levou até a sala, onde eram guardados alguns instrumentos e nos fez algumas considerações acerca do funcionamento da Escola. Todavia, um comentário nos chamou a atenção. Podemos dizer que esta foi à primeira voz, não de criança, mas de um adulto preocupado com visão que o pesquisador poderia ter sobre a Escola.

“Na verdade nós não gostamos muito que o pessoal venha aqui. Eles veem defeito em tudo. Eles fazem relatório onde apresentam muitas críticas. Olha só a estrutura de nossa Escola! Olha as paredes! Tudo está velho e precisando de reforma. Imagine se relatas isto? Meu Deus que vergonha!” *ela se referia ao prédio da Boulevard 14 de Maio onde funcionava a Escola.* (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Diante dessa revelação, percebemos o quanto precisávamos tomar uma posição, para não causar constrangimentos para a direção, para os arte-educadores, para as crianças e, acima de tudo, para não confirmar a visão negativa já existente.

Dissemos-lhe, então, que não se preocupasse, pois a nossa presença ali era somente, para conhecermos as crianças e seu universo cultural, como elas se relacionam e concebem o que fazem. E, se é possível, a partir do que elas fazem, compreender os conceitos científicos. Esse é o motivo pelo qual estávamos na Instituição. (DIÁRIO

DE CAMPO, 2013).

Assim, como pesquisador, sentimos que precisávamos educar o olhar, internalizar sensações, para poder percebermos a grandeza das relações que seriam construídas. Terminada a visita nos despedimos e ficamos de retornar para fazermos visitas às oficinas e termos um primeiro contato com as crianças.

Terminada essa primeira etapa de contato com a Direção da Escola, foi também necessário mantermos contato com a Presidente do Boi, uma vez que a Associação é mantenedora da Fundação, a qual a Escola está subordinada. Fomos então fazer uma visita a Presidente da Associação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso, para entregarmos o ofício de apresentação do pesquisador, encaminhado pela Coordenação do Curso de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia/UEA na linha de pesquisa da Divulgação Científica e Espaços não formais (ANEXO A). Desta forma, pudemos dar início à pesquisa, que tinha por objeto as crianças da Escola de Arte.

Nesse ínterim, a Escola fez um recesso e mudou-se para as novas instalações à Rua Gomes de Castro onde passou a funcionar com novas instalações. As acomodações melhoram e as crianças passaram a gozar de um espaço mais aconchegante.

Podemos descrevê-la da seguinte forma:

O prédio da nova escola passou por um processo de reforma e adequação, a fim de servir as crianças. Possui espaço amplo o que possibilita a circulação das crianças. A Escola possui forma circular. No centro do prédio encontramos um salão/auditório com palco para apresentações e no dia-a-dia serve também para as atividades da oficina de dança e capoeira. Nas laterais, encontramos a sala da gestora/secretaria, a coordenação pedagógica, o serviço social, a biblioteca, o laboratório de informática, o reforço escolar, cozinha e refeitório. A chegada ao segundo piso se dá através de rampas, a qual facilita o acesso das crianças com necessidades especiais. Nele encontram-se as salas das oficinas de violão, teclado, pintura em tela, pintura em tecido, teçume, percussão, desenho, cartonagem e artesanato. Na concepção do arte-educador da oficina de percussão, ficou melhor funcionar aqui neste local, pois agora eles estão próximos ao curral, local onde eles fazem os ensaios com os instrumentos musicais. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

A nossa primeira atividade na nova escola foi apresentar a todos os arte-educadores o projeto que pretendíamos desenvolver. Com o uso do multimídia, no laboratório de informática, apresentamos o projeto de pesquisa: o tema, os objetivos, as questões norteadoras, os teóricos e o processo metodológico para a execução da pesquisa. Dissemos também que nossa intenção não era alterar a vida da escola, mas para sentirmos o seu trabalho, para percebermos o significado do trabalho desenvolvido por eles e, se possível,

contribuirmos com alguma ideia ao que já é feito. Nesse momento, a fala de alguns arte-educadores nos chamou a atenção, quando disseram:

Professor, nós ficamos muito felizes pelo senhor ter valorizado a nossa escola, porque para muitas pessoas ela é apenas um lugar de brincadeiras. Agora passa a ser lugar de pesquisa. Parabéns! (XARANGO, 23 anos).

É importante a gente ser reconhecido pelo que fazemos. Penso eu que esse momento que estamos vivendo é muito grande, pois a gente começa a ser reconhecido como alguém que faz alguma coisa importante. Eu sempre soube disso, mas os outros aí fora reconhecem? (VIOLÃO, 30 anos).

Essa pesquisa é importante principalmente agora que estamos sendo formado pela Escola Cláudio Santoro e aprendendo tantas coisas novas. Quando eu vejo a percussão, sinto como se fosse matemática pois todo ritmo obedece a uma sequência que está bem distribuída na música. Isso leva a perceber a relação que tem com a ciência é por isso o seu trabalho. Tem tudo a ver com a nossa atividade aqui na Escolinha. (DIAPASÃO, 27 anos).

A pesquisa que vai ser feita parece muito boa. Porém, eu como percussionista e artesão de instrumento de percussão vejo com carinho o trabalho e quero ajudar em tudo o que for possível. (CAVAQUINHO, 28 anos).

Todos se manifestaram desejosos em ajudar e curiosos em saber por que escolhemos a Escola para a realização da pesquisa. Usando da palavra e, agora na condição de pesquisador, manifestamos a intenção de que gostaríamos de contar com o apoio de todos, considerando que o universo de crianças frequentadoras da Escola era grande e exigia de nós um recorte, para definirmos mais precisamente o número de participantes, mas, todos ainda que, indiretamente, participariam do projeto.

Manifestamos o desejo de trabalhar com a oficina de percussão, pois já havíamos estado com eles e suas vozes já tinham sido fundamento do artigo escrito para a revista *Areté*. Deu-se, assim, por encerrada a atividade com os arte-educadores.

Em outra oportunidade voltamos à Escola para encontrarmos com todas as crianças, a fim de apresentarmos o projeto, uma vez que havíamos combinado com a Coordenadora Pedagógica, que todas as oficinas participariam da atividade. Iniciamos a conversa, expressando a nossa satisfação em partilhar deste momento de vivência com eles. Que eu e minha família éramos torcedores do Caprichoso e que era uma satisfação podermos compreender a riqueza do trabalho realizado pela Escola. Terminada essa introdução, passamos a apresentação do projeto: o tema, os objetivos, as questões norteadoras, os teóricos e o processo metodológico para a execução da pesquisa. Percebemos, então, que o assunto não despertou muito interesse ao grupão, por isso acertamos com o arte-educador da percussão, fazermos uma apresentação específica para as crianças da referida oficina.

Assim, o arte-educador articulou um outro encontro, para que apresentássemos o projeto para as suas crianças. Desta forma, em outra ocasião voltamos para um encontro com as mesmas. Retomamos ao tema que havíamos apresentado na reunião geral em que todos participaram. Fizemos uma exposição básica do projeto, explicamos que os objetivos específicos eram: compreender como a arte pode possibilitar a educação científica e também como eles participando da oficina constroem conceitos científicos. Entretanto, para que isso acontecesse, nós precisaríamos estabelecer uma convivência diária por algum tempo.

De forma sintética falamos do projeto e manifestamos o desejo de fazermos junta a pesquisa.

Voltei ao tema do projeto que havia apresentado. Conteí-lhes que a minha relação com a percussão veio desde o tempo de criança. Pois, o meu pai era o único curtidor de couro na cidade e que era ele quem fornecia as peles para os instrumentos de percussão durante o período da festa do boi, bem como no período da semana da pátria. O meu pai ensinou a arte de curtir e empachar os tambores ao meu irmão e que esse há mais de trinta anos exerceu a atividade de afinação dos instrumentos de percussão da marujada de guerra do Boi Caprichoso. Como as crianças escolhidas já participavam da marujada e conheciam o meu irmão foi mais fácil estabelecer o relacionamento com eles (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Ao final da apresentação, procuramos deixá-los à vontade, para iniciarmos uma conversa aberta. Desse primeiro encontro surgem algumas vozes:

Naquele dia quando cheguei em casa, eu contei que um professor veio falar para nós de um projeto que ia fazer aqui conosco. Não sabia bem o que era, mas ele iria ficar conosco estudando percussão. Ele era da Universidade. (CLARINETE, 10 anos).

Contei lá em casa o que aconteceu aqui. Ela disse que era bacana! (FLAUTA, 9 anos).

Ao terminarmos o encontro com as crianças, ficamos alegres com a reação delas, diante de uma pessoa que parecia estranha ao contexto da Escola de Arte. Elas se tornaram receptivas ao pesquisador, o que permitiu a ele sentir-se à vontade diante do novo que ora iniciava.

Depois voltamos à escola e, juntos com as crianças da oficina de percussão, vivemos momentos de aprendizagem. Estavam sempre alegres, pois manifestavam que gostavam do que faziam.

3.4 E QUEM PARTICIPA? SUJEITOS DA PESQUISA

Depois dos encontros formais e das conversas informais, escolhemos para sujeitos da

pesquisa a Oficina de Percussão - do turno vespertino - composta de 40 alunos e 1 arte-educador. Quanto à escolaridade, são crianças provenientes da Rede Pública de Ensino em nível de 5º ano fundamental até o 2º ano médio.

No período de três meses, vivenciamos atividades no contexto da Escola. No início as relações com as crianças eram de desconfiança e de silêncio, mas com o passar dos dias, estabelecemos boas relações como é narrado no diário de campo:

Inicialmente, quando eu entrava em sala e dizia boa tarde! Eles quase não respondiam. Porém, o arte-educador perguntava para eles: Como a gente diz quando alguém chega a nossa sala? E eles respondiam: Boa tarde! Seja bem-vindo em nossa sala. Era uma manifestação meramente formal. Com o passar dos dias, ao abrir a porta, as vozes espontaneamente me saudavam e apresentavam um sorriso aberto. Essa expressão manifestava que havíamos construído relações de afeto, companheirismo e confiança. Eu já era da percussão. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Na convivência com as crianças, observando a forma como se relacionavam e, considerando o número de integrantes da oficina, percebemos que havia dificuldade em acompanhar a todos. Por isso, sentimos necessidade de delimitar o número dos que seriam diretamente observados.

Obtivemos conhecimento também, que muitos que ali estavam eram principiantes na percussão, apresentavam pouca vivência na arte, enquanto outros já participavam há mais de dois anos da oficina. Tomando por base esses critérios, decidimos delimitar para quinze participantes, sem deixar de considerar os outros que passaram a participar como sujeitos secundários. O arte-educador, que já era meu conhecido, colaborou muito, facilitando e dando oportunidades para a realização da pesquisa.

Precisávamos, no entanto, dar continuidade ao processo, passando para a etapa seguinte, que era o encontro com os pais ou responsáveis das crianças, para concluirmos o que chamamos de etapa organizacional da pesquisa. Assim fizemos:

Conversei com o arte-educador sobre a necessidade de dialogarmos com os pais ou responsáveis sobre a necessidade deles tomarem conhecimento do projeto. Pedimos que ele comunicasse a gestora da Escola e que fizessem o comunicado, convidando os pais. A data do encontro foi no dia 14 de maio, pois era feriado na Cidade e todos poderiam participar da reunião, que aconteceria na própria Escola (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

No dia marcado, os responsáveis encontravam-se presentes no local. O encontro começou de forma descontraída, pois já conhecíamos muitos deles. Começamos então, a apresentação:



Figura 3 - Reunião com os responsáveis das crianças.
Fonte: Diapazão, 2013.

Primeiro, falei das motivações que me conduziram a pesquisar as atividades com as crianças na Escola de Arte. Falei do projeto, apresentei os objetivos, as questões norteadoras, os teóricos que me ajudariam a compreender o processo. Falei da importância de conhecermos aquilo que amamos. Destaquei que nesta Escola estão duas coisas importantes da nossa vida: as nossas crianças e o boi Caprichoso. Destaquei que não seria um relato sobre as crianças, mas uma forma de compreender como elas veem o mundo em que vivem, a partir das vivências com seus pares. Ressaltei também que para poder escrever o trabalho, precisava possuir elementos, que depois serviriam de fonte para a escrita do texto. Os elementos que precisava seriam obtidos de diferentes formas como: as falas gravadas (vozes) das crianças, fotografias, imagens de vídeo, desenhos e outros que se fizessem necessários, para melhor registrar o acontecido. Disse-lhes também que por uma questão jurídica e ética não poderia utilizar esses recursos sem a autorização expressa dos responsáveis. Distribuí o texto com os participantes, para que eles tomassem conhecimento do teor da autorização e, finalmente, dessem o autorizo. Assim, como pesquisador, percebi que ao apresentar com clareza o projeto de pesquisa, criei um ambiente favorável à realização da mesma, bem como foi criada possibilidade de interlocução futura. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Ao terminar a apresentação, facultamos a palavra aos responsáveis, que assim se manifestaram:

“Estou muito alegre por estar aqui contigo, porque tu vais estudar a escola e ensinar também [...]. No nosso tempo não havia escola para a gente aprender a tocar tambor. A gente aprendia nos ensaios no curral ou durante o ensaio da banda para a marcha do colégio. Agora não, os meninos têm tudo na mão para aprender a fazer”. (VIOLONCELO, 26 anos).

“Não sei bem o que vocês vão fazer aqui, mas penso que é bom para eles. Com certeza eles vão aprender muitas coisas. Eles têm tempo de sobra, pois o trabalho deles é a escola e aqui a escolinha.”. (GUITARRA, 22 anos).

“Interessante unir aquilo que eles estudam na escola e o que eles fazem aqui. Penso

que essa relação somente engrandece o conhecimento das crianças. Vai ser muito bom para todos. A arte de tocar vai além daquilo que a gente acha. Ela desperta emoção, vida e nos ajuda a darmos atenção a tudo. Ela também permite que as crianças estejam ocupadas”. (VIOLINO, 24 anos).

Nesses relatos, os responsáveis apresentam certa confiança na pesquisa. Consideram-na importante para as crianças em suas vidas e tendo conhecimento do processo autorizam a sua participação. Reportamo-nos então a Pereira (2012, p. 80-81) quando diz como se dá esse processo de autorização:

Vale ressaltar que adultos e crianças se posicionam diferentemente em relação ao convite e aceitação de participação na pesquisa. A conversa entre pesquisador e responsáveis pelas crianças é uma conversa que se trava entre adultos, onde entram em negociação os diferentes papéis sociais que desempenham em relação as crianças que está sendo convidada a participar da pesquisa. Neste sentido, o diálogo que se estabelece entre eles é de caráter mais racional e se pauta em argumentos que justifiquem ou não a aceitação, muitas vezes, já antecipa um compromisso de apresentação dos futuros resultados como condição prévia.

Mesmo tendo a autorização dos responsáveis e ou das instituições para a participação no trabalho, percebemos que esse era um ato formal, de característica jurídica, deixando quase que impercebível o caráter ético da solicitação. Entendemos por caráter ético a concordância plena das crianças, com autonomia de participantes no processo da pesquisa, bem como o compromisso do pesquisador em retornar com os resultados para as crianças que participaram da pesquisa.

Desta forma, concordamos com Pereira e Macedo (2012, p. 81) quando diz:

[...] queremos deixar claro é que a concordância dos responsáveis e da instituição, ainda que legal e eticamente necessária, não pode substituir a concordância a ser dada pelas crianças em participar da pesquisa nem eliminar o compromisso do pesquisador em dar retorno as crianças da pesquisa que fez com elas.

Seguindo a proposta dos teóricos, depois da reunião com os pais/responsáveis, no outro dia, submetemos as crianças o texto assinado pelos pais para que eles dessem o se aceite, assinando abaixo. Assim, essa característica de liberdade e diálogo permanente e contínuo deve ser por toda a realização da pesquisa, pois esta deve ser entendida como processo de construção em busca do conhecimento.

Terminada essa parte técnico-formal, preocupamo-nos com o acontecer de fato. Para registrar o processo da pesquisa, a fim de dar veracidade as informações e compor os dados a serem construídos, foram utilizados os instrumentos básicos.

Segundo Graue e Walsh (2003, p. 149) “instrumentos são: coisas utilizadas para auxiliar na descrição sistemática quer da medição quer da narrativa”. Os instrumentos utilizados foram principalmente o diário de campo, o gravador de voz e a máquina digital.

De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 159), o diário de campo começa com o registro de dados elaborados, a partir dos dados em bruto gerado no campo “[...] O registro de dados resultam da transformação de dados em bruto numa forma organizada (facilmente acessível) e flexível (acessível de muitas maneiras)”. Assim, o mesmo autor afirma que o investigador começa com esses rascunhos e depois, com cabeçalho aliado à experiência de ter estado lá, escreve uma descrição narrativa que vai além destas notas iniciais. Desta forma, no diário eram feitas as anotações de tudo que havia percebido durante as atividades na Escola. As anotações foram importantes porque nos fazem lembrar todos os acontecimentos, sentimentos, gestos e atividades realizadas. A partir dessas anotações, podemos reconstruir os fatos acontecidos e descrevê-los com maiores detalhes.

O gravador foi importante instrumento de registro para a formulação dos dados. Ele foi importante, porque registrou as expressões orais, concebeu a compreensão a partir da emoção da voz e possibilitou ao entrevistador fixar a expressão facial do entrevistado, prestando-lhe total atenção (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Durante os encontros, as crianças gostavam de ficar próximo a ele, para que suas vozes pudessem ficar bem registradas. Elas falavam com liberdade sobre tudo. Em algum momento, fazia-se necessário organizar a ordem das falas. As crianças eram participantes ativos.

A máquina digital, bastante utilizada em diferentes campos da pesquisa, nos auxilia através da fotografia a ver aquilo que o pesquisador não conseguiu perceber no cotidiano da pesquisa. É usada como recurso metodológico ou como fonte documental. A fotografia é um texto que nos ajuda na compreensão da realidade (GOBBI, 2011).

Ao iniciar a nossa observação, percebemos a riqueza de elementos que se apresentavam, deixando-nos confusos. Cada encontro era novidade, por isso concordamos com Ghedin e Franco (2008, p. 198) quando afirma:

A figura do pesquisador é construído num processo que ele pode controlar parcialmente, por ser marcado pelas próprias referências do grupo e interpretado segundo os padrões culturais específicos. Da mesma forma, a visão sobre o grupo é construída processualmente pelo pesquisador na interação com os sujeitos que o compõem e com as relações que consegue captar. Trata-se de uma visão entre muitas possíveis e também depende do arcabouço teórico que dá suporte ao trabalho do observador participante.

Com as incertezas surgidas ao longo do processo de convivência com as crianças, surgiram ricas experiências anotadas no diário de campo, que depois de reescritas, tornaram-se os dados da pesquisa (GRAUE; WALSH, 2003). No desenvolvimento da pesquisa, muitos outros problemas éticos se impuseram, entre esses o que se apresentou com mais veemência, foi o que se refere ao uso do nome próprio das crianças participantes da pesquisa. Foi momento de conversa e explicação. Enfatizamos também que ao escrevermos o texto, não podemos usar os nomes por questões éticas. Muitos teóricos já se perguntaram, se devem ou não explicitar na apresentação do trabalho o nome verdadeiro da criança participante da pesquisa, mesmo autorizado pelo pai. Assim sendo, nos servimos de Kramer (2002, p. 47) quando diz:

Com a preocupação, no entanto, de não revelar a identidade das crianças, seja porque estudam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía um risco real, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios. Em alguns contextos, diante do grande envolvimento e da integração entre pesquisador e criança, decidimos pedir para as crianças escolherem os nomes com que queriam aparecer na versão oficial do trabalho.

A partir dessa colocação, propusemos a elas que podiam escolher um nome diferente, algo que as identificassem, que manifestasse a grandeza e a beleza da nossa localidade, de nossas vidas ou do que estamos fazemos. No primeiro momento, elas escolheram os nomes dos itens do Boi. O que foi aceito pela maioria. Como tivemos que voltar ao local, para refazer alguns pontos da pesquisa, aproveitamos a oportunidade para escolhermos outros nomes com os quais poderiam ser identificadas. Finalmente, como estávamos discutindo percussão às crianças entenderam que melhor seria, se fossem identificadas pelos instrumentos de percussão.

Assim, as crianças estão identificadas com suas idades verdadeiras e seus nomes fictícios com instrumento de percussão: surdo, tambor, caixinha, atabaque, tarol, repique, pandeiro, tantã, cuíca, triângulo, palminhas, birimbau-de-boca, rocar, sino, reco-reco. As crianças que participam como sujeitos secundários estão nominadas com os instrumentos de sopro: clarinete, saxofone, flauta, trombone, sanfona, tuba e órgão. O arte-educador será representado pelo diapasão. As outras pessoas que surgem ao longo da pesquisa serão representadas pelos instrumentos de cordas: violão, violino, violoncelo, charango, guitarra, viola, cravo e piano.

Acertadas essas particularidades acima descritas, o processo de continuidade da

construção dos dados, deu-se através do contato do pesquisador com as crianças. Para que esse processo se realizasse, servimo-nos da entrevista semi-estruturada com perguntas realizadas verbalmente, em uma ordem determinada pelo pesquisador, que segundo a necessidade de entendimento, altera as perguntas, a fim de alcançar a compreensão necessária, pois o caráter flexivo leva a correções e melhora a compreensão do discurso do entrevistado. Essas perguntas resultam do embasamento teórico e apresentam informações sobre o fenômeno investigado (LAVILLE; DIONE, 2000).

Nesse contexto, compreendemos também que não basta citar as crianças, mas é necessário que elas apareçam descritas com ricos detalhes e com densidade de descrição. É bom tomar cuidado, para que a interpretação feita pelo pesquisador não seja mais forte do que as vozes das crianças (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008). Para vivenciar essa realidade, tivemos que estar sempre juntos com as crianças, ou observando-as, quando sobre a orientação de outra criança, realizavam as suas atividades. Muitas vezes, elas sozinhas se reuniam em rodas de conversas quando estavam em atividades ou na saída, discutindo sempre os assuntos abordados. Muitas dessas conversas foram gravadas e serviram de elementos para a escrita do texto. As atividades eram realizadas diariamente e as crianças se viam nas fotografias, nas entrevistas dadas e falavam do material que produziram, bem como os seus pais também tiveram acesso ao material produzido. Finalmente, enquanto pesquisador buscamos, a partir de uma concepção teórico- metodológica, evidenciar as vozes das crianças na Escola de Arte. Tal atitude exige inegavelmente uma postura de grande responsabilidade ao fazer a análise de suas vozes.

O momento de recolhimento das vozes foi significativo, pois a oficina de arte foi o lugar propício para os encontros, aonde as crianças tocavam-brincando e brincavam-tocando. E nessa atividade é que nos detivemos para contemplá-las na possibilidade de compreendermos os conceitos científicos por elas construídas.

3.5 A PESQUISA COM CRIANÇAS: DESAFIOS DO PESQUISADOR E O MOVIMENTO DA PESQUISA

Ao iniciarmos a pesquisa, deparamos com diversos desafios, que exigiram de nós, como pesquisador, desenvolver potencialidades, que pudessem despertar a capacidade de conviver com as crianças como a: sensibilidade, imaginação, tolerância a ambiguidade, criatividade, empatia, capacidade de trabalhar em grupo e uma fundamentação teórico-metodológica de como trabalhar pesquisa qualitativa com as crianças, para que ,desta forma, pudéssemos nos tornar, não somente um observador, mas um observador participante, tal

como é próprio do procedimento metodológico de inspiração etnográfica. Assim, o pesquisador constitui uma relação de proximidade e confiança com os sujeitos (ANDRÉ, 2003).

Outro ponto que vale ressaltar foi que, ao iniciarmos o trabalho, fez-se necessário superarmos alguns estereótipos sobre a concepção de criança que se faz presente no imaginário social tal como nos apresenta Sarmiento (2005a): 1ª. a concepção tida como adultocêntrica entendida como a memória que temos de nossa infância e que nos impossibilita percebermos as crianças como presentes, 2ª. a concepção chamada de infantocentrismo que se caracteriza na atitude exacerbada de não conceber que a criança interage com o adulto e, finalmente, a 3ª concepção denominada de uniformismo onde os adultos não consideram a diversidade dos grupos infantis. Tais modos de conceber a infância comprometem a pesquisa com crianças.

De todas as dificuldades, porém, que se apresentaram, a mais desafiadora foi a de como criarmos estratégias para realizarmos a pesquisa com crianças em espaços não formais. Num lugar que não era de nossa vivência e que não conhecíamos sua plena funcionalidade. Desta maneira, o trabalho de campo foi alicerçado pelas diferentes formas de produção de dados que constituíram a estrutura empírica da pesquisa. Com a finalidade de atingir os objetivos propostos na pesquisa, definimos com as crianças três etapas de atividades: a primeira foi trabalhar as influências étnicas (índios, negros e europeus) na percussão. A segunda foi conhecer os instrumentos de percussão próprios do Boi, o ritmo e a afinação dos instrumentos para construindo conceitos científicos fazer Educação Científica.

3.5.1 As oficinas e a construção dos múltiplos olhares

No início das atividades das quais participamos na oficina de percussão, as temáticas desenvolvidas diziam respeito direto à formação humana, à saúde, higiene e outros valores. No segundo momento, eles passaram a introduzir temáticas próprias da oficina. Conversando com a orientadora pedagógica e o arte-educador, combinamos que organizaríamos atividades, com o intuito de mobilizar as crianças para percebermos como vivenciavam as experiências infantis no universo da Escola de Arte. Concordamos com Gobbi (2010, p. 2) quando diz:

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música, ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transportando-o de modo corrente e constante.

Imbuídos desse desejo é que planejamos as oficinas que abordariam as temáticas para suscitar as vozes das crianças: A primeira Oficina com o tema - os instrumentos musicais da percussão como influências étnicas-índio, negro e europeu. A segunda com o tema - o conhecimento dos instrumentos básicos da percussão do boi e o seu processo de produção sonora (afinação).

3.5.2 Primeira Oficina: Os instrumentos musicais de percussão influência étnicas – índio, europeu e negro

Para alcançarmos os objetivos de escutarmos as vozes das crianças, organizamos as oficinas temáticas, a partir dos conteúdos propostos pela Escola. Desta forma, o arte-educador ao iniciar as atividades, começou narrando a história da própria Oficina de Percussão da Escola de Arte. Segundo ele:

A oficina de percussão é a mais nova na Escolinha, surgiu em 2010. Antes havia a Marujadinha que era a reunião das diversas oficinas que em tempos alternados ensaiavam para alguma apresentação, principalmente quando havia a apresentação do Boi Diamante Negro ou outras atividades em que a Escola precisasse se apresentar. Daí, por necessidade de formar percussionistas que servissem de base para a Marujada surgiu então, a ideia da oficina de percussão na Escola de Arte. Assim, é possível passar o conhecimento para as crianças e com base nelas melhorar o ritmo da Marujada. Aqui, temos por finalidade mostrar a ideia de ritmos apresentados por outras culturas. Estudamos, além da toada de boi, o ritmo samba, samba enredo, pagode, olodum, carimbo e outros. É bom estudarmos diversos ritmos, pois eles nos trazem também conhecimentos sobre os diversos instrumentos usados, os quais não são usados na percussão do Boi. Depois desses quatro anos de funcionamento, nós já estamos tendo resultados, pois alguns que participam da oficina já estão com suas ⁴caixinhas microfonadas durante as apresentações da Marujada. Apesar de novos, alguns já estão ocupando lugar desejado por muitos adultos. Isso é gratificante, visto que estamos transmitindo a tradição do Caprichoso para vocês. Amanhã quando eu olhar para trás vou me lembrar que eu colaborei com o meu boi e com a minha cidade. (DIAPASÃO, 32 anos).

Ao terminar de narrar a história e fazer outras abordagens relativas à oficina, pedimos àqueles que participavam há algum tempo, que falassem sobre ela. Ouvem-se, então, algumas vozes:

A percussão para mim é tudo. É assim, olha! Desde quando eu vim, eu aprendi muitas coisas. Eu participo da Escola há sete anos e também da Marujadinha. Há quatro anos eu estou na percussão. Nesse período, aprendi a tocar vários instrumentos. Vale à pena estar aqui. (CAIXINHA, 14 anos).

A percussão faz parte da minha vida, pois o meu pai é o professor. Pensei em sair para a oficina de desenho ou de violão, mas não saí, pois percebi ser muito

⁴Instrumento que durante as apresentações ficam diretamente ligados ao microfone.

importante para mim está oficina. Aqui eu ajudo os outros a passar o som, a passar o toque e como já tenho certo conhecimento sobre percussão eu auxilio os outros. E, quando vamos aos ensaios da Marujada, percebemos que há uma relação entre a Marujadinha e a comunidade. O que a gente aprende aqui na oficina é muito bom, pois aprendemos vários ritmos de fora. Isso é importante não só para mim, mas para todos, porque isso vai nos enriquecer e nos dar possibilidade de tocar, não só em Parintins, mas fora também. É isso aí. (TAMBOR, 15 anos).

Gostaria de dizer que é muito bom estar aqui na percussão. Antes eu estava na oficina de desenho e eu quis vim para cá aprender a tocar e quando eu toco eu me expresso. Eu me sinto bem. Sinto alegria. Emoção... É forte. Música para mim é tudo. Quero ser igual ao professor que começou com quinze anos e agora velhinho toca muito (há risos na sala). Como o professor fala sempre: aqui é importante, pois é à base da Marujada. (TAROL, 14 anos).

Terminada essa parte, o arte-educador deu por encerrada as atividades e liberou as crianças para o lanche. É necessário ressaltar que as atividades nas oficinas da Escola têm a duração de duas horas diárias.

Sempre que terminava as atividades com os alunos, ficávamos com o arte-educador para organizarmos as atividades do dia seguinte. Neste dia combinamos que explicaríamos as metodologias necessárias para alcançarmos os objetivos desejados na primeira oficina.

No dia seguinte, chegamos para início das atividades. As crianças sempre chegavam cedo, já haviam subido até à sala e lá ficavam esperando o arte-educador. Aproveitavam o tempo para batucar. Chegamos, pedimos a atenção deles e depois de algum tempo eles nos atenderam. O arte-educador comunicou a eles que o pesquisador iria explicar como desenvolveríamos a atividade.

Como havíamos combinado, começamos a reflexão tendo como base a toada “*Raízes de um povo*” de Chico da Silva (S/D). Ao iniciarmos, distribuímos o texto para eles lerem.

É na dança
Do negro, do branco e do índio
Que se formam as raízes raça de um povo.
E o meu Caprichoso é de raça
E a morena que baila com graça
Mostrando o seu passo mais novo.
Luís Gonzaga foi o nosso galardão
Azul e branco é o nosso pavilhão
Nossas brincadeiras e nossas toadas
Formam as raízes do poder da criação.
Alô, alô Caprichoso chegou (bis)
Morena vem bailar comigo
Nossas raízes do amor
Morena vem bailar comigo
Raízes são coisas de amor.

Depois de lerem o texto, perguntamos sobre o que tratava a música? Elas quase que

em uníssono disseram se tratar da miscigenação das raças. Depois que elas falaram do que entendiam sobre o tema, começamos a expor a metodologia da atividade. Foi, então, que começamos a explicar como iríamos trabalhar essa oficina.

Definido a temática da primeira oficina, apresentamos a elas a necessidade da turma se distribuir em três grupos, de cada um escolher o seu coordenador para, finalmente, realizarmos as atividades. Surge então a dúvida: como fazer para a escolha do coordenador? Perguntamos as crianças como podíamos fazer. Alguém propõe a ideia de se alguém quiser ser coordenador pode se candidatar. Há certo alvoroço entre eles. A barulhada toma conta da sala. O arte-educador pede silêncio. Aparentemente, ninguém quer ser candidato. Até que Surdo (15 anos), se apresenta como candidato dizendo: se ninguém quer, eu quero. Em seguida, se percebe que um grupo no fim da sala se reúne junto ao Tambor (15 anos) e pede para ele ser representantes também. Finalmente, se nota que outro grupo pede ao Reco-reco (14 anos), que seja também representante. Escolhido os coordenadores precisávamos distribuir os temas que os grupos trabalhariam. A metodologia usada para a escolha dos temas foi proposta na forma de sorteio. Todos aceitaram. Feito o sorteio, ficou estabelecido: o grupo dos índios foi Tambor (15 anos), o grupo dos negros foi Surdo (15 anos), e o grupo dos europeus foi Reco-reco (14 anos). Encerrada essa parte de organização, fomos para a atividade relativa à pesquisa. Pedimos para eles que no dia seguinte trouxesse algo sobre os instrumentos musicais relativos aos seus temas e também figuras que pudessem ilustrar o trabalho. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Terminada as explicações metodológicas, muitas perguntas surgiram:

A gente vai escrever ou a gente só vai falar? (ATABAQUE, 13 anos).
 Mas como vai ser? A gente vai falar para todos? (SINO, 13 anos).
 A gente encontra isso onde?
 Como a gente vai saber se o que pesquisamos está correto? (ROCAR, 13 anos).
 Onde nós vamos encontrar coisas que falem sobre música de índio? (PANDEIRO, 12 anos).

Finalizamos esse dia dizendo que eles poderiam buscar em diferentes lugares como nos livros, revistas, internet e perguntar para pessoas em casa.

Para nossa surpresa surge uma observação

Como eu vou perguntar lá na minha casa sobre instrumento de índio se nós não somos índio? (ATABAQUE, 13 anos).

Atenção! Atenção Pessoal! Amanhã a pergunta da Atabaque, será o início da nossa conversa. (PESQUISADOR).

Assim, demos por encerrada a ação, esperando voltar no dia seguinte.

Na tarde seguinte, chegamos no horário previsto e as crianças já se encontravam presentes. Ao entrarmos em sala, elas vieram ao nosso encontro, trazendo o material pesquisado nas revistas, nos livros e os impressos da internet (FIGURA 4). O arte-educador

pediu para que eles ficassem em seus lugares, a fim de que pudéssemos iniciar as atividades. O pesquisador também trouxe algumas revistas para servir de fonte de pesquisa.



Figura 4 - Pesquisa para confecção do cartaz.
Fonte: Dutra, 2013.

Inicialmente, organizamos a sala, pedimos para eles encostarem as carteiras junto à parede, para que deixassem o centro da sala livre, para que assim pudéssemos sentar em círculo, no chão, para formar os grupos de estudo. Depois, pedimos para os grupos partilharem entre si o que haviam descoberto e trazido de casa. Desse material trazido, eles fariam o texto, que seria escrito no cartaz (FIGURA 5) e partilhado com todos.



Figura 5 - Confecção do Cartaz.
Fonte: Diapazão, 2013.

Feita a pesquisa e a construção do texto, foi o momento da construção do cartaz. O pesquisador distribuiu os materiais necessários para a colagem das ilustrações e os pinceis para a escrita, a fim de concluírem a atividade.

Durante a realização dessa atividade, foi importante percebermos como as crianças se relacionavam. Distribuíram as ações, de tal forma que todos pudessem participar. Nesse momento, nos chama atenção o grupo dirigido pelo Surdo (15 anos). Ele se aproximava de cada um para ouvir o que elas diziam. Foi quando intervimos:

Como é que vocês estão fazendo o trabalho? (PESQUISADOR).

Nós já lemos algumas coisas nesses dias sobre os instrumentos dos negros. Nós já escolhemos as figuras que vamos colar no cartaz. Aí, eu peço para cada um falar o que sabe sobre a figura do instrumento que achou. Todos anotam no seu caderno e depois a gente achando o que é melhor, a gente escreve no cartaz para apresentar (SURDO, 15 anos).



Figura 6 - Apresentação do trabalho.
Fonte: Dutra, 2013.

Quando concluída a parte de escrita e os textos organizados, demos início as apresentações dos resultados, os quais foram socializados com a turma (FIGURA 6). A forma da apresentação foi definida pelas crianças. Um grupo escolheu uma criança para apresentar o cartaz.

Os outros grupos optaram para que todos falassem sobre o assunto. Embora tenha havido diferença na forma de apresentação, todos os membros do grupo foram para frente. Assim, os diversos grupos se manifestaram, explicando o que haviam escrito no cartaz através

das palavras e das ilustrações.

Iniciamos pelo grupo que pesquisou sobre os instrumentos de origem indígena:

Os índios foram os primeiros percussionistas do Brasil, pois eles já estavam aqui quando os portugueses chegaram. (TANTÁ, 13 anos).

Os índios usavam alguns de seus instrumentos preso ao corpo. Eles amarravam nas pernas, nos braços e no pescoço. Quando eles batiam os pés e o corpo fazia movimento era produzido o som e aí eles dançavam. (CUÍCA, 13 anos).

Os instrumentos indígenas estão ligados à natureza e à floresta. Seu som muitas vezes produz barulho que lembram os pássaros, a chuva, o vento e de outras coisas da mata. (PALMINHA, 13 anos).

Descobrimos que os índios têm um instrumento chamado de pau-de-chuva. Que é feito de galho de imbaubeira e tala de ingazeiro. Dentro, eles colocam pedrinhas. Quando a gente vira o pau ele produz som igual ao barulho da chuva. Esse instrumento é feito pelos índios sateré mawe. (TRIÂNGULO, 14 anos).

Quando estava terminando a apresentação, retomamos a questão levantada pela Atabaque que dizia que seus familiares teriam dificuldades para responder sobre instrumentos indígenas, devido não serem índios. Discutimos com eles a procedência da questão e chegamos à conclusão, que pesquisando, é possível conhecer o nosso mundo. Hoje, podemos falar da nossa cultura Amazônica e de, nós, índios.

No meio da fala, uma criança manifestou-se:

Se nós precisássemos ser alguma coisa para saber algo, nós não saberíamos nada. A gente não é astronauta para conhecer a lua. Precisamos perguntar as coisas para as pessoas que podem nos ajudar a responder. Pesquisar em todo lugar para conhecermos as coisas. Hoje, na internet, a gente vê tudo, basta navegar. (TRIÂNGULO, 14 anos).

Essa voz nos chamou a atenção, para como as crianças, como estas entendem o que estão fazendo, pois pesquisar para elas constitui-se em manifestar que são capazes de construir seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, justifica-se uma metodologia com crianças, que leva em consideração o modo como elas buscam conhecer e dão sentido ao que descobrem. É o reconhecimento delas enquanto interlocutoras e autoras do processo de construção do próprio saber (SANTOS, 2012).

Ao encerrarem a explicação do cartaz, trouxeram alguns instrumentos e fizeram uma apresentação, encerrando a atividade do grupo dos instrumentos indígenas (FIGURA 7).



Figura 7 - Apresentação com instrumentos indígenas.
Fonte: Dutra, 2013.

No dia seguinte, retomamos com a apresentação da temática dos instrumentos musicais trazidos pelos europeus.

Eles iniciaram dizendo que os europeus, os quais se referem, são normalmente os portugueses que aqui chegaram como colonizadores. Foram eles os que mais influenciaram os hábitos e costumes do nosso povo no Brasil. Falaram também que os instrumentos usados por eles, estavam também ligados à religião, à dança, ao trabalho, à medicina e muitas outras atividades. A música europeia apresentava-se, muitas vezes, em forma de orquestra, que era composta por diversos tipos de instrumentos. E, através das figuras, mostraram diversos instrumentos. Os europeus dividiam os instrumentos musicais em classe: os de cordas, os de percussão com membrana, os de percussão sem membranas e os de sopro e modernamente os eletrônicos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Para encerrar, eles tocaram uma marcha marcial. Terminada a apresentação, o pesquisador abriu um diálogo com a turma sobre os instrumentos musicais. Perguntou o que mais chamou a atenção do grupo sobre o tema pesquisado.

Nesse contexto, surgem algumas observações bastante interessantes:

Quando a gente fala da marujada, parece que é somente a percussão, mas na verdade são muitos outros instrumentos que fazem parte dela. Temos também os instrumentos eletrônicos que juntos formam o grupo musical. Antes, contou o meu pai, que não havia isso na marujada. Agora, estudando aqui, compreendi de onde eles vieram. (ATABAQUE, 13 anos).

Foi bom estudarmos isso, pois descobrimos que esses instrumentos não vieram diretos da Europa, mas outros povos trouxeram para eles e eles espalharam no mundo. (REPIQUE, 14 anos).

Terminada a atividade, as crianças manifestavam satisfação ao descobrirem novos conhecimentos sobre os instrumentos musicais. Apesar deles praticarem a percussão, não tinham dedicado tempo para o estudo dos instrumentos e sua origem. Em seguida, foram liberadas para o lanche. O pesquisador e o arte-educador foram organizar a ação do próximo dia.

No dia seguinte, quando chegamos à sala, o grupo que se apresentaria já havia organizado o local e a ordem de apresentação. Estavam, pois, ansiosos por se apresentarem.

O arte-educador passou, então, a palavra para o coordenador do grupo, que explanou como eles organizaram a apresentação:

O grupo vai falar de alguns instrumentos que produzem ritmo na cultura negra e dirá como os negros mantiveram a sua cultura rítmica até hoje. Vamos seguir algumas perguntas que nós fizemos para nos guiar: Como os negros faziam seus instrumentos? Qual a importância do ritmo para eles? Como os brancos viam o ritmo dos negros? (SURDO, 15 anos).

Um dos principais instrumentos da cultura negra é o de percussão em suas diferentes formas. Possui um ritmo cadenciado, tal qual o ritmo da marujada. O meu avô disse que o boi teve origem do Maranhão e de negros. Depois eles vieram para cá. Alguns instrumentos dos negros como, por exemplo, o tambor era feito de madeira e couro. O outro instrumento muito conhecido é o berimbau, que é um arco de madeira com uma extensão de arame e no arco tem uma cabaça. Cabaça é um tipo de cuia. Para produzir som, o tocador traz na mão um chocalho e uma pedra que, encostando ao arame e batendo com uma baquetinha, produz som. A capoeira é uma dança e uma luta. É só o que eu sei. (REPIQUE, 14 anos).

Também pesquisando, nós descobrimos como os negros faziam pandeiros. Eles pegavam o resto de madeira redondo e botavam em cima da roda preso com prego um pano de saco. Furavam ao lado da roda e colocavam uma coisa igual a pincha, que eles prendiam com prego para fazer o som. Aí, eles tocavam. (SURDO, 15 anos).

Ao terminarem de falar sobre os instrumentos, introduziram a temática dos ritmos e da dança, apresentando a importância para os negros e como os brancos concebiam tal ação.

Os negros no Brasil utilizavam os ritmos para se comunicar. No ritmo da capoeira eles lutavam entre si criando uma identidade. Era dança e luta ao mesmo tempo. Eu não sei muito, mas já dei a minha ideia. (PANDEIRO, 13 anos).

Eles utilizavam os seus ritmos para fazer suas festas. Na senzala eles viviam presos. Aí, eles utilizavam seus ritmos como forma de se libertar, de ser feliz. O ritmo era libertação. Assim, fora do seu lugar eles se sentiam unidos com a África. Eles com os seus ritmos permaneciam livres mesmo que mentalmente. (TANTÃ, 13 anos).

Encerrada essa oficina, percebemos que as crianças ficaram muito alegres, por sentirem a importância da contribuição dos diversos povos, para a cultura da percussão do boi

bumbá. O arte-educador com a finalidade de articular o conteúdo estudado e a prática realizada nos ensaios da marujada, distribuiu um papel em branco, para que as crianças escrevessem o nome dos instrumentos que fazem parte da percussão. As crianças escreveram os nomes: Surdo de marcação, surdo de corte, reco-reco, repique, triangulo, caixinha, palminha, roçar, violão, charango, instrumentos de sopro e instrumentos eletrônicos. Ele mostrou a importância do estudo, que estávamos fazendo e a continuidade que teremos com o conhecimento do instrumento e a produção do som, que será objeto de nossa próxima oficina.

3.5.3 Segunda Oficina: O conhecimento do instrumento básico da percussão do boi e o seu processo de produção sonora (afinação)

Voltamos na semana seguinte, para continuarmos as atividades. Conforme havíamos combinado, o tema estudado seria o conhecimento do surdo e a afinação.

Antes de falar do tema que trabalharíamos na oficina, o arte-educador, fez uma abordagem sobre os instrumentos de percussão, dizendo que eles são os mais antigos instrumentos que existem. Em muitos sítios arqueológicos foram encontradas representações de pessoas dançando em torno de um tambor. Muitos objetos musicais foram encontrados como: tora de árvores fossilizadas, possivelmente, usada como tambores primitivos e rochas de diversos tamanhos, que eram dispostas sobre um tronco ou buraco no chão, usados para produzir música melódica por percussão.

Na segunda parte da fala, disse que precisávamos falar de som e de ritmo, pois esses assuntos são importantíssimos para falarmos de música. Ressaltou que foi uma temática já discutida na oficina. É, pois, necessário entendermos esse tema, para fazermos a afinação instrumental. Retomou os grupos e pediu que eles respondessem as seguintes perguntas: O que é som? O que é ritmo? Eles teriam alguns dias para realizarem as atividades, deveriam conversar em grupo, anotar no caderno e depois partilhar as conclusões. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Enquanto eles trabalhavam sobre as perguntas, o arte-educador, explicou que iria mostrar as peças componentes do surdo. Assim, ele começou:

Mostrou a base que compõe o instrumento ou a caixa acústica do surdo. Apresentou o aro onde as peles que são as membranas sonoras ficam seguras. O aro de cima fica ligado pelas hastes ao aro de baixo. Ao apertar a porca acontece o processo de retesamento da pele ou processo de afinação sonora. Terminada essa apresentação, feita pelo arte-educador, as crianças começaram a praticar a desmontagem e a montagem do surdo. Tal atividade foi acompanhada pelos alunos mais antigos da oficina. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Passada uma semana, as crianças mostraram que gostaram do trabalho, pois perceberam o quanto é importante conhecer o instrumento, o seu processo de montagem e

desmontagem. Perceberam também que foram introduzidos na técnica de afinação. Essa técnica é interessante, pois muitos adultos da marujada não têm essa informação. Terminado o exercício, o arte-educador, voltou às perguntas que havia formulado às crianças.

A pesquisa trouxe, portanto, respostas interessantes à pergunta proposta. Quanto ao som:

O som é aquilo que dois corpos se encontrando produzem. (TAROL, 14 anos).

Som é uma zoada que a gente escuta e vai ao longe e se perde no ar. (TANTÃ, 13 anos).

O som é o barulho produzido por alguma coisa. Olha! Agora está chovendo e a chuva ao cair no chão produz barulho que é o som. (CUÍCA, 13 anos).

Terminada a colocação dos grupos, o arte-educador procurou saber sobre o que discutiram quanto ao ritmo: e obteve as seguintes colocações.

O ritmo é uma sequência, uma cadência que a gente faz e escuta. (TAROL, 14 anos).

O ritmo é uma série de movimento que se repete em cima de um tempo. (TRIÂNGULO, 14 anos).

O ritmo é forma de se expressar repetidamente em ondas sonoras que segue regularmente. (REPIQUE, 14 anos).

Muitas respostas surgiram e as crianças estavam atentas à temática estudada e nas suas vozes manifestavam certa aplicabilidade com a vida cotidiana. Foi necessário, entretanto, suspendemos essas atividades, devido à visita da Técnica da Petrobrás à Escola de Arte, sendo esta empresa uma das mantenedoras do projeto em execução. As crianças tiveram então, que se preparar para a apresentação aos visitantes.

Terminado o compromisso da apresentação, no dia seguinte, voltamos com as crianças para a oficina de percussão, a fim de continuarmos o estudo. As crianças estavam ansiosas por iniciarem o estudo da afinação, pois elas reconhecem a sua importância, principalmente, no relacionamento delas com a marujada.

O arte-educador retomou os conceitos de som e ritmo formulados pelas crianças e mostrando como elas são capazes de compreender o que fazem. Acrescentou que, ao falar de afinação, faz-se necessário entender outro conceito - o conceito de timbre - pois cada instrumento possui um tom. Disse que eles já haviam discutido, mas era importante relembrar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Perguntou, então, o que é timbre? Surgem então algumas vozes.

Timbre é a voz do instrumento. É igual à voz das pessoas. (SINO, 13 anos).

Timbre é a característica sonora própria de cada instrumento. (ROCAR, 13 anos).

O timbre define a tonalidade do instrumento. Na marujada tem o surdo de marcação, que o timbre dele é o grave e o surdo de corte que o timbre dele é agudo. (TAMBOR, 13 anos).

Concluído o diálogo sobre o timbre, o arte-educador, continuou a falar sobre como se dá a afinação do instrumento (FIGURA 8). Disse que o processo de afinação na oficina de percussão ainda é pelo ouvido, mas o instrumento próprio para a afinação é o diapasão. Disse que a afinação do instrumento corresponde a três timbres: o grave, o médio e o agudo.

Terminada essa explicação, ele pediu que os que participam da marujada como sustentação rítmica, dissessem aos outros como se faz a afinação dos instrumentos. Deveriam então, ensiná-los na prática com o uso dos instrumentos. Assim, os pares usando os instrumentos e falando, começaram a explicar aos outros o processo de afinação. Dessa ação surgiram, pois, algumas vozes:



Figura 8 - Afinação dos Instrumentos.

Fonte: Dutra, 2013.

Para afinar o instrumento, a gente toca. Se ele faz *tum, tum, tum...* ele está afinado, mas se ele faz *pá, pá, pá ...* ele está desafinado. Eu digo que o instrumento está afinado, quando ele não chia. Quando o som esta bacana é um som limpo. (TAMBOR, 15 anos)

Lá na marujada tem várias afinações de caixinhas que obedecem a um timbre ou a outro, mas apesar de terem timbres diferentes, elas estão em harmonia. (TAROL, 14 anos).

A caixinha já está afinada. Aí, a gente toca muito. Ela desafina de novo. Precisamos apertar para afinar. Outra forma que desafina a caixinha é quando a esteira fica empenada, não se encostando à pele, dando um som desencontrado. (REPIQUE, 14 anos).

Faltou uma coisa muito importante para fazer a afinação, que ninguém disse ainda: para eu fazer a afinação tenho que ter uma chave de afinação e apertar as porcas de forma transversal no sentido relógio. Se eu não fizer assim eu empeno o instrumento. (ATABAQUE, 13 anos).

Ao final da atividade, o arte-educador ficou emocionado ao ouvir a maneira como as crianças transmitiam os conhecimentos aos seus pares, como de forma simples falavam de conceitos, que pareciam difíceis de entendimento. As crianças também se manifestavam contentes, por terem tido a oportunidade partilhar com seus pares os conhecimentos. Observando essa atitude das crianças, concordamos com Corsaro (2005, p. 451) quando diz: “Produção de cultura de pares pelas crianças não é uma questão de simples imitação. As crianças aprendem criativamente informações do mundo dos adultos para produzirem culturas singulares”.

O resultado da fala das crianças às outras foi a aprendizagem. Elas ficaram atentas à explicação e quando o arte-educador fez algumas perguntas, elas respondiam com espontaneidade. Foi assim que percebemos que as crianças não precisavam dos adultos para explicarem os conceitos, mas elas podiam transmiti-los da forma como compreendiam e na linguagem própria do grupo de pares. Elas também acrescentavam outros exemplos, de forma a contextualizar a informação, apresentando mais dinamismo à aprendizagem. Dando atenção às vozes e ao comportamento das crianças é que dirigimos o nosso olhar, para observá-las no curral durante os ensaios da marujada.

3.5.4 Nós no curral - A convivência com a marujada

Depois da permanência no universo da Escola de Artes e percebendo nos relatos das crianças, que elas se referiam à marujada e aos ensaios realizados, juntos tivemos a necessidade de conhecer esse local tão referido por elas (FIGURA 10). Embora tivéssemos planejado observá-las somente no espaço da oficina, fomos conduzidos por elas a perceber o diferente, o não planejado.

Assim, sentimos que elas haviam construído um novo espaço de relacionamento. Que pesquisar com criança não se reduz ao local escolhido pelo pesquisador, mas se quisermos

observar a realidade, temos que conhecê-las onde elas constroem significados.



Figura 9 - Apresentação no curral.

Fonte: Dutra, 2013.

Concordamos com Graue e Walsh (2003, p. 131) quando afirma:

“São estas particularidades concretas que as pessoas não notam ou a que não dão importância. As particularidades concretas são a única maneira de dar significado ao que as crianças estão a construir nas suas ações diárias, no contexto, ou seja, nas ações situadas num ambiente cultural e nos estados intencionalmente interativos dos participantes”.

E foi assim, que compreendemos, a partir da ação das crianças, que a nossa pesquisa é de abordagem qualitativa e por isso não tem estrutura fixa e objetivo pré-definido o tempo todo, mas é flexível à mudança.

Nessa perspectiva, e com o desejo de observarmos as crianças e percebermos como elas se relacionam, fomos diversas vezes aos ensaios da marujada no Curral Zeca Xibelão⁵, pois é necessário ouvir com atenção o campo pesquisado, deixar-se levar na compreensão e vivência dele, fazendo com que o pesquisador mergulhe com todos os sentidos no que se deseja alcançar (PEREIRA; MACÊDO, 2012).

Lá, olhávamos as atividades sempre com o intuito de compreendermos como elas agem e interagem com os adultos. No horário marcado, chegávamos e as crianças já se

⁵ Lugar de ensaio do folguedo. O nome homenageia o tuxaua mais tradicional que tinha por alcunha de Zeca Xibelão.

encontravam à espera do ⁶mestre Baleinha.

É necessário destacar que as crianças participantes da marujada são filhos de integrantes do grupo. Antes de participarem da percussão já acompanhavam seus pais aos ensaios.

Chegando ao local, percebemos a familiaridade entre crianças e adultos. Antes de começar o ensaio, nos aproximamos de um grupo de marujeiros que conhecíamos e, numa roda de conversa, perguntamos: como vocês percebem a participação das crianças tocando na marujada? Tivemos algumas respostas:

No início eram somente os meninos que vinham para os ensaios. Agora também as meninas participam. No início era estranha a presença deles por aqui. Agora é normal. (PIANO, 40 anos)

Eu como instrutor, posso dizer que eles aprenderam mais rápido, porque eles sabem os diferentes ritmos, o que facilita a compreensão da marcação. Quando a gente muda o tempo, eles têm facilidade de perceber. Aí, fica mais fácil tocar e melhora a base rítmica. (DIAPASÃO, 32 anos).

Embora conversando com os adultos, a nossa atenção estava ligada ao contexto do ambiente e nas crianças. Assim, encerramos a roda de conversa, pois o ensaio já iria começar. E as crianças já se encontravam preparando os seus instrumentos para a execução das toadas. Percebemos que na disposição da apresentação no palco, as crianças ficavam em destaque, pois vale ressaltar que algumas possuem suas caixas microfonadas, o que dá um destaque a elas. Naquela noite, não fizemos contato com elas esperando, somente, encontrá-las na oficina ou no próximo ensaio.

Na tarde seguinte, nos encontramos com as crianças na oficina e fizemos referências ao ensaio da noite anterior, para estabelecemos um diálogo, a fim de percebermos como elas observam os adultos.

Elas começam narrando que é muito bom. Elas e seus pais participam da marujada. Falaram que a oficina de percussão iniciou com elas. Surgiu a ideia quando os seus pais queriam que elas aprendessem a percussão, para continuar o que eles fazem. Disseram também que na oficina elas aprenderam a marcação do tempo rítmico, da afinação do instrumento o, que faz com que possam ajudar os adultos que somente sabem bater os instrumentos. Segundo elas, devido a boa aprendizagem teórica, a disponibilidade de tempo aos ensaios e o bom desempenho na execução do toque é que foram escolhidas para a microfonagem de suas caixinhas. Isso, no início, criou um mal-estar entre alguns adultos. Continuaram dizendo que não deram atenção, pois isso foi só no início e que agora eles pedem ajuda, quando acontece algo de estranho no instrumento deles. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

⁶ Nome do regente da Marujada de Guerra do Boi Caprichoso

Perguntamos então o que achavam dos adultos da marujada e como elas os veem em relação ao conhecimento aprendido na oficina?

Surgem, então, diferentes vozes:

O meu pai é bom marujeiro. Ele não sabe muito afinar a sua caixa, mas eu já faço para ele. Ele não pode saber que eu disse para o senhor. Tire do gravador isto. (PANDEIRO, 13 anos).

Muitos que fazem parte da marujada sabem somente o ritmo de boi. O tipo boisão. Com os outros ritmos eles têm dificuldades, pois não conhecem as outras formas. Nós, da oficina, já sabemos e, em algum momento, nós precisamos dizer para eles que cada ritmo tem uma escala musical. Os grandes não querem saber disso e eles dizem que não têm tempo para essa conversa. (TAMBOR, 15 anos)

Para nós o Diapasão já ensinou o tempo da escala musical da toada. Ela tem quatro tempos. Na verdade é 4/4 igual da matemática. Isso eles não sabem perceber com o ouvido. Aí, a dificuldade deles acompanharem a percussão do ritmo. Para nós, é fácil, pois aprendemos na oficina. No início, para nós, também foi difícil, mas agora vai. (CAIXINHA, 14 anos).

Por terem, portanto, em suas vozes, se referido ao termo marcação, tempo e compasso, perguntamos então a eles: o que significava isso?

Tivemos a impressão de que eles queriam conversar sobre esse assunto, pois, euforicamente, começaram a falar. Uma das crianças levantou-se rapidamente e se dirigiu ao quadro. Começou a rabiscar o pentagrama, para poder explicar o que significa os termos. Assim, eles se expressaram:

O compasso é cada divisão do tempo e dentro dessa divisão a gente coloca a nota. O compasso pode ser de 2 tempos, de 3 tempos ou de 4 tempos. (SURDO, 15 anos).

O ritmo de dois tempos é mais rápido, é mais ritmado.
A diferença do boi para o pagode se faz pelo balanço. O balanço é mais ritmado. Para eu fazer mais ritmo, eu bato na pele e no aro. Daí sai o swing, o molejo. (TAROL, 14 anos).

Depois das observações e das conversas mantidas com as crianças, ao longo do processo, percebemos que elas haviam, a partir do conhecimento adquirido e (res)significado, constituído autoridade diante dos adultos da marujada. Que agora elas sabiam o suficiente para ocupar o lugar como continuador da tradição do boi na percussão. Tal sentimento é manifestado na voz da criança, quando diz:

O conhecimento que a gente está tendo sobre percussão, leva-nos a entendermos que percussão não é só bater tambor, mas tem que ter um processo... É conhecimento sempre. (PALMINHA, 12 anos).

Foi, pois a partir das vivências e recolhimento de vozes que estabelecemos as categorias, que serviriam para análise de dados das crianças na Escola de Arte, como possibilidade de fazer educação científica.

Categoria 1 – A relação das crianças a partir dos conhecimentos sobre percussão no contexto da escola de arte. Categoria 2 – A relação das crianças com seus pares. Categoria 3. A relação das crianças com os adultos na marujada. Foi assim que organizamos as vozes para analisá-las.

Como não há um caminho único de análise dos dados de cunho etnográfico, seguiremos as orientações apresentadas por Graue e Walsh (2003).

- a) Gerenciamento dos dados;
- b) Leitura dos registros;
- c) Elucidação das categorias;
- d) Apresentação dos dados;
- e) Interpretação das vozes.

Portanto, foi articulando os sujeitos da pesquisa, com o seu objeto e os fundamentos teóricos, é que nos possibilitaram um diálogo com a ciência, a partir das vozes das crianças na Escola de Arte do Boi Caprichoso, possibilitando a Educação Científica.

4 AS VOZES DAS CRIANÇAS NO UNIVERSO DA ESCOLA DE ARTE COMO MANIFESTAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as interpretações das vozes das crianças a respeito do conhecimento sobre a percussão, vivenciada nos espaços da Escola de Arte do Boi Caprichoso, visando estabelecer uma relação com a educação científica.

A ideia principal da pesquisa é valorizar as vozes das crianças e os conhecimentos sobre percussão, para que, a partir dela, possamos realizar a educação científica, entendendo que esta, deve ser tida como formação de cidadãos, que ultrapassam o conhecimento de conteúdos científicos. Assim, a ciência deve alcançar seu ápice na educação científica, pois ela deve formar pessoas capazes de participarem ativamente e responsavelmente em sociedade que se deseja aberta e democrática (CHASSOT, 2011). Dessa forma, é que faz sentido atribuir significado às vozes das crianças, que trazendo as suas vivências à lume, dão sentido ao conhecimento do dia-a-dia. Pretendemos, pois, partindo do espaço não formal da Escola de Arte, evidenciar e construir possibilidades de se fazer educação científica, tendo como participantes as crianças, os seus pares e os adultos envolvidos no processo de percussão do boi.

Nesse contexto, vamos tratar das vozes das crianças relacionadas à percussão. A chave de análise parte das categorias que surgiram das leituras realizadas e nos dados construídos em campo que são: Categoria 1 – A relação das crianças a partir dos conhecimentos sobre percussão no contexto da Escola de Arte. 2 – A relação das crianças com seus pares. 3. A relação das crianças com os adultos na marujada. Tais categorias buscam compreender como fazer educação científica.

4.1 A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS A PARTIR DOS CONHECIMENTOS SOBRE PERCUSSÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ARTE

Compreender as crianças e ficar atento às suas vozes, constituiu-se em desafio e oportunidade de aprendizagem. Nesse aspecto é que apresentamos as interpretações das vozes das crianças em sua relação com a percussão, evidenciando significados para suas vivências. Para alcançarmos as respostas, utilizamos as Oficinas de múltiplos olhares apresentadas no capítulo anterior que trouxeram discussões sobre os instrumentos musicais e a percussão como produção de som. Percebemos que as crianças apresentam certo conhecimento

conceitual de ciências e articulação com o processo de suas vivências. Diante da dimensão conceitual apresentada, perguntamos a elas - onde haviam adquirido tais conhecimentos? Elas então responderam que haviam aprendido na escola, pesquisando nos livros, na oficina da Escola de Arte, perguntando aos outros, na internet e em outros meios, que naquele momento, não sabiam dizer. Foi significativo percebermos que as crianças fazem uma analogia da sua ação com contextos diversos de sua vivência. Considerando o tempo de observação, de rodas de conversas vivenciadas e o que elas manifestam em suas vozes, compreendemos a importância dada pelas crianças à pesquisa na fala anteriormente citada quando disse:

Se nós precisássemos ser alguma coisa para saber algo, nós não saberíamos nada. A gente não é astronauta para conhecer a lua. Precisamos perguntar as coisas para as pessoas que podem nos ajudar a responder. Pesquisar em todo lugar para conhecermos as coisas. Hoje, na internet a gente vê tudo, basta navegar. (TRIÂNGULO, 14 anos).

Concordamos com o pensamento de Santos (2012, p. 149) quando afirma que: “É neste sentido que a ideia de uma metodologia de pesquisa ‘com’ crianças é justificada pelo reconhecimento destas, enquanto interlocutoras e autoras do processo, na medida em que as suas respostas e ações interferem nos destinos da pesquisa.”. De outro lado, percebemos que a pesquisa que nos interessa, não é sobre as crianças, mas com as crianças, pois, a pesquisa deve ser um dos esteios principais para dar coerência e sentido às tomadas de decisão da aprendizagem, para transformá-la em conhecimento consciente e reflexivo.

Refletindo sobre a pesquisa com crianças, percebemos que ela transporta para o campo conceitual e para a práxis, os quadros que servem de base para a fundamentação epistemológica aberta ao diálogo com o novo, pois essa relação se consolida quando se articula a questão de justificativa social (CACHAPUZ, 2004). Essa relação se objetiva, portanto, na Educação Científica, quando buscamos articular os conceitos formalmente ensinados e sua aplicabilidade na sociedade, buscando melhorar a vida dos cidadãos, uma vez que o ensino de ciências se faz referência à educação científica (CHASSOT, 2003).

Tendo presente os momentos de convivência com as crianças, na Escola de Arte, observamos a forma como elas interagiam na construção do processo e partilhavam com os adultos, narrando o que acontecia, para os que não participavam da oficina. Assim, podemos apresentá-las como agente transformador, uma vez que motivaram e foram motivadas a observar como acontecia durante o processo da pesquisa na oficina. Ao montar e desmontar o tambor e todo o processo de afinação, muitos adultos ficaram curiosos para aprender, e as crianças foram as propagadoras das notícias.

Foi, a partir dessas atitudes, que percebemos que as crianças incorporaram a pesquisa, na medida em que se envolveram em apresentar as características da afinação do som, as suas especificidades e falavam uns aos outros com descontração, sempre brincando, pois o brincar é condição de aprendizagem. É também princípio para a aprendizagem com sociabilidade. Assim, o brincar, o jogo e o brinquedo acompanham as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais (SARMENTO, 2002). Assim, ao estudarmos as crianças e observarmos suas culturas, somente encontraremos significados, se as considerarmos a partir da construção social da infância, analisada em condições sociais concretas, na qual vivem as mesmas. (SARMENTO, 2005 b). Por isso, este estudo partiu do local concreto da Escola de Arte do Boi Caprichoso, a fim de consolidar a realidade.

Outro ponto relevante é a curiosidade típica das crianças, o modo simples como elas apresentam os conceitos científicos. As suas vozes propõem vários questionamentos e esclarecem dúvidas. Assim, elas em diferentes momentos das oficinas, manifestam-se:

O som pode ser melodia esse é bom. Pode ser também barulho. É poluidor e esse não presta. (TAMBOR, 15 anos).

O ritmo é a pulsação, é frequência, marcação e cadência. (CAIXINHA, 14 anos).

O ritmo é como o coração. Se acelerar muito tem o AVC e pode morrer. Se muito parado temos parada cardíaca e também pode morrer. O ritmo tem que ser no tempo certo. (SURDO, 15 anos).

Antes desse estudo eu tocava, mas não sabia a diferença dos instrumentos. Agora eu aprendi. Eu toco surdo e quando eu bato na pele ele faz som. A minha colega toca reco-reco e quando ela esfrega um pedaço no outro ele produz som. Tudo é percussão. Eu não sabia. A membrana é a pele do tambor que eu bato e o sem membrana e o som produzido ao esfregar um pedaço no outro. Na marujada tem tudo isso. (REPIQUE, 14 anos).

Os índios já habitavam o Brasil e possuíam instrumentos musicais. Eles faziam seus instrumentos de madeira, principalmente de tronco de árvores. Usavam também sementes e ossos de animais. O gambá (tambor) é feito de tronco de árvore e coberto com couro de veado. Agora não dá mais para usar couro de animal por causa do meio ambiente e da falta dos animais. (TAMBOR, 15 anos).

Partindo dessas vozes percebemos as influências que o estudo de ciência trouxe às crianças, dando-lhes a possibilidade de (res)significação ao que fazem: compreender e manifestar as relações com a vivência. Assim, aceitamos a reflexão proposta por Silva e Gonzaga (2013, p. 79) quando nos diz: “educação científica propicia ao ser humano a busca do conhecimento geral composto de um vasto conjunto de conhecimentos particulares entre si, como possibilidade de uma compreensão mais geral e contextualizada da realidade.”. Diante disso, as crianças da Escola de Arte manifestam essa visão vivenciada mais

intensamente. Para elas, a ciência é também arte, pois superam os condicionamentos da técnica e dá possibilidade de voos mais altos com criatividade, abolindo a mera repetição. A criatividade é a capacidade de compreender as relações, articulando-as ainda que de forma contrária ao estabelecido. É o encontro do espaço ilógico (DEMO, 2010 b).

Continuando a observação, a outra perspectiva que chamou nossa atenção, de forma significativa, foi a reflexão que elas construíram sobre a relação: ritmo dos negros e o contexto social de exploração escravidão. Assim se expressaram:

Os negros quando dançavam o seu ritmo apresentavam-se com jeito sensual. Eles dançavam, reboavam e se balançavam. As mulheres mexiam os seios e tal. Para os negros, dançar e lutar não tinha diferença. Por isso, os brancos proibiam as festas, por entenderem que elas eram violentas e imorais. Havia também a proibição da entrada de seus tambores, que eram presos e queimados, quando chegavam ao Brasil. Depois, aconteceu o contrário. Os brancos começaram a incentivar a dança entre os negros, pois eles perceberam que, quando os negros dançavam depois da festa, as negras ficavam gestantes e aí nasciam as crianças. Para eles, era mais barato e gastavam menos grana com o nascimento das crianças aqui, do que buscá-las na África. Então, deixaram de proibir e de queimar os tambores e permitiram a prática de suas crenças e de sua cultura. (SURDO, 15 anos).

Nessa linha de pensamento, as crianças evidenciam a sensibilidade que têm sobre os problemas sociais e é perceptível que elas fazem uma abordagem que considere a sua realidade. Percebemos, que entre os teóricos da pesquisa com crianças, há um senso comum de que devemos superar a mera descrição dos dados coletados com crianças e considerar a sua visão social. Temos que interagir e contextualizar historicamente as vozes ultrapassando as aparências (MARTINS FILHO, 2011). Desta maneira, as crianças apresentam um enfoque que no campo dos estudos científicos, devem ser grandemente considerados, ou seja, a ciência não pode ser desligada da prática. Ela é inseparável de todos os componentes que caracterizam a cultura humana, implicando, assim, nas relações homem-natureza e nas relações homem-homem, pois todo conhecimento tem um compromisso histórico e tem como finalidade o bem de todos (DEMO, 2010 a).

Neste aspecto, outra forma de percebermos o desenvolvimento reflexivo das crianças, foi durante a oficina de afinação dos instrumentos, aonde as crianças manifestaram a articulação teórico-prática de seus conhecimentos. Elas, em suas vozes, apresentaram as características do som e a identificação dos mesmos no contexto percussivo da marujada. Entendemos, então, a capacidade que as crianças possuem em construir um processo de formulação de conhecimentos científicos, mesmo que se apresente de forma reduzida ou precise ser complementada pela voz do outro. Nesse contexto, assim elas se manifestaram:

Quando se refere ao tipo de pele e a afinação:

Eu quero falar da afinação do instrumento no timbre agudo. O aumento da tonalidade depende do aperto que eu dou na pele. Hoje, o tipo de pele que a gente usa é a sintética. Podemos apertar e dar uma afinação legal. Antigamente, era o couro de animais. Aí, essa pele precisava de calor para atingir a afinação necessária. Dizem que os antigos usavam a fogueira nas festas, pois além de iluminar o espaço transmitia o calor necessário para manter a afinação do instrumento, principalmente por causa do sereno da noite. Quando eu entrei para a marujada, ainda havia um surdo com couro de veado [*risos*]. (SURDO, 15 anos).

Hoje, a pele que usamos é a sintética. Ela mantém a afinação e permanece afinado, isso para o surdo, porém para a caixinha é diferente. Para ela, existem duas peles: a hidráulica e a pele branca. Se eu ponho somente a pele branca o som fica rouco, baixo, ela é de fraca duração. Tem vida curta. Se eu uso a pele hidráulica em cima o som fica mais legal, é mais durável. É um som melhor e tem vida longa. (TAMBOR, 15 anos).

Quanto se refere à marcação e o tempo musical:

Marcação é aquele ritmo que vai se destacando dentro do tempo. Exemplo: *tum. tum. tum.* O corte é tipo um contratempo. (ATABAQUE, 13 anos).

Eu vou dizer o contrário de ti. Os cortes são as viradas que a gente faz dentro do tempo.

A marcação é tum, tum, tum e aí vai.

O corte é Tum, tic, tic, tic, tá. Tum, tic, tic, tic tá e segue até o final da música.

A gente faz a virada, mas continua no tempo da toada que é de 4/4.

Virada é manobra. É assim, olha! Quando a gente anda de bicicleta podemos ir reto, mas podemos fazer caminho diferente às vezes encurtando. Isso é manobra. Aceleração do ritmo. E aí vai. (SURDO, 15 anos).

Ao encerrar essa descrição, destacamos a relação que as crianças construíram da percussão, com novos conhecimentos por elas formulados e adquiridos, pois a pesquisa, ao valorizar, as vozes das crianças, apresentou a importância de seus conhecimentos formulados e as evidenciou como ator social e produtor de cultura.

4.2 AS CRIANÇAS COM SEUS PARES

A iniciarmos a reflexão sobre as culturas de pares e para melhor compreendermos as crianças, recorreremos ao pensamento de Trevisan (2007, p. 45-46) quando diz que: “a existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das do adulto embora independente destas será um aspecto a ter, necessariamente, em conta, no estudo das crianças.”. Este princípio estabelece a forma autônoma de concebermos a infância como produtora de cultura e com alteridade. Ao

estudarmos as culturas da infância, aceitamos o princípio proposto por Sarmiento (2005 b) ao afirmar que afirma só tem sentido a compreensão de infância se a considerarmos a partir da construção social. Ela deve ser entendida como análise das condições sociais reais nas quais vivem as crianças. As crianças devem ser vistas, portanto, como ator social que ao brincar (res)significa suas ações, dando um novo valor simbólico ao seu mundo. Assim, na Escola de Arte foi se revelando, que as crianças constituem nova perspectiva, na medida em que pela imaginação, criação e experiência (res)significam o que vivem. Toda essa realidade comunicativa se dá a partir do brincar, pois é nesse agir que elas reapresentam e (res)significam o que vivem e pensam (KAMER, 2008).

É nessa ação do brincar, que se realiza a relação mais importante da cultura infantil, que Corsaro (2002, 2005) nos apresenta: a cultura de pares e a noção de reprodução interpretativa. Assim, a noção central da construção teórica proposta é a tese da reprodução interpretativa, que ele apresenta como substituição a teoria da socialização propostas pelos teóricos do desenvolvimento. Tal princípio, afirma o agir das crianças nos seus mundos sociais e culturais, não como meros aprendizes da cultura adulta, mas sujeitos ativos que participam das culturas a elas impostas ou oferecidas pelo meio social, transformando-as e reinterpretando-as.

A noção de reprodução interpretativa deve ser entendida como: 1. Reprodução - como a ideia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a reprodução cultural e mudança. Quanto à interpretativa, esta deve ser entendida como aprender os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade. Assim, as crianças afetam as sociedades em que vivem e também por elas são afetadas. O conceito da reprodução interpretativa também enfatiza a natureza coletiva da atividade da cultura infantil. Assim, as crianças entram no mundo cultural, a partir de suas famílias, logo, em seguida, a sociedade ocidental propõe-lhes as relações institucionais. Desta maneira, elas se relacionam, além dos membros de sua família, com pessoas diferentes em outras estruturas e ordens sociais; no caso de nossa pesquisa foi a Escola de Arte do Boi Caprichoso. É no interior desse contexto, que as crianças, através das interações e da participação vão construindo significados e aprendendo e (res)significando as ordens instituídas e estabelecem valores e princípios próprios da ação coletiva e individual (BORBA, 2005).

Nessa lógica, os valores como afetividade e solidariedade se fazem presentes nas relações de convivência na Escola. Tal relação é demonstrada em suas vozes:

Aqui é bom. Quando a gente não sabe o outro diz como é melhor fazer. Muitas vezes a gente fica aqui ou lá no curral treinando e nem precisamos perguntar ao Diapasão, pois um diz ao outro. (CAIXINHA, 14 anos).

Olha! Nós somos um grupo. Não tem diferença entre meninos e meninas na marujadinha. O importante é tocar bem. É não errar. A gente tem que ser unido, pois hoje homem e mulher tocam os mesmos instrumentos. Está tudo misturado. (TRIANGULO, 14 anos).

O fato de as crianças participarem da mesma oficina e de que seus pais são integrantes da marujada, possibilita o encontro frequente entre elas. Isso contribui para a construção da cultura de pares, pois esse contexto é privilegiado, para criar interação e participação, aonde às crianças vão construindo significados ou (res)significando os princípios instituídos, estabelecendo, assim, valores e princípios próprios da ação coletiva e individual. Essa cultura de pares encontra na afetividade grande sentido de manifestação entre as crianças, por isso concordamos com Agostinho (2010, p. 161) quando afirma que “as crianças encontram uma forte importância nos relacionamentos de companheirismo e amizade entre elas.”. Daí, percebemos que essas relações eram bastante acentuadas entre as crianças no momento da brincadeira e no relacionamento com adultos em suas relações na Escola e no boi. Foi assim que a nossa pesquisa encontrou, durante as observações, essa relação forte entre as crianças, sendo os momentos de convivência entre as crianças e seus pares bastante alegres, descontraídos, o que despertava maior liberdade para manifestação de suas vozes. As vozes eram o que nos interessavam. Eram as pedras preciosas recolhidas durante o percurso da pesquisa, que não se limitava apenas à audição, mas compreendê-las como expressão de sua identidade.

Esta expressão “ouvir a voz das crianças” nos remete a Sarmiento (2011 b, p. 27-29) quando nos lembra que esse modo de perceber as crianças, condensa um programa que se inter-relaciona ao mesmo tempo como teórico, epistemológico e político.

Enquanto o quadro teórico tem base na constatação de que as crianças têm sido, historicamente, silenciadas ante a diferença aos adultos, no seu modo de compreender e interpretar o mundo, o que se quer apresentar, porém, são as crianças como atores sociais de pleno direito e a infância como categoria do tipo geracional a partir do seu próprio campo. Quanto ao programa epistemológico, fundamenta-se na abordagem sócio antropológica da infância, buscando apresentar que a diferença entre o adulto e a criança, não é apenas em nível de registro ou maturidade comunicativa, mas como nos é colocado pelo o autor citado: “[...] radica na *alteridade* da infância, insusceptível de ser resgatada pela memória que os adultos possuem das crianças que foram, mas que se exprime na peculiar organização do

simbólico que a mente infantil e as culturas da infância proporcionam” (SARMENTO, 2011 b, p. 28). No que diz respeito ao programa político, constata-se que as crianças permanecem demasiadamente afastadas dos núcleos centrais de decisão sobre aspectos que dizem respeito às condições coletivas de existência e que esse afastamento, sendo expressão da dominação adulta, é um modo de hegemonia e de controle, cujo resgate não encontra outra possibilidade senão precisamente por tornar presente a voz das crianças, na participação social e na decisão política (SARMENTO, 2011 a).

A maior contradição, entretanto, da expressão “ouvir a voz das crianças” segundo Sarmento (2011 b, p. 28):

[...] reside não apenas no fato de que ouvir não significa necessariamente escutar, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da comunicação verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças [...].

Foi, desta maneira, que as ideias e as vontades das crianças se fizeram ouvir de múltiplas maneiras e com múltiplas linguagens. Ocorreu, assim, durante as oficinas. As crianças participaram trazendo o seu repertório de compreensão e reconstrução da sua realidade, uma vez que elas construíram, junto com o pesquisador, todo o processo de construção da pesquisa, na qual se pautou em escutar as vozes das crianças.

Finalmente, seguindo ainda Sarmento (2011 b, p. 28) ouvir a voz é mais do que escutar as vibrações sonoras. Isso também acontece, mas é muito mais do que isso. Ela nos remete para um sentido mais geral da comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão. Foi, desse modo, que a nossa pesquisa procurou retratar as crianças, que nessa perspectiva, apresentam-se como atores sociais e construtores de cultura.

4.3 A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS ADULTOS NA MARUJADA

Ao analisarmos os dados recolhidos da relação criança-adulto, há uma constatação na vivência entre as gerações de que a dependência da criança frente ao adulto é um “fato social e não um fato natural” como muitos ainda querem afirmar nos dias atuais (KRAMER, 2006, p. 23). Diante dessa nova postura em relação às crianças é que a nossa pesquisa busca observá-las, levando a sério as suas vozes, reconhecendo-as como sujeitos dotados de inteligência, com potencialidades e capacidades de dar sentido às coisas e com direito e

alteridade de apresentarem seus conhecimentos (NASCIMENTO, 2011). Ampliando a perspectiva sobre a criança, destacamos que elas são agentes ativos, que têm capacidades e, por isso, constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo dos adultos. A infância faz parte da sociedade e podemos afirmar que existem várias infâncias e não uma infância como fenômeno único e universal (DELGADO; MULLER, 2005 b).

Seguindo essa compreensão, observamos a necessidade de uma conversão radical para verdadeiramente escutar as vozes das crianças, pois sem essa atitude continuaremos mantendo as crianças na dependência ideológica do adulto, embora independente de nossa aceitação, as crianças continuem (res)significando as suas ações.

Ao escutarmos os adultos da marujada, o que nos chamou a atenção foi a visão inicial que eles tinham sobre a participação das crianças:

Esses curumins estão por aqui desde pequenos. Podemos dizer que eles cresceram vindo aos ensaios. Depois que eles começaram a participar ficou muito chato. Eles queriam nos ensinar. Saber mais do que nós que estávamos aqui há mais tempo. (VIOLA, 2013).

Conforme o dizer do adulto, percebemos uma relação de conflito entre eles e as crianças, pois estas num processo de convivência questionavam a forma como eles executavam a arte da percussão. Mesmo as crianças sendo conhecidas deles, elas não foram aceitas plenamente. Na fala, aparece também o fator idade e tempo de estada na atividade, como competência necessária para estabelecer conhecimento sobre o que se faz. Esse princípio não interessa as crianças, pois as mesmas possuem identidades as mais diversas e, dependendo de onde estão inseridas ou quais coisas estão a valorizar, elas manifestam o seu modo de conceber o que fazem. Assim, as crianças possuem uma compreensão da realidade que as cerca, incorporam conhecimentos sobre o que fazem, influenciam e são influenciadas, construindo significado sobre o seu agir (SARMENTO, 2011b).

De outro modo, percebemos as mudanças que as crianças, com suas presenças, fizeram acontecer no processo de construção da prática percussiva na marujada, quando o adulto diz:

Agora eu já me acostumei com a presença deles na marujada, mas no início achei que deram muita confiança para eles. Eles ainda eram curumins, quando começaram e nós que já éramos antigos, não recebemos tanto valor, porém com o tempo a gente percebe que eles tocam bastantes e fazem a diferença. (CRAVO, 2013).

A fala nos leva a entendermos o quanto as crianças tornaram-se presentes na vida do

grupo. Elas construíram espaço de alteridade, manifestaram autonomia sobre o que fazem e, acima de tudo, criaram um processo de comunicação, como nos diz Sarmento (2005 a, p. 35) “[...] a comunicação e o intercâmbio de conhecimentos só se torna possível, se a voz das crianças for considerada não como um mero elemento instrumental [...]”. Não é fácil mudar essa questão, pois ela é paradigmática, mas é possível, desde que tomemos uma postura ante a realidade. Assim, concordamos com Cohn (2007, p. 27-28) quando afirma:

[...] criança atuante é aquela que tem um papel ativo na construção das relações sociais, em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-la é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que onde quer que esteja, ela interage com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

Dando atenção ao que nos diz o referido autor, fica claro que, somente nos permitindo escutar as vozes das crianças e abrindo um diálogo verdadeiro e produtivo, chegaremos a compreender como elas concebem o mundo, para transformá-lo e (res)significá-lo. É assim, que construiremos cidadania. Deste modo, entendemos que ao realizarmos esta pesquisa na Escola de Arte do Boi Caprichoso, evidenciamos a importância da participação das crianças no contexto da festa do boi, pois elas são atores sociais, que precisam ser ouvidas e dado o devido valor aos seus ditos. Elas não podem ser vistas como figuras de representação teatral. Elas são, pois, sujeitos históricos e precisam marcar o seu tempo histórico de criança na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caboclo caniça a esperança
Nas águas dos grandes rios [...]

Enfrentando os desafios [...]

(BARBOSA, 1995)

Ao chegarmos à Escola de Arte do Boi Caprichoso, a fim de realizarmos pesquisa com crianças e, buscando respostas para alguns dos nossos questionamentos presentes naquele momento, entendemos a afirmativa de Maria Clara Machado: “Talvez o segredo daqueles que conseguiram ficar entre as crianças seja o de serem fiéis ao menino que vive dentro deles. De ouvirem a voz de seu próprio inconsciente, e de respeitarem o mistério da infância.” (MACHADO, 1979, p. 3). A verdade desta citação se encontra no desejo renovado de convivendo com as crianças reencontrar e renovar a nossa própria infância.

Foi com esta emoção que construímos, ao longo de nossos encontros na Oficina de percussão, aonde as crianças soltaram a voz para que conversando, dizerem como compreendiam as coisas e como elas deviam ser observadas, ou seja, nos ensinaram a fazer pesquisa. Tivemos que aprender que, fazer pesquisa com crianças, é escutar, observar atentamente, para depois de muita contemplação e (ad)miração proferirmos algum juízo.

Assim, concordando com Pereira e Macedo (2012, p. 95) quando diz: “para se pesquisar é preciso, antes de tudo, sentir-se interpelado”. Foi essa dimensão que nos fez buscar compreender as crianças na Escola de Arte do Boi. Buscamos não somente materializar com a retina dos olhos ou auscultar a sua vocalidade, mas olhar e ouvir, compreendendo as relações delas com elas mesmas e com os outros autores envolvidos em suas tramas.

Nessa convivência com as crianças, percebemos a nossa fragilidade em fazer pesquisa com elas. Os métodos que tínhamos como suficientes para colher os dados, precisavam ser transformados em construção de dados, pois no universo das crianças as coisas acontecem de forma dinâmica e os métodos tradicionais não eram suficientes, para oferecerem respostas aos questionamentos. Dessa forma, a nova postura de escuta exigida pela pesquisa foi um princípio educativo fundamental para nós, adultos, acostumados a dirigir coisas de criança.

As coisas na Escola pareciam conhecidas, porém a cada encontro, a cada voz declarativa, ficávamos atônitos diante das crianças. Tudo foi novo. Os acontecimentos não se repetiram sendo marcados por um processo dinâmico de parada, revisão e produção que considera o estar no mundo e construção do seu ser histórico (BAKHTIN, 2010).

Compreender a infância como construção social é percebê-la, sujeito às transformações históricas, culturais, políticos e a contextos geográficos específicos. Esses princípios revelam o modo de viver a infância, bem como seus traços identitários (MONTEIRO; CARVALHO, 2011). Na prática, compreendermos esses princípios da construção cidadã da infância, significa estarmos aberto ao diálogo e, partilhando com as crianças, construirmos cada parte do trabalho realizado. Foi, assim, que construímos a convivência com as crianças da Escola de Arte.

Da pesquisa realizada gostaríamos de destacar alguns pontos que consideramos mais significantes, no que se refere às relações das crianças com a pesquisa. Um diferencial foi a forma como as crianças participaram e, principalmente, como elas com autonomia abordaram os assuntos. Elas apresentaram certo conhecimento de conceitos científicos, mas o que nos chamou mais a atenção foram as formas críticas como aplicavam alguns conceitos na realidade.

Outro ponto que vale realçar foi a maneira como as crianças demonstravam a sua alteridade em relação aos adultos, no que diz respeito à prática instrumental, aos conhecimentos sobre o som e toda a arte da percussão. Percebemos que ao oportunizarmos com a pesquisa a participação das crianças estas poderem (res)significar seus conhecimentos sobre percussão, sua autonomia e ocupação dos espaços que lhes são devidos, bem como evidenciarem capacidades de construir autonomia. Destacamos, pois, que as crianças ao apresentarem os conceitos aplicando-os à realidade nos levaram-nos a perceber a possibilidade de fazermos educação científica como capacidade de propormos melhorias para a vida social.

Finalmente, como membro da Associação Boi Caprichoso e parintinense gostaríamos de contribuir para a educação das crianças e principalmente, as da Escola de Artes para juntos construirmos uma cidade cidadã e que as crianças sejam percebidas e possam se sentir-se como sujeitos de direitos e atores sociais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIAS, A. L. G.; FINCO, D. (Org). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- AGOSTINHO, K. A. **Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas**, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11195>. Acessado em 2013.
- AGUIAR, A; BASTOS, G. Sensibilidade. In: Caprichoso 2012: Viva a cultura popular. Parintins: Caprichoso, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; **Etnografia da prática escolar**. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2003.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BACHELARD, G. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. **A Poética do Devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Denesi. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **O novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Pensadores, 1978.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BARBOSA, R. Saga de um canoero. In: Caprichoso dos Deuses. Parintins: Boi Caprichoso, 1994.
- _____. Os rios de promessa. In: **Caprichoso: luz e mistérios da floresta – Toadas/95**. Parintins: Boi Caprichoso 1995.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1984.
- BITTENCOURT, A. C. R. **Memórias do município de Parintins: estudos históricos sobre a sua origem e desenvolvimento moral e material (fac-similado)**. Manaus: Edições do Governo do Estado do Amazonas, 2001.
- BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempo do brincar: um estudo com criança de 4 – 6 em instituição pública de educação infantil**. Tese Doutoral. Universidade Federal Fluminense/Faculdade de Educação. Niterói: UFF, 2005.
- BRAGA, S. I. G. **Os Bois-Bumbás de Parintins**. Tese Doutoral/Antropologia Social. Universidade de São Paulo. Rio de Janeiro: FUNARTE/EDUA/Museu Amazônico, Secretaria de Estado da Cultura, Turismo e Desporto. 2001
- BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. A; **A alfabetização científica e o processo de ler e**

escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. *Ciências & Educação*, v.8, nº 1, p. 113 – 125, 2008.

CACHAPUZ, António et. al. **Da educação em ciências às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico.** In: *Ciências & Educação*, v. 10, nº. 3, p. 363 – 381, 2004

CERQUA, D. A. **Clarões de Fé no Médio Amazonas:** A Prelazia de Parintins no seu jubileu de prata. 2ª ed. Manaus: Prograf. 2009.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica:** questões e desafios a educação. 5ª ed., ver. Ijuí:Ed. Unijuí,2011.

_____. **Alfabetização científica:** uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 22, Jan./Abr., p. 89 – 100, 2003.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2002.

COHN, C. **A criança indígena:** a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação de Mestrado/Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2007.

CORSARO, W. A. **A reprodução interpretative no brincar ao faz de conta das crianças.** In: *Educação, sociedade e cultura*, n. 17. p. 113 – 134. Porto, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: **Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças.** *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, vol.26, n. 91, Maio/Ago. 2005, p. 443-464.

CORTELINI, C. M. **Culturas Infantis – As marcas de uma alteridade.** X Seminário Intermunicipal de Pesquisa, 2007. Disponível em www.guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2007pedagogia.html. Acesso em 2012

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas.** *Cadernos de Pesquisas*, Maio/Ago. 2005a, v. 35, n. 125.

_____. **Sociologia da Infância.** In: *Educ. Soc. Campinas*, vol. 26, n. 91, p. 351 – 360 maio/ago. 2005b. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 2012.

DEMO, P. **Educação e alfabetização científica.** Campinas: Papirus, 2010a.

_____. **Introdução à metodologia da ciência.** 2ª ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2010b.

DÚ SAGRADO, P. **A arte do audacioso.** In: **CD Caprichoso 2011:** a magia que encanta. Parintins: Associação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso, 2011.

ESTEVES, C. D. **Prática pedagógica e construção de identidade Sateré-Mawé:** Escola Wenteru – ponte entre passado e presente. Dissertação de Mestrado apresentado a Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM. 2008.

FARIA, E. (Org.). **Dicionário Escolar Latino-Português.** 2ª ed. Rio de Janeiro: MEC/DNE/CNME, 1956.

FERREIRA, M. **A Criança tem voz própria** (pelo menos para a sociologia da infância). A página da educação. Edição n°. 117, ano 11. Nov. 2002b. Disponível em www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=a12&mid=2 acesso em 2012.

_____. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!** As crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. Portugal. Tese Doutorado em Ciências da Educação – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2002a.

FRANCELIN, M.M, **Abordagens em epistemologia:** Bachelard, Morin e a epistemologia da complexidade. *Transformação*, Campinas, 17(2): 101 - 109 maio/ago., 2005.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal.** Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas.** -1ª ed. 13ª reimpr. – Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questão de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOBBI, M. A. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil.** Texto básico do I Seminário de Educação Infantil do Campo. Brasília, 2010.

_____. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, A. J; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011.

GONÇALVES, R.C.; LISBOA, T. K. **Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida.** *Revista Katál.* v. 10, n. esp. Florianópolis, p. 83-92, 2007.

GONZAGA, A. M; et al. **Temas para o observatório da educação na Amazônia.** Curitiba: CVR, 2011.

GONZAGA, L. T.; TERAN, A. F. Espaços não formais: contribuições para educação científica em educação infantil. In: TERAN, A. F; SANTOS, S. C. S. (Org.) **Novas perspectivas de ensino de ciências em espaços não formais amazônicos.** Manaus: UEA Edições, 2013.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Tradução de Ana Maria Chaves. Revisão científica de Teresa de Vasconcelos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORÁCIO. S. F. Brinquedo da lua. In: **O centenário de uma paixão Caprichoso:** as cem toadas da nossa história. Parintins: Associação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso, 2013.

HORTÉLIO, L. **Teatro brincante.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977.

JACOBUCCI. D. F. C. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica.** Em extensão. Uberlândia, v. 7, 2008.

JAMES, A.; PROUT, A. **Rumo a uma perspectiva teórica sobre a infância.** Tradução de Humberto Lopes, Rev. Científica de Manuela Ferreira. Braga/Portugal: CEDIC/IEC, 1990.

- JAPIASSÚ, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- KOELLREUTTER, H. J.; VILLAFRANCA. S. **Concertos comentados**. Documenta Video Brasil. 2000. 1 videocassete.
- KOHAN, W. O. (Org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alberico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, nº 116, p.41-59, julho/2002.
- _____. **Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação**. In: SARMENTO, M. J. & GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.
- LARROSA. J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LAVILE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas / Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- LINO D. L. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. Tese Doutoral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRS, 2008.
- LOUREIRO. J. J. P. **A cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Obras Reunidas, vol. 3 e 4, 1998.
- LUDKE, M.; ANDRE, M. E. da. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativa**. São Paulo: E. P. U., 1996.
- MACHADO, M. C. Teatro para criança. In: **Cadernos de teatro n. 80** (jan. / fev. / março). Rio de Janeiro: O Tablado/DAC/FUNART, 1979.
- MARCHI, R. de C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil**. Tese Doutoral - Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis: UFSC, 2007.
- MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisa com crianças apresentadas na ANPED. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MONTANDON, C. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 112, mar/2001. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf Acessado em 22/12/2012.
- MONTEIRO, A. T. M. ; CARVALHO, L. D. **“As coisa que não tem nome são mais**

pronunciadas por crianças”: Culturas infantis e produção simbólica. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 632-657, set/dez. 2011.

MORAES, C. Eu Te Amo Caprichoso. In: Caprichoso 2010: o canto da floresta. Parintins: Associação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso, 2010.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 1999.

MUBARAC, R. S. S. **Vozes infantis indígenas:** as culturas escolares como elementos de (des)encontro com as culturas das crianças Sateré-Maué. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

NAKANOME, E. Fundação Boi Bumbá Caprichoso: A Fábrica de Sonhos. **Caprichoso 2011 - O Boi de Parintins - A Magia que Encanta:** roteiro de apresentação do Festival 2011. Parintins: Associação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso, 2011.

NASCIMENTO, N. B. **A cidade (re)criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças.** Um estudo em sociologia da infância, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/1822/1/tese.pdf>. Acessado em 2013.

NORONHA, E. L. **As crianças perambulantes-trabalhadoras, trabalhador-perambulantes nas feiras de Manaus:** um olhar a partir da Sociologia da Infância. Disponível em Universidade do Minho-Repositorium, Tese de Doutorado em Estudo da Criança-Sociologia da infância (2010). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13180/1/Evelyn%20Lauria%20Noronha.pdf>. Acessado em 2012.

PAMPHYLIO, M. M. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola.** Dissertação de Mestrado em Educação. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2010.

PEREIRA, A. C. S. Lições da educação do campo. Um enfoque nas classes multisseriadas. In: HAJE, S. M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

PEREIRA, R. M.R.; MACEDO, N. M. R. (Org.). **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M (Org.). **As Crianças: contexto e identidades.** Braga/Portugal: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do indizível ao dizível.** Ciência e Cultura, São Paulo, v. 39, n.3, p. 272-286, mar., 1987.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil – Um campo de estudo em construção. In: FARIA, A. L.G; DEMARTINI, Z.B. F. e PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância–** Metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002.

RESENDE, V. M. **O menino na literatura brasileira.** São Paulo: Perspectiva, 1988.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, N. O. Intimidade e estranhamento na pesquisa com criança. In: PEREIRA, R. M.R; MACEDO, N. M. R. (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

SARMENTO, M. J. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno**. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB/ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581 – 602, set./dez., 2011a.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, J. M.; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

_____. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa**. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, jan/jul. 2005a.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005b.

_____. **Construir a educação infantil na complexidade do real**. In: Patio – Educação infantil – Ano X, n. 32, jul/set 2012.

_____. **Imaginário e cultura da infância**. Projeto as marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto POCTI/49186/2002. Disponível em: <www.titosenfaed.udesc.br/infancia/culturana_infancia.pdf>. Acesso em: maio de 2012.

SCHAFER, M. **Ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SEARA, N.T. S. **A cultura de brincar de boi**. Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz. v.2, n.1. ano 2012.p.141/142.

SILVA, C. Raízes de um povo. In: **Bar do Boi: Edição histórica**. Manaus: Movimento Marujada/ Boi Caprichoso, s/d.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SILVA, S. S; GONZAGA, A. M. **Currículo e pesquisa narrativa na formação de professores**. Curitiba: Appris, 2013.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. In: Caderno de Pesquisa, nº. 112, mar/ 2001. Disponível em <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf> acessado em 2012.

THOMPSON, P. **A voz do passado – história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOMÁS, C. A. **As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço**. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. Currículo sem Fronteiras, v.6, n. 1, p. 41 – 55, jan/jun. 2006.

TREVISAN, G. P. A construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, L. V. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais da infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑO, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. 20 reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

VASCONCELLOS, V. M. R; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (In)visível.** Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2007.

VIEIRA, G. J. A **inculturação da fé no contexto do feminismo.** Tese Doutoral. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/Departamento de Teologia. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

VYGOTSKY, L. S; **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fonte, 1987.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ESCOLA NORMAL SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS
NA AMAZONÓIA**

TERMO DE CONCENTIMENTO DE DEPOIMETO ORAL E USO DE IMAGEM

(Nome da Criança) _____

Idade: _____ Endereço: _____

Bairro: _____

Objeto: Entrevista gravada, fotografia, filmagem, exclusivamente paraa o Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Amazonas.

DA PARTICIPAÇÃO: Autorizo meu/minha filho(a) a participar da pesquisa: Do rufar do tambor com crianças à educação científica: uma abordagem a partir da Escola de Arte do Boi Caprichoso. Esta pesquisa se realizará no período de Maio – Agosto de 2013, com observação participante durante as oficinas na própria Escola e /ou em outro lugar desde que esteja em atividade da Escola de Arte o Boi Caprochoso.

DO USO: Autorizo o uso à Universidade do Estado do Amazonas – Curso de Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia – Escola Normal Superior sito a Av. Djalma Batista – Manaus/AM, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que minha/meu filha/filho prestará ao pesquisador Renner Douglas Gonçalves Dutra.

Universidade do Estado do Amazonas – Escola Normal Superior – Curso de Mestado em Educação em Ciências na Amazônia, fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, com ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Parintins - AM, maio de 2013

Assinatura do pai e/ou responsável pela criança

Assinatura da criança participante da pesquisa

ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS



Universidade do Estado do Amazonas
Escola Normal Superior
Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia

Of.nº. 033/2013 UEA-ENS-PPGEEC

Manaus, 10 de junho de 2013.

Senhora

Márcia Auxiliadora Cardoso Baranda

Presidenta - Associação Folclórica Boi Bumba Caprichoso

Prezada Senhora,

A Universidade do Estado do Amazonas por meio do Mestrado Acadêmico Educação em Ciências na Amazônia apresenta o mestrando Renner Douglas Gonçalves Dutra, RG nº: 0571853-8 CPF nº: 152.214.742-04, sob orientação da Professora Doutora Evelyn Lauria Noronha. Nesta oportunidade, solicitamos a viabilidade da realização da pesquisa, na Escola de Arte Irmão Miguel de Pascale, no período de 01 de maio a 31 de julho de 2013, nos turnos matutino e/ou vespertino. A pesquisa intitulada “*Do Rufar do Tambor com crianças à alfabetização científica: uma abordagem a partir da Escola de Arte do Boi Caprichoso*” faz parte da linha de pesquisa do mestrado.

Desde já agradecemos sua atenção e estamos ao seu dispor para os devidos esclarecimentos.

Contato: (92) 9175-0852 (92) 3878-7726

Prof. Dr. Augusto Fachín Terán
Coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia