



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – SUBÁREA MÚSICA

MAÍRA ANDRIANI SCARPELLINI

**AS CRIANÇAS EM SUAS RELAÇÕES COM A MÚSICA
NO RECREIO ESCOLAR**

Uberlândia, 2013.

MAÍRA ANDRIANI SCARPELLINI

**AS CRIANÇAS EM SUAS RELAÇÕES COM A MÚSICA
NO RECREIO ESCOLAR**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Artes, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes/Mestrado do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

Subárea: Música

Linha de pesquisa: Fundamentos e Reflexões em Artes

Orientadora: Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves

Uberlândia, 2013.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S286c 2013	Scarpellini, Maíra Andriani, 1988- As crianças em suas relações com a música no recreio escolar / Maíra Andriani Scarpellini. -- 2013. 200 f. : il. Orientadora: Lilia Neves Gonçalves. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes. Inclui bibliografia. 1. Artes - Teses. 2. Música - Instrução e estudo - Teses. 3. Crianças - Canções e música - Teses. I. Gonçalves, Lilia Neves. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título. CDU: 7
---------------	---



UFU Universidade
Federal de
Uberlândia

PPG ARTES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO**

As crianças em suas relações com a música no recreio escolar

Dissertação defendida em 15 de março de 2013.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lilia Neves Gonçalves
Presidente da banca

Prof^a. Dr^a. Maria Guiomar Carvalho Ribas – UFPb

Prof. Dr. José Soares de Deus - UFU

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Marcos e Mara e à minha irmã, Mariane, que durante toda a minha vida estiveram (e estão) presentes incentivando-me, acreditando e investindo tempo, carinho, trabalho, paciência e, principalmente, dedicando-me muito amor. Essa conquista só se concretiza porque vocês estão comigo e acreditaram em mim.

Ao Diego, meu amor, que tanto me ajudou nessa jornada, me apoiou, me ouviu, teve paciência comigo, entendeu todos os momentos em que não pude estar com ele porque necessitava estudar e compreendeu a importância do mestrado para mim.

A todos os meus parentes que fizeram parte da minha formação, especialmente meus avós, Mario e Jerônima.

A todos os amigos e amigas que fizeram parte da minha jornada, como os de Campinas, São Paulo, especialmente Bia, Cibele, Eloá, Lívia, Maíra, Luanda e Suellen que, apesar de distantes nesse momento, sempre estarão presentes em minha vida. Aos novos amigos de Uberlândia que me acolheram com carinho, sobretudo Angélica, Anne, Alan, Daniel, Filipe, Isabela, João, João Gabriel, Joyce, Paulinha, Rafael e Saulo. E, desde sempre, aos amigos de São Joaquim da Barra – Andersom, Rafaela e Renata.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me proporcionou a oportunidade de estar aqui e desfrutar de várias oportunidades de aprendizado e crescimento.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves, pessoa rara que ama o que faz e contagia a todos com esse amor. Obrigada por me ensinar a amar a pesquisa e a ver o mundo sob uma nova lente; por acreditar em mim, sem mesmo me conhecer, e por se dedicar, corrigir, ter persistência e me ensinar tanto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa neste último ano, possibilitando uma dedicação exclusiva à conclusão deste trabalho;

À diretora, aos funcionários, às professoras e aos alunos da escola estudada que, com tanta atenção, carinho e prontidão me acolheram para que eu pudesse realizar a pesquisa.

A todos os colegas de curso, em especial Daniela Leite, Daniela Franco, Gisela, Jane e Jeane, grandes amigas que fiz em Uberlândia e que me ajudaram no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Diego, pelas transcrições das entrevistas e pelos demais auxílios no decorrer da pesquisa.

Aos amigos do grupo de pesquisa *Música, Educação, Cotidiano e Sociabilidade*, pelo acolhimento e por ampliar, por meio das diversas discussões embasadas no estudo do cotidiano, as minhas visões de mundo e de educação musical.

Aos professores do curso de mestrado que, durante o cumprimento das disciplinas, puderam contribuir com a minha formação e o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, pelas contribuições que ajudaram no desfecho desta dissertação.

E a todos que, mesmo de passagem, fizeram parte da construção desta pesquisa.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as relações que os estudantes estabelecem com a música no recreio escolar. A partir deste objetivo buscou-se também entender quais são (e como se dão) as práticas musicais das crianças nesse ambiente, quais os meios utilizados por elas para presentificar essa música no recreio, como elas ensinam/aprendem música nesse momento da rotina escolar, como compartilham (ou não) a música com os colegas e como é a organização do recreio enquanto espaço de lazer na escola, com dinâmicas e lógicas distintas. Para isso, foi importante compreender a estrutura e a organização do recreio, como a música tece seus tempos e espaços, como as crianças aprendem/ensinam música enquanto brincam e fazem outras atividades nesse espaço/tempo escolar. Com uma abordagem qualitativa, o método adotado foi o estudo de caso, e os procedimentos de coleta de dados se basearam em observações e entrevistas. Foram adotados os princípios teóricos dos seguintes autores: para entender o recreio como um espaço social, Bourdieu (1997, 2004); para compreendê-lo como um espaço de lazer e aprendizagem, Marcellino (1990, 1998, 2006) e Dumazedier (1994); para refletir acerca da aprendizagem como forma de relação com o mundo, Charlot (2000); e para compreender o brincar e lúdico, Brougère (2001, 2004, 2010, 2012a, 2012b). Dentre as conclusões, destaca-se que as crianças se relacionam com a música no recreio de diferentes maneiras, utilizando aparelhos de som portáteis, canto e percussão para presentificá-la na escola. Elas ensinam e aprendem música por meio de brincadeiras e de outras formas de interação como conversa, canto e percussão. Estudar esse período da rotina escolar revelou-se enriquecedor para abordar os processos de ensino/aprendizagem musical das crianças e, com isso, conhecer as práticas pedagógico-musicais na escola.

Palavras-chave: Recreio escolar, Crianças em suas relações com a música, Ensino/aprendizagem musical.

ABSTRACT

This research was aimed at comprehending the relationship that students establish with the music in a playground. From this objective, we sought to understand what are (and how happen) the musical practices of children in this environment, what are the means used by them to make present this music in the playground, how they teach and learn music at this time of the school routine, how do they share (or not) the music with colleagues and how is the playground organization as a leisure place while at school, with different logics and dynamics. Therefore, it was important to understand the structure and organization of playground, how music weaves times and spaces in that place, how children learn/teach music while play and do other activities in that educational space/time. With a qualitative approach, the method adopted was the case study, and the data collection procedures were based on observations and interviews. We adopted the theoretical principles of the following authors: to understand the playground as a social space, Bourdieu (1997, 2004); to understand it as a space of leisure and learning, Marcellino (1990, 1998, 2006) and Dumazedier (1994); to reflect on the learning as a form of relating to the world, Charlot (2000); and to comprehend the play and playful, Brougère (2001, 2004, 2010, 2012a, 2012b). According to the conclusions, it is detached that children relate to music in a playground in different ways, using portable stereos, singing and percussion to makes it presented in the school. They teach and learn music through play and other forms of interaction such as conversation, singing and percussion. Studying this period the school routine was enriching to address the processes of teaching and learning music for children and thereby to understand the music and pedagogical practices at school.

Keywords: Playground school, Children in their relationships with music, Music education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Planta baixa esquemática da escola. Fonte: Elaboração Maíra Scarpellini.....	67
Figura 2 - Parte coberta do pátio (vista do bebedouro e da entrada da cantina).	68
Figura 3 - A parte coberta do pátio onde há a cantina e o balcão para lanchar; ao fundo, sala de aula e o banheiro feminino.....	69
Figura 4 - Parte coberta do pátio com o outro lado do balcão.....	69
Figura 5 – Vista da totalidade da parte descoberta do pátio.	70
Figura 6 – Vista da quadra e, ao fundo, há a sala da supervisora e a biblioteca.	71
Figura 7 – Corredor onde estão as amarelinhas. Ao fundo, cantina em que os lanches são vendidos.....	72
Figura 8 – Corredor interno.	73
Figura 9 – Corredor frontal visto do portão de entrada da escola.	73
Figura 10 - Banco quebrado.....	76
Figura 11 – Trave com a “rede” danificada.....	77
Figura 12 – Parte coberta do pátio e o palco.....	79
Figura 13 – Árvore localizada no pátio.	81
Figura 14 – Corrimão perto da biblioteca.	82
Figura 15 – Jogos de amarelinha pintados no chão.....	83
Figura 16 - Caracol no corredor onde se localiza o jogo de amarelinha.	98
Figura 17– Exemplo da maneira como se brinca de evolução	102
Figura 18 – Crianças brincando de mão.	143
Figura 19 – Demonstração de posição na brincadeira musical de mão.	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista das crianças entrevistadas.....	51
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
RCNEI	Referencia Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A construção do objeto de pesquisa	16
1.1.1 Recreio, aprendizagem e lazer	18
1.1.2 Aprender/ensinar música e brincadeiras	22
1.1.3 Estudos sobre o recreio escolar na área da educação musical	24
1.2 Justificativa	27
1.3 Estrutura do trabalho	31
2 METODOLOGIA	33
2.1 Pesquisa qualitativa	33
2.2 O método: o estudo de caso	35
2.3 Participantes da pesquisa	38
2.3.1 A escola	38
2.3.2 As crianças, a diretora e funcionária da escola	40
2.4 Procedimentos de pesquisa	41
2.4.1 A observação	42
2.4.1.1 Observando o recreio	43
2.4.1.2 Dificuldades na observação do recreio	47
2.4.1.3 Registro das observações	49
2.4.2 As entrevistas	50
2.4.2.1 Entrevistando os participantes da pesquisa	52
2.4.2.2 Transcrição e textualização das entrevistas	54
2.5 Análise dos dados	54
Prelúdio 1 - Preparando o recreio	57
3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO RECREIO	59
3.1 Os espaços do recreio	63
3.1.1 O espaço físico do recreio	66
3.1.2 O pátio	75
3.1.3 O palco	78
3.1.4 O recreio em outros espaços da escola	80
3.2 Rotina do recreio	84
3.2.1 Recreios com formatos diferentes	86
3.2.2 As brincadeiras na rotina do recreio	87
3.3 As regras	89
3.3.1 O uso do celular e de outros aparelhos eletrônicos	93
3.3.2 Regras relacionadas à música	94
3.4 As brincadeiras no tempo e espaço do recreio	96
3.4.1 Jogo do pênalti	99
3.4.2 Brincadeiras musicais de mão	101
3.4.3 Pula corda	103
3.4.4 Pega-pegas	104

Prelúdio 2 - E começa o recreio! E como a música entra?	105
4 A MÚSICA TECENDO OS TEMPOS E ESPAÇOS DO RECREIO	107
4.1 Ações das crianças com a música no recreio	109
4.1.1 Acompanhando as atividades no/do recreio	110
4.1.2 Acompanhando as brincadeiras	111
4.1.2.1 Jogo do pênalti.....	111
4.1.2.2 Jogo de pega-pega e variações.....	113
4.1.2.3 Brincadeiras musicais encenadas	113
4.1.2.4 Brincadeiras de luta	115
4.1.3 Chamando a atenção dos colegas	117
4.1.4 Provocando os colegas.....	118
4.2 Música permeando as relações no recreio	123
4.2.1 Gênero e idade nas brincadeiras no recreio	125
4.2.2 A música como meio de provocar o colega.....	126
5 APRENDENDO/ENSINANDO MÚSICA AO BRINCAR.....	129
5.1 Música e as brincadeiras	130
5.1.1 As brincadeiras e os jogos conhecidos pelas crianças	130
5.1.2 As brincadeiras criadas pelas crianças	135
5.1.3 Como as crianças se organizam e organizam as brincadeiras.....	138
5.2 Brincadeiras com música.....	141
5.2.1 Brincadeiras musicais de mão.....	141
5.2.2 Brincadeira de pula corda.....	149
6 PRÁTICAS MÚSICAIS PERMEANDO O RECREIO	152
6.1 O cantar	153
6.2 A percussão	158
6.3 Objetos que expressam sentidos musicais.....	159
6.4 Conversas sobre música	160
6.5 Expressão corporal	161
6.6 Meios utilizados para escutar música no recreio	165
6.6.1 Aparelhos de som portáteis	165
6.6.2 Instrumentos musicais	169
Prelúdio 3 - E o recreio termina... ..	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICES	187
APÊNDICE A.....	188
APÊNDICE B.....	189
APÊNDICE C.....	191
APÊNDICE D.....	194
APÊNDICE E.....	197
APÊNDICE F	199

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende abordar as relações que as crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental estabelecem com a música no recreio escolar. Dentro dessa temática, pretende-se entender a forma com que elas usam a música, os meios para isso, como ensinam/aprendem e suas práticas musicais no recreio.

O termo *recreio* é uma palavra que pode receber diversos significados: segundo o *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis*, recreio é “1 Divertimento, entretenimento, folguedo. 2 Lugar onde se recreia. 3 Coisas que recreiam. 4 Tempo concedido às crianças para brincarem, nos intervalos das aulas ou do estudo” (WEISZFLOG, 2007)¹. Já de acordo com *O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, tal vocábulo indica “1. Divertimento, prazer. 2. Coisa(s) que recreia(m). 3. Lugar próprio para se recrear. 4. Período para se recrear, como, esp., nas escolas, o intervalo livre entre as aulas” (FERREIRA, 2004)².

A partir dessas definições, entende-se que a palavra recreio não é empregada apenas em relação ao intervalo escolar; ela também se refere ao divertimento em outros momentos da vida. Pode ainda ser considerada como o lugar no qual ocorre esse divertimento.

Destaca-se que ambos os dicionários colocam o recreio como tempo concedido para brincar e se divertir, e não apenas para lanchar, ir ao banheiro, beber água e descansar, que é como muitas vezes é visto pelo senso comum. Neste trabalho adota-se esse termo para designar o “tempo livre”³ entre as aulas na escola.

O recreio também pode ser conhecido por outros nomes como intervalo, por exemplo. Em inglês, há vários termos para designá-lo, tais como: *breaktime*, *playtime*, ou *recess*, mais popular nos Estados Unidos (BLATCHFORD; SHARP, 1994, p. 9).

No livro *Social life in the school: pupils' experience of breaktime and recess from 7 to 16 years*, Blatchford (1998) procurou entender o *breaktime* em sua

¹ Disponível em meio eletrônico, sem numeração de página.

² Disponível em meio eletrônico, sem numeração de página.

³ Algumas vezes, neste trabalho, utilizarei aspas para indicar ideias ou frases reconhecidas pela área, mas há algumas questões que estão por trás delas e que precisariam ser discutidas. Para não interromper o texto, e por considerar que os leitores da área reconhecerão os sentidos ou as complexidades teóricas, de concepções e/ou crenças pedagógico-musicais que as compreendem, opto por deixá-las entre aspas.

organização e formação, mostrando sua importância para o desenvolvimento social das crianças. Nessa obra, ele opta pelo nome *breaktime* para se referir aos intervalos entre as aulas de crianças de 7 a 16 anos na Inglaterra, sendo que *playtime* é mais usado para denominá-los no primário (4 a 11 anos), e para o secundário usa-se *breaktime* (11 a 16 anos). Assim, mesmo estudando algumas crianças ainda no primário, ele adota o termo *breaktime*.

O recreio faz parte do dia a dia da escola e torna-se um ambiente único com especificidades e características peculiares, justamente por pertencer a essa instituição. Diante disso, deve-se entendê-lo como componente fundamental na rotina escolar.

Mesmo assim, estudos mostram a falta de percepção do recreio como espaço educativo por direção e corpo docente das escolas em geral. Barreto et al. (2011, p. 2) mencionam que, na escola, “o intervalo está passando despercebido no contexto escolar, pois ele tem sido visto apenas como um tempo para que o professor dê uma pausa em suas atividades e para o aluno extravasar energia e merendar”.

Há uma orientação, da Câmara de Educação Básica aos órgãos gestores do sistema de ensino brasileiro, que as atividades conduzidas nos recreios devem constar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas (BRASIL, 2003).

Considera-se que o recreio não é apenas um espaço vago porque

as atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula (BRASIL, 2003, p. 2).

Assim, tal orientação, apesar de prever atividades dirigidas, deixa claro como são importantes as “atividades livres”⁴ no recreio. Relevantes, inclusive, para que o professor possa entender as relações que acontecem entre seus alunos.

Diante da legislação vigente, o recreio não é um espaço vago da rotina escolar, uma vez que ele não está excluído das horas de trabalho que as escolas

⁴ Nesta pesquisa, será estudado o recreio em que as crianças não têm atividades dirigidas, ou seja, podem escolher as que desejam fazer durante o intervalo.

têm de cumprir obrigatoriamente no ano letivo. Sendo assim, a jornada de quatro horas diárias no Ensino Fundamental

não corresponde exclusivamente às atividades realizadas na tradicional sala de aula. São ainda atividades escolares aquelas realizadas em outros recintos, com frequência dos alunos controlada e efetiva orientação da escola, por meio de pessoal habilitado e competente, referidos no Parecer CNE/CEB 05/1997 que, no seu conjunto, integram os 200 dias de efetivo trabalho escolar e as 800 horas, mínimos fixados pela Lei Federal 9394/1996 (BRASIL, 2003, p. 3).

Blatchford (1998) afirma que mesmo diante de suas potencialidades, o recreio recebe pouca atenção das políticas escolares. Com base em Sluckin (1981 apud BLATCHFORD, 1998) coloca que as crianças aprendem muito, durante a brincadeira, sobre as habilidades essenciais na vida adulta e, ainda, que o aprendizado do *playtime* não se consegue em sala de aula. Além disso, ele ressalta que as crianças no *playtime* podem praticar exercícios como correr, pular e tomar ar fresco.

Barros, Silver e Stein (2009, p. 431) chamam a atenção para o recreio que, ao ser uma ruptura na rotina das aulas, permite uma mudança mental e a liberação de energia, o que pode deixar os alunos mais atentos posteriormente.

Por não ser conduzido diretamente por um professor, o recreio, como atividade escolar, também proporciona às crianças uma vivência diferente da que acontece na sala de aula. Há, sim, adultos que as observa no recreio e prezam pela integridade física de cada uma delas, mas não conduzem quando, onde e de que maneira elas devem realizar as brincadeiras, com quem devem conversar ou brincar.

Então, enquanto brincam, elas se relacionam com outras crianças. Conversam ao andarem pelo pátio da escola, comem e realizam outras atividades. Dentre as possibilidades, ele proporciona situações interativas nas quais se pode observar crianças com idades diferentes e pertencentes a variados grupos religiosos, étnicos, sociais, dentre outros, reunidas e convivendo em um mesmo espaço.

O recreio escolar, por ser um tempo fora da sala de aula é, em geral, bem visto pelos alunos. Ele não é um momento da rotina escolar igual aos outros; apresenta-se diferenciado justamente por seu papel socializador que proporciona, aos estudantes, momentos de lazer dentro da escola. Não é possível deixar de

ressaltar o potencial que ele possui na interação social da experiência individual e coletiva.

Se a experiência de lazer é pessoal não se pode, portando, negar seu potencial socializador, capaz de reunir pessoas em uma atmosfera favorável de alegria, na qual as pessoas comungam desejos e necessidades semelhantes no tempo do não trabalho. Há mesmo quem afirme que a verdadeira experiência de lazer só se concretiza com o compartilhar com o(s) outro(s) (BRAMANTE, 1998, p. 12).

Enquanto espaço de lazer dentro da escola, as crianças encontram no recreio um ambiente propício para se socializarem e interagirem de forma que possam, junto aos colegas, viver momentos de alegria. Ele é, na maior parte do tempo, alegre, e os estudantes sentem prazer em estar nele.

Para ampliar ainda mais o entendimento sobre o recreio escolar, acredita-se que seja importante entendê-lo como um “espaço social”. Segundo Bourdieu (1997, p. 160), “espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem, isso é, como estrutura de justaposição de posições sociais”. O recreio, então, se constitui de pessoas que, pertencentes a diferentes grupos sociais, distinguem-se e ocupam diferentes posições dentro dele. Tais distinções se sobrepõem e convivem juntas; assim, o recreio é um ambiente em que se pode contar com a presença de diversos “agentes sociais que são constituídos como tais em e pela relação com o espaço social [...] e também as coisas na medida em que elas são apropriadas pelos agentes” (BOURDIEU, 1997, p. 160).

Considerá-lo como “espaço social” pode auxiliar na compreensão do papel de cada agente no espaço do recreio escolar. Crianças, direção, supervisora, merendeiras, professores e funcionárias da limpeza ocupam posições distintas nesse lugar. Também permite visualizar as estratégias que cada um dos agentes utiliza para movimentar, permanecer, administrar conflitos e subverter regras presentes nesse local.

Nesse espaço social, a música aparece como mediadora, um elemento que não só permeia, mas que também tece o recreio, além disso está presente em muitas relações sociais estabelecidas nesse espaço.

Diante disso, pensar de que forma as crianças estabelecem relações com a música sob essa ótica pode possibilitar a consideração de práticas pedagógico-

musicais no contexto de sua produção sociocultural. Logo, pode-se compreender as ações, meios e práticas musicais realizadas pelas crianças durante o recreio.

1.1 A construção do objeto de pesquisa

O interesse pelo recreio surgiu durante o decorrer da minha graduação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), quando buscava por uma temática para um projeto de iniciação científica que gostaria de desenvolver. Decidi, juntamente com meu orientador⁵, estudar o recreio escolar. Esse tema veio depois de algumas reflexões sobre escola, aprendizagem musical e desenvolvimento infantil.

A partir dessa ideia, foi realizado um trabalho de iniciação científica (SCARPELLINI, 2010). Assim, observei⁶ recreios escolares de duas escolas localizadas na cidade de Campinas, São Paulo. Elas atendiam a alunos de classes sociais distintas, sendo que uma delas, municipal, recebia, principalmente, filhos de trabalhadores rurais e da construção civil; e a outra, particular, era frequentada por filhos de professores universitários e profissionais liberais, como médicos. Esse trabalho teve como objetivo estabelecer um diagnóstico se houve ou não (*e de que forma aconteceu*) a associação de fatores socioculturais no contato com a música, comparando-se as duas instituições.

Ao fim deste trabalho, pude constatar que houve mais semelhanças do que diferenças em como as crianças das duas escolas estudadas lidavam com a música. Em relação ao que diferenciava as manifestações musicais apresentadas, percebi que muitas delas se deram em decorrência dos diferentes ambientes e formatos dos recreios – acredito que poucas dessas discrepâncias se relacionavam a fatores socioculturais. Dentre as diferenças, destacaram-se algumas brincadeiras que apareceram numa escola e na outra, não, e vice-versa, e a escolha do repertório nas duas instituições se mostrou bastante diferente. Na escola particular, as músicas e/ou cantores que apareceram foram: Ira, Palavra Cantada, *funk* (instrumental, não Carioca), *pop* Americano, Balão Mágico, eletrônicas, Beatles. E na escola municipal foram: *Meteoro*, do Luan Santana, *WAKA WAKA*, da Shakira, *funk* (carioca), *Soco*,

⁵ Prof. Dr. Jorge Luiz Schroeder.

⁶ Em alguns momentos do trabalho, opto por utilizar a escrita em primeira pessoa do singular. Trata-se do ponto de vista do “narrador reflexivo”, “em que os discursos na primeira pessoa e na terceira pessoa se alternam, de modo a iluminarem-se reciprocamente” (COLOMBO, 2005, p. 283).

Bate, Vira, da Xuxa, frase final da abertura da série *A Grande Família*, da Rede Globo de televisão, *Baby*, do Justin Bieber e *Rebolation*, do Parangolé.

Nesse estudo me ative, principalmente, na comparação entre as duas escolas, sem muitas análises, as manifestações musicais que aconteceram nos recreios observados. Buscava, dessa forma mais levantar, as questões referentes à música e ao recreio do que compreendê-las, propriamente.

Mesmo já tendo realizado esse estudo, percebi que ainda havia muito a ser explorado sobre recreio escolar na área da educação musical. Eram necessárias, e ainda são, outras investigações sobre o tema como, por exemplo, a abordagem sobre como se dão as aprendizagens musicais nesse espaço. Decidi, assim, no mestrado, continuar com a temática sobre o recreio escolar.

No entanto, ao invés de pesquisar em duas escolas, optei por estudar apenas uma e com maior profundidade no mestrado. Na iniciação científica (SCARPELLINI, 2010), mesmo não sendo o foco principal, ficou evidente que não houve diferenças significativas no modo como as crianças usaram e vivenciaram a música durante o recreio escolar nas duas instituições. A questão socioeconômica que as diferenciava não se apresentou como fator relevante para distinguir os tipos de manifestações musicais.

A partir dessa constatação, este estudo no mestrado teve como objetivo geral: compreender como as crianças estabelecem relações com a música no recreio escolar. E como objetivos específicos: entender quais são (e como se dão) as práticas musicais das crianças no recreio; quais os meios utilizados por elas para presentificar a música nesse espaço; como elas ensinam e aprendem música nesse momento da rotina escolar; como compartilham (ou não) música com os colegas; como se dá a organização do recreio enquanto espaço de lazer na escola; quais suas dinâmicas e suas lógicas.

Concebe-se, neste trabalho, que as relações estabelecidas pelas crianças com a música compreendem toda forma de interação humana; são maneiras de ligação entre as pessoas e a música e de vínculos estabelecidos entre elas. Charlot (2000) estuda as relações com o saber, o qual pode ser compreendido como “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Assim, esse pesquisador

estuda relações com os lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber. Analisa, então, por exemplo, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas, com o desemprego, com o futuro, etc. Pode nomear essas relações pelo que as designa [“com a escola,” “com os professores,” etc.] (CHARLOT, 2000, p. 79).

Dentre essas relações pode-se pensar também a relação com a música. Entende-se, assim, as relações das crianças com a música no recreio através de como elas interagem com a música, como esta faz parte de suas relações com o recreio, com os colegas, com as brincadeiras. “Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontando à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros” (CHARLOT, 2000, p.79).

Com isso pretende-se, ao compreender como as crianças estabelecem relações com a música no recreio, entender suas práticas musicais, como elas usam a música, quais são os meios para isso, como ensinam/aprendem música nesse espaço.

1.1.1 Recreio, aprendizagem e lazer

Para compreender o recreio na escola, acredita-se que seja importante considerá-lo como espaço educativo e de lazer. Dumazedier (1994) e Marcellino (1990, 1998, 2006) são autores que defendem a importância desse aspecto na formação do ser humano e consideram que as pessoas aprendem em todos os momentos da vida.

Dumazedier (1994) discute sobre a relevância que o lazer tem desempenhado na vida do homem moderno, tornando-se um “fato social maior”. O lazer, para ele,

é um tempo de expressão de si mesmo, individualmente ou em grupo. É o espaço de emergência de um grande número de práticas sociais, cada vez mais estereotipadas e variadas, cada vez mais sedutoras e ambíguas, que, mesmo limitadas e determinadas, exercem crescente influência sobre o conjunto da vida cotidiana (DUMAZEDIER, 1994, p. 30).

Apesar de o “tempo livre” para Dumazedier ser visto, especialmente, na relação com o trabalho e nas atividades extraescolares, suas ideias sobre o lazer na vida das pessoas também são consideradas no dia a dia de crianças e jovens. Camargo (1994) no prefácio do livro *A revolução cultural do tempo livre* de Dumazedier (1994), afirma que

tempo livre [...] é uma fonte de revisão ético-estética das relações dos indivíduos consigo mesmos, com os outros e com o ambiente físico, vale dizer, fonte de uma autêntica revolução cultural que afeta não apenas esse mesmo tempo livre, como os tempos que ele chama de obrigados (trabalho profissional, escolar e familiar) e de compromissados (vida socioespiritual e sociopolítica) (CAMARGO, 1994, p. 16).

Com inspiração em Dumazedier, Marcellino é um autor que tem pensado as conexões que o lazer pode estabelecer com a escola e o processo educativo. Ele entende que o lazer é a vivência do “tempo disponível”, e que seu traço definidor é o caráter “desinteressado” dessa vivência (MARCELLINO, 1998, p. 31). Salienta, ainda, que lazer e ócio se confundem, mas que no primeiro há a opção de escolher o que fazer, enquanto o segundo é o “não-uso do tempo em atividades”. No entanto, ambos não são opostos, pois o ócio pode ser uma opção do lazer; logo, “constituem *opção pessoal ‘desinteressada’*” (Idem, p. 32, grifos no original).

Concebe-se o recreio como tempo e espaço de lazer localizado em meio a atividades relacionadas às várias rotinas escolares, curriculares e de avaliação. Um momento de lazer em que, apesar das regras e do controle da escola sob vários aspectos, as crianças ainda têm a possibilidade de fazer escolhas, viver diferentes situações, de serem propositoras de ações individuais e coletivas.

Como veículo de educação, o lazer, para Marcellino (1998, p. 60), tem potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Ele diz que, para alguns autores que estudam o assunto, entender o lazer na infância se torna algumas vezes “não conceitual” porque

pelo menos em termos ideais, a infância seria marcada pelo “descompromisso”, pela falta de “obrigação”, o que implicaria na impossibilidade da contraposição obrigação/lazer e, conseqüentemente, da demarcação de um tempo “livre”, ou “disponível”, para esta faixa etária (MARCELLINO, 1990, p. 54).

No entanto, tal autor não acredita nessa ideia, pois considerar a criança em um “reino absoluto do lúdico” é não enxergá-la dentro da realidade, inserida e integrante na/da sociedade. Ele destaca que “o entendimento da criança como participante da dinâmica da sociedade é importante, inclusive, para a caracterização do lúdico” (MARCELLINO, 1990, p. 58).

A infância, nesse sentido, não é desprovida de obrigações, e a escola é, segundo Marcellino (1990, p. 66), um impactante meio de “obrigação precoce”. Ele não quer dizer com isso que a infância deva ser “preservada”, nem mesmo “infantilizada”, e sim que se respeite a necessidade do “direito à alegria, ao prazer, proporcionados pelo componente lúdico da cultura, base de sustentação para a efetiva participação cultural crítica, criativa e transformadora” (MARCELLINO, 1990, p. 66-67).

Ao argumentar sobre a necessidade da “vivência plena do comportamento lúdico” dentro da cultura da criança, ele destaca que:

O primeiro e fundamental aspecto sobre sua importância é que o brinquedo, o jogo, a brincadeira, são gostosos, dão prazer, trazem felicidade [...] através do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de “produtividade social”. [...] a vivência do lúdico é imprescindível em termos de participação cultural crítica e, principalmente, criativa (MARCELLINO, 1990, p. 72).

Portanto, a posição do autor quanto à relação entre o lúdico e lazer é de que:

já na infância, o lúdico se manifesta fundamentalmente no lazer, e que até mesmo nela é instrumento mentalizado, o fato é que, quando do ingresso da criança na Escola, a obrigação tem se caracterizado, e aí o lazer, como espaço para manifestação do lúdico, parece ser inquestionável (MARCELLINO, 1990, p. 77).

A criança necessita de lazer, e o lúdico manifesta-se nesses momentos na escola. No recreio, por exemplo, a quantidade de manifestações lúdicas deixa essa ligação muito clara, mesmo que a duração seja curta, o que não permite às crianças se delongarem em suas brincadeiras e desfrutarem com mais tempo.

Nesse sentido, o recreio pode ser visto sob o aspecto de um ambiente que proporciona vivências lúdicas para as crianças. Pinto (1998, p. 18) considera o lazer

como “vivência privilegiada do lúdico”. Logo, a “essência genuína do lazer, a vivência lúdica é, culturalmente, concebida como brinquedo, jogo, brincadeira ou festa” (PINTO, 1998, p. 19).

O recreio proporciona a vivência para as crianças que, nesse ambiente, têm a possibilidade de brincar.

Juntos, os jogadores decidem sobre as regras, os papéis e as formas de realização do jogo. Este demanda, portanto, espaço para a manifestação de desejos e de recriações em busca do novo. O seu ponto de chegada é, sobretudo, a conquista do prazer, da alegria pela participação em todo o processo do brincar e no usufruto do produto do jogo concretizado (PINTO, 1998, p. 19-20).

Grigorowitschs (2007) se preocupa com os jogos coletivos “não pedagogizados”, não coordenados por adultos e realizados por duas ou mais crianças no recreio. Ela mostra que elas brincam o tempo todo, e que a característica desses jogos praticados é a ausência de finalidade, ou seja:

se há uma intencionalidade no jogar infantil, ela está relacionada de maneira inconsciente a desejos de poder e liberdade, os quais na maioria das vezes não se realizam, pelo menos não na mesma intensidade, na vida cotidiana e no contato com os adultos em geral (GRIGOROWITSCHS, 2007, p. 23).

Diante disso, além de o recreio como um momento da rotina escolar não receber atenção, a revisão dos estudos realizados também mostrou que o espaço no qual ele acontece também vem sendo negligenciado. Silva (2008) afirma, por exemplo, que os resultados de sua pesquisa

mostram que não existe nenhum tipo de espaço criado especificamente para o jogo no recreio escolar, fazendo com que a vivência dos jogos espontâneos e motores se limitem à utilização das quadras (quando o acesso é permitido) e pátios (SILVA, 2008, p. 1).

Essas considerações possibilitam entender o recreio como um espaço propício do lúdico para as crianças se manifestarem, mostrando seus desejos, e organizando suas atividades de brincadeira. Isso lhes proporciona alegria, caracterizando o lazer presente nesse ambiente.

1.1.2 Aprender/ensinar música e brincadeiras

As brincadeiras são outro aspecto que não pode ser deixado de lado quando se estuda o recreio escolar, isso porque elas permeiam todo o recreio e grande parte das relações que envolvem a música nesse espaço.

Brincadeiras e jogos, nesta pesquisa, são

dois aspectos de uma mesma realidade. A brincadeira [play] produz esquemas, e cria condições sobre as quais os participantes podem se apoiar para continuar a brincar. Os jogos [games] são a reificação da experiência social da brincadeira, ou seja, tornam realidade uma ideia de fazer de conta, de criar uma situação imaginária com a qual as pessoas brincam. Reciprocamente estas estruturas estão à disposição dos participantes para tornar possível uma experiência lúdica sem ter que inventar tudo. Os jogos [games] são o resultado da atividade lúdica [brincar], o produto da sua experiência. Contrapor brincadeira e jogo [...] é desconhecer as diferentes dimensões de um fenômeno social (BROUGÈRE, 2012b, p. 2).

Dessa forma, as crianças brincam quando jogam; brincar é o “fenômeno social” no qual o jogo está inserido. Brincar, assim, é o ato de realizar uma brincadeira, e o jogo é uma brincadeira.

Brougère (2010) coloca que a característica principal da brincadeira se refere ao faz de conta, chamada por esse autor de “segundo grau” sendo que

toda brincadeira começa com uma referência a algo que existe de verdade. Depois, essa realidade é transformada para ganhar outro significado. A criança assume um papel num mundo alternativo, onde as coisas não são de verdade, pois existe um acordo que diz “não estamos brigando, mas fazendo de conta que estamos lutando”. A segunda característica é a decisão. Como tudo se dá num universo que não existe ou com o qual só os jogadores estão de acordo que exista, no momento em que eles param de decidir, tudo para. É a combinação entre o segundo grau e a decisão que forma o núcleo essencial da brincadeira (BROUGÈRE, 2010, p. 1).

Esses aspectos caracterizam a brincadeira e torna possível a sua realização. Para brincar, as relações de se estar no “segundo grau” e tomar decisões devem ser claras para todos os participantes daquela brincadeira. No recreio, isso é evidente quando as crianças estão brincando ou não, ou quando uma brincadeira se torna “séria”, passando a não ter mais essa característica.

Um aspecto marcante das brincadeiras no recreio, incluindo às que a música faz parte, é o de que as crianças estão sempre brincando juntas. Mesmo que, por algumas vezes,

a brincadeira termine em lágrimas e brigas. Acontece que apesar dessas dificuldades, as crianças brincam juntas. A atração do coletivo prevalece, a possibilidade de fazer sozinha o que ela quer não é suficiente para contrabalançar o prazer de brincar com iguais. A brincadeira coletiva pode, mais facilmente do que a brincadeira solitária, dispensar a atividade enquadrada pelo objeto, ao oferecer uma outra forma de sustentáculo à ação (BROUGÈRE, 2004, p. 271).

Juntas elas não só brincam, mas também estabelecem relações, aprendendo/ensinando música e vivenciando-a nesse espaço. São experiências musicais que “somente pode[m] ser compreendida[s] dentro de um sistema de valores, estruturas e organizações que são construídas historicamente” (SOUZA, 2000, p. 175).

As experiências musicais no recreio, bem como a “compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem não se esgota[m] no acontecimento ‘aula’” (SOUZA, 2000, p.177). Pensar as relações das crianças e as práticas musicais estabelecidas no recreio passa por “tomar a escola como um lugar de práticas cotidianas e repensar sobre o que as crianças ali fazem” (SOUZA, 2000, p. 177).

Essas experiências musicais na escola passam também pela observação das brincadeiras e suas possibilidades enquanto práticas pedagógico-musicais na escola. Há, inclusive, por parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma preocupação em defender as brincadeiras na escola. Nos PCNs destinados ao ensino de Arte no Ensino Fundamental, coloca-se que “quando brinca, a criança desenvolve atividades rítmicas, melódicas, fantasia-se de adulto, produz desenhos, danças, inventa histórias” (BRASIL, 1997, p. 36); dessa forma, a brincadeira está prevista como componente curricular no ensino. Não é a intenção de este trabalho defender a brincadeira como um meio de educação musical, mas entendê-la como um fenômeno que potencializa a presença da música no recreio.

O que as crianças experienciam musicalmente no recreio está bastante presente nas brincadeiras coletivas, haja vista que elas brincam sozinhas em poucas oportunidades. Contudo, outras práticas pedagógico-musicais também são vividas

por elas quando estão com os colegas, aprendem, ensinam e compartilham músicas.

1.1.3 Estudos sobre o recreio escolar na área da educação musical

Na área da educação musical, Romanelli (2009a; 2009b), Souza F. (2008a; 2009) e Wille e Laval (2007) estudaram o recreio escolar de crianças que cursam os primeiros anos do Ensino Fundamental com idade aproximada entre seis e onze anos. São poucas as pesquisas da educação musical sobre o recreio no que se refere ao ensino e à aprendizagem de música nesse espaço/tempo escolar.

Os trabalhos de Souza F. (2008a; 2009) têm como objetivo compreender “como as crianças aprendem e desenvolvem habilidades musicais a partir das relações construídas com seus pares no contexto dos jogos de mãos⁷, vivenciado por elas espontaneamente no recreio escolar” (SOUZA F., 2009, p. 10). Essa autora conclui que

os jogos de mão fornecem um contexto apropriado para que a aprendizagem musical ocorra, sendo este construído a partir das perspectivas das próprias crianças, o que nos traz ricas possibilidades de compreender melhor o seu pensamento musical (SOUZA F., 2009, p. 10).

Souza F. (2009, p. 76) entende que os jogos de mão são um veículo de aprendizagem musical transmitido oralmente e que possui música, texto e movimento. Além disso, podem aparecer muitos processos criativos durante esses jogos (Idem, p. 77).

Já Romanelli (2009a; 2009b), a partir de um estudo etnográfico, buscou “entender as relações que as crianças estabelecem com a música dentro do cotidiano escolar” (ROMANELLI, 2009b, p. 78), não só no recreio, mas no ambiente escolar como um todo. Ele constatou, que a música ocorre “em todos os lugares da escola, incluindo o corredor de entrada, os pátios internos, externos, canchas, banheiros e na sala de aula, ou seja, qualquer espaço que seja ocupado por crianças” (ROMANELLI, 2009a, p. 173). E também que a aprendizagem musical se

⁷ Para definir jogos de mão, a autora usa a definição de Gainza (1996), a qual considera que eles envolvem “mímicas e outros gestos que se executam geralmente a partir de uma rima ou de uma canção. Em alguns casos, constitui um aspecto inerente à canção, tendo sido originado de maneira simultânea. Outras vezes, os gestos são agregados pelas próprias crianças a certas canções tradicionais” (p. 13 apud SOUZA F., 2009, p. 70).

dá entre as crianças em todos os espaços de manifestações musicais (Ibidem, p. 146).

Wille e Laval (2007), ao “estudar as brincadeiras, em especial as musicais no espaço do recreio”, investigaram “a ação das crianças quando estão em seu momento de maior liberdade que é o recreio” e, com isso, buscaram “avaliar os benefícios de tais brincadeiras para uma educação informal da musicalidade dessas crianças” (WILLE; LAVAL, 2007, p. 1). Com isso concluem que “o desenvolvimento musical espontâneo, através das brincadeiras cantadas ou de repetições, existe e está em constante transformação e adaptação” (Idem, p. 6).

Apesar de esses trabalhos abordarem o ensino/aprendizagem de música no recreio, cada autor olha esse ensinar e aprender de forma diferente. Nos trabalhos de Souza F. (2008a; 2009), o ensino/aprendizagem musical são vistos com foco na questão de desenvolvimento de habilidades musicais durante a relação que as crianças estabelecem com seus pares na execução dos jogos de mão praticados no recreio escolar. Já Wille e Laval (2007) fazem um levantamento das brincadeiras, principalmente as consideradas musicais, que acontecem no recreio escolar; portanto, elas focam nas brincadeiras e nos jogos que envolvem a música. Os trabalhos de Romanelli (2009a; 2009b) se diferenciam dos demais por não abordarem somente o recreio escolar, que aparece como mais um momento da rotina escolar no qual as “manifestações musicais”⁸ estão presentes.

Todos os estudos mostram que o recreio é um momento do dia a dia da escola em que as crianças têm a possibilidade de se expressarem com maior liberdade do que quando estão na sala de aula. Em sua pesquisa, Souza F. (2009, p. 86) menciona que a escolha por coletar os dados no recreio escolar se deu porque “é nesse momento que as crianças, longe dos olhares dos adultos, são autoras de seu próprio mundo e de suas relações, as quais são vivenciadas através das diferentes brincadeiras”.

Romanelli (2009a), mesmo não se referindo apenas ao recreio, afirma que:

sem a necessidade de estímulo por parte dos adultos, as crianças iniciavam suas manifestações musicais a qualquer momento. Algumas situações estimulavam uma produção mais intensa de música: quando a aula estava monótona, ou quando as crianças

⁸ Romanelli (2009a, 2009b) utiliza o termo “manifestações musicais” para nomear qualquer forma em que a música se manifesta na escola, podendo ser desde uma pequena frase melódica e/ou rítmica até uma canção completa.

estavam agitadas (véspera de feriado ou de final de semana, e proximidade com o horário de saída e horário do lanche) (ROMANELLI, 2009a, p. 175).

A partir dessa afirmação, o autor indica que as crianças não precisam de estímulo dos adultos para se manifestarem musicalmente e que essas manifestações podem acontecer em diferentes lugares e tempos escolares. No entanto, Romanelli (2009a) também traz um importante dado que permite perceber como os adultos podem interferir, substancialmente, nessas manifestações.

Os registros permitiram afirmar que nas situações em que o professor agia com maior severidade, as produções musicais dos alunos praticamente não ocorriam. Essas verificações evidenciam que em espaços fora da aula de música, não é preciso se preocupar em estimular as manifestações musicais das crianças, pois elas as iniciam espontaneamente. Porém, também demonstraram que os adultos devem estar atentos, pois suas ações podem facilmente inibir a fluência musical de seus alunos (ROMANELLI, 2009a, p. 175).

Pode-se entender que a presença do adulto no recreio pode gerar intervenções em relação às manifestações musicais espontâneas das crianças nesse espaço.

A criação também é um fenômeno que aparece constantemente nas manifestações musicais das crianças no recreio. Ela se dá de diferentes formas como, por exemplo, pela modificação de músicas presentes na mídia e pela exploração de sons de objetos, corpo e voz das próprias crianças.

Romanelli (2009b, p. 174) ainda chama a atenção para o fato de que as manifestações musicais produzidas pelas crianças “se revelaram elaboradas, derrubando qualquer suposição que a música infantil é uma música necessariamente mais simples e desprovida de qualidade”.

Além dos trabalhos publicados no Brasil, ainda foi encontrado um livro de Marsh (2008) que, por meio de um estudo etnográfico, traz perspectivas sobre a “música das crianças” no *playground*. Ela busca compreender essa música a partir do ângulo social e cultural, além de levar em consideração o contexto nacional em que as crianças por ela estudadas estão inseridas. A autora pesquisou as manifestações musicais em escolas urbanas e rurais de países como Austrália, Noruega, Estados Unidos, Reino Unido e Coreia do Sul, discutindo as formas com que as crianças transmitem, mantêm e transformam os jogos musicais em *playgrounds* nesses diferentes países.

Marsh (2008, p. 4) afirma que as brincadeiras musicais produzidas pelas crianças englobam diferentes formas como jogos musicais e cantos, e que todas elas pertencem à performance espontânea e à transmissão oral. Tais jogos, geralmente, envolvem texto, movimento e elementos rítmicos.

Apesar de poucos os trabalhos no Brasil que se dedicam a estudar a música no recreio, os que foram encontrados pesquisam também os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Percebe-se, assim, que ainda há muito a ser explorado no que concerne às relações estabelecidas entre estudantes no recreio com a música e outros trabalhos poderão ampliar e abordar outras possibilidades dessa temática.

1.2 Justificativa

Várias pesquisas em educação musical têm dedicado seus olhares para o processo de ensino/aprendizagem musical nos mais diversos contextos escolares e não escolares. Tendo em vista as contribuições desses estudos, sabe-se que tal processo se dá de forma ampla, não começa e nem termina na escola. Antes trata-se de um processo contínuo que acontece das mais variadas formas, como nas experiências vividas em diversos tipos de interações sociais e nos ambientes sociais frequentados e vividos pelas pessoas.

Entende-se, então, que a aprendizagem musical na escola não se dá somente na sala de aula. Não se aprende só com os professores e/ou outros educadores presentes nesse ambiente, como também com os colegas, da mesma idade ou não, e os acontecimentos diários nos vários espaços, momentos e tempos escolares, inclusive no recreio.

Acredita-se que seja necessário ver a escola de uma forma ampla, contextualizada e que atente às várias possibilidades de aprendizagem. Freire (1996), quando discute sobre a representatividade dos pequenos gestos na vida dos alunos, menciona a relevância de se reconhecer as práticas socializantes da escola que, muitas vezes, passam despercebidas. Conhecer a

importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas ramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente de ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre

entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estrita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Dessa forma, Freire (1996) ampliando a compreensão do que é educação e do que é aprender para além do que é ensinado na escola na sala de aula, revela como é importante que se atente para os momentos de outras experiências presentes na escola, momentos esses extremamente ricos em trocas e aprendizagens.

É importante entender que a aprendizagem não é uma atividade que supõe dispositivos específicos de ensino, pois se trata de “uma dimensão potencial de todas as atividades”. Assim, a atividade de aprender não se torna “algo excepcional, diferente, mas uma coisa cotidiana” (BROUGÈRE, 2012a, p. 42); ela está presente no dia a dia de todos e permeia todas as esferas sociais, inclusive a da escola.

Nesse espaço, o aprendizado se dá de “forma espontânea” (Idem, p. 42), podendo ser significativo para o desenvolvimento intelectual, e social do aluno. Os interesses e as paixões dos jovens podem levar ao conhecimento, e os programas de ensino negligenciam que “é através das práticas do tempo livre das crianças e dos adolescentes que poderemos compreender seu modo de inserção social, suas dificuldades, seus desejos, suas aspirações ou suas confusões” (SEGRE apud DUMAZEDIER, 1994, p. 76).

No recreio, as relações estabelecidas entre as crianças se dão de maneira bem diferente das estabelecidas em outros ambientes escolares quando estão sob a orientação dos professores. Sem a presença de um docente como referência, acredita-se que os alunos têm maior liberdade para fazerem escolhas, se comportarem e se relacionarem com os colegas, além de se envolverem em muitas atividades elaboradas, comandadas e organizadas por elas mesmas.

Pode-se entendê-las como “atividades livres” no recreio, em que as crianças têm liberdade para fazer escolhas; contudo, sabe-se que essa liberdade não é total.

As crianças seguem regras estabelecidas pela escola e estão restritas ao uso de tempo e espaço físico delimitados. Além disso, elas são constantemente observadas, por adultos. Importante esclarecer que esses adultos presentes no recreio, na maioria das vezes, não são professores; são outros profissionais da escola que têm a função de servir o lanche e supervisioná-las, prezando pela integridade física dos alunos e da escola.

Pode-se afirmar que o recreio, rico em virtude da variabilidade, da fluência e por ser o “tempo livre” das crianças que não possui orientação pedagógica dirigida, deixa de ser um momento utilizado apenas para o lanche e o descanso e passa a ser um espaço de relações, convivência, aprendizagem e troca de atividades e experiências musicais. Além disso, ao fazer parte da estrutura da escola, tal rotina se torna ainda mais intrigante e especial como espaço para a realização desta pesquisa.

Como pertence à estrutura da escola, o recreio faz parte da construção do conhecimento escolar, sendo que

o tempo escolar deve ser considerado separadamente da mera presença em classe. A escola [...] pode ser também um lugar de sociabilidade e comunicação. Ela é, portanto, objeto de uma percepção diferente segundo os tipos de atividades e os tipos de espaços educativos (DUMAZEDIER, 1994, p. 79-80).

Assim, é possível entender que se aprende na escola também fora da sala de aula, pois cada espaço escolar pode ser capaz de estimular a aquisição de conhecimentos. Dependendo do espaço em que cada um se encontra na escola, é possível estabelecer relações diferentes; portanto, aprende-se com diversas pessoas e em diferentes lugares nessa instituição.

Para compreender o recreio, é necessário passar por esse “jogo” de entender a escola como um espaço social autônomo e inserido num contexto externo. Assim, ele é um espaço-tempo dentro da escola que, por sua vez, está inserida numa sociedade. Mas, apesar de estar nesses contextos, o recreio não é apenas isso: ele possui dinâmicas e regras próprias, tornando-se um espaço-tempo único.

Dessa forma, para entender esse espaço-tempo de maneira mais abrangente, é necessário que também se perceba a criança inserida nesse recreio como indivíduo social capaz, produtor de cultura e portador de história, inserido

numa sociedade em que toma decisões, se interage, “se forma” (SARMENTO, GOUVÊA, 2008; FARIA, DEMARTINI, PRADO, 2005; MARTINS FILHO et al., 2006). Esse entendimento é possível a partir de uma compreensão sobre o que é infância, concebida pela sociologia da infância. Esse pensamento deriva

de um movimento geral da sociologia, [...] de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a considerar a criança como ator (SIROTA, 2001, p. 9-10).

A criança, assim, não é vista como alguém que só recebe informações; ela age e transforma os contextos em que está inserida. Ao entender a criança sob essa perspectiva, é possível compreender a importância de um estudo que procure analisar como se dão as relações que as crianças estabelecem com a música, como elas a usam, quais os meios são aplicados, como ensinam e aprendem música nesse contexto.

Trabalhos na área da educação musical, no que se refere à escola, têm se dedicado a estudar as preferências musicais de jovens nesse local (SILVA, 2004); como a tecnologia está presente na vida deles e devem ser consideradas nas aulas de música na escola (GALIZIA, 2009); como modelos musicais televisivos se manifestam na expressão musical de crianças (RAMOS, 2002); quais os níveis de competências e dificuldades apresentadas pelos alunos na educação musical (PIZZATO; HENTSCHEKE, 2010); como os brinquedos populares podem contribuir para as aulas de música (SOUZA F., 2008b). Esses são alguns exemplos, dentre muitos outros, de trabalhos que abordam a música na escola, mas há poucos que não se referem à sala de aula.

É nesse contexto que o recreio é um objeto de estudo que merece ser investigado profundamente. Compreender como se dão as relações que as crianças estabelecem com a música no recreio de “forma espontânea”, não dirigida por adultos, poderá trazer novos olhares para a educação musical, outras formas de pensar o aluno e sua relação com a música na escola.

Acredita-se que, ao aprofundar no estudo do recreio escolar, pode-se ampliar o conhecimento da educação musical sobre as práticas musicais que

acontecem na infância, bem como compreender a forma com que elas acontecem. Com essa pesquisa, pode-se buscar outras maneiras de ensinar, outros caminhos a serem trilhados por professores de música, podendo ter em vista aspectos que fazem parte da vida escolar e que hoje são pouco conhecidos.

Além disso, esta pesquisa poderá proporcionar novas indagações e favorecer a construção de outras pesquisas que atentam para outros tempos e outros espaços da escola, geralmente pouco abordados nos estudos da área da educação musical.

1.3 Estrutura do trabalho

Nesta dissertação apresento, na introdução, o tema da pesquisa, os objetivos, a construção do objeto de pesquisa e as justificativas para sua realização, bem como os pressupostos teóricos que subsidiam a pesquisa.

Na metodologia, descrevo o tipo de pesquisa e o método adotado, apresento os critérios de escolha da escola em que este estudo foi realizado. Além disso, apresento os participantes da pesquisa, as formas com as quais foi realizada a coleta de dados e a análise dos dados.

Após a metodologia o trabalho está organizado em três partes. Cada parte é antecedida por um prelúdio que objetiva trazer o leitor para os momentos seguintes.

A primeira parte é aberta com o Prelúdio 1 e, logo em seguida, exponho a estrutura e a organização do recreio, além de descrever os espaços, as regras e a rotina desse intervalo.

A segunda parte começa com o Prelúdio 2, que anuncia o início do recreio e tem a função de trazer o leitor para o pátio da escola. Em seguida, são discutidas, em três momentos, as relações das crianças com a música no recreio, sendo que o primeiro deles intitula-se *A música tecendo os tempos e os espaços do recreio*; o segundo, *Aprendendo/ensinando música enquanto se brinca*; e o terceiro, *Práticas musicais permeando o recreio*.

Nesses três momentos que levam o leitor para o pátio da escola, discute-se: no primeiro, as diferentes ações da música e as relações que as crianças estabelecem entre elas e com a música no recreio escolar.

No segundo trato, as brincadeiras no recreio e como as crianças ensinam/aprendem música durante a realização delas. Para isso, procuro apresentar

a música como um componente das brincadeiras, como também o seu uso nessas situações.

No terceiro, apresento as práticas musicais das crianças que permeiam o recreio escolar, além dos meios utilizados para experienciarem a música nesse espaço.

Por fim, o Prelúdio 3 anuncia o término do recreio e, logo depois, são apresentadas as considerações finais deste trabalho.

2 METODOLOGIA

2.1 Pesquisa qualitativa

Esta pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa, pois se preocupa em dar ênfase às “qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Não seria possível estudar as relações que as crianças estabelecem com a música no recreio escolar se não por meio de um tipo de pesquisa que fosse capaz de entender, de maneira ampla, um objeto presente no dia a dia da vida escolar. Dessa forma, a pesquisa qualitativa pode ter como escopo, segundo Deslauriers e Kèrisit (2008, p. 130), “dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano”. Refere-se, assim, à “história social dos objetos mais ordinários da existência ordinária [...]: todas essas coisas tornadas tão comuns, portanto, tão evidentes, que ninguém presta atenção a elas, a estrutura de um tribunal, o espaço de um museu, o acidente de trabalho, a cabine de voto” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 209 apud DESLAURIERS; KÈRISIT, 2008, p. 132).

O recreio é um objeto, um espaço e um tempo que se tornou ordinário, uma rotina na escola. A comunidade escolar está tão acostumada a ele – e ele está tão presente na escola e na cultura escolar – que, por muitas vezes, não se presta a devida atenção à riqueza de atos, gestos, relações e interações que nele acontece. Brougère (2012a), ao discorrer sobre o cotidiano, coloca que ele muitas vezes pode ser visto como um “lugar da banalidade”; sua grande riqueza não é notada. Ele ressalta que “os efeitos de naturalização, evidentemente, não levam a ver esses aspectos, que só se revelam no momento das confrontações com outros cotidianos” (BROUGÈRE, 2012a, p. 43).

Dessa forma, ao estudar o recreio escolar não se pretende dominar sua rotina, mas “descobrir o mundo – ou antes os mundos, os mundos sociais, os mundos simbólicos [...]. Aprende-se com o cotidiano os elementos fundamentais, sobre os quais outras aprendizagens podem se construir” (BROUGÈRE, 2012a, p. 44).

Blatchford e Sharp (1994, p. 13) entendem o recreio como um momento que oferece a oportunidade de examinar a cultura das crianças separada dos adultos e, algumas vezes em oposição à cultura operada em sala de aula.

No entanto, para que se possa entender o recreio escolar é preciso utilizar técnicas que possibilitem a realização da pesquisa. Essas consistem em:

um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Foi assim que as observações, as entrevistas, o caderno de campo, os diálogos, meus questionamentos e minhas dúvidas foram construindo uma rede de significações que tornaram possível entender o recreio escolar sob o ponto de vista da educação musical. Para isso foi necessário fazer ligações, entre os vários dados, e opções sobre qual seria a melhor forma de entrelaçar essas ideias.

As ferramentas que transformam o mundo em representações são responsáveis por viabilizar a produção desse tipo de pesquisa. Elas são procedimentos que permitem a relação intensa dos pesquisadores qualitativos com o objeto pesquisado. Dessa, forma, os pesquisadores

ressaltam a natureza socialmente constituída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Essa íntima ligação revelou-se grandemente quando, no recreio, havia um pesquisador. Não se pode ser um mero objeto no recreio; ser um pesquisador nesse espaço revelou a grande quantidade de relações que são estabelecidas entre o pesquisador e o objeto de estudo. Percebê-las fez com que a pesquisa fosse enriquecida, tornando-a mais significativa.

Sendo assim, entende-se que a pesquisa qualitativa é o tipo de pesquisa que mais se adequa ao estudo do recreio escolar por ser esse um espaço social no qual ocorre uma diversidade de acontecimentos simultâneos e inesperados e que por isso examinar ou medir experimentalmente se tornaria inviável. Portanto, neste tipo de pesquisa, poder-se-á entender o recreio como ele acontece no dia-a-dia da escola, através de observações dos recreios escolares e entrevistas realizadas com crianças e outros envolvidos com a vida escolar.

2.2 O método: o estudo de caso

O método adotado nesta pesquisa é o estudo de caso (STAKE, 1998; YIN, 2005; GIL, 2009), que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). Um caso pode ser

um grupo de alunos, ou um determinado movimento de profissionais que estudam alguma situação da infância. O caso é um entre muitos. Em qualquer estudo dado, nos concentramos nesse um. Podemos passar um dia ou um ano analisando o caso, mas enquanto estamos concentrados nele estamos realizando estudo de casos (STAKE, 1998, p. 15, tradução minha)⁹.

Um caso pode ser muito diverso, sendo possível englobar uma ou várias pessoas, um ou vários lugares e durar quanto tempo se julgar necessário para ser analisado. Ele é único entre tantos outros que possam existir, e essas diferenças no estudo de caso são levadas em consideração.

Para Stake (1998, p. 11), o “estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexibilidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes” (Idem, tradução minha)¹⁰. Esse autor ainda salienta que a investigação “com o estudo de casos não é uma investigação de amostras. O objetivo primordial do estudo de um caso não é a compreensão de outros. A primeira

⁹ No original: “Un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos”.

¹⁰ No original: “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

obrigação é compreender esse caso” (Idem, p. 17, tradução minha)¹¹. Com isso ele mostra que no estudo de caso não se deve preocupar em generalizar, mas em estudar um caso com profundidade, além de compreendê-lo sob diversos aspectos que possa apresentar.

Para Gil (2009) uma das vantagens desse estudo é a possibilidade de focar num caso com profundidade, isso porque o estudo de caso se refere “a um ou poucos objetos”, o que possibilita “a utilização de instrumentos que conferem maior profundidade ao caso” (GIL, 2009, p. 15). Esse método, na concepção do referido autor, possibilita enfatizar o contexto em que ocorrem os fenômenos, até porque nem sempre os limites estão bem definidos. Por entender o fenômeno como um todo, esse tipo de estudo garante a unidade do caso, considerando-o como um todo e as inter-relações entre as partes que o compõe.

Para isso, ainda segundo Gil (2009, p. 6), esse método tem de ser flexível quanto ao procedimento de coleta de dados, podendo ser utilizados, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos. Nessa perspectiva, a flexibilidade proporciona uma riqueza de informações, o que favorece a construção de hipóteses e possibilita o aprimoramento, a construção e a rejeição de teorias. Além disso, por não serem conclusivos, estimulam o desenvolvimento de novas pesquisas e podem gerar novas inquietações, sendo que tal método pode ser utilizado sob os mais diferentes enfoques teóricos e metodológicos (GIL, 2009, p. 15-18).

Os autores classificam o estudo de caso de diferentes formas. Para Stake (1998) existem três diferentes tipos de casos, sendo que um deles o caso surge de uma necessidade de se estudar um problema existente. Nesse caso

não nos interessa porque com seu estudo aprendamos sobre outros casos ou sobre algum problema geral, e sim porque necessitamos aprender sobre esse caso particular. Temos um interesse intrínseco no caso, e podemos chamar o nosso trabalho de *estudo intrínseco de caso* (STAKE, 1998, p. 16, grifos no original, tradução minha)¹².

¹¹ No original: “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso”.

¹² No original: “No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo *estudio intrínseco de casos*”.

Além desse, tem-se a circunstância em que é necessário estudar uma situação paradoxal em que há a necessidade de compreensão geral de um fenômeno. Considera-se que pode-se “entender a questão mediante a um estudo de caso particular”¹³, cuja investigação pode ser denominada de “*estudo instrumental de casos*”¹⁴ (STAKE, 1998, p. 16-17, grifos no original).

Por fim, outra categoria em que se pode eleger vários representantes como objeto de estudo, como por exemplos várias escolas, pode ser chamado de “*estudo coletivo de casos*”¹⁵ (STAKE, 1998, p. 17, grifos no original).

Para Gil (2009, p. 49-52), o estudo de caso pode ser classificado de acordo com diferentes aspectos: objetivos (exploratório, descritivo, explicativo e avaliativo); enfoques disciplinares (etnográficos, históricos, psicológicos e sociológicos); e quantidade de casos (caso único ou casos múltiplos).

Yin (2005) distingue um caso único como

é o caso representativo ou típico. Aqui, o objetivo é capturar as circunstâncias e condições de uma situação lugar-comum ou do dia-a-dia. [...] Parte-se do princípio de que as lições que se aprendem desses casos fornecem muitas informações sobre as experiências da pessoa ou instituição usual (YIN, 2005, p. 63).

O caso único pode ser utilizado, portanto, para compreender um evento escolhido para ser estudado. Isso pode trazer informações valiosas para compreender fenômenos específicos e, em alguns casos, buscar informações que podem servir para outros casos semelhantes.

Nesta pesquisa adota-se, conforme Yin (2005), um “estudo de caso único”. A decisão por “caso único” se deu porque, como mencionado, na iniciação científica realizada durante o curso de graduação na UNICAMP, quando me dedicava a estudar as manifestações musicais nos recreios escolares, pude notar que havia muitas semelhanças quanto à maneira que as crianças utilizam a música em duas instituições pesquisadas, as quais pertenciam a quadros socioculturais bem diferentes (SCARPELLINI, 2010). Com esses dados, então, optou-se em estudar as relações que as crianças estabelecem com a música no recreio de uma escola.

¹³ No original: “entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular”.

¹⁴ No original: “*estudio instrumental de casos*”.

¹⁵ No original: “*estudio colectivo de casos*”.

2.3 Participantes da pesquisa

2.3.1 A escola

Esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual¹⁶ de Uberlândia, Minas Gerais. Ela foi selecionada para ser o local de pesquisa pelo fato de apresentar características consideradas importantes: atender a crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e oferecer a elas certa liberdade de se moverem e brincarem no recreio. Salienta-se, então, que a escola não possui programa ou atividades dirigidas no recreio.

Houve certa dificuldade em encontrar uma escola que atendesse a esses critérios, pois grande parte das escolas que atendem de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental está sob a jurisdição do município. Como não há convênio entre a universidade e o município para pesquisadores, apenas para estagiários, os diretores não aceitavam a realização de pesquisas nessas escolas. Foram levantadas e consultadas muitas delas, sendo que a primeira que atendia a estes anos do Ensino Fundamental, aos critérios expostos e que aceitou participar da pesquisa foi uma escola estadual, onde a pesquisa foi realizada.

Para a realização do estudo, a escola exigiu somente uma carta de apresentação em que fossem descritos os objetivos da pesquisa e a metodologia que seria empregada, sendo esta assinada pela Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves (orientadora do trabalho) e pela Profa. Dra. Beatriz Rauscher (coordenadora do Curso de Pós-graduação em Artes, na época) (APÊNDICE A).

A escola está localizada na região central de Uberlândia e foi construída na década de 1940. Uma época em que não se buscava construir prédios monumentais destinados à educação, como os do começo da República, mas edificações mais baratas e que pudessem atender a uma maior parte da população. Era uma época em que o governo já

não havia mais como ignorar o discurso em defesa da democratização da escola pública e, para que esta democratização se fizesse possível, os edifícios que abrigariam os grupos escolares não poderiam continuar se caracterizando pelo fausto e nem a sua localização permanecer circunscrita ao centro das cidades, tinha que

¹⁶ O nome da escola será omitido por questões éticas e em acordo com a direção do estabelecimento de ensino.

ser deslocada para as áreas mais periféricas, onde residiam as crianças das famílias mais empobrecidas (LIMA, 2010, p. 506).

Tal escola foi pensada arquitetonicamente para a realidade pedagógica dos anos 1940. Para entender essa escola e o seu recreio escolar é importante ter em vista que se trata de um prédio pensado para aquele período. Por isso é que se dá

a importância de compreender a instituição escolar a partir da abordagem que toma como fio condutor da análise a noção de cultura escolar, que engloba a dimensão dos artefatos produzidos para o (e pelo) funcionamento da escola, incluindo-se aí os recursos didáticos, o mobiliário e a arquitetura; a legislação que regulamenta o seu funcionamento (LIMA, 2010, p. 504).

Assim, quando foi construída a escola, por exemplo, não havia quadra, a disciplina de Educação Física ainda não era obrigatória no currículo escolar. Também não se preocupavam com acessibilidade, dentre outros aspectos, que não eram considerados, tornando mais difícil a adaptação do currículo atual de ensino ao prédio escolar.

Em entrevista realizada, a diretora da escola (Entrevista, 8 maio de 2012, p. 229) coloca as dificuldades de se trabalhar em um local pensado para outra proposta pedagógica, mencionando, por exemplo, que “o espaço da escola¹⁷ [...] é um espaço reduzido, até pela época de sua construção”. Isso pode fazer com que várias ações sejam efetivadas para que haja adaptações das atividades.

A escola atende em média a 480 alunos nos turnos matutino e vespertino. Só no período da manhã, que foi o estudado nesta pesquisa, entre 200 a 220 estudantes frequentam a instituição. As crianças têm idade entre 6 e 10 anos, aproximadamente, e são divididas por séries de acordo com a idade e o ano escolar. Os órgãos que fazem essa divisão e definem o número de séries de cada ano são a Superintendência Regional de Ensino (SRE) e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), de acordo com a demanda.

Cada sala de aula possui em média 25 alunos, sendo que o máximo permitido por sala é 30. As salas são compostas por diferentes tipos de crianças; assim, em uma mesma sala, por exemplo, há estudantes considerados em nível de desempenho adequado à idade e outros com baixo desempenho escolar, déficit de atenção e/ou necessidades educacionais especiais.

¹⁷ Serão omitidos todos os nomes dos entrevistados neste trabalho.

As crianças que estudam nessa escola, em sua maioria, não moram nas proximidades. Isso se dá porque, hoje, a instituição está localizada numa região central da cidade e onde há poucas residências – a maioria dos prédios no seu entorno é comercial. Além disso, dentre as casas que ainda existem naquele local, grande parte é habitada por moradores que não possuem filhos com idade entre 6 e 10 anos. Por isso, segundo a diretora, a escola recebe muitos estudantes de pais que trabalham próximo à escola e residem em bairros distantes.

Vale salientar que não há professores de música no quadro de funcionários da escola. Sendo assim, ela ainda não se adequou à Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) – ela dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

2.3.2 As crianças, a diretora e funcionária da escola

Esta pesquisa contou com vários participantes, sendo que alguns foram somente observados e outros, entrevistados. Os que fizeram parte do recreio foram observados; assim, crianças do 1º ao 5º ano, funcionários que trabalham com a venda de lanches, merendeiras, funcionárias de serviços gerais, professores e profissionais responsáveis pelo recreio, como a diretora, a supervisora, a professora eventual e a que exerce suas atividades na biblioteca.

As crianças que participaram das entrevistas foram selecionadas de acordo com as ações no recreio. No decorrer das observações identifiquei alguns personagens que apresentavam alguma forma de interação com a música.

Foram assim entrevistadas 12 crianças do 5º ano de 2011 e 18 crianças em 2012, sendo quatro crianças do 1º, cinco do 2º, três do 3º, quatro do 4º e duas do 5º ano.

Antes de todas as entrevistas, expliquei às crianças o que iriam fazer, o que era uma entrevista e que elas não seriam identificadas. Todas escolheram nomes fictícios para nomeá-las na dissertação e no decorrer das entrevistas. Por não serem identificadas (nomes ou fotos), as autorizações para entrevistá-las foram dadas pela diretora da escola e com o consentimento dos alunos, sendo que nenhuma criança foi forçada a ser entrevistada e/ou a responder as perguntas (APÊNDICES B e C). Algumas ficaram um pouco apreensivas quando foram chamadas numa sala

disponibilizada pela escola, mas logo se soltaram e se sentiram à vontade com a situação.

Foi realizada uma entrevista com a diretora para esclarecer questões sobre a escola como organização, crenças e regras relacionadas, principalmente, ao recreio (APÊNDICE D). Além disso, uma funcionária que trabalha na escola há mais de 20 anos também foi entrevistada (APÊNDICE E). Ela foi selecionada por estar sempre presente no recreio, mas não como um adulto que cria regras às crianças, e sim como uma observadora. Essa profissional faz a limpeza da escola durante o recreio e não interfere nas brincadeiras das crianças, sendo que sua entrevista trouxe informações sobre a constituição do recreio na atualidade, o processo de construção de regras as transformações do espaço físico do pátio ao longo do tempo.

Não foram entrevistadas professoras porque elas não ficam presentes durante o recreio. Portanto, acredita-se que entrevistá-las não ajudaria a compreender a maneira como as crianças se relacionam com a música no recreio escolar.

2.4 Procedimentos de pesquisa

Neste trabalho adotei, como procedimentos de pesquisa, as observações e as entrevistas.

As observações foram realizadas no segundo semestre de 2011 e no primeiro semestre de 2012, somando 38 observações com duração média de 50 minutos cada. Além disso, também observei alguns minutos antes de iniciar o recreio e alguns depois de soar o sinal para o término. Essas observações foram realizadas nos recreios de crianças do 1º ao 5º ano, turno matutino.

As entrevistas com crianças, diretora e uma funcionária da escola foram realizadas em 2011 e 2012. No final do ano de 2011 foram feitas 12 entrevistas com as crianças do 5º ano que iriam sair da escola no ano seguinte (cada entrevista durou cerca de 20 minutos). Já no ano de 2012 foi realizada uma entrevista com a diretora da escola, com duração de aproximadamente 50 minutos; em junho do mesmo ano entrevistou-se a funcionária da escola, com duração aproximada de 1 hora e 20 minutos; e no mês de agosto, cinco entrevistas coletivas com crianças

do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com duração em torno de 50 minutos cada. Por conseguinte, foram mais de 11 horas de entrevistas gravadas.

2.4.1 A observação

A observação foi adotada como procedimento de pesquisa para este trabalho por se tratar de um meio que ajudaria a compreender como se dão as relações das crianças com a música no recreio.

O recreio escolar, assim como qualquer objeto de estudo, pode ser visto sob diferentes perspectivas, dependendo de como e com que interesse o observador olha para ele. Fourez (2009, p. 35) esclarece que “a *observação não é puramente passiva*. Não há uma *informação* no mundo que eu receba como tal [...] mas é a pessoa que olha que determina o que observa. Observar implica uma *organização activa da visão*” (grifos no original).

Para ir a campo busquei ampliar, mediante diversas leituras, a “visão” de recreio e das relações nele existentes, pois “para observar, é necessário reduzir aquilo que vemos a noções que já possuíamos antes. Uma observação é uma *interpretação*: é integrar uma certa visão na representação teórica que fazemos da realidade” (FOUREZ, 2009, p. 36, grifo no original). Se não houvesse essa busca por ampliar o campo de visão, poderia haver alguns fatos que passariam despercebidos, pois o que se consegue compreender do objeto depende do conhecimento que o observador possui sobre ele.

Além disso, a observação nunca é um processo imparcial, pois o pesquisador também constrói sua versão do mundo que o cerca. Vê-se, portanto, o que lhe interessa ver.

Na medida em que percebemos como a observação dos factos é sempre construção de um modelo de interpretações (em inglês o termo *theoretical construct*, por meio do qual designamos as noções utilizadas, valoriza bem esse aspecto construtivo), damo-nos conta que o modelo está ligado àquilo que interessa de momento (FOUREZ, 2009, p. 40).

Dessa forma, não há a pretensão de abordar todos os aspectos que podem ser observados no recreio escolar, nem mesmo acredito que tenham sido analisados todos os fatores que aconteceram e que se referem às relações estabelecidas pelas crianças com a música. Mesmo assim foi feito um esforço para buscar meios e

formas de observar o recreio escolar que pudessem propiciar o aprofundamento do estudo do caso.

Durante as observações foi possível selecionar as crianças que participariam das entrevistas e perceber como a funcionária da escola, que foi entrevistada posteriormente, se relacionava no recreio de maneira distinta dos outros profissionais presentes.

2.4.1.1 Observando o recreio

Todos os dias que ia à escola para observar o recreio chegava alguns minutos antes de soar o sinal. Assim, pude perceber alguns acontecimentos que se deram antes do recreio e toda a preparação por parte dos funcionários para seu início.

No decorrer do processo de observação tentei resolver as situações que apareciam, como me colocar naquele espaço, as ações perante alunos, professores e outros profissionais e as formas de responder às crianças quando perguntavam o que eu fazia na escola.

Onde e como ficar, ou como me posicionar no recreio, eram indagações que estiveram presentes desde o início até o fim das observações. É interessante notar como um mesmo fenômeno pode ser observado de diferentes ângulos e, dependendo do lugar de onde ele é visto, pode-se perceber nuances e gestos que de outro ângulo não seriam vistos.

No recreio há vezes em que não se pode escolher de onde se vê, pois os fatos acontecem sem que possam ser previstos. Somente em algumas situações, como durante a formação das filas, foi possível prever e observar cada dia de um local diferente.

Devido à imprevisibilidade dos acontecimentos no recreio, eu ficava em dúvida se deveria transitar ou permanecer parada em pontos estratégicos do pátio. Percebi que permanecer num local durante todo o recreio era impossível, pois ele acontecia com centralizações diferentes no espaço, de acordo com o momento e as atividades realizadas pelas crianças. Tais momentos aconteciam com uma rotina que se seguia quase todos os dias: antes do recreio, algumas salas de aula formavam filas nos corredores e, quando soava o sinal, a maioria das crianças se dirigia para a parte do pátio que é coberta e onde é servido o lanche. Ao finalizarem

a refeição, os alunos espalhavam-se no pátio e se agrupavam, principalmente, na parte descoberta. Alguns minutos antes de soar o sinal para o término do recreio, as responsáveis recolhiam os brinquedos e os estudantes se encontravam novamente nos corredores para formar filas, entrando em seguida nas salas de aula.

Diante dessa intensa movimentação, tive que me deslocar de forma que pudesse ver aquilo que me chamasse a atenção e, dependendo do que acontecia, me dirigia até o local. Algumas vezes, demorava aparecer algo que considerava um dado interessante para a pesquisa, por isso procurava estar atenta, principalmente às ações que envolviam qualquer tipo de manifestação musical, aproximando-se de locais e pessoas de acordo com a necessidade.

O recreio, dessa forma, pode ser considerado um espaço dinâmico que não permite ao observador estar presente em todos os lugares ao mesmo tempo (não se pode “ver tudo”). Algumas vezes até se pode ver paralelamente dois fenômenos acontecendo ao mesmo tempo, mas em outras não é possível, pois há locais onde não se vê todo o pátio. Portanto, tive que fazer opções no decorrer das observações. Algumas dessas escolhas foram instintivas, e outras por saber que havia manifestações musicais em determinado local. Houve momentos em que eu via algo interessante ao longe e, assim que chegava, aquele acontecimento já havia acabado.

Compartilho, porquanto, a descrição de Würdig (2007, p. 36-37) que ao observar o recreio escolar estudou os aspectos referentes às relações de organização das crianças. Esse autor menciona que, no início de suas observações, o recreio parecia um “turbilhão de acontecimentos” e, depois de algumas análises e do maior contato com as crianças, “mais sensível ficava em relação às falas, aos gestos, às combinações, às brincadeiras”. Além disso, com o decorrer das atividades, os alunos foram percebendo que ele não era um “espião”; logo, a aproximação e a cumplicidade dos estudantes foram maiores.

Assim sendo, não era só a questão de onde ficar e como ficar no recreio. Havia também a posição que eu ocupava naquele lugar, que não poderia ser vista ali como professora, nem como estagiária; por isso busquei mostrar simpatia com um sorriso no rosto, até mesmo para as “artes”¹⁸ que as crianças faziam, passando um ar de cúmplice, pois assim percebiam que eu não era “uma tia” que iria dar

¹⁸ Refere-se a bagunças, traquinagens ou ações proibidas feitas pelas crianças.

bronca pelo que faziam. Somente um dia a diretora pediu para “vigiar” os alunos porque havia poucos adultos responsáveis pelo recreio; com isso, minha perspectiva de pesquisadora se modificou, ao me preocupar com a movimentação das crianças e o bem-estar delas. Depois me arrependi de ter cedido a esse pedido, pois não era esse o olhar relacionado ao recreio que desejava; apesar disso, tal episódio mostrou claramente o quão importante é a maneira pela qual o recreio é observado e, dependendo do foco, os fatos são vistos de maneira diferente.

Algumas vezes as crianças interagiam comigo. Essa interação cresceu aos poucos e, após algumas semanas, elas sabiam que eu não era uma professora ou “uma tia”; era uma pessoa para a qual os alunos poderiam contar fatos de suas vidas, falar sobre a escola, o que gostavam e não gostavam nela, entre outros assuntos. A maioria das crianças sabia que eu não iria “delatá-las” e que não haveria problema em me falar sobre qualquer acontecimento ou brincar como quisessem na minha frente.

Uma das alternativas para que os alunos me vissem de tal forma foi procurar não intervir em situações de conflito entre eles. Sempre indicava alguma responsável quando era solicitada a solucionar algum problema. Procurava me sentar em locais como muretas, degraus e bancos de maneira, buscando uma postura “mais relaxada”: conversava com algumas crianças e tentava uma aproximação.

A minha presença gerou certa curiosidade por parte das crianças. Elas me questionaram praticamente todos os dias sobre o que fazia no recreio; algumas achavam que eu era uma professora nova e outros diziam que eu era estagiária. A cada dia, um novo grupo questionava – algumas vezes os alunos já sabiam, mas queriam confirmar. Houve alguns estudantes que não se aproximavam, mas ficavam cochichando e olhando, nitidamente estavam conversando sobre mim. Sempre que isso acontecia eu procurava me aproximar e deixar que me questionassem. Outras crianças mais tímidas esperavam que o colega se aproximasse para fazer perguntas.

Quando as crianças faziam tais perguntas, eu dizia que era da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e que fazia uma pesquisa sobre brincadeiras no recreio. Disse que estudava música e não entrei em muitos detalhes sobre o que estava sendo feito, para que elas não modificassem os modos de agir e/ou brincar com a música. Numa das últimas observações, uma menina me perguntou se estava

estudando para ministrar aulas e se era de Educação Física. Expliquei rapidamente que não e que daria aulas de Música. Ela ficou entusiasmada com a notícia no momento, mas não me procurou – também não foram observadas mudanças no comportamento da menina. Acredito que ela não associou o fato de eu estudar música e estar no recreio.

Nas primeiras observações, principalmente, as crianças também demonstraram curiosidade sobre o que era anotado. Algumas achavam que os nomes de quem fazia bagunça ou corria no recreio eram escritos no caderno. Explicava-lhes, então, o motivo das anotações que, por sua vez, eram mostradas aos alunos.

Dessa forma, conversei várias vezes com as crianças. Com essas conversas tencionava, geralmente, esclarecer algo que não era entendido apenas com a observação. Já por parte delas havia questionamentos sobre quem eu era e o que fazia no recreio – isso se estendia a diversos assuntos como contar histórias, conversar sobre algum assunto do recreio, falar de algum colega, entre outros. Nos últimos dias de observação, algumas crianças do 5º ano pediram que suas camisetas fossem assinadas por mim, uma vez que elas estavam se despedindo da escola e queriam a lembrança de todos. Tal aspecto foi interessante, pois elas já me consideravam como fazendo parte da escola.

Não só a curiosidade das crianças foi despertada, mas também de secretárias, professoras, funcionárias da limpeza e merendeiras que, nos primeiros dias, perguntavam sobre o que eu fazia na escola, isso porque a diretora apresentou-me somente à supervisora. A todos os outros funcionários e alunos fui, aos poucos, esclarecendo os motivos da minha presença na escola.

Assim, sempre que questionada pelas professoras e funcionárias da escola, me apresentava como aluna do Curso de Mestrado em Artes da UFU, com ênfase em música e que a pesquisa consistia em observar as relações que as crianças estabeleciam com a música no recreio escolar. As professoras e funcionárias, em geral, me receberam muito bem e, quando comentava sobre a realização da minha pesquisa, elas se dispunham a ajudar. Algumas não entendiam a proposta, já outras a entendiam e se mostraram bastante interessadas. O relacionamento sempre foi bom com as funcionárias: elas dialogavam, contavam algumas histórias e, inclusive, faziam questão que eu comesse a merenda diariamente.

Algumas funcionárias da escola, a princípio, não compreenderam a proposta de ter uma pesquisadora no recreio. Elas queriam que eu as ajudasse na vigilância do recreio, a “pegar esses meninos”, como me foi dito uma vez. Acredito que, como têm a função de “manter a ordem”, elas tiveram dificuldade para entender a função de um adulto que entra na escola para observar o recreio, sem desempenhar nenhum papel relacionado ao “controle da bagunça”.

Procurei, durante as observações, ater-me às brincadeiras e práticas musicais presentes no recreio. Não foi possível ignorar a presença de outros fatos que aconteciam no recreio, como a organização e as regras que estavam presentes.

Tenho consciência que ser uma pessoa estranha e observar um local interfere nas ações das crianças, mas isso acontece em qualquer processo de observação. Ficou claro que essa interferência ocorria quando os alunos percebiam a minha presença e, ao se sentirem observados, alguns modificavam o que estavam fazendo. Havia aqueles que se envergonhavam e ficavam parados, e outros que começavam a brincar pelo fato de perceber que eu estava atenta às suas ações. No início das observações esses episódios eram mais constantes, mas com o decorrer da coleta de dados, as crianças foram se aproximando e se acostumando com a minha presença. Pode-se dizer que as crianças, na maioria das vezes, não se importavam se estavam (ou não) sendo observadas no recreio. Assim, dançavam, cantavam, faziam alguma brincadeira, encenavam, ou seja, expressavam-se de diversas maneiras. Isso era ainda mais latente nos alunos menores que se expressavam com maior frequência do que os mais velhos, principalmente os do 5º ano, que já demonstravam ter mais vergonha, sendo mais contidos ao se expressarem.

2.4.1.2 Dificuldades na observação do recreio

Devido à grande quantidade de fatos que ocorrem simultaneamente e de maneira muito rápida, foi possível constatar que o recreio é um espaço difícil de ser observado.

As crianças, geralmente, se movem no pátio de forma muito rápida. Elas não se fixam em um só lugar: comem em um local, brincam em outro e comumente se divertem com diferentes movimentos. Algumas vezes era possível ver os alunos

cantando, improvisando, mas ao chegar perto deles, essas ações já tinham sido encerradas.

Além disso, a maioria das crianças não apresenta certo “padrão de comportamento”, ou seja, não comem, brincam, vão ao banheiro e bebem água do mesmo jeito e na mesma ordem todos os dias. Elas costumam variar a maneira e a ordem como fazem essas atividades.

Foi difícil identificar no recreio, principalmente no início, a qual ano escolar as crianças pertenciam que, nesse entremeio, se misturavam com frequência. Após um período de observações já era possível identificá-las. Percebi, ainda, que alguns alunos saíram e outros entraram na escola em 2012 em relação ao ano anterior; por conseguinte, houve alguns personagens presentes no ano de 2011 que poderiam ter sido entrevistados, mas eles se mudaram para outra escola. Também houve casos de crianças que entraram em 2012, se destacaram e participaram das entrevistas.

Outro fator que faz do recreio um espaço difícil de ser observado é a grande quantidade de sons misturados, que formam uma grande massa sonora emitida, principalmente, pelas crianças. É nítida a diferença sonora do pátio vazio e do mesmo local no recreio. Os sons da rua são intensos e essa grande massa sonora do recreio, muitas vezes, dificultou a coleta de dados.

Também, algumas vezes, por conta da grande quantidade de sons no recreio e em decorrência da rapidez com que eles aconteciam, algumas brincadeiras não puderam ser registradas e/ou identificadas. Esse foi o caso do dia em que duas meninas brincavam batendo palmas. Primeiro só batiam uma na mão da outra, bem rápido. Depois cantavam e faziam gestos diferentes para cada verso: “*cecererecece, nós por cima, nós por baixo...*”. Outro exemplo foi “*Eu digo ah, ah, ah. Eu digo eh, eh, eh...*”¹⁹ (Caderno de campo, 25 de outubro de 2011, p. 17) – não foi possível completar o registro dessa música devido aos barulhos decorrentes do recreio, e nas entrevistas as crianças não foram questionadas porque esse não era objetivo da pesquisa.

Em outras oportunidades, as crianças começavam a conversar sobre variados assuntos enquanto observava algo que interessava à pesquisa. Assim, nem sempre foi possível falar com uma criança e observar o que acontecia,

¹⁹ Nesse trabalho todos os trechos e/ou letras de música e brincadeiras estão escritas em itálico.

paralelamente, em outro grupo. Todavia, as conversas foram muito importantes para as conexões que estabeleci com os alunos.

Como já citado anteriormente, as crianças ficavam envergonhadas ao serem observadas, interrompendo as atividades que estavam sendo executadas. Nessas situações, eu tentava desvencilhar o olhar, ir para outro lado, mas em alguns casos, perceber que estava sendo observada foi fatal para que a criança parassem o que fazia.

Essas dificuldades de observar o recreio não foram, no entanto, fatores que impossibilitaram a coleta de dados. Tais empecilhos se deram devido à forma como o recreio se constitui, mas se não houvesse grande fluxo de crianças, barulho, rapidez, não seria o recreio.

2.4.1.3 Registro das observações

Para registrar as observações, levei a campo um caderno pequeno, inicialmente. Ele foi utilizado durante 2011 e no início do ano seguinte, até que esse caderno foi esquecido na casa dos meus pais que moram em outra cidade. Para substituí-lo, usei uma caderneta que carregava na bolsa. As crianças sabiam que eu continuava a anotar, mas pareceu-me que a caderneta causou um impacto menor em relação ao caderno. Tive a impressão que, para elas, naquele caderninho não cabia tantos “segredos” como no outro.

Anotava, a cada observação, algumas palavras-chave para lembrar os fatos que haviam acontecido²⁰. Algumas vezes antes do recreio ou no intervalo entre os recreios, eram delongados pensamentos e detalhes, mas, em geral, eu fazia apenas algumas indicações dos acontecimentos.

Com o intuito de lembrar os acontecimentos, fiz uma planta baixa esquemática do pátio e nomeei os locais do recreio para que depois se soubesse onde acontecera cada evento.

Isso ocorreu devido à dinamicidade do recreio: se se parava para anotar com detalhes um determinado fato, perdiam-se outros. Muitas vezes era necessário escrever enquanto eu caminhava; diante disso, foram desenvolvidos alguns códigos

²⁰ Não foi possível registrar com imagens, nem por meio de fotos, nem vídeos o recreio estudado, por questões éticas. Houve dificuldades burocráticas para obtenção de autorizações do uso de imagem para todas as crianças.

que me auxiliaram na rapidez da escrita: em vez de menino, por exemplo, colocava-se apenas a letra “o” e no lugar de menina, escrevia-se a letra “a”.

Registrar diálogos e outros detalhes no momento da observação se tornava bastante complicado por ter que, ao mesmo tempo, observar e anotar o que acontecia, sendo que muitos dos fatos descritos ocorrem em segundos e, muitas vezes, concomitantemente.

Logo que chegava em casa, eu procurava registrar detalhadamente a observação daquele dia no caderno de campo. Para isso lia os “esquemas” anotados na caderneta e, a partir da memória, os descrevia. Essa foi a rotina dos 38 dias de observações, totalizando aproximadamente 32 horas e 104 páginas de caderno de campo. O primeiro dia foi em 5 de outubro de 2011 e o último, 24 de abril de 2012, lembrando que houve um período de férias e que fui ao campo, em média, três vezes por semana, de acordo com a minha disponibilidade.

2.4.2 As entrevistas

A entrevista como um procedimento de coleta de dados foi adotada para que as observações fossem complementadas. A intenção era que elas trouxessem alguns esclarecimentos sobre diversos aspectos do recreio, das relações estabelecidas com a música, as ações que a envolvem, os meios utilizados para tanto e as formas de ensino/aprendizagem musical no recreio. Vale destacar que as observações não foram suficientes para compreender os aspectos concernentes ao objeto de estudo.

Segundo Gil (2009, p. 63), a entrevista é uma técnica eficiente para obtenção de dados em profundidade e “quando bem conduzida, possibilita o esclarecimento até mesmo de fatores inconscientes que determinam o comportamento humano”. A estrutura da entrevista adotada foi, segundo a classificação desse autor (2009, p. 64), de “entrevistas guiadas”, sendo que nessa modalidade as informações são “especificadas previamente, mas o pesquisador define sua sequência e formulação no curso da entrevista. Têm como principal vantagem a adequação da entrevista às características do entrevistado” (GIL, 2009, p. 64). Além disso, esse tipo de entrevista é flexível e se adapta bem às pessoas e circunstâncias em que é realizada (Ibidem).

Como já dito, as primeiras entrevistas foram individuais e realizadas no segundo semestre de 2011 com as crianças do 5º ano, as quais saíam da escola ao final daquele ano letivo. Havia três salas de aula desse nível, sendo que foram realizadas entrevistas com quatro crianças de cada uma delas, totalizando 12 entrevistas. Tais entrevistas só puderam ser feitas na última semana de aula, pois anteriormente os alunos estavam sendo avaliados. Dessa forma, por já terem realizado as provas e ser a última semana, muitos alunos não foram à escola, levando-me a escolher alunos, dentre os presentes, para serem entrevistados.

Já em 2012, as entrevistas com as crianças foram coletivas, uma para cada ano do Ensino Fundamental. Assim, houve cinco entrevistas com o número de participantes variando de dois a seis alunos. Cada entrevista teve duração de aproximadamente uma hora e dez minutos, e foram realizadas na primeira semana de aula do segundo semestre de 2012.

As primeiras entrevistas realizadas individualmente foram bastante interessantes, mas foi possível notar certa vergonha por parte de algumas crianças em expor suas ideias. Além disso, havia situações em que elas não sabiam como se expressar e não desenvolviam o pensamento. Por isso busquei fazer as entrevistas de 2012 de forma coletiva, acreditando que as crianças desenvolveriam os assuntos e se sentiriam menos envergonhadas.

No quadro a seguir é possível visualizar os entrevistados, o tipo de entrevista realizado, o dia, a duração e o ano a que pertenciam as crianças no momento da entrevista. Ele está organizado pela ordem de realização das entrevistas.

DATA	PARTICIPANTES	TIPO DE ENTREVISTA	DURAÇÃO	ANO ESCOLAR
12/12/2011	Pedro ²¹	Individual	16 min	5º ano
12/12/2011	Franciele	Individual	21 min	5º ano
12/12/2011	Iasmim	Individual	20 min	5º ano
12/12/2011	Roberta	Individual	20 min	5º ano
12/12/2011	Ana Luiza	Individual	19 min 28 s	5º ano
12/12/2011	Gustavo	Individual	11 min 37 s	5º ano
12/12/2011	Vitória	Individual	13 min 28 s	5º ano
12/12/2011	Leo	Individual	11 min 39 s	5º ano
12/12/2011	Alana	Individual	21 min 32 s	5º ano
13/12/2011	Neymar	Individual	20 min 39 s	5º ano
13/12/2011	Guilherme	Individual	22 min 19 s	5º ano
13/12/2011	Luciana	Individual	25 min	5º ano
8/5/2012	Diretora	Individual	49 min 30 s	-----

²¹ Todos os nomes colocados são fictícios. Eles foram escolhidos pelas crianças entrevistadas.

19/6/2012	Funcionária	Individual	1h 19min	-----
8/8/2012	Andressa	Coletiva	50 min	1º ano
8/8/2012	Daiane	Coletiva	50 min	1º ano
8/8/2012	Murilo	Coletiva	50 min	1º ano
8/8/2012	Chiclete	Coletiva	50 min	1º ano
8/8/2012	Helena	Coletiva	36 min	5º ano
8/8/2012	Luiza	Coletiva	36 min	5º ano
8/8/2012	Lili	Coletiva	55 min	2º ano
8/8/2012	Isabela	Coletiva	55 min	2º ano
8/8/2012	Larissa	Coletiva	55 min	2º ano
8/8/2012	Igor	Coletiva	55 min	2º ano
8/8/2012	Jade	Coletiva	55 min	2º ano
13/8/2012	Rebeca	Coletiva	1 h 09 min	3º ano
13/8/2012	Felipe	Coletiva	1 h 09 min	3º ano
13/8/2012	Maria Alice	Coletiva	1 h 09 min	3º ano
13/8/2012	Sofia	Coletiva	48 min	4º ano
13/8/2012	Lua	Coletiva	48 min	4º ano
13/8/2012	Carla	Coletiva	48 min	4º ano
13/8/2012	Fernanda	Coletiva	48 min	4º ano

Quadro 1 – Lista das crianças entrevistadas. Fonte: Elaboração da autora.

Os roteiros das entrevistas foram elaborados com o intuito de entender o pensamento e o relacionamento das crianças com o recreio, e a visão delas no que tange à música nesse espaço/tempo escolar, além de tentar entender como a música está presente no dia a dia das crianças, dentro e fora da escola (APÊNDICES B e C).

Em relação às entrevistas realizadas com as crianças em 2011 (APÊNDICE B), as que foram feitas em 2012 (APÊNDICE C) tiveram algumas modificações no seu roteiro. Isso se deve ao fato de terem sido observados assuntos que não foram contemplados nas primeiras entrevistas, e havia questões que não ajudavam a compreender o fenômeno estudado.

2.4.2.1 Entrevistando os participantes da pesquisa

Todas as entrevistas com as crianças foram realizadas em uma sala de aula vazia, com gravação do áudio, em horário consentido por direção e professores.

Entrevistar crianças foi um grande desafio. Era preciso entender a perspectiva delas ao olhar para a escola, as relações que estabelecem com a instituição e com o recreio, o significado desse momento escolar, a opinião desses alunos a respeito da estrutura do recreio e a relação com a música nesse espaço. Para isso, as crianças tinham que sentir que era verdadeiro o meu respeito e o meu interesse pelo que estava sendo dito por elas nas entrevistas.

Durante as entrevistas percebo que houve uma melhora na maneira como eu me portava diante dos entrevistados. No início havia mais dificuldade em formular questões imediatas, com vistas a explorar um determinado assunto, mas com tempo fui superando minhas dificuldades.

Faz-se necessário destacar duas diferenças significativas que apareceram durante as entrevistas: a primeira é a entrevista de crianças de idades diferentes; e a segunda é a realização da entrevista individual e coletivamente.

No caso dessa pesquisa, nas entrevistas realizadas com as crianças dos primeiros anos, era necessário retomar as perguntas, pois mudavam de assunto constantemente. Também era preciso refazer os questionamentos para que elas pudessem compreendê-las. Já com as maiores isso não ocorreu, uma vez que compreendiam as perguntas. No entanto, elas ficavam envergonhadas para falar e respondiam sucintamente com poucas palavras; logo, várias perguntas diferentes foram feitas para uma mesma questão, insistindo mais em alguns pontos durante as entrevistas.

Houve significativa diferença em fazer as entrevistas individualmente e coletivamente. Na primeira situação, as crianças se mostraram mais tímidas, mas puderam desenvolver os pensamentos com calma e sem interrupções. Já nas entrevistas coletivas elas se soltaram muito mais, obtendo-se um número maior de dados. Conforme se lembravam de acontecimentos variados, os colegas ajudavam a completar o pensamento e traziam novas ideias. No entanto, essa modalidade foi mais tumultuada: os estudantes não tinham paciência de esperar o colega terminar seu discurso e, muitas vezes, era necessário interferir para que não falassem ao mesmo tempo e deixassem os colegas mais tímidos participarem.

A entrevista com a funcionária foi realizada enquanto limpava algumas salas de aula num dia em que não havia crianças na escola. Isso foi feito porque ela não poderia parar suas atividades para participar da entrevista e também não seria possível realizá-la após o seu expediente. Ela não teve nenhuma pressa em responder as questões porque estava executando seu trabalho, mas houve duas interrupções na entrevista para a troca de sala.

2.4.2.2 Transcrição e textualização das entrevistas

As entrevistas foram registradas em gravação de áudio e, posteriormente, transcritas por meio da audição, em que se somaram 240 páginas de transcrição.

Nas entrevistas coletivas foi feito “mapa” da posição de cada criança ocupava no círculo no momento da entrevista, para facilitar a orientação durante as transcrições e criar uma imagem visual de modo a facilitar a identificação dos alunos.

Ao transcrever as entrevistas foi possível pensar tanto o meu papel como pesquisadora quanto como entrevistadora: atuação, postura ao ouvir a criança, a diretora e a funcionária, posicionamento, impacto das perguntas realizadas e da percepção dos entrevistados. Dessa forma, o momento foi importante para refletir e repensar alguns aspectos em relação a mim enquanto investigadora, atentando-me à importância de gestos, expressões faciais e questões colocadas ao entrevistado conforme as respostas obtidas.

Os dados transcritos foram organizados em ordem de realização das entrevistas, impressos e encadernados. Organizei um caderno contendo todos os dados, ordenados pela data das observações, e as transcrições das entrevistas. Esse caderno com os dados somou 348 páginas²².

As transcrições foram textualizadas de forma que, com o uso das pontuações corretas, o leitor pudesse compreender os diálogos com as intenções imbricadas pelos entrevistados na linguagem oral. Busquei também esclarecer pontos voltados à coerência no texto, algo importante porque, na linguagem escrita, não é possível perceber os gestos, as entoações minhas e do entrevistado, e as situações entendidas apenas dentro do contexto do diálogo que, ao ser recortado na análise, perderia o sentido.

2.5 Análise dos dados

A análise dos dados, segundo Stake (1998, p. 67), não se dá apenas num momento determinado e não há uma ocasião específica para ser iniciada. Para ele,

²² Como as observações e as entrevistas foram reunidas em um só caderno, a numeração de páginas que aparece nas citações do caderno de campo e entrevistas se refere à paginação desse caderno com os dados.

“analisar consiste em dar sentido às primeiras impressões, assim como aos resumos finais. A análise significa essencialmente colocar algo em evidência”²³. No entanto, “em um período determinado nos concentramos mais na análise do que em qualquer outra coisa”²⁴.

Durante esta pesquisa, a análise esteve bastante presente, já que era importante pensar o roteiro das entrevistas e se as observações que estavam sendo realizadas abarcavam os objetivos deste trabalho. O próprio objeto de estudo, portanto, foi sendo constituído e reconstituído na medida da realização da pesquisa, sem um “programa de análise”. Diante disso, Bourdieu (2004) pondera que a operação analítica

não é um plano que se desenhe antecipadamente [...] é um trabalho [...] que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas na pesquisa (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Contudo, após a transcrição das entrevistas e a organização do material empírico foi feito um intenso trabalho de levantamento de temáticas e subtemáticas que poderiam ser relevantes à compreensão do objeto desta pesquisa. Tal análise foi feita “linha por linha”, ou como coloca Strauss (1998, p. 57), “uma microanálise”. A microanálise, segundo esse autor, é necessária para iniciar a geração de categorias e descobrir as relações entre os conceitos, envolvendo um cuidadoso trabalho de examinar e interpretar os dados (Idem, p. 58). Nessa concepção, a microanálise é um grande passo para desenvolver teorias.

Após esse processo de análise, foram organizadas e reorganizadas as categorias temáticas, as quais foram levantadas e relacionadas entre si no decorrer do processo analítico. Elas tomaram como base o roteiro e os objetivos da pesquisa, sem, no entanto, deixar de levar em consideração as temáticas que surgiram durante a coleta e que, *a priori*, não estavam no roteiro.

Após isso, os dados foram reunidos de acordo com a categoria, de forma que facilitasse o processo de análise e escrita. Segundo Strauss (1998, p. 113), o conceito de agrupamento nas categorias é importante porque permite reduzir o

²³ No original: “Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. El análisis significa esencialmente poner algo aparente”.

²⁴ No original: “En un período determinado nos concentramos más en el análisis que en cualquier otra cosa”.

número de unidades em que a análise está sendo trabalhada. Para ele, as categorias são conceitos, derivados dos dados, que representam o fenômeno (Idem, p. 114).

Com os dados categorizados e agrupados foi, então, elaborado um sumário de escrita no qual foi possível pensar o texto como um todo. Os autores que ajudaram a tecer a produção deste texto foram sendo inseridos de acordo com o que era apontado pelos dados. Dessa forma, os autores iluminaram o processo de análise ao trazerem ideias e teorias que ajudaram a compreender o fenômeno estudado.

Prelúdio 1 - Preparando o recreio

Em mais um dia na escola, o recreio se aproxima. As turmas estão nas salas de aula. As professoras estão ocupadas: corrigem, escrevem, explicam... São raras as vezes, mas ouve-se o som de canções vindas das salas, algumas vezes os alunos até cantam.

O pátio está vazio, mas não muito. A diretora passa e vai para a sala da coordenadora. A merendeira coloca as panelas na parte de fora da cozinha. Uma criança vai ao bebedouro, outra, até o banheiro. A funcionária da limpeza costuma ficar sempre por ali limpando e varrendo. A diretora volta, agora acompanhada da coordenadora. As crianças dão uma olhada no cardápio e voltam devagar, em passos lentos, observando o teto... o menino até assovia uma pequena melodia. As merendeiras estão apressadas, andam de um lado para o outro e levam, para a sala dos professores, copos, pratos, comida, suco... Outra criança vai ao banheiro, a inspetora vai até a cozinha, querendo saber a merenda hoje. O entregador de salgados chega, a secretária vai recebê-lo...

Há uma movimentação na escola, é o momento de todos prepararem o recreio. Existe certa ansiedade, todos têm de se apressar, afinal de contas, o recreio começa em instantes.

São diversos sons que se ouve no pátio, vindos de vários lugares. Da rua vem um intenso ruído típico de centro de cidade grande. São motores de carros e motos, buzinas, vendedores, pessoas conversando, música que a loja ao lado coloca... tudo isso cria uma intensa massa sonora que invade a escola.

As merendeiras conversam. As professoras falam em suas salas, algumas tão forte que do pátio pode-se ouvir o que dizem. Pouco se ouve a voz das crianças, algumas vezes, apenas o som de todas juntas, lendo uma lição.

Em alguns dias, nesse momento, o pátio não está tão calmo. São os dias de aula de Educação Física, que se juntam ao movimento habitual de preparação do recreio. Nesses dias, não há como ouvir todos os sons vindos das salas de aula e da rua. As crianças, enquanto estão nessa aula, gritam, conversam, cantam, torcem... bem que a professora pede para não fazerem muito barulho, pois isso atrapalha as outras aulas. Mas parece impossível que as crianças “fiquem quietas” nas aulas de Educação Física. As emoções ficam latentes, e com os jogos realizados durante essa aula as crianças extravasam gritando, cantando...

De vez em quando aparece uma criança na porta das salas. Os que têm o pátio no seu ângulo de visão não param de olhar pela porta. Outras olham no relógio várias vezes, e os mais desinibidos perguntam para a professora: “Quanto tempo falta para o recreio, mesmo?”. É visível a ansiedade delas quanto ao início do intervalo, seja por estarem com fome ou por vontade de sair para brincar.

O recreio começa quando o sinal soa. É um som bastante forte e agudo que invade todas as dependências da escola.

Segundos após o sinal ecoar pela escola, vê-se uma grande quantidade de crianças correndo para o pátio. Ouvem-se os passos e as conversas delas envolvendo e superando todos os sons antes notados. É o momento de lazer dentro da escola e, pelos próximos quinze minutos, elas terão de cumprir algumas regras, mas poderão também escolher com quem e do que brincar, cantar, escutar, aprender/ensinar música, dentre outras práticas musicais nesse espaço/tempo da rotina escolar.

3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO RECREIO

O recreio acontece em lugar e tempo determinados. Por isso não é possível compreendê-lo sem antes entender como é esse ambiente e esse tempo. Ou seja, o espaço físico onde ocorre o recreio, a organização desse momento pela escola e como as crianças interagem nesse local são importantes para o entendimento da constituição desse recreio.

As crianças o têm como um tempo em que podem brincar, conversar, andar, pular, jogar, criar, enfim, podem se expressar com uma liberdade maior do que na sala de aula. É no recreio que cada criança pode ficar mais à vontade, pode se mover sozinha e/ou com seu grupo.

Se, por um lado, essas características fazem do recreio, geralmente, um espaço mais flexível que a sala de aula, por outro lado, ele também possui regras que os alunos precisam se adaptar. São normas estabelecidas pela escola e outras criadas pelas crianças no processo de interação no recreio, relacionadas a brincadeiras e compartilhamentos entre elas.

Há no recreio uma grande mobilidade no que concerne à ocupação do espaço. Os corredores podem ser um local de organização de filas, como podem daí alguns minutos ser uma “pista de corrida”, e depois um local para conversar e brincar. Além disso, é possível utilizar o pátio para pular corda, brincar de peteca, pega-pega, futebol, entre outras brincadeiras que acontecem, inclusive, simultaneamente nesse lugar.

Segundo a diretora da escola em que foi realizada esta pesquisa, o recreio é pensado com a finalidade de ser

um momento de interação entre as crianças, de socialização e de descanso das atividades da sala de aula. É um momento em que elas vão descobrir os colegas, conversar de forma informal que não seja em termos de trabalho pedagógico e aprendizagem dentro de sala. Um espaço em que elas vão descansar (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 232).

Diante do exposto, para a escola o recreio é um momento de descanso e lazer em que as crianças podem ter momentos de convivência uma com as outras. Nessa perspectiva, alguns autores trouxeram o recreio como uma ocasião diferenciada na rotina escolar, pois se trata do

único momento em que os alunos podem fazer opções: com quem conversar de quem se aproximar, onde e como brincar. É o espaço tempo que os convida a explorar diferentes percursos e aprender algo mais sobre relações grupais. Não é à toa que, para boa parte dos estudantes, o recreio é a hora mais esperada (IAVELBERG, 2010 apud BARRETO et al., 2011, p. 1).

Mas o recreio não se diferencia apenas por ser um local que proporciona aos estudantes certa liberdade para fazerem opções na escola. Grigorowitschs (2007, p. 101) mostra que ele também se tornou hoje um dos poucos lugares em cidades grandes, a exemplo de São Paulo, onde foi realizada sua pesquisa, em que é possível encontrar crianças jogando livremente e coletivamente. Na maioria das vezes, fora da escola, elas brincam sozinhas ou com os irmãos em casa, o que gera grupos de no máximo três crianças. O recreio é o momento em que os alunos têm oportunidades de conviverem em grupos e estabelecer relações com outros colegas de idades diferentes, religiões, classes sociais, dentre outros.

As crianças, assim, podem interagir, brincar, escolher e aprender. O recreio engloba uma grande variedade de relações e aprendizagens, como afirma Souza A. (2009):

Visto na perspectiva sócio-histórica o recreio é parte do tempo escolar e possibilita as interações entre as crianças, como também é um momento de construção de saberes, é um espaço que se vivencia outras experiências tanto pelo brincar como pelas conversas entre os pares, ainda é mágico porque é um tempo esperado pelos estudantes e não importa a idade ou à [sic] série, todos esperam por um intervalo (SOUZA A., 2009, p. 74).

No entanto, o recreio não deixa de ser um espaço social no qual há algumas regras de conduta estabelecidas. Como mencionado na introdução, há uma orientação da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2003) para que haja, no PPP da escola, indicações para a condução do recreio. No PPP dessa escola, que foi elaborado em 2005 e, em agosto de 2012 passava por atualização, o recreio é considerado como parte de projetos coletivos. Nesses projetos coletivos, propõe-se a

elaboração de normas de conduta, juntamente com os alunos; brincadeiras de corda; amarelinha; hora musical; confecção de cartazes, enfocando limpeza e conservação do ambiente; leitura e produção de textos que trabalhem a solidariedade, cooperação e respeito; música e dança (PPP, 2005, p. 32).

Também consta nesse documento que os responsáveis para executar tais tarefas são alunos, professores, direção, especialistas, eventuais, auxiliares de serviços gerais e monitores. Menciona-se, ainda, que no recreio é utilizado “som ambiente, sendo orientado pela Direção, Especialistas e Eventuais. Conta ainda com a monitoria de alunos em atividades diversas: amarelinha, corda, música, dança, caracol e jogo de tabuleiro” (PPP, 2005, p. 32).

Na escola, ainda segundo a diretora, o recreio está na pauta nas reuniões, não só com os professores para buscarem “alternativas para a melhoria do recreio”, como também com os responsáveis pelas crianças. Com os pais há um termo de compromisso firmado no ato da matrícula, de forma que

no início do ano, quando nós fazemos a reunião geral com as famílias, explicamos a eles sobre o recreio. Além disso, no ato da matrícula há uma ficha, chamada termo de compromisso, onde é colocado para os pais que no recreio não existe correria para evitar prejuízo para as crianças, aqui dentro da escola (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 231).

A diretora da escola afirma que os profissionais responsáveis pelo recreio recebem instrução de como cuidar das crianças no recreio, de acordo com o Estatuto do Magistério²⁵ (MINAS GERAIS, 1977). São orientados em relação ao “respeito com o próximo, o respeito para com a criança, saber orientar as crianças explicando um fato que não é correto, para que elas não repitam o ato não correto”. Essa conduta também é debatida em “reuniões pedagógicas, como conselhos de classe”, em que percebem “o que precisa ser melhorado e o que precisa de intervenção. Isso é feito nos dois turnos, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde” (Entrevista, 8 de maio de 2001, p. 228).

O recreio, algumas vezes, era usado como “moeda de troca” com as crianças. Ou seja, quando elas não se “comportavam bem” ou não faziam corretamente as tarefas propostas, ficavam sem recreio. Essa regra valia também para salas inteiras, e quando isso acontecia, os alunos costumavam sair depois do recreio só para comer, ir ao banheiro e beber água. Voltavam para a sala assim que terminavam.

²⁵ Lei n. 7.109, de 13/10/1977, que contem o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B33468200-CFE5-4E14-8E29-CE5AA0CEDE40%7D_lei%20estatuto%20magisterio.pdf> Acesso em: 10 jan. 2013.

Segundo a diretora, essas medidas são adotadas na escola seguindo os seguintes critérios:

Diretora: Às vezes quando ela [a criança] quebra a regra de respeito com o coleguinha ou é agressiva com o coleguinha, bate nele, a gente conversa, orienta, e ela não fica exatamente sem o recreio, ela perde o direito de brincar no recreio. A criança tem o direito ao lanche e de ficar sem estar na sala de aula [algumas vezes elas ficam na sala da secretaria durante o recreio]. Ela lancha, toma água, vai ao banheiro, mas o direito de brincar a gente retira naquele dia, ou dependendo do caso, chamamos os pais pra passar para eles a situação em casos mais graves. Já quando a criança na sala de aula deixa de fazer alguma atividade, aí fica com a professora fazendo a atividade que ela não fez no horário correto. Essa é a parte pedagógica, já não é mais a parte administrativa, é pedagógica porque ficou algo pra trás que não foi feito no tempo hábil.

Maíra: Algumas vezes eu vi salas inteiras sem recreio. Como funciona nesses casos?

Diretora: Isso é uma questão pedagógica e administrativa. Quando a gente toma a decisão de ficar com a turma retida no horário do recreio é porque o rendimento esperado pela sala não está sendo atingido, ou seja, estão ficando atividades sem cumprir, além da disciplina em sala e fora de sala no recreio, não estarem sendo respeitadas por aquela turma (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 227).

Muitas salas ficavam sob advertência de perder o recreio. Algumas vezes, pude ver crianças de algumas salas se preparando e organizando os colegas, temerosos de perderem o recreio, como no dia em que “quando o sinal soava, uma das salas ficou desesperada para que todos ficassem na fila porque se a professora chegasse e eles não estivessem em fila, iriam perder o recreio” (Caderno de campo, 25 de outubro de 2011, p. 17); ou num dia em que a professora do 1º ano

quando organizava as crianças para saírem dizia: “–Quem conversar [na fila] não vai ter recreio”. Falava que era para saírem quietos e irem para a fila. Ia liberando fileira por fileira de carteiras da sala e pedindo para se posicionarem na fila em silêncio. Quase todas as crianças obedeciam (Caderno de campo, 24 de abril de 2012, p. 100-101).

O horário do recreio e as formas com que ele é dividido foram reformulados pela atual gestão. Segundo a funcionária da escola (Entrevista, 19 de junho de 2012, p. 243), o recreio acontecia às 8h40, com duração de 15 minutos. Na atual gestão, desde 2008 ele está dividido em dois recreios: um para os alunos do 1º ao 3º ano e outro para os alunos do 4º e 5º ano, ambos com duração de 15 minutos. O primeiro recreio inicia-se às 9h15 e termina às 9h30, e o segundo começa às 9h35 e

termina às 9h50. Segundo a diretora, essa necessidade surgiu porque, com o grande número de crianças pequenas no recreio, elas perceberam

certa dificuldade das crianças menores interagirem no recreio. Como nosso espaço é pequeno, as crianças menores ficavam, de certa forma, prejudicadas. Assim, buscando atendê-las melhor e trazer mais calma e harmonia entre os alunos, nós pensamos nessa divisão e ela deu resultado. Hoje nós temos o recreio para os menores. Eles têm um espaço para brincar, para interagirem e depois vem o recreio dos maiores (Entrevista, 8 de abril de 2012, p. 226).

Dessa forma, todos os estudantes ganharam mais espaço e tempo para brincarem no recreio, pois com menos alunos, a densidade de crianças é menor no espaço. Além disso, com um número menor de crianças nas filas, tanto do lanche quando das brincadeiras, sobra mais tempo para poderem brincar.

A escola pensa e repensa o recreio e as atividades desenvolvidas pelas crianças nesse momento da rotina escolar. No que se refere a pensar a música no recreio, a diretora (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 227) afirma que, ao colocar música e oferecer atividades variadas para as crianças, a instituição escolar pretende “proporcionar para as crianças um recreio mais diferenciado”.

3.1 Os espaços do recreio

Apesar de o recreio acontecer em alguns corredores da escola, o pátio é o principal local onde é realizado. Também é um lugar onde acontecem outras atividades da escola. Pode-se dizer que ele é o ambiente comum da instituição, um lugar pelo qual todos podem transitar e utilizar. Ninguém é “dono” do pátio, e é nele que acontecem as aulas de Educação Física e quaisquer atividades festivas realizadas pela escola.

O lugar onde o recreio ocorre também interfere no modo e no tipo de relações sociais ali estabelecidas. A arquitetura em que o prédio foi construído faz diferença em como as pessoas vão habitar e se portar.

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a

padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 45).

A localização da escola tem contribuição importante para a presença de determinadas crianças, com perfis socioculturais parecidos ou distintos. A existência de árvore, muretas, corredores, palco, material que é construído o chão, paredes, dentre outros elementos presentes e que compõem o pátio são importantes no que se refere às formas de brincadeiras, ao local que elas são realizadas e onde as crianças conversam ou cantam, e assim por diante.

Dessa forma, ao observar o pátio pode-se perceber que

o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 64).

Esse lugar onde acontece o recreio é, portanto, importante na construção do recreio como ele o é e pela maneira com a qual seus “habitantes” irão interagir e se comportar nele.

Bourdieu (1997, p. 160) ajuda a entender a relação entre o espaço e o lugar quando lança a ideia de *espaço social*, diferenciando *espaço* e *lugar*. Para ele, os agentes sociais encontram-se localizados em um “*lugar* [que] pode ser definido absolutamente como o ponto do *espaço físico* onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe” (grifos no original).

Já o espaço social

se retraduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos *confusa*: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona [...] se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição de bens e serviços (BOURDIEU, 1997, p. 160, grifo no original).

Dessa forma, as pessoas ocupam os espaços de acordo com a hierarquia existente dentro da comunidade. No entanto, em qualquer grupo de indivíduos há hierarquias; logo, os que possuem maiores poderes ocupam os espaços tidos pelo grupo como melhores, mais bem localizados ou que proporcionam possibilidades elevadas de exercer atividades e manter sua posição social.

Apesar de o recreio ser um momento importante para as crianças, não só como momento de lazer, mas também de trocas e relações sociais, a escola

mantém o controle de várias atividades realizadas nesse espaço. Não cabe discutir, nesse momento, sobre as práticas de controle utilizadas pela instituição, mas, na hierarquia estabelecida no recreio, os agentes representados por direção, coordenação, entre outros exercem papéis importantes.

Na concepção de Bourdieu (1997), a estrutura do espaço social se manifesta:

nos contextos mais diversos, sob a forma de oposições espaciais, o espaço habitado (ou apropriado) funcionando como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social. Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo *efeito de naturalização* que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas (basta pensar na ideia de “fronteira natural”). É o caso, por exemplo, de todas as projeções espaciais da diferença social entre os sexos (na igreja, na escola, nos lugares públicos e até em casa) (BOURDIEU, 1997, p. 160, grifos no original).

Essas hierarquias foram construídas não só por essa escola, como também foram estabelecidas pela cultura escolar ao longo da relação entre o homem e a história, homem e escola. Essa cultura, tal como é descrita por Julia (2001), consiste em

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o

afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 10-11, grifos no original).

Na cultura escolar, o recreio é um importante espaço escolar que abriga diferentes tipos de relações sociais, e é onde acontecem trocas de conhecimento.

O cotidiano escolar constitui-se como uma esfera definitiva no tempo e espaço social, autônoma, em parte, onde se joga uma partida certamente codificada – ao mesmo tempo institucional e socialmente – mas cujo resultado é, todavia, incerto. [...] Centrar a análise do cotidiano escolar evidentemente não implica considerá-lo como um determinante absoluto e único do que lá se passa. Ao contrário, esforçar-nos-emos em considerar o período escolar como um espaço-tempo que só tem sentido no conjunto dos espaços-tempos no qual se situa. Mas, ele não é, no entanto, diretamente redutível a esse, possui uma dinâmica própria (SIROTA, 1994, p. 9-10).

Diante do exposto, o recreio está imerso e faz parte da cultura escolar, em que cada agente ocupa posições de acordo com idade, sexo, atividades exercidas e relações estabelecidas. Em todos os lugares das sociedades hierarquizadas, sob alguma forma, haverá também a reprodução dessas hierarquias (BOURDIEU, 1997); no entanto, muitas vezes os componentes dessas sociedades percebem, de forma natural, as hierarquias, e sabendo que elas existem, tentam galgar os níveis mais altos.

Portanto, sob essa perspectiva, “a posição de um agente no espaço social se exprime no lugar do espaço físico em que está situado [...], e pela posição relativa que suas localizações [...] ocupam em relação às localizações de outros agentes” (BOURDIEU, 1997, p. 160-161).

Num espaço social e físico, a arquitetura, portanto, tem papel importante. Observa-se que, a partir da forma como a escola foi estruturada arquitetonicamente, é imprescindível que todos passem pelo pátio para ir à maioria das salas, ao banheiro, ao bebedouro, à biblioteca, à sala dos computadores, à secretaria e a outras dependências da escola – essa movimentação é vista e observada pelos responsáveis.

3.1.1 O espaço físico do recreio

Como exposto, entende-se, então, que a maneira como o espaço físico está estruturado, concepção arquitetônica, estado de conservação, enfim, o que constitui

o pátio e os corredores – torna-se importante para o entendimento sobre como o recreio se constitui e está constituído, as relações sociais que acontecem nesse local e, portanto, como a música está presente nele.

Para situar o espaço físico do recreio na escola em que a pesquisa foi realizada, foi desenhada uma planta baixa esquemática²⁶ a qual ajuda a visualizar e entender melhor esse espaço (Figura 1)²⁷. Os nomes colocados nesse esquema serão utilizados durante todo o trabalho para que possa haver uma compreensão da localização do lugar e da discussão apresentada.

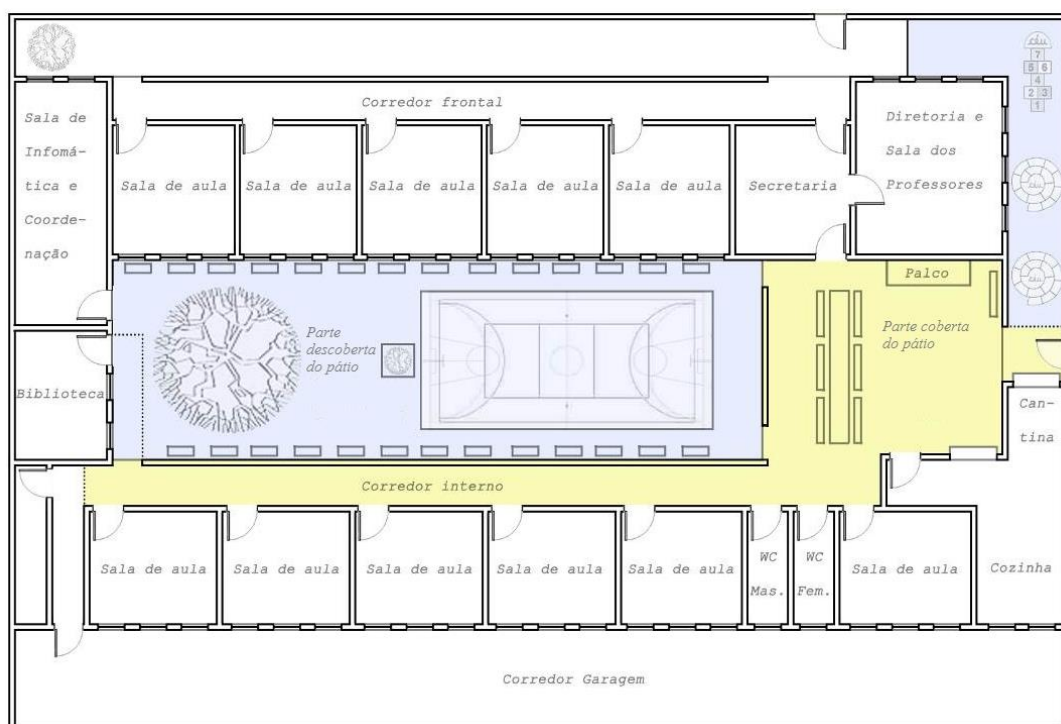


Figura 1 – Planta baixa esquemática da escola.
Fonte: Elaboração Maíra Scarpellini.

Pode-se notar que a escola conta com uma parte do pátio coberta, e outra, descoberta, um corredor onde estão localizadas as salas de aula que circundam a parte descoberta, chamado corredor interno, e outro corredor onde estão pintados no chão os jogos de amarelinha²⁸. Esses lugares são essenciais para a realização do recreio.

A parte coberta do pátio, na qual é servido o lanche, há um palco e balcões onde as crianças se sentam para comer. Essa parte do pátio dá acesso à secretaria,

²⁶ Essa planta baixa é chamada de esquemática por não seguir as medidas corretas em proporção.

²⁷ Os destaques em salmão indicam as partes cobertas, e em azul, as partes descobertas.

²⁸ São jogos do tipo amarelinha pintados no chão. Um deles tem a forma de uma amarelinha tradicional, e dois têm formato de caracol.

à cantina, à cozinha, aos banheiros, ao corredor interno, à parte descoberta e ao corredor em que estão os jogos de amarelinha. A figura 2 mostra, à esquerda, os bebedouros e, à direita, a cozinha da escola. É na mesa vista ao lado direito da cantina que as funcionárias colocam a merenda que será servida às crianças.



Figura 2 - Parte coberta do pátio (vista do bebedouro e da entrada da cantina).
Fonte: Fotografia de Maíra Scarpellini.

Na figura 3 aparece, ao fundo esquerdo, a cantina (que também pode ser visualizada na Figura 2) e há duas portas ao centro, sendo que a da esquerda é uma sala de aula, e a da direita é o banheiro feminino. À direita pode-se ver o balcão e os bancos de madeira onde as crianças se sentam para lanche.



Figura 3 - A parte coberta do pátio onde há a cantina e o balcão para lanche; ao fundo, sala de aula e o banheiro feminino.
Fonte: Fotografia de Máira Scarpellini.

A figura 4 posiciona-se ao lado direito da figura 3; é o outro lado do balcão e onde ficam os demais bancos de madeira utilizados pelas crianças para lanche. Ao lado direito da figura estão as muretas com arcos.



Figura 4 - Parte coberta do pátio com o outro lado do balcão.
Fonte: Fotografia de Máira Scarpellini.

Na figura 5 tem-se uma vista de grande parte do pátio descoberto. Pode-se perceber, nessa figura, que ele é cercado pelas janelas das salas de aula, cujas portas dão para o corredor frontal (à esquerda), a parte coberta do pátio (ao fundo) e o corredor interno (à direita).



Figura 5 – Vista da totalidade da parte descoberta do pátio.
Fonte: Fotografia de Maíra Scarpellini.

Já na figura 6 pode-se ver o restante da área descoberta do pátio, sendo que ao fundo está a biblioteca e uma sala onde fica a supervisora. Na parte descoberta há uma quadra, bancos de cimento, um canteiro com arbustos e outro canteiro com uma grande árvore.



Figura 6 – Vista da quadra e, ao fundo, há a sala da supervisora e a biblioteca.
Fonte: Fotografia de Maíra Scarpellini.

Nessa figura 6, que possui uma visão parcial da área descoberta, pode-se perceber parte da quadra. Por falta de espaço, as traves e as linhas da quadra da escola foram demarcadas no chão desse local.

Há também o corredor onde os jogos de amarelinha (Figura 7) estão localizados. É nele que as crianças formam a fila para comprarem o lanche e brincam não só de amarelinha, mas também de outras formas. Esse é o lugar em que as crianças do 4º e 5º ano formam as filas ao final do recreio para entrarem nas salas.



Figura 7 – Corredor onde estão as amarelinhas. Ao fundo, cantina em que os lanches são vendidos.
Fonte: Fotografia de Maíra Scarpellini.

As salas de aula ficam em dois corredores, sendo que um está localizado próximo à entrada da escola (frontal) e o outro circunda o pátio (interno). Na figura 8 aparece o corredor interno no qual estão localizadas as salas de aulas de 1º ao 3º ano, e na figura 9 se evidencia o corredor frontal visto do portão de entrada da escola. Nesse corredor estão as salas de aula do 4º e do 5º ano, sendo que tais corredores são destinados à formação de filas para as crianças entrarem e saírem das salas de aula. Além disso, o corredor interno serve para elas brincarem de diversas formas no decorrer do recreio (Figura 8).



Figura 8 – Corredor interno.
Fonte: Fotografia de Máira Scarpellini.



Figura 9 – Corredor frontal visto do portão de entrada da escola.
Fonte: Fotografia de Máira Scarpellini.

Além de ocuparem esses espaços das mais variadas maneiras, as crianças percebem e desenvolvem um pensamento crítico sobre ele; sabem o que poderia ser melhorado e até sugerem maneiras para que isso ocorra. Poucos alunos

entrevistados não emitiram suas opiniões sobre os problemas existentes no pátio e não tinham sugestões para melhorá-lo.

Algumas vezes, as crianças fizeram sugestões de difícil execução, em outras elas fazem sugestões bastante possíveis de serem realizadas. Algumas meninas do 4º ano diziam que seria importante a escola ter outros brinquedos no recreio. Sugeriram que deveria ser colocado

um escorregador bem grande e aqueles outros brinquedos de dependurar. Aí me disseram: “–Veja o que ela faz porque não tem parquinho” [apontando para uma menina que está dependurada na barra perto da biblioteca]. Ainda me contaram que tinha brinquedos em outra escola em que elas estudavam (Caderno de campo, 17 de abril de 2012, p. 94).

Dentre as “sugestões difíceis” ou “sonhos das crianças” para o recreio está a de ter uma piscina no pátio. Uma menina disse que, se houvesse uma dessas naquele local seria “o dia mais feliz” da sua vida (Caderno de campo, 19 de março de 2012, p. 100).

Com vistas a conseguir mais espaço para brincarem, as crianças fizeram sugestões:

Lili: Eu mudaria aqueles bancos, eu só deixaria um banco.

Larissa: Só deixaria onde são as salas, os banheiros, a biblioteca e...

Igor: Eu ia adorar se tivesse muito espaço. Aquele quadrado que tem ali em baixo, eu tiraria e colocaria uma tábua pra fazer de murinho. Eu chegaria a sala um pouquinho pra lá e a sala de aula um pouquinho mais para o outro lado.

Lili: Eu tiraria todos os bancos e aquele muro do coquinho que fica lá [se referindo ao canteiro com arbustos do pátio descoberto]. Aí eu só deixaria um banco e uma planta.

Isabela: Tirava isso tudo pra ficar mais espaço no pátio e depois eu botaria uma piscina com escorregador, além de uma piscina de bolinhas. Aí a gente podia escorregar no escorregador que cai na piscina (Entrevista, crianças do 2º ano, 8 de agosto de 2012, p. 298-299).

Apesar da vontade das crianças, os espaços disponíveis para o recreio são nas partes coberta e descoberta do pátio, o corredor das amarelinhas e o interno. Esses lugares, na maioria das vezes, são insuficientes para os alunos brincarem da forma como desejariam, como colocaram em entrevista.

3.1.2 O pátio

O pátio, tanto a parte coberta quanto a descoberta, é o espaço e o lugar ocupado de diversas formas para variados tipos de atividades. É, portanto, um espaço social em que há hierarquias entre os componentes desse local. Nele há crianças que dominam os espaços tidos como melhores, outras que lutam por dominá-los, há aquelas que se submetem aceitando o que lhes restar, outros que brincam dos jogos mais populares. Além disso, há adultos “responsáveis legais” pelos alunos e que são respeitados por elas.

No recreio, o pátio enquanto lugar se enche, fica repleto de crianças, torna-se um local para brincadeiras, lanche, conversa e descanso e, é claro, de ensino/aprendizagem. Durante esse momento, o local é compartilhado por estudantes de diferentes idades e salas, que aprendem a dividir o espaço físico disponível.

Enquanto as crianças do 1º ano brincam de pega-pega, no mesmo local algumas meninas do 3º ano brincam de pega-pega também. Então, elas dividem o lugar, algumas vezes até se trombam, mas todos sabem quem está brincando em cada brincadeira (Caderno de campo, 30 de novembro de 2011, p. 44).

Ao se apropriar desse lugar, diferentes grupos de crianças brincam de distintas maneiras num mesmo espaço físico aparentemente de forma harmoniosa, pois cada uma delas sabe o seu grupo e a brincadeira à qual ela pertence.

Além de brincarem em um mesmo espaço simultaneamente, cada sublugar dentro do pátio pode assumir diferentes funções. Assim, uma mureta que num momento serve de apoio para as cartas²⁹, no outro serve para sentar, ou ainda obstáculo para pular; o entorno da árvore pode ser para pular corda, brincar de pega-pega, peteca e outras diversas brincadeiras que podem acontecer.

O pátio, esporadicamente, também é local de ensaio de apresentações que acontecem na escola para datas comemorativas. Um dia houve um ensaio para apresentação no final do ano pouco antes do recreio, e que, inclusive, utilizou o tempo/espaço do recreio para finalizar o ensaio.

²⁹ Pequenos cartões com dimensão em torno de cinco centímetros com figuras de personagens. As crianças, ao brincar com as cartas, as apostam com os colegas.

Todos os dias o pátio, apesar de ter rotinas, assume diferentes formatos. Ele possibilita visualizar as formas com que ele é transformado pelas pessoas, já que como lugar pode se adaptar a diversos tipos de atividades.

Quando se trata das condições físicas do local, as partes do pátio coberto estão bem conservadas. No entanto, a parte descoberta está em condições bem ruins. Há muitos buracos, saliências e grandes rachaduras no cimento além de bancos quebrados (ver Figura 10).



Figura 10 - Banco quebrado.
Fonte: Fotografia de Maíra Scarpellini.

Essa situação oferece, segundo a diretora, risco para as crianças, pois elas podem tropeçar e se machucarem. Por isso foi tomada a medida de proibir a correria durante o recreio, inclusive na quadra, pois esta também se encontra em situação bastante precária.

A quadra onde as crianças fazem aulas de Educação Física está com o piso danificado, a pintura descascada, ferrugens em alguns pontos das traves e as redes, de tela em arame, se mostram bastante deterioradas (Figura 11), oferecendo risco para os alunos – eles podem se ferir com os arames salientes.

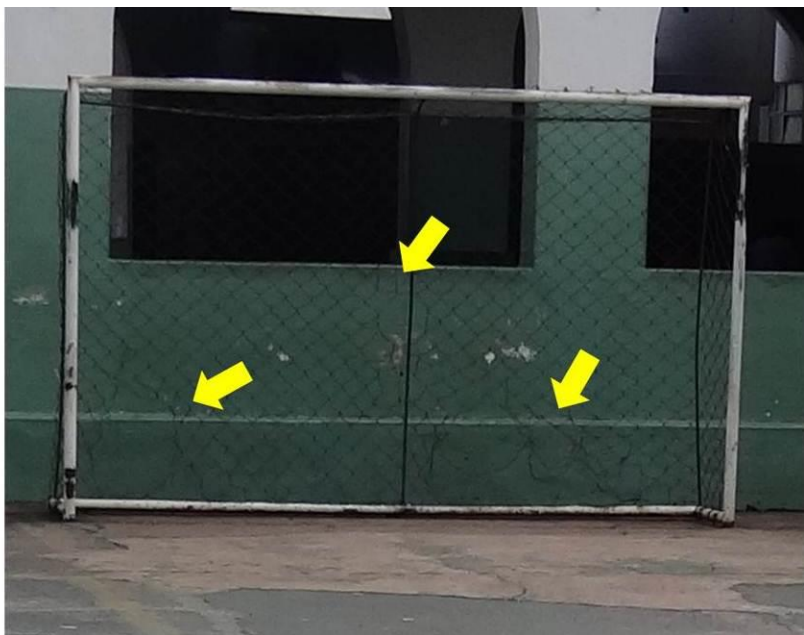


Figura 11 – Trave com a “rede” danificada.
Fonte: Fotografia de Maíra Scarpellini.

Quanto às condições da parte descoberta do pátio, a diretora (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 228) afirma ter consciência delas e admite que “o pátio [...] está bem precário, tem muitas falhas que causam também acidentes”. No entanto, ela diz que há dificuldades para conseguir verbas destinadas a esse fim, mas que estão “atrás de nova planilha para melhorar o estado precário da quadra, que está no pátio” (Idem).

Segundo a funcionária da escola (Entrevista, 19 de junho de 2012, p. 238), o pátio não passava por reformas desde 1995, quando foi refeito. Pode-se dizer que essa área oferece maior risco às crianças, mas elas gostam bastante de estar e de brincar nela. Em 2012, quando retornei às observações, percebi que as salas de aula foram pintadas, a sala dos professores e a biblioteca passaram por reformas, e o piso do entorno da árvore, que estava bastante danificado, foi refeito. As outras áreas do pátio e a quadra não sofreram modificações.

As reformas realizadas no pátio ao decorrer dos anos foram maneiras de a escola se adaptar às novas necessidades que surgiam, as quais se relacionavam às sucessivas reformas curriculares ao longo dos anos. Houve a necessidade de construir uma sala para a biblioteca e outra para os computadores, além da quadra para as aulas de Educação Física. A funcionária da escola (Entrevista, 19 de junho de 2012, p. 238) que, além de trabalhar há mais de 20 anos no local, já estudou na escola quando criança, esclareceu que o pátio era maior do que é hoje. Para a

construção das salas, foram ocupados os espaços que eram vagos para as crianças usarem durante o recreio.

Foram construídos também os balcões nos quais as crianças lancham atualmente e os banheiros passaram por diversas reformas até chegar aos atuais, sendo adaptados aos portadores de necessidades especiais.

A escola está com planos de realizar, em breve, outras reformas para se tornar acessível a pessoas com dificuldades de locomoção, uma vez que a maior parte da estrutura não é acessível. Ela possui muitos degraus tanto para entrar na escola como para se locomover dentro dela, sendo que a única parte acessível são os banheiros.

Diante do exposto, vê-se que a escola tem tido dificuldades em se adequar às necessidades da comunidade escolar devido ao espaço físico limitado. Um exemplo de adaptação ao espaço disponível citado pela diretora diz respeito ao momento quando é realizado

um evento único pra atendimento do aluno e da sua família [...] como festa junina, temos que dividir. Assim, fazemos um horário para atender o turno da manhã e outro horário para atender os pais do turno da tarde. Se não for assim a gente não consegue fazer um bom atendimento (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 229).

Como visto, diante das várias circunstâncias, a escola tem tentado superar os problemas ocasionados pela infraestrutura precária em que se encontra o pátio e contornar as dificuldades pedagógicas relacionadas com o recreio, decorrentes dessa precariedade e do pouco espaço disponível.

3.1.3 O palco

O palco da escola não foi projetado especificamente para ser utilizado no recreio, mas a ele converge um grande número de brincadeiras. Com função inicial de canalizar a atenção do público para atividades escolares e remeter às Artes, dentre elas a música, ele é um lugar de destaque a parte coberta do pátio.

Apesar de ter sido construído visando à execução de atividades artísticas, o palco no pátio da escola é muito mais do que isso. Ele passa a ser um espaço comum às atividades do recreio, e em apenas em algumas ocasiões ele exerce sua função primária.

Nessa escola, não foi possível identificar quando o palco foi construído, mas pela forma e pelos materiais com que foi construído (alvenaria) pode-se dizer que ele está ali há muitas décadas. Possui aproximadamente cinco metros de comprimento, três metros de largura e um metro de altura (ver Figura 12).



Figura 12 – Parte coberta do pátio e o palco.
Fonte: Fotografia de Máira Scarpellini.

No dia a dia, o palco no recreio é utilizado como um espaço para diversas brincadeiras, além de ser um lugar para as crianças sentarem, dançarem e realizarem outras atividades. Ele, na maioria das vezes, perde seu papel de destaque para ser mais um lugar do pátio. Foi muito comum, durante as observações, ver as crianças se sentarem na beira do palco para conversarem, ou mesmo em seu centro para comer. Em alguns dias, inclusive, elas até fizeram um piquenique no palco, levando toalha, refrigerante e comida.

Era mais um lugar para as brincadeiras. Os mais novos gostavam de subir e descer dele, olhavam os cartazes que a escola colocava como “cenário”, dançavam e brincavam. Os mais velhos realizavam brincadeiras musicais de mão sentados e, algumas vezes, só conversavam.

Apesar disso, a escola parece vê-lo como um local de apresentação que expõe e evidencia. Na parede de trás, por exemplo, sempre há decorações de acordo com a data comemorativa de cada época do ano. Uma situação que possibilita destacar essa imagem que a escola possui do palco pôde ser observada

quando algumas crianças lanchavam no palco e uma professora “contestava o porquê de se sentar no palco e dizia que, no dia da apresentação, eles poderiam subir no palco” (Caderno de campo, 5 de dezembro de 2011, p. 47).

A diretora mostra comungar em parte dessa ideia. Diz que a escola utiliza o local para

comemorações de datas cívicas, apresentações de peças teatrais, de forma informal pelas crianças no horário do recreio, como apresentação, ou mesmo no próprio recreio pelas crianças quando tem alguma música que eles querem fazer coreografia e apresentar para os colegas, de maneira informal mesmo. Mas ele é mais utilizado para cerimoniais, formatura de Proerd, apresentação teatral, comemorações de datas cívicas e apresentação para os pais (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 234).

Houve situações que as crianças subiam no palco para cantar e encenar. Nesses momentos parecia que as crianças estavam, realmente, entendendo o palco como um local de apresentação, no entanto para os colegas que estavam fora do palco, que deveriam ser plateia, essa situação não era uma apresentação. Era sim um colega brincando no recreio, o que não parecia merecer atenção especial.

3.1.4 O recreio em outros espaços da escola

Além dos locais pensados para as crianças brincarem no recreio, há outros que não foram planejados especificamente para isso, mas que, comumente, são usados pelas crianças; são espaços que elas recriam, ocupam para realizar suas brincadeiras. Dentre esses lugares, o que mais chama a atenção é o entorno da árvore (Figura 13)³⁰, onde os estudantes brincam bastante por ser o mais versátil para a ocorrência de brincadeiras. Nesse local, eles brincam de pega-pega³¹, pique-altinho³², pula corda³³, bambolê³⁴, sobem na mureta em volta da árvore para se equilibrar, dentre outras brincadeiras. Exceto a quadra, que ocupa a maior área do

³⁰ A foto foi feita antes da reforma de 2012.

³¹ Brincadeira descrita no item 3.4.4.

³² Brincadeira descrita no item 3.4.4.

³³ Pular corda pode ser praticado tanto com uma só pessoa como em grupo, sendo que, em conjunto, há uma ou duas pessoas que seguram a corda, cada uma numa extremidade. Essas pessoas giram a corda de maneira sincronizada de forma que ela descreva um movimento circular em torno de uma terceira pessoa que, por sua vez, pula a corda a cada vez que esta toca o chão. Com uma só pessoa, a própria gira a corda segurando cada ponta com uma das mãos e a pula a cada vez que toca o chão.

³⁴ Aro de plástico que as crianças giram em torno de suas cinturas.

pátio, esse é o lugar em que as crianças têm mais espaço para se movimentarem, podendo ser considerado um local livre.



Figura 13 – Árvore localizada no pátio.
Fonte: Fotografia de Maíra Scarpellini.

Perto da biblioteca há um corrimão para demarcar o degrau formado pelo desnível do terreno (Figura 14). Essa barra é muito utilizada pelas crianças em suas brincadeiras, dependurando-se nela e competindo para mostrar quem consegue fazer determinada posição.



Figura 14 – Corrimão perto da biblioteca.
Fonte: Fotografia de Maíra Scarpellini.

Outro local que permite a criação de diversas brincadeiras é o corredor interno das salas (ver Figura 8). Nesse local é comum ver as crianças correndo, como se ele fosse uma pista de corrida, brincando de pega-pega, cartas e, com bastante frequência, há brincadeiras musicais de mão.

No corredor onde estão pintados os jogos de amarelinha (Figura 15), as crianças brincam de outras formas, utilizando os desníveis para brincar de pique-altinho, espiando pela janela da sala da secretaria ou se dependurando na mureta e se equilibrando.



Figura 15 – Jogos de amarelinha pintados no chão.
Fonte: Fotografia de Maíra Scarpellini.

Os bancos de cimento instalados no pátio são muito utilizados nas brincadeiras (ver Figura 5), as crianças sobem com frequência e os utiliza para pular a mureta. Várias se sentam no mesmo banco, se empurram para que uma delas caia e fazem também com que os bancos sejam traves, numa espécie de chute ao gol.

Os bancos de madeira colocados na parte coberta do pátio são, geralmente, utilizados para as refeições ou como local de brincadeiras. Como exemplo, pode-se citar um episódio em que todo o 1º ano havia ficado sem recreio e, por isso, tiveram de passá-lo sentados nos bancos, sem brincar. Nesse dia,

um dos meninos que estava de castigo no banco foi brincar com suas colegas de sala. Ele imitava um monstro, fazia um som e elas escorregavam no banco para fugir dele, já que não podiam sair do banco. Percebi que as crianças para poder brincar pulavam de um banco para o outro e de um lado para o outro do balcão (Caderno de campo, 25 de outubro de 2011, p. 16).

Pode-se dizer que o local onde as brincadeiras acontecem interfere consideravelmente na forma de condução das brincadeiras e no que se brinca nesse espaço. Não é possível entender as ações e atividades realizadas pelas crianças no recreio sem perceber a constituição do espaço físico.

3.2 Rotina do recreio

Geralmente, o recreio tem uma rotina que não é fixa e pode ser alterada de acordo com diferentes acontecimentos na escola. Nela, o tempo é um fator muito importante que não pode ser ignorado e é significativo em vários acontecimentos: atividades fixas como comer, ir ao banheiro e beber água, e em todas as brincadeiras e conversas que ocorrem no recreio.

Como mencionado, alguns fatos acontecem na maior parte dos dias de forma bastante semelhante com o decorrer do recreio, como por exemplo: o 1º ano é o primeiro a sair; logo, a professora libera os alunos com um ou dois minutos antes de soar o sinal. Nesses minutos em que o pátio é só das crianças do 1º ano, elas costumam ocupar a parte coberta do pátio.

Assim que soa o sinal, os alunos dos outros anos também saem de suas salas para o recreio. Em alguns dias, as professoras formavam filas e levavam as crianças até a parte coberta do pátio, e em outros não. Quando não havia filas para irem até essa parte do pátio, muitos estudantes saíam correndo para ocupar um bom lugar na fila do lanche; as professoras e as demais responsáveis pelo recreio se esforçavam para que isso não acontecesse, mas, muitas vezes, era em vão. Geralmente, as crianças não corriam enquanto estavam sob o olhar dos adultos, mas assim que percebiam uma distração deles, saíam em disparada. Chegava a ser engraçado notar os alunos que olhavam para as “tias” enquanto corriam e pararem de correr assim que elas os miravam.

Durante o recreio, as crianças bebem água e vão ao banheiro, sendo que o fluxo no bebedouro e nos banheiros é intenso, principalmente no início e no fim do recreio. Portanto, pode-se entender que o recreio apresenta três momentos em sua rotina: o lanche, em que a maior parte das crianças fica sentada e comendo (as outras brincam e comem). No segundo momento elas param de comer, gradativamente, e começam a brincar e correr com mais intensidade. Essa sequência de fatos, obviamente, não acontece tão delimitada, sendo que há crianças correndo e comendo enquanto outras só brincam. E o terceiro e último momento se dá desde quando os brinquedos são recolhidos até o sinal, em que as crianças entram para a sala. Antes disso, há aquelas que formam filas e outras que ainda vão ao banheiro e bebem água.

As crianças brincam até o momento em que os brinquedos são recolhidos. As responsáveis pelo recreio costumam recolhê-los de três a quatro minutos antes de soar o sinal. Dessa forma, o tempo de brincar gira em torno de cinco minutos.

Os distintos formatos de recreio (1º ao 3º ano; 4º e 5º ano e todos os anos reunidos) apresentam diferenças na maneira como ocorrem. Essas discrepâncias se dão de acordo com a forma com que as crianças ocupam os espaços, de acordo com interesses e desejos que mudam conforme a faixa etária.

Um bom exemplo é o jogo do pênalti, que era organizado de forma diferente de um recreio para o outro: no primeiro, as crianças menores que jogavam não sabiam as regras com facilidade. Assim, às vezes perdiam a bola e a chutavam para outros lados. No segundo recreio, os alunos já sabiam claramente as regras e a organização do jogo, e havia diferença na quantidade de meninos jogando nos dois recreios: no primeiro houve dias em que nem ocupavam os dois gols, enquanto no segundo sempre havia muitos meninos.

Quanto à brincadeira de pega-pega, pude perceber que, algumas vezes, as responsáveis pelo recreio faziam “vista-grossa” para as crianças no primeiro recreio, sem reprimi-los em todas as vezes que corriam. Mas no segundo recreio, principalmente, os meninos eram muito reprimidos quando decidiam correr; assim, pude vê-los correr poucas vezes.

Outra diferença entre o comportamento das crianças nos dois recreios se refere às filas. As do primeiro recreio respeitavam as filas para sair ou entrar na sala, enquanto as maiores saíam correndo das salas com mais frequência.

A preferência pelo lanche também mudava nos dois recreios. Muitas vezes a merenda, que no primeiro não fazia sucesso, no segundo fazia com que uma grande fila fosse formada para pegá-la.

As brincadeiras musicais de mão eram mais frequentes no segundo recreio que no primeiro. As crianças do 4º e 5º ano brincavam dessa maneira com bastante fluência e de forma bastante rápida. Já as mais novas, por ainda não conseguirem executar as brincadeiras com muita habilidade, faziam devagar e com menos frequência. Além disso, o número de crianças que brincavam dessa forma era menor no primeiro recreio.

Os recreios possuem, então, uma certa rotina de acontecimentos semelhantes que se repetem quase todos os dias.

3.2.1 Recreios com formatos diferentes

Apesar de, geralmente, os recreios terem uma rotina de acontecimentos, há alguns dias em que eles apresentam formatos diferentes. Essa atipicidade pode se dar por vários fatores, sendo que o mais comum deles são as datas comemorativas. Na Semana da Criança, por exemplo, os recreios eram realizados com todas as salas ao mesmo tempo, com maior duração e não eram separados em duas partes. O lanche servido às crianças também era diferenciado, como bolo com cobertura e cachorro-quente.

No dia em que comemoraram o Dia do Diretor (12 de novembro), houve, na sala dos professores, uma comemoração com bolo e pão de queijo. Nesse dia, para que eles pudessem estar reunidos, as crianças tiveram só um recreio, mas para elas não houve nenhum lanche ou comemoração especial. Todos os professores esperaram o recreio com os alunos em fila do lado de fora da sala, o que não é muito comum (geralmente, uma ou outra sala forma filas para sair nesse momento). Também no dia de aplicação da prova do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), para as turmas do 5º ano, o recreio foi atrasado em uma hora e foi realizado de modo único (Caderno de campo, 16 de novembro de 2011, p. 32).

Nas últimas semanas de aula de 2011, poucas crianças foram à escola, e por isso também foi feito apenas um recreio. Nos últimos dias surgiram relações um pouco diferentes entre as crianças: o maior exemplo disso é que os alunos que não costumavam brincar de pênalti diariamente brincaram naquele período. São meninas e/ou crianças menores que, por haver poucos estudantes brincando de pênalti, “criaram coragem” para brincar com eles.

Dependendo do lanche, as filas são maiores ou menores, o que também pode mudar a forma de as crianças interagirem no recreio. Assim, quando há no lanche comida do tipo arroz, feijão, macarrão, carne (são a maioria dos dias), não há muita fila e os alunos têm mais tempo para brincar. Entretanto, quando se serve bolo de chocolate, ou outro lanche que os agrada muito, eles deixam de brincar e de tomar o lanche que trazem de casa para comer o bolo oferecido pela escola. Assim, a fila fica maior e o tempo do recreio, para muitos, é reduzido.

Em outros dias, o recreio foi único por questões de organização da merenda. Isso aconteceu em poucas oportunidades, mas se por algum motivo a merenda atrasava, era necessário que os recreios fossem condensados em um só.

Os dias de chuva também são atípicos para o recreio, pois as crianças tinham de se acomodar apenas na parte coberta do pátio e, assim, não conseguiam fazer a maior parte das brincadeiras.

Outro dia ímpar foi quando algumas meninas do 5º ano fizeram maquetes sobre o índio e expuseram seus trabalhos. Essas maquetes geraram grande interesse por parte dos colegas que, em ambos os recreios, foram perguntar sobre os trabalhos.

Já os recreios com todas as crianças apresentaram algumas características especiais como, por exemplo, a formação de filas extensas para pegar merenda ou comprar lanche – com isso, vários alunos ficavam quase todo o tempo do recreio nas filas. Outro fato que acontecia se refere ao “povoamento” do recreio, ou seja, muitas crianças para pouco espaço físico. Assim, muitas delas não podiam brincar e algumas, principalmente as menores, não brincavam da maneira como estavam habituadas, ficando mais quietas.

3.2.2 As brincadeiras na rotina do recreio

À medida que terminavam o lanche, as crianças começavam a brincar de forma mais intensa. Além do jogo do pênalti, costumavam fazer outras atividades como pular corda, pega-pega, pique altinho, cartas, bonecas, lutas, entre outros. As brincadeiras variavam conforme o dia, a faixa etária, o gênero e a forma como agir de cada criança.

Foi possível perceber também que as brincadeiras se modificam de tempos em tempos. Portanto, há as que acontecem vez ou outra, outras que estão sempre se repetindo, mas não são diárias, e aquelas que ocorrem todos os dias e da mesma forma, praticamente.

Quando os brinquedos são recolhidos, muitas crianças saem correndo com o objetivo de formar as filas para voltar à sala de aula, enquanto outras vão ao banheiro e/ou bebem água. Nessa fila, os alunos menores costumam competir pelo primeiro lugar; logo, chegam minutos antes de todos para serem os primeiros a entrar na sala.

As crianças, por vezes, apresentam certa variabilidade de brincadeiras. No entanto, na maior parte dos dias elas obedeciam a uma rotina de brincar que se repetia no recreio. Assim, as crianças do 1º e do 2º ano costumavam brincar de encenar³⁵ personagens, lutas e pega-pega; quase não brincavam de pula corda e de pênalti, sendo que meninos e meninas nessa idade brincavam juntos com frequência.

Já no 3º ano, as crianças brincavam separadas por gênero: os meninos brincavam de pênalti ou cartas e poucos pulavam corda, já as meninas pulavam corda e brincavam de pega-pega. O recreio com os três anos reunidos é bastante agitado: as crianças correm, se movimentam bastante e quase não param durante o recreio.

Enquanto isso, as crianças do 4º e 5º ano tinham um recreio menos movimentado. Elas já não corriam tanto quanto os mais novos, havia mais rodas de conversa; geralmente os meninos ficavam envolvidos com o pênalti, os outros brincavam com cartas, e alguns pulavam corda. Das meninas, muitas não brincavam – quando isso acontecia, elas pulavam corda, brincavam de mão e/ou conversavam durante todo o recreio.

Poucas vezes vi meninas brincando de pênalti, mas quando reunidas para isso elas ficavam muito animadas, torcendo, vibrando e cantando; algo que não é comum entre os meninos. Já quando elas estavam sozinhas entre os garotos, agiam como eles³⁶.

Ficou evidente a partir de todas essas observações de como as crianças brincam no recreio que a forma como a escola foi planejada na época de sua construção, as reformas feitas posteriormente, os materiais utilizados nas obras, as condições em que a estrutura se encontra, as regras colocadas pela instituição e as estabelecidas pelas crianças, a presença de adultos, os fatos que acontecem esporadicamente e todos os dias, enfim, todo o quadro que faz parte da estrutura e da organização do recreio será importante para constituir as lógicas imbricadas no recreio. Elas terão um papel considerável no que tange às formas como as relações das crianças acontecem com a música no recreio. Esse conjunto de fatores também

³⁵ Forma de brincadeira em que as crianças assumem personagens e atuam como num teatro.

³⁶ As diferenças de gênero no recreio e como as crianças se comportam de acordo com o seu são bastante evidentes no recreio, no entanto por hora não é pertinente aprofundar nesta discussão pois não é esse o objetivo dessa pesquisa.

contribuirá com as características de uso da música, os meios utilizados por elas e as maneiras de ensinar/aprender música no recreio.

3.3 As regras

Um aspecto que me chamou atenção no recreio foram as regras. Havia na escola muitas normas que perpassavam esse tempo e esse espaço. Dessa forma, apesar de o recreio ser o ambiente da escola em que as crianças tinham maior liberdade para fazer escolhas sobre como e com quem brincar, ele estava permeado por várias regras. Havia normas para lanches, algumas brincadeiras, comportamentos, dentre outras.

O recreio, dessa forma, apesar de ser um momento esperado pelas crianças e até pelas professoras que podem sair da sala de aula, não é só um tempo de descontração e “descontrole”. Isso se deve ao fato de a escola colocar regras e as próprias crianças as criarem explicitamente e/ou implicitamente de acordo com as situações vividas no dia a dia da escola e nas atividades realizadas.

Wenetz e Stigger (2007, p. 7) afirmam que no caos aparente constituinte desse momento “existe uma ordem, ou seja, o recreio tem sua própria rotina que estabelece o que as crianças fazem e não fazem, do que brincam, com quem e em que espaços”. Esses autores mencionam, inclusive, uma “cultura do recreio”, bastante complexa e que é criada e recriada segundo regras próprias e específicas. Também contestam a noção de liberdade e espontaneidade do recreio, colocando que “é possível dizer que esse espaço não é um espaço de liberdade e de espontaneidade como poderia parecer num primeiro momento, pois existe uma certa imposição/negociação do que pode ser feito, em que parte do pátio e com quais crianças” (WENETZ; STIGGER, 2007, p. 7).

Fazer filas para as várias atividades escolares é regra nessa escola. Há normas presentes no recreio em quatro momentos: saída da sala, compra e obtenção do lanche, brincadeiras como o “jogo do pênalti”³⁷ e pula corda; e volta às salas de aula.

³⁷ Nesse jogo se coloca a bola num ponto marcado na quadra em, aproximadamente, três metros de distância do ponto médio entre os postes da trave; esse ponto pode ser chamado de marca do pênalti. Há nele duas crianças envolvidas, uma como goleiro e outra como jogador. O goleiro se posiciona na linha de meta, entre os dois postes da trave, e o jogador, a cerca de dois metros da

As filas para sair da sala e ir ao recreio, algumas vezes, não eram realizadas; tal ação variava de acordo com a vontade da professora. Quando ela pedia para formarem filas, as crianças iam até o pátio e eram guiadas pela docente, e quando isso não acontecia, elas saíam “livres” para o recreio. As filas eram divididas entre meninas e meninos, por ordem de tamanho.

Nota-se, ainda, que as filas destinadas para comer o lanche oferecido pela escola ou comprá-lo na cantina eram feitas todos os dias, sendo respeitadas pelos alunos. Não havia nenhuma fiscalização de adultos, uma vez que as crianças as formavam de forma espontânea.

Outra forma de organizar o comportamento dos alunos se refere às filas para participar das brincadeiras, que também aconteciam de forma bastante espontânea e os adultos não interferiam na coordenação dessas filas. Tanto no jogo do pênalti quanto no de pula corda, os alunos formavam filas, brincavam um de cada vez e voltavam para o fim da fila, esperando a oportunidade de brincar novamente. Durante o trabalho de campo, não houve discussões ou brigas nessa situação.

É importante ressaltar que as filas do lanche e as das brincadeiras eram mistas, com meninos e meninas no mesmo local. No entanto, elas não eram organizadas por ordem de tamanho, e sim por ordem de chegada, ficando claro que elas já sabiam exatamente como agir. Quando as professoras apareciam, os alunos formavam filas atrás delas e entravam para as salas de aula. Essas filas não eram “muito certinhas”, ou seja, os estudantes não ficavam em ordem de tamanho, mas todos permaneciam quietos e olhando para frente, e as professoras não cobravam silêncio e/ou ordem das crianças na hora de entrar para a sala.

Enquanto no ano de 2011 a organização das salas era feita de modo aleatório, em 2012 as salas foram separadas de acordo com os recreios e da seguinte forma: as turmas de 1º ao 3º ano foram alocadas nas salas em frente ao pátio, e as do 4º e 5º ano nas que ficam localizadas próximas à parte frontal da escola. Com a organização de acordo com a divisão dos recreios, as crianças do 4º e 5º ano, para voltarem a suas respectivas salas, formavam primeiramente duas grandes filas, no corredor onde estão pintadas as amarelinhas, com todas as séries misturadas, uma de meninos e outra de meninas. A professora eventual liberava as filas, uma de cada vez, e as crianças formavam outras filas nas portas de suas salas

bola. Quando estão em suas posições, o jogador chuta a bola no gol com o objetivo de passar pelo goleiro e acertar a rede, e o goleiro procura defender a bola para que ela não acerte a meta.

até a chegada das professoras. As filas também eram usadas para outras atividades da escola: canto do hino nacional, ensaio de apresentações, partidas e chegadas das aulas de Educação Física. Analisando as filas a partir do uso e dos momentos em que são formadas, pode-se afirmar que elas são “disciplinadoras”. Segundo a diretora (Entrevista, 8 de maio de 2012 p. 230), o objetivo de se formar filas é para “a maior organização das crianças”.

Estar nas filas evitava que as crianças corressem pelo pátio, o que é proibido no recreio. Essa regra era muito clara para diretora, professores e crianças. Segundo a diretora da escola (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 226), tal norma surgiu porque já houve vários acidentes na escola por conta da correria durante o recreio. No entanto, isso era negligenciado pelas crianças e, muitas vezes, compactuado pelos adultos responsáveis pelo recreio, principalmente no que se refere aos alunos mais novos.

A funcionária da escola (Entrevista, 19 de junho de 2012, p. 244) destaca que a regra supramencionada “sempre existiu, mas as crianças as desobedecem”. Ela diz que os alunos querem brincar correndo, só que dessa forma caem, machucam e os pais não entendem isso.

As regras que fazem parte do recreio regulam algumas atividades desenvolvidas pelas crianças e determinam o que pode ou não ser feito naquele espaço; sem elas, o recreio seria diferente. Não cabe aqui discutir se as normas são pertinentes ou não, cabe entendê-las como componente dessa estrutura escolar e perceber como cada uma delas será importante ou não na relação que as crianças têm com o recreio e com a música presente nele.

Além das regras mencionadas, há também algumas referentes às brincadeiras. Elas nem sempre são impostas pela escola; muitas são determinadas pelas próprias crianças enquanto brincam.

Segundo Brougère (2004), as brincadeiras só se sustentam se possuírem regras. Quem brinca deve estar em concordância com elas e decidido a brincar, ou seja, a entrar no “segundo grau”. Nesse estado, a realidade se “apoia em regras que produzem esse momento de segundo grau, e a regra deve ser anterior ao início da brincadeira, negociada ou desenvolvida aos poucos, em forma de roteiro” (BROUGÈRE, 2004, p. 258).

A escola, de certa forma, direciona o recreio quando disponibiliza diferentes brinquedos para as crianças, mas ela não conduz as atividades. Essas interferências são percebidas pelos alunos, que contam:

Maria Alice: Eles [a escola] colocaram um cantinho da leitura pra gente brincar.
 Rebeca: Mas tiraram.
 Maria Alice: É. Tiraram e colocaram no lugar o bambolê.
 Rebeca: Mas, tiraram de novo.
 Felipe: Colocaram ali em cima, aí a gente ia lá e pegava.
 Maria Alice: Não foi bem assim: Colocaram um pano lá e colocaram um montão de livros.
 Maíra: Onde?
 Juntos: No palco.
 Maria Alice: Aí, tinha os banquinhos pra gente sentar e ler os livros.
 Rebeca: Aí, depois tiraram os livros e colocaram o bambolê. Aí depois tiraram o bambolê...
 Maria Alice: E não colocou nada (Entrevista, crianças do 3º ano, 13 de agosto de 2012, p. 318).

Os brinquedos utilizados pelas crianças no recreio (corda, bola de papel, bambolê) eram solicitados às professoras todos os dias. Isso fica claro quando Maria Alice, do 3º ano, coloca que nas sextas e segundas os alunos costumam pular corda.

Maíra: Porque esses dias?
 Maria Alice: Porque é dia de educação física e a professora dá a corda pra gente brincar.
 Maíra: No recreio?
 Maria Alice: É.
 Maíra: E no dia que não tem educação física eles não dão a corda?
 Maria Alice: A gente costuma brincar de outras brincadeiras (Entrevista, 13 de agosto de 2012, p. 313).

Além dos brinquedos oferecidos pela escola, as crianças podem levar outros de suas casas. No entanto, elas têm que respeitar os dias destinados a isso e utilizar os brinquedos que são permitidos.

Enquanto as crianças estipulam e decidem sobre as regras das brincadeiras, elas se submetem às regras colocadas pela escola como os brinquedos que podem ser utilizados e os dias que eles estão disponíveis.

Então, as crianças desenvolvem regras que estão presentes nas brincadeiras que envolvem a música. Dessa forma, quando brincam de mão, pulam corda ou até mesmo de luta e pega-pega utilizam a música.

3.3.1 O uso do celular e de outros aparelhos eletrônicos

O uso do celular na escola é expressamente proibido. Segundo a diretora, isso se dá, dentre outros motivos, por ser uma lei estadual³⁸ (MINAS GERAIS, 2002). Inclusive, na matrícula, há um termo de compromisso que os pais assinam:

Diretora: Há uma cláusula de proibição do uso do celular dentro da sala de aula porque o celular quando toca dentro da sala ele faz uma quebra no trabalho do professor. Então, nesse sentido, a escola pede ao aluno pra que traga o celular, mas que ele fique desligado dentro da pasta. Quando acontece algum caso de uso de celular dentro de sala a escola chama os pais pra conversar.

Maíra: E fora de sala?

Diretora: No horário do recreio também a gente pede que não exista o uso do celular até porque celular hoje tem várias funções, uma delas de filmar. Então, acontece que de repente uma criança utiliza da imagem de outra criança sem a criança permitir e isso é problemático hoje em dia. Então, por isso a gente tem essa prevenção (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 232-233).

Se, por um lado, as crianças mostram certo descontentamento com a proibição do uso do celular na escola, por outro lado, sabendo disso, têm medo da punição. A regra parece clara para a maior parte das crianças, como mostra Luciana, do 5º ano:

Trazer celular até que pode, mas tem que ser no silencioso, desligado. E só pode mexer depois que sair da escola, porque depois meus colegas ficam falando que alguém pegou, ficam falando que sumiu música. Aí a responsabilidade não é da escola, aí é dele (Entrevista, 13 de dezembro de 2011, p. 219).

Já Alana, também do 5º ano, revela que nem sempre as regras são cumpridas. Ela conta que

a tia [professora] falou assim: “–Não é pra trazer celular!” Mas, mesmo assim, todo mundo traz, é... mexe na frente dela e ela nem pega. É..., tipo... hoje, no campeonato que a gente estava tendo, da minha sala e da outra sala, teve um menino que estava usando o celular... A tia nem tchum! (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 181).

³⁸ Lei n. 14.486, de 9 de dezembro de 2002, que proíbe a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=414657444C021366FD8D8ADBED425020.node1?codteor=143653&filename=LegislacaoCitada+-PL+1325/2003>. Acesso em: 10 jan. 2013.

A respeito dos aparelhos de MP3 e celulares, a diretora assegura que

é uma questão que causa um certo desconforto porque a gente trabalha com várias pessoas né, e assim, é um objeto chama a atenção. Um objeto que chama a atenção é algo que traz preocupação porque assim, pode acontecer a quebra desse material dentro da escola, o furto desse material, entendeu? E a escola passa por essa determinada situação. Então, pra evitar essa questão a gente pede pra que não traga. Traga pra escola o que é material escolar, o que vai ser trabalhado pelo professor naquele dia de aula, entendeu? Se vai ser trabalhado alguma coisa em relação a música, alguma apresentação que exija o uso do MP3. Mas, nesse termo de compromisso feito com os pais existe essa proibição no sentido da escola não se responsabilizar pela perda do material, nem pela quebra de qualquer equipamento que a criança traga de casa pra escola (Entrevista, diretora da escola, 8 de maio de 2012, p. 233).

Maria Alice (Entrevista, 13 de agosto de 2012, p. 321), do 3º ano, apesar de saber que não pode levar o MP3 para a escola, afirma que “MP3 a gente nunca viu ninguém pegar”. Esses aparelhos, assim como celulares, são entregues somente para os pais, se forem recolhidos.

Apesar de o celular ser proibido na escola, ele está presente no recreio, sendo usado de forma não autorizada. As crianças sabem que não podem levá-lo, mas parecem não entender muito bem o porquê dessa regra.

3.3.2 Regras relacionadas à música

A música também aparece no recreio como sendo planejada pela escola quando esta coloca o aparelho de som. As crianças podem pedir para que o som seja ligado com canções escolhidas por elas, mas a maioria delas não sabe disso. O repertório utilizado nesses recreios é composto por músicas que estão presentes na mídia, ou músicas de meditação.

Apesar de não promover nenhum tipo de evento para que as crianças levem instrumentos, parece que a escola apoia as que se mostram interessadas em levá-los para se apresentarem no recreio. Maria Alice, do 3º ano, conta sobre um diálogo que teve com a professora:

Eu estava conversando com ela [a colega] sobre a flauta aí a professora perguntou: “–Você toca flauta?” Aí, eu disse: “–Sim”. Ela, então, falou: “–Então vocês duas podem fazer uma apresentação pra nós”. Aí eu disse: “–Não” (Entrevista, 13 de agosto de 2012, p. 324).

Neste trecho fica evidente, por um lado, como a professora gostaria que as crianças se apresentassem na escola, e por outro lado, mostra uma timidez por parte das meninas que, com vergonha, disseram não.

Levar um instrumento musical para a escola era permitido somente se fosse consentido pela direção. A diretora (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 235) ressalta que a criança deveria falar que iria trazer o instrumento “naquele dia e aí a escola se organiza para estar trabalhando o recreio com ele, ou em apresentação”. Ela explica que

em 2011, nós tivemos vários alunos que faziam conservatório. Então, houve dias de muitos alunos se interessaram em trazer o instrumento musical para o recreio e nesses dias nós organizávamos para que os outros alunos fizessem uma roda de música com os meninos que traziam instrumento (Entrevista, diretora da escola, 8 de maio de 2012, p. 235-236).

No entanto, as crianças não conheciam muito bem as regras, principalmente as menores, que relataram ser proibido levar instrumentos para a escola. Em entrevista, alunos do 1º ano, como Daiane (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 267), afirmam isso: “Não, não pode, a tia briga com a gente”; Chiclete (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 267), em seguida, complementa que “os colegas escutam e falam pras professoras, e aí elas deixam a gente sem recreio”. Já Roberta (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 135), do 5º ano, contou que já levou o violão para a escola, mas a mãe a proibiu porque tem receio de que o instrumento seja quebrado.

Maria Alice, do 3º ano, ao ser questionada sobre o motivo de não levar sua flauta doce para a escola, alega que tem

uma amiga que se chama Gabriela. Ela já trouxe a flauta dela e todo mundo queria pegar. Eu não trago porque se eu contar para a minha amiga e os outros verem, eles vêm querendo tocar também, ficam bisbilhotando a minha flauta, e pegam. Depois a minha mãe me dá uns cascudos (Entrevista, 13 de agosto de 2012, p. 325).

Perguntei à diretora se o MP3 não poderia ser usado para ouvir música. Ela me respondeu que

na verdade, a gente não tem como estar controlando se a criança está ouvindo a música, entendeu? Porque a música em si a escola já disponibiliza pra criança, o meio pra ela estar ouvindo. Então, se ela quer um determinado tipo de música ela traz a gente coloca pra ela

sem problema, desde que não sejam as letras que tratam de uma situação desconfortável (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 232-233).

Essa afirmação se relaciona com a aceitação da escola de que as crianças podem levar CDs para ouvirem durante o recreio – eles eram colocados no aparelho de som da escola. Essa regra, no entanto, não estava muito clara para os alunos que, na maioria, não sabiam que era possível levar CDs para ouvir no recreio.

Algumas crianças se lembram de ouvirem música no recreio e relataram que tinham, inclusive, microfones para cantarem juntas com as músicas reproduzidas no aparelho de som. Segundo a diretora (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 235), isso foi interrompido por problemas nesse aparelho, mas as crianças acreditam que foi uma punição.

3.4 As brincadeiras no tempo e espaço do recreio

As brincadeiras mais comuns executadas pelas crianças no recreio escolar foram as musicais de mão. Crianças de todas as idades brincavam dessa forma, com predominância de meninas do 4º e 5º ano. Muitas vezes, as crianças mais novas realizavam essas brincadeiras de forma mais simples, isto é, batiam as mãos sem muita complexidade, preocupadas em coordenar a música com o tempo e a batida da palma, geralmente, de forma mais lenta. Já as crianças mais velhas, ou seja, do 4º e 5º ano, faziam coreografias bastante complexas, com um repertório maior de canções e gestos, executando e cantando as músicas num andamento bastante acelerado.

Nessas brincadeiras, os “erros” são constantes, elas se desafiam a fazer algo diferente e mais rápido; isso faz com que errem e precisem aprender sempre (parece que o erro faz parte da diversão). Assim, quando erram elas riem, se divertem e têm um estímulo para repetirem a atividade na tentativa de acertar.

Há, ainda, as “brincadeiras de luta”³⁹ praticadas, principalmente, pelos meninos das séries iniciais, quando eles usam sons diversos ou músicas para expressarem a intensidade e a importância dos “golpes” por eles proferidos. Fica claro nesse momento que o som grave, forte e longo remete a gestos grandes e que

³⁹ A luta, nesta dissertação, se refere à atividade em que se “brinca de lutar”. Comumente, os alunos fazem os gestos de uma luta, mas não batem no colega, algumas vezes nem mesmo encostam uns nos outros; parece uma encenação.

concentram muita energia, e sons mais agudos e curtos se referem a gestos rápidos e que possuem energia menor.

Nesse entremeio, há uma flutuação de atividades desenvolvidas no recreio, o que acontece, segundo a diretora (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 231), em virtude dos problemas. São tentativas de “incentivar o aluno a um prazer maior no recreio, que já é um espaço que ele gosta porque vai descansar das atividades da sala, e não ser um espaço monótono onde a criança não pode fazer nada”. Assim, já foram implementadas diversas atividades:

nós já fizemos recreios com petecas [...]. Aí nós observamos que as petecas no início foram ótimas, mas depois as petecas ficavam mais no telhado do que na própria brincadeira com as crianças. Então, nós desistimos da peteca e colocamos o pé de lata para os menores porque os maiores devido ao peso amassavam as latinhas. Além desses, temos também o bambolê, a corda individual e coletiva, além das bolinhas de jornal, que são umas bolinhas mais leves que não machucam (Idem, p. 231-232).

É importante mencionar que as brincadeiras também têm conexão direta com o espaço físico, podendo variar de acordo com os diferentes locais que as crianças dispõem para realizá-las. Portanto, o lugar escolhido para cada brincadeira se modifica conforme a necessidade. Guzzoni (1998, p. 45) constatou que “alguns lugares são escolhidos pelas crianças, de acordo com o tipo de brincadeira que elas pretendem realizar”. Nesse sentido, elas precisam adaptar as brincadeiras a esse espaço físico.

Há na escola alguns lugares que foram projetados especificamente para alguns jogos, como a quadra, as amarelinhas e os caracóis pintados no chão do corredor da cantina⁴⁰.

Na quadra, as crianças brincam de pênalti durante o recreio –, a quadra foi utilizada apenas para esse fim nos dias em que estive na escola. A preferência dos meninos pelo futebol conduz a necessidade da escola estabelecer regras para sua realização, e as que não preferem esse esporte reclamam da ocupação do lugar porque gostariam de utilizá-lo para outras brincadeiras.

Já os jogos de amarelinha, sob a forma de caracol (Figura 16), são mais flexíveis na forma de brincar, pois não há regras estabelecidas pela escola para

⁴⁰ Ver figura 1, com nomeação dos lugares (p. 67).

eles, o que possibilita a criação de diversas maneiras de brincar com as demarcações no chão.



Figura 16 - Caracol no corredor onde se localiza o jogo de amarelinha.

Para se adaptarem e aproveitarem o tempo do recreio as crianças utilizam variadas técnicas. Algumas saem das salas de aula e vão direto brincar; assim, quando a fila da merenda fica menor, elas vão comer e não “perdem tempo” na fila. Outras brincam nas filas, tanto da merenda quanto da cantina. Muitas crianças pegam seus lanches e comem brincando, se divertem comendo: correm, esperam na fila do pênalti, na fila do pula corda, brincam de mão, pulam amarelinha, batem cartas, dentre outras brincadeiras.

As crianças sabem que o tempo do recreio é curto. Por isso, Maria Alice, do 3º ano (Entrevista, 13 de agosto de 2012, p. 311), diz que lancha e brinca. Enquanto isso, Daiane (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 264), do 1º ano, diz que corre com o salgado na mão para dar tempo.

Elas deixam claro que o tempo destinado ao recreio é bastante escasso. Ana Luiza (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 145), do 5º ano, ressalta que “não dá tempo de nada porque até o povo lanchar, já foram uns 10 minutos, sobrando cinco pra brincar. Aí até reunir o povo pra brincar, só sobram dois minutos”.

Assim, os alunos brincam constantemente, inclusive no momento da formação das filas e do lanche. Guzzoni (1998, p. 119) atribui, ao pouco tempo destinado ao recreio, o fato de as crianças brincarem até mesmo nas filas (15 a 20

minutos). As crianças entrevistadas por ela argumentaram que, se fossem esperar o fim do lanche para brincar restaria pouco tempo, e que por isso optam em fazer tudo ao mesmo tempo.

A relação entre brincadeira e tempo é interessante porque as crianças já estão acostumadas a ela e não ficam, ou não aparentam ficar, muito tristes quando todos os dias não conseguem terminar de brincar. Algumas turmas, inclusive, não mudam de brincadeira para que, no dia seguinte, possam continuar o que estava sendo feito ao final do recreio do dia anterior.

As brincadeiras musicais de mão são interrompidas diariamente; isso porque ocupam o intervalo de tempo, quando os brinquedos são recolhidos, até as crianças entrarem para a sala de aula. É o momento que elas aproveitam para brincar mais um pouco e não desperdiçar os poucos minutos restantes. Franciele (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 121), do 5º ano, coloca que esses tipos de brincadeiras eram realizadas no final do recreio, já que durante o recreio ela “fica muito envolvida e na hora da fila que lembra que ainda tem tempo e aí começa a brincar”. Acredito que, inclusive, esse tipo de brincadeira é escolhido porque elas são rápidas, e num curto espaço de tempo é possível brincar e terminá-la algumas vezes.

As crianças apresentam diferentes explicações sobre o motivo de brincarem de mão nesse intervalo de tempo entre o recolher dos brinquedos e a espera na fila pela professora. Helena (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 283), também do 5º ano, afirma que eles ficam “parados na fila sem ter nada pra fazer”.

Muitas meninas andavam na fila e brincavam de mão ao mesmo tempo, parando apenas ao entrar na sala de aula. Pude observar também que, quando percebiam que a fila estava em movimento, elas aumentavam o andamento da canção para conseguirem terminar a brincadeira. Houve vezes em que as crianças estavam no meio do processo de ensinar/aprender uma brincadeira e foram interrompidas porque tiveram de entrar para a sala.

3.4.1 Jogo do pênalti

No que se refere ao jogo do pênalti, as regras são estabelecidas pela escola. São organizadas duas filas na linha ao lado da quadra, uma para cada trave de gol, sendo que cada criança chuta ao gol ou o defende na sua vez. Ao invés da bola convencional de futebol, os alunos utilizam a de papel. Ela é mais leve, e a diretora

(Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 233) diz que “essas bolas não machucam as outras crianças que estão por perto e que não fazem parte da brincadeira”.

O jogo de futebol propriamente dito ou qualquer brincadeira semelhante não é permitido na escola, e os chutes com o uso de garrafas de plástico ou outros objetos que poderiam ser utilizados como bola são proibidos em outros lugares do pátio que não a quadra.

Vi, muitas vezes, as responsáveis pelo recreio intervirem nesse jogo porque os meninos haviam desobedecido alguma das regras. É um jogo frequentado, principalmente, por meninos, e são poucas meninas que participam da atividade; isso não é regra da escola, e sim preferência das próprias crianças.

Segundo a diretora (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 227), tal regra foi implementada porque o jogo de futebol “envolve a correria”, e por isso as responsáveis tentam direcionar o recreio para “uma forma lúdica, também de brincadeira, mas que não seja brincadeiras com muita agitação”. Ela diz ainda que a regra existe desde 2010 e passou por adaptações até chegar ao formato atual.

As crianças percebem o porquê dessa regra, tanto que Guilherme do 5º ano (Entrevista, 13 de dezembro de 2011, p. 196-197) acredita que “se não tivessem essas regras, muitos alunos pegariam essa bola e começariam a jogar futebol”. Ele acha que o pênalti é a melhor alternativa “para não virar muita bagunça”, mesmo admitindo que gosta do jogo de futebol.

O jogo do pênalti, tal como é realizado na escola se deu porque

no momento do recreio o pátio serve não só pras crianças que estão brincando, mas também há a presença de outras crianças que não fazem parte dessa brincadeira [...]. O futebol exige correr e, nesse momento, com o pátio cheio de crianças não tem como funcionar o futebol (Entrevista, diretora da escola, 8 de maio de 2012, p. 234).

O fato de o jogo de futebol não ser permitido na escola vai além das condições físicas do pátio: uma quadra com linhas pintadas no chão, já que não se tem espaço para construir uma quadra separada do pátio. Ele também é proibido por outros motivos:

Uma das situações que dificultou o futebol [...] é que as crianças ao correr no momento do recreio transpiram, assim, quando elas chegavam às salas estavam muito suadas e agitadas. Já o chute ao gol não causa um desgaste de energia muito grande, a criança brinca, mas não extrapola o gasto de energia. Assim, fica mais calma também (Entrevista, diretora da escola, 8 de maio de 2012, p. 234).

Sendo assim, o jogo do pênalti é a única forma de futebol, ou pelo menos parte do jogo, permitida na escola durante o recreio. Isso se dá por diversos motivos, como atrapalhar as outras crianças presentes, pelo risco das que jogam se machucarem e pela agitação dos estudantes depois da prática desse jogo.

3.4.2 Brincadeiras musicais de mão

A escola não intervém nas brincadeiras musicais de mão. Portanto, as regras existentes para elas são colocadas e organizadas pelas próprias crianças enquanto brincam.

Nas brincadeiras musicais de mão batem-se as mãos de diversas maneiras, formando um acompanhamento rítmico para a melodia cantada. Isso se dá de forma coordenada e ensaiada, sendo que cada brincadeira costuma ter uma característica específica de bater as mãos – essas brincadeiras podem ser executadas em duplas ou em grupos que, na maioria das vezes, são pequenos. Marsh (2008, p. 74) constatou que os “jogos cantados no playground, particularmente os jogos de mão, são geralmente realizados por pequenos grupos de amigos da mesma sala, embora algumas amizades ou grupos de jogos podem envolver crianças de diferentes idades”⁴¹.

A primeira brincadeira que pude observar e que era a mais executada durante o recreio em 2011 se chamava *Evolução*⁴². Isso não aconteceu apenas no final, mas também durante todo o intervalo. Além disso, ela recebeu alguma aceitação por parte dos meninos que, em alguns momentos brincavam, com as meninas.

Tal brincadeira funciona da seguinte maneira: as crianças posicionam-se em roda e sobrepõem a mão direita em cima da mão esquerda do colega que está no lado direito; assim, a mão direita sempre fica por cima. Durante a brincadeira, cada criança, na sua vez, tira a mão direita de cima da esquerda do colega e bate na mão direita do amigo à sua esquerda, que está com a mão direita sobre a sua mão esquerda (Figura 17). Assim, a cada batida de mão se canta um trecho da música que fica dividida da seguinte maneira: *E/vo/lu/ção / qual se/rá a e/volu/ção / se vo/cê*

⁴¹ No original: “Playground singing game, particularly clapping games, were generally performed by pairs or small groups of friends from the same of different ages”.

⁴² Partitura da música APÊNDICE F.

/ não sou/ber o / nome /de...? (Nesse momento, a criança que recebeu a última batida fala um tema para que os outros falem palavras relativas a ele). Quando uma delas não sabe a palavra, ela sai da brincadeira, que recomeça até restar somente duas pessoas. Nesse momento elas mudam o jeito de bater as mãos e chegam a um vitorioso final, quando o colega erra. Ao realizar a brincadeira, quando alguém demora a falar a palavra, as crianças costumam dar um tempo de 10 segundos, na tentativa de acertar, em que todos contam juntos em contagem regressiva.



Figura 17– Exemplo da maneira como se brinca de evolução

Fonte: <<http://cdn0.sempretops.com/wp-content/uploads/Adoleta-na-exposi%C3%A7%C3%A3o.jpg>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

Principalmente nas últimas observações de 2011, houve uma brincadeira muito recorrente chamada de *Ana Maria*. Ela funciona da seguinte forma: batem-se mãos e é cantado: *Ana Maria foi na escola 24 horas – abre*. Nesse momento abrem-se as pernas e canta-se até que algum dos participantes perca o equilíbrio e caia no chão.

Houve também brincadeiras musicais de mão pouco ocorrentes, mas que pude identificar como a *Soco, bate, vira*⁴³. Outra que apareceu algumas vezes foi a *Fui na escola aprender o bê-á-bá, a danada professora me ensinou a namorar. Sete e sete são catorze com mais sete, vinte e um tenho sete namorados mais não gosto*

⁴³ Música composta e interpretada pela cantora Xuxa, partitura da música APÊNDICE F.

de *nenhum*⁴⁴. Outra menina cantou uma versão diferente, com outra letra para a mesma melodia: *Fui na praia tomar um sol*. As crianças dos anos iniciais brincavam de *Popeye*⁴⁵, com gestos bastante simples e imprecisos, e constatei ainda a brincadeira do *Parara parati*⁴⁶, a qual foi pouco executada pelas crianças.

3.4.3 Pula corda

Na brincadeira de pula corda, a escola intervém em poucas oportunidades. Apenas algumas vezes vi as responsáveis pelo recreio brincando com as crianças de corda ou organizando a fila dos alunos que esperam a vez de brincar.

As próprias crianças determinam quem irá bater a corda e/ou pular. Cada uma pula na sua vez, até errar; então, ela sai e o próximo da fila entra na brincadeira. Normalmente a criança que saiu deve retornar ao fim da fila para brincar novamente. Dessa forma, ao lado dos alunos que pulam fica uma fila com os que esperam a vez de brincar.

A brincadeira *Senhoras e Senhores*⁴⁷ foi a mais executada no pula corda. A letra da música é: *Um homem bateu em minha porta e eu abri. Senhoras e senhores põe a mão no chão. Senhoras e senhores pula num pé só. Senhoras e senhores dá uma rodadinha, e vai pro olho da rua*. A cada recomeço da música, as crianças pulavam e, quando era dito *põe a mão no chão*, a criança, enquanto pulava, colocava a mão no chão, e assim por diante, até chegar ao trecho *vai pro olho da rua*. Assim, a criança tinha de sair sem se enroscar na corda que não parava de ser batida.

Outra brincadeira era relacionada com a idade de cada um. As crianças cantavam enquanto batiam a corda (*Quantos anos você têm, 1, 2, 3...*) em pulsação constante até chegar ao número 30. Depois, aceleravam a batida da corda até o/a colega errar, e quando isso acontecia, essa era a idade da criança na brincadeira.

Algumas vezes as crianças adaptavam a brincadeira de acordo com o tamanho da fila. Assim, quando esta estava muito grande, elas costumavam contar

⁴⁴ Partitura da música APÊNDICE F.

⁴⁵ Semelhante ao vídeo <<http://www.youtube.com/watch?v=QODAvGMkNKE>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

⁴⁶ A brincadeira está descrita no site <<http://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/palmas/424-parara-parati>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

⁴⁷ Partitura da música APÊNDICE F.

apenas até 15, e a partir de 16 batiam muito rápido; logo, mais crianças tinham a chance de brincar.

Pular corda aparecia no recreio após as crianças terminarem de comer, sendo que as meninas, geralmente, terminavam primeiro e pediam a corda a uma das responsáveis pelo recreio. Elas pulavam até alguns minutos antes de soar o sinal quando os brinquedos eram recolhidos, inclusive a corda.

3.4.4 Pega-pegas

Como correr no recreio era coibido, também eram proibidas as brincadeiras de pega-pegas, pois enquanto se brinca dessa forma, é inevitável correr. Ela era uma “brincadeira proibida”, apesar de acontecer todos os dias no recreio.

O pega-pegas ou pique-pegas, como as crianças costumam chamar, consiste em um jogo em que as crianças participantes do jogo elegem um dos membros para ser o pegador ou perseguidor (não há um número limitado de jogadores). Este tem de correr atrás dos outros até conseguir pegar alguém, que será o próximo pegador. Há um local elegido pelas crianças onde o pegador não pode “pegar” as outras crianças, chamado pique.

Há também o “pique no alto” ou “pique altinho”, como é chamado pelas crianças dessa escola. Ele é uma espécie de pega-pegas que se diferencia pelo pique ser em locais mais altos que o chão. As crianças costumam brincar, principalmente, no entorno da árvore e no corredor interno.

Prelúdio 2 - E começa o recreio! E como a música entra?

Todos saem das salas e cada professora organiza sua turma: algumas formam filas, e outras simplesmente liberam os alunos. Cada criança vai para o pátio a seu tempo, algumas correm, outras vão mais devagar, conversando. As do primeiro ano demonstram a alegria de sair para o recreio pulando, rodopiando, cantando; elas “tomam conta” do pátio. Muitas correm, especialmente os meninos, e as professoras se esforçam, pois não querem que corram, mas é só olharem para o lado que saem correndo. Querem pegar um bom lugar na fila da merenda... se eles ficarem no fim da fila, vão perder um tempão e depois nem vai ter como brincar. Os meninos pegam logo o lanche e vão para a fila do pênalti. Eles comem enquanto esperam a vez de jogar, isso porque se esperarem terminar de comer e organizar a fila, vão jogar somente umas duas vezes durante todo o recreio. São distribuídos brinquedos como bola de papel, corda e, em alguns dias, petecas.

Os alunos do primeiro ano, que em alguns dias saem minutos antes dos colegas e por isso têm o pátio só para eles, depois de o sinal soar não têm mais o pátio com exclusividade. Em compensação, perdem os olhares das professoras, pois agora podem dar umas corridinhas, ir para perto da árvore, subir no palco, enfim, brincar mais à vontade. Brincam todos juntos, meninos e meninas que, só às vezes, se separavam.

Nesse momento, o que se ouve é o som originado do pátio. Agora as crianças conversam, cantam, gritam, riem, fazem todo tipo de som. Não há como distinguir muito bem o som que cada uma faz, pois todas juntas formam sons que aparentemente têm pouca ligação entre si. No entanto, algumas vezes, alguns desses sons que se destacam são os gritos, principalmente dos menores que, além disso, correm e riem bastante.

Em meio à aparente confusão de sons e ações, a música tece as várias atividades realizadas no recreio. São brincadeiras musicais de mão no palco, pula corda perto da árvore, um menino com celular no bolso ouve música enquanto espera na fila do pênalti, uma menina que canta enquanto anda em direção ao banheiro, um rádio que é levado por todo o pátio, ou um MP3 com duas meninas compartilhando os fones.

São crianças com preferências musicais muito variadas, as quais mudam a cada dia: gostam de sertanejo, depois de rock, mudam o foco de interesse para o

pop, e assim descobrem novos gêneros, um novo cantor que lhes chama a atenção. Nem por isso deixam de gostar do tipo musical (ou artista) anterior, só que adotam outras preferências quando cantam e/ou conversam sobre música.

Elas gostam de cantores, grupos e gêneros musicais variados, nacionais e internacionais como Black Eyed Peas, Gustavo Lima, Hannah Montana, Jorge e Mateus, Justin Bieber, Katy Perry, Lady Gaga, Rihanna, Luan Santana, Manu Gavassi, Mc Catra, Michel Teló, Miley Cyrus, Parangolé, Patati e Patatá, Paula Fernandes, Pitty, Rappa, Rebeldes, Restart, Rihanna e Zeca Pagodinho.

Além disso, elas cantam músicas presentes na mídia como *Tchu, tcha*, da dupla João Lucas e Marcelo; *Kuduro*, do cantor Latino; *Como Zaqueu*, do Regis Danese; *Vida de Empreguete*, do grupo Empreguetes; *Vida de Patroete*, da cantora Chayene⁴⁸; *Pássaro de Fogo*, da Paula Fernandes; *Ai, se eu te pego*, do Michel Teló e *Raining Sunshine*, de Miranda Cosgrove⁴⁹.

Ao se aproximar do final dos quinze minutos de lazer, as responsáveis pelo recreio recolhem os brinquedos. As crianças, com isso, já sabem que o fim do recreio está próximo e que irão retornar para suas salas. As meninas fazem a fila perto da sala, algumas não querem ficar no final da fila, brigam para pegar o primeiro lugar e ser a primeira a entrar na sala. Os alunos que ainda não foram ao banheiro e não beberam água se apressam, e todos formam filas para esperar as professoras. Alguns deles aproveitam esse momento para brincar mais um pouco, enquanto a fila anda, até entrarem para a sala de aula.

⁴⁸ As duas últimas músicas foram compostas para a novela *Vida da Gente*, exibida pela Rede Globo em 2012 e interpretada por grupos formados pelas atrizes Taís Araújo, Leandra Leal, Isabelle Drummond e Cláudia Abreu, especialmente para a novela.

⁴⁹ Fez parte da trilha sonora do filme *Está chovendo hambúrguer*.

4 A MÚSICA TECENDO OS TEMPOS E ESPAÇOS DO RECREIO

A música está presente no recreio durante todo o tempo e em todos os espaços. Desde quando alunos do 1º ano saem para o recreio até o momento em que se encerra o segundo recreio, a música se evidencia. Ela está nos corredores, nos bancos, no pátio, nas filas, enfim, em todos os locais “habitados” e perpassa, nesses espaços e tempos, as esferas de convívio social existentes no recreio.

Nas filas, as crianças cantam; enquanto andam, improvisam; comem e conversam sobre música; brincam e, para isso, cantam e percutem; contam histórias e, ao ilustrá-las, exploram diferentes sons. Pode-se perceber a música presente no recreio e nas crianças, cada criança a seu tempo e com uma maneira diferente de manifestá-la.

A música acontece momento a momento, nos diferentes lugares do pátio e sem que haja uma ordem. Pode-se, assim, compará-la, no espaço e tempo do recreio, a um painel de luzes que se acendem e apagam aleatoriamente. Existem ocasiões em que há diferentes luzes acesas, e outras em que apenas uma se acende e permanece por algum tempo – não há lógica aparente para sua movimentação.

Todavia, pode-se perguntar: Por que essa “movimentação musical” se dá dessa forma? Por que não há “ordem” para que ela apareça? Por que não se pode prevê-la? Acredita-se que o poder de escolha das crianças faz, do recreio, um momento de lazer na jornada diária escolar. Tanto é assim que a única ocasião na qual se pode prever que, provavelmente, a música estará presente é quando as crianças estão nas filas para entrar nas salas.

O recreio é um espaço no qual as crianças estão interessadas em brincar, conversar, comer, correr, cantar, enfim, fazer atividades de sua própria vontade. Podem determinar as formas de comportar e se relacionar com os colegas, além de se envolverem em várias atividades elaboradas, comandadas e organizadas por elas mesmas. Escolhem como a música será apresentada no recreio e onde irá aparecer, e têm liberdade para se expressarem musicalmente da maneira que julgam como a mais adequada.

Portanto, na escola, lugar de ensino com currículos, conteúdos organizados, hierarquização das disciplinas escolares, pode-se dizer que há no recreio uma relativa liberdade. Isso porque, como já dito, ela não é total.

Marcellino (1998, p. 31) afirma que a tendência atual entre os estudiosos é considerar o lazer como “uma atividade de escolha individual, praticada no tempo disponível e que proporcione determinados efeitos, como o descanso físico ou mental, o divertimento e o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade”. Contudo, ele o entende

como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” desta vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação (MARCELLINO, 1998, p. 31, grifos no original).

Dessa forma, o recreio pode ser considerado um ambiente de lazer, pois ele oferece a oportunidade de “tempo disponível” para que as crianças façam escolhas de como, onde e com quem viver esse tempo. Elas não estão interessadas, “ao menos fundamentalmente”, em qualquer fruto que não seja a satisfação de poder viver esse momento da rotina escolar.

Considera-se que o lúdico no recreio é um elemento marcante. Ele permeia as atividades desenvolvidas por crianças, de todas as faixas etárias. De alguma forma, pode-se dizer que todas elas brincam no recreio e, se não realizam atividades lúdicas diariamente, vez ou outra entram em alguma brincadeira e interagem com os colegas.

As práticas musicais nos momentos lúdicos estão relacionadas, na maior parte das vezes, quando as crianças cantam, enquanto pulam corda, brincam de pega-pega, criam novas brincadeiras, entre outras atividades. Consideradas como expressões de alegria elas foram mais intensas nas saídas para o recreio.

Ao sair da sala, as meninas do 1º ano saltitavam. Algumas simplesmente pulavam ao andar, outras pareciam cantar internamente uma canção. Uma delas girava com os braços abertos e pulando e outra batia no braço e cantava baixo uma melodia, fazendo uma espécie de dança que acompanhava a música executada por ela. Ainda havia outra que, para chamar a colega, cantava seu nome com ênfase na sílaba tônica (Caderno de campo, 31 de outubro de 2011, p. 21).

Quer alegria maior do que sentir que está livre para poder brincar como se quer, para poder descansar, cantar, pular, conversar, comer, enfim, estar em liberdade de escolha? Sair para o recreio, para Daiane (Entrevista, 8 de agosto de

2012, p. 264-265), do 1º ano, era “poder deixar de se sentir presa em uma gaiola”, poder “voar para o recreio”.

Ao receber uma notícia da amiga de outra sala, “uma menina ficou muito eufórica, pulava e gritava. As amigas que vinham com ela e ouviram a notícia também ficaram felizes, dançavam e cantavam para comemorar” (Caderno de campo, 31 de outubro de 2011, p. 22). Em momentos como esse, a música é produzida quase juntamente com a notícia e a euforia por ela provocada.

Esses são alguns exemplos em que a música esteve presente no recreio que, como um momento de lazer, e que possibilita risos, brincadeiras, movimentos saltitantes, cantos. Algumas vezes, porém, divergências e conflitos apareceram, mas sem deixar de ser um instante de entretenimento. Pode-se dizer que as crianças se manifestam de forma diferente, sentindo, entendendo e utilizando a música de variadas formas; ela tece, de alguma forma, o recreio.

4.1 Ações das crianças com a música no recreio

Como mencionado, a música está presente no recreio em todos os seus espaços e tempos, e as crianças, principalmente, são os agentes responsáveis por isso. Elas vivenciam a música nas brincadeiras, nos momentos de escuta, na criação musical e em outras formas de práticas musicais que ocorrem nesse período.

Agem de diferentes formas com a música nesses espaços e tempos. Dentre as ações que mais se destacaram foram aquelas para acompanhar as brincadeiras e as atividades rotineiras no/do recreio; e interagir, dialogar e instigar os colegas.

DeNora (2000) é uma autora que investiga a música na vida cotidiana. Ela aponta que são escassos os dados sobre como as pessoas colocam a música em ação em seus lugares e espaços sociais. Argumenta que a música é construída socialmente por aqueles que estão engajados em sua performance ou audição, e que a música também constrói muitas “realidades” nas quais tanto a performance quanto a audição acontecem. Nesse sentido, a música é considerada um agente social vital na vida de todos os que interagem engajados com ela, sejam eles executantes ou ouvintes.

Essa autora defende a música como um “ingrediente ativo” na vida social, sem cair no domínio do mito de mostrar “como a música está articulada com a vida social e como a vida social está articulada com a música” (DeNORA, 2000, p. 5).

DeNora (Ibidem, p. 5-6) defende o elo entre música e existência social de uma maneira acessível para observação, pois “as propriedades de estruturação da música foram entendidas como sendo ‘atualizadas’ através das práticas de uso e de referência dos atores durante suas tentativas de produzir situações sociais”.

Sendo assim, a música é capaz de “compor situações”. Em observações sobre os usos da música em vários lugares, a autora vê a música como tendo uma relação dinâmica com a vida social, pois “ajuda, invoca, estabiliza e muda parâmetros de agência (ação)⁵⁰, coletiva e individual” (DeNORA, 2000, p. 20).

Ao pensar dessa forma, a música é considerada um instrumento de “ordenação coletiva” (*ordering coletiva*) e que pode ser empregada, algumas vezes de forma inconsciente, como um meio de organização de indivíduos, mais diferentes possíveis, de modo que suas ações possam parecer intersubjetivas, mutuamente orientadas, coordenadas, entranhadas e alinhadas (Idem, p. 109). Sob essa perspectiva, DeNora (2000) salienta que os atores são vistos usando a música para chamar ou trazer de volta condutas, valores, estilo e orientação mútua.

4.1.1 Acompanhando as atividades no/do recreio

São atividades no/do recreio aquelas que aparecem rotineiramente nele, como beber água, ir ao banheiro, formar filas e brincar.

A música não é condição para que essas atividades aconteçam. Quando as crianças vão ao banheiro, pulam corda, jogam pênalti, brincam de pega-pega e andam pelo pátio, pode-se dizer que a música seria uma trilha sonora dessas brincadeiras. No momento de ir ao banheiro, elas “cantam e emitem diversos tipos de sons. Certo dia, uma menina cantava: *Banheiro, banheiro, banheiro*, enquanto corria para esse local” (Caderno de campo, 30 de março de 2012, p. 82).

Ao caminhar até o bebedouro, “um menino fazia sons com a boca. Em seguida, ele foi para a fila imitando um robô e fazendo sons como os robôs de filmes e animações” (Caderno de campo, 18 de abril de 2012, p. 97). Caso semelhante aconteceu quando outra criança, “ao sair do jogo do pênalti, foi ao bebedouro

⁵⁰ A autora usa o termo *agency* significando sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, situação percebida em cena.

pulando e cantando, de forma coordenada com a música” (Caderno de campo, 7 de março de 2012, p. 65).

Importante esclarecer que as crianças não usavam a música para preencher o recreio, mas para tecer várias atividades realizadas por elas nesse período. Acredita-se que não há intenção, por parte das crianças, de usar a música naquele momento com o intuito de ocupá-lo, e sim de brincar, conversar, cantar, compor – a música está ali e faz parte daquele momento, sendo que a intenção delas é se divertirem.

Dessa forma, em várias atividades realizadas pelas crianças no recreio (ficar em filas, ir ao banheiro, comer, beber água, andar pelo pátio), a música está presente. Os alunos não se esquecem dela, estão com músicas em suas cabeças, brincam com elas; a música nunca para no recreio.

4.1.2 Acompanhando as brincadeiras

Enquanto brincam, as crianças usam a música. É difícil afirmar quando brincam ou estão envolvidas em uma prática musical enquanto produção sonoro-estética. Mas, diante do que foi observado, é possível pensar que há brincadeiras que existem e “sobrevivem” em sua realização sem a presença da música, em outras a música não está separada da brincadeira e vice-versa.

Nas brincadeiras em que a música funciona como acompanhamento são, por exemplo, o jogo do pênalti, o pega-pega, as brincadeiras encenadas e de luta. No entanto, observa-se que a música é um interessante componente para deixá-las mais dinâmicas e instigantes. Portanto, ao servir de trilha sonora para as brincadeiras, a música exerceu um papel importante no decorrer delas, ora estimulando outras crianças a entrarem nas atividades, ora trazendo alegria e divertimento àquelas que já participavam dessas ações.

4.1.2.1 Jogo do pênalti

Durante os jogos de pênalti, as crianças apresentaram alguns tipos de práticas musicais, sendo que a principal delas era o “canto da torcida”. Além de cantarem, também realizavam diferentes formas de comemorações dos gols. As torcidas, geralmente, eram compostas por crianças que estavam na fila e esperavam

sua vez de jogar. Cabe destacar que poucos colegas que não estavam participando do jogo de pênalti torciam pelos outros.

Importante notar que a maior parte das práticas musicais nesse jogo aconteceu quando as crianças estavam na fila e esperando para jogar. Enquanto jogavam, geralmente não cantavam, pois estavam concentradas em bater o pênalti ou em defender o gol.

Na fila, um menino começou a torcer pelos colegas de forma bastante expressiva. Ele pulava alto e acenava com os braços enquanto gritava gol, de maneira quase cantada (Caderno de campo, 24 de outubro de 2011, p. 14). Além disso, outro começou a bater palmas em ritmo constante ao torcer pelo colega que estava jogando (Caderno de campo, 25 de outubro de 2011, p. 17). Nesses casos há uma exploração de timbres, ritmos, mudança de andamento e de altura de acordo com os gestos ou a intenção que queriam transmitir no momento.

Há diferença de gênero na forma de torcer. Pôde-se notar que as meninas foram intensas ao torcer, pois gritavam e comemoravam mais. “Certa vez, uma única menina, que naquele dia jogava bola, pulava e torcia a cada lance, muito mais que os meninos” (Caderno de campo, 22 de março de 2012, p. 76). Houve cenas em que eles torceram, mas por alguns períodos curtos de tempo, sem se delongarem por todo o recreio.

Durante os momentos em que ficavam na torcida, as crianças também utilizavam músicas já conhecidas, como no caso em que, “para incentivar o colega, um deles cantava: *É o pente, é o pente...*”⁵¹ (Caderno de campo, 13 de dezembro de 2011, p. 55). Um dia criaram uma forma diferente de torcer pelos colegas que estavam jogando: “Eles começaram a cantar o nome de cada um, separando as sílabas” (Caderno de campo, 8 de março de 2012, p. 66).

Outras vezes os meninos, quando esperavam os colegas se organizarem para chutar ao gol, brincavam na trave. Um deles “jogava bola na posição de goleiro e, enquanto esperava o colega, se dependurava na trave e fazia um som como o grito do Tarzan” (Caderno de campo, 19 de outubro de 2011, p. 10); outro, “enquanto chutava a bola, imitava uma sirene de ambulância” (Caderno de campo, 8 de março de 2012, p. 66).

⁵¹ Música *Um Pente É o Pente*, do Mc K9.

Nas filas, quando os alunos esperavam a vez de jogar, pode-se dizer que apareceram poucas manifestações musicais. Foram pequenos improvisos vocais, padrões percutidos corporalmente, utilização de aparelhos eletrônicos e raras brincadeiras musicais de mão. Um exemplo disso foi “uma menina do 2º ano que, enquanto esperava na fila para jogar pênalti, batia palmas e as mãos nas coxas num ritmo repetitivo” (Caderno de campo, 19 de outubro de 2011, p. 10).

4.1.2.2 Jogo de pega-pega e variações

No caso da brincadeira de pega-pega e suas variações, as crianças cantam com o intuito de chamar a atenção do colega que está pegando, o “pegador”. Um exemplo desse caso foi quando “alguns meninos brincavam de pegar e um deles cantou forte: *Ninguém me pega, lero, lero, lero*” (Caderno de campo, 5 de dezembro de 2011, p. 47). Outro acontecimento parecido aconteceu quando “outras crianças brincavam de pega-pega e uma delas cantou para a outra: *Ela não me pega, tic tic*” (Caderno de campo, 15 de março de 2012, p. 71).

Em outras oportunidades, as crianças não falavam que o/a colega não era capaz de pegá-los, mas cantavam uma música ou improvisavam uma melodia, como foi o caso de “quatro meninas do 1º ano que, para instigar a colega que pegava, começaram a dançar e cantarolar improvisos quando saíam rapidamente do pique” (Caderno de campo, 1 de março de 2012, p. 59).

Durante as brincadeiras de pega-pega, era muito comum que as crianças cantassem com o intuito de instigar o colega a pegá-las. A música estava presente praticamente todos os dias que elas participavam desse jogo. Apesar de a brincadeira de pega-pega existir sem a presença da música, ela era mais do que simplesmente uma prática comum: as crianças a incorporaram à brincadeira.

4.1.2.3 Brincadeiras musicais encenadas

Dentre as atividades praticadas pelas crianças no recreio, apareceram diversas vezes algumas que podem ser chamadas de “brincadeiras encenadas”. Isso porque elas criavam algumas que apresentavam bastante semelhança com uma encenação, um teatro. O que difere esse tipo de brincadeira é que nela não se sabe quando (e de que maneira) acabará. Brougère (2004) coloca que

a brincadeira é uma atividade que se distingue das outras, no sentido em que não deve ser considerada de modo literal. Nela se faz-de-conta, ou melhor, o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado. Trata-se de uma atividade de segundo grau, que supõe uma distinção das formas comuns de atividade. Portanto, a brincadeira deve ser diferenciada das atividades comuns (de primeiro grau) e nisso ela se aproxima do teatro, da ficção e do humor, de outras atividades de segundo grau que integram tudo o que não se deve levar ao pé da letra (BROUGÈRE, 2004, p. 257).

Havia a presença do “faz de conta”, em que elas criavam uma espécie de mundo paralelo (cada uma delas era personagem e fazia parte daquela história).

Essas brincadeiras aparecem quase que diariamente em diferentes grupos – as crianças que mais brincavam eram do 1º e do 2º ano. Além disso, elas se apresentaram de várias maneiras e eram, em geral, bastante criativas.

No decorrer dessas brincadeiras, as crianças cantavam algumas canções e exploravam sons diversos. Durante as observações, houve um menino que me chamou a atenção por estar sempre brincando de forma cênica e explorando, com isso, sons interessantes. Depois o entrevistei, sendo que o nome escolhido por ele foi Igor.

Um dia, Igor e seu colega, ainda no 1º ano, “faziam de conta” que estavam no fundo do mar. Eles imitavam “animais marinhos” [termo utilizado por eles] e diziam que eram vários animais diferentes, gesticulando e produzindo sons desses animais. Falavam que estavam espirrando água e faziam sons para demonstrar isso. Igor estava mais animado com a brincadeira que o colega, e eles imitaram os animais marinhos durante o recreio (Caderno de campo, 19 de outubro de 2011, p. 9).

Houve ainda outro dia em que Igor e um grupo maior de colegas “saíram da sala e começaram a brincar de dinossauro e correr. Igor era o dinossauro, emitia sons que, para ele, caracterizavam esse animal e corria atrás dos outros colegas, que fugiam dele” (Caderno de campo, 24 de outubro de 2011, p. 12). Todos os colegas que entraram na brincadeira corriam, faziam caras assustadas e demonstravam medo do dinossauro que, quando se aproximava, faziam com que eles gritassem bastante, com medo de serem “pegos” pelo animal.

Outro exemplo foi o dia em que Igor, novamente, e um colega

começaram a brincar como se fossem animais, colocando o dedo indicador na frente do nariz, imitando uma ponta. Igor começou uma melodia improvisada com som de zzzzi, o outro o imitou e respondeu com outra improvisação também em zzzzi. Assim, estabeleceram,

durante alguns minutos, um “diálogo musical” entre eles. Percebi que o colega de Igor demorou um pouco para entender completamente a proposta feita por ele, isso porque Igor a criou e começou a brincar, sem dar outras explicações ao colega de como seria aquela brincadeira. O colega teve de observá-lo e imitá-lo (Caderno de campo, 5 outubro de 2011, p. 5).

Igor criou a brincadeira encenada e seu colega buscou entendê-la e participar dela, sem que para isso ele tivesse de perguntar a ele sobre como seria a atividade. Funciona como um processo de improvisação que envolve criação de cena e sons, quando a interação entre os dois faz fluir a brincadeira.

Não há certo ou errado nesse tipo de brincadeira, uma vez que o colega poderia ter respondido de outra forma; logo, a atividade seria diferente. O colega, então, é também criador dela, fazendo parte do processo criativo. Quando se trata da criação nas brincadeiras, Marsh (2008, p. 201) coloca que “o processo de composição está intrinsecamente ligado com a performance nos jogos cantados do *playground*, a inovação em um elemento da performance (texto, por exemplo), pode conduzir a uma correspondente inovação em outro elemento como o movimento”⁵². Dessa forma, enquanto criam as crianças modificam e adéquam a música, os gestos, bem como a forma como lidam com a realização da brincadeira.

Nesse exemplo, é possível perceber que o processo de ensinar/aprender a exploração sonora aconteceu por imitação. Igor instigou o colega a criar novas formas de caracterizar o som quando inventou uma brincadeira em que isso era necessário. A partir de uma ideia inicial de imitar animais, eles criaram, além de diversos sons, diferentes formas de se movimentarem corporalmente.

A presença da música e a exploração sonora se fizeram presentes e se mostraram muito importantes para a composição das cenas criadas pelas crianças.

4.1.2.4 Brincadeiras de luta

A priori, a compreensão sobre as brincadeiras de luta faz-se necessária pelo fato de elas não serem consideradas “brigas sérias”. Para isso, retoma-se a ideia de Brougère (2001, p. 99) de que “a brincadeira supõe [...], a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um

⁵² No original: “The process of composition is inextricably linked with performance in playground singing games, innovation in one performance element, such as text, may lead to a corresponding innovation in another element, for example movement”.

valor de comunicação particular: é o que permite distinguir a briga de verdade daquela que não passa de uma brincadeira”. Portanto, sob essa perspectiva, a partir da forma com que os participantes da brincadeira aceitam ou não as regras, é possível distinguir luta e brincadeira de luta.

Nas brincadeiras de luta, as crianças parecem encenar uma briga com efeitos sonoros e diversos gestos que a caracterizam, mas sem agressão. Ela é muito próxima das brincadeiras encenadas, sendo até possível caracterizá-la como uma delas.

A música acompanha as brincadeiras de luta. As crianças, enquanto brincavam dessa forma, usavam diversos efeitos sonoros. Dois meninos, por exemplo, “brincavam de luta com movimentos lentos e fazendo como se soltassem “efeitos” das mãos. Enquanto “lutavam” eles faziam sons, como *pum pum...* Os sons e os gestos utilizados por eles eram muito parecidos com os dos jogos de videogame ou desenhos” (Caderno de campo, 16 de novembro de 2011, p. 28). Outros faziam

um tipo de som para cada gesto que realizavam. Interessante que eles mudavam a intensidade, o ritmo, a altura e o timbre do som de acordo com cada gesto. Assim, se o gesto “era grande”, o som era no grave, longo e forte; se ele “era pequeno”, feito só com as mãos ou dedos, o som era agudo, curto, forte ou fraco de acordo com a intenção da criança que realizava o som (Caderno de campo, 28 de março de 2012, p. 78).

Pode-se dizer que as crianças vivenciam elementos musicais nessas brincadeiras. Elas exploram diferentes intensidades sonoras, alturas, entoações da voz, ritmos, entre outros elementos, sendo que era rápido o processo de execução dos gestos e de criação de um som correspondente.

Apesar de tais brincadeiras serem, predominantemente, realizadas por meninos houve alguns episódios em que meninas também brincaram de luta. Num deles, “duas meninas faziam os braços de tesoura (juntando os cotovelos e movendo os antebraços), como se estivessem cortando a colega; enquanto realizavam movimentos, elas imitavam o som de uma tesoura com *Tic, tic, tic*” (Caderno de campo, 9 de março de 2012). Assim, como nas brincadeiras de luta dos meninos, os sons são usados como trilha sonora para compor a “cena” desse tipo de atividade.

4.1.3 Chamando a atenção dos colegas

Quando se diz que as crianças agem com a música para chamar a atenção de alguém, entende-se que se refere às situações nas quais se usa a música como intermediária das relações sociais, promovendo as interações entre as crianças. Em relação à segunda, ela diz respeito ao momento em que a música substitui a fala, possibilitando a interação entre os participantes.

Essa interação não se deu apenas entre as crianças, mas também entre elas e os adultos. No que se refere ao “diálogo cantado” entre crianças e adultos, pode-se citar quando “um menino chamou, de maneira cantada e espontânea, uma professora: *O, oi*” (Caderno de campo, 19 de outubro de 2011, p. 10). Ao cumprimentar a professora dessa forma, a criança tentou, com uma sílaba sonora, chamar a atenção de sua interlocutora que, neste caso, é a professora.

Houve diversas ocasiões em que as crianças utilizaram a música para chamara a atenção do colega. Assim, ao andar pelo recreio, “um menino assoviava uma melodia para outro amigo que apontava numa direção – tinha a impressão de que iria para algum lugar, ou chamava o colega para ir com ele” (Caderno de campo, 28 de novembro de 2011, p. 39). Procurava, com isso, chamar a atenção dele e transmitir uma mensagem e, como não utilizou a fala ou uma melodia, contou com o auxílio de gestos para transmitir a informação desejada.

Além de possibilitar a chamada de atenção do colega, a música também foi usada para “zoar”, ou seja, zombar um do outro (uma expressão popular conhecida para isso seria “fazer graça”). Nesse sentido, “um menino que estava no corredor das salas começou a bater palmas num ritmo constante e a rebolar de forma exagerada. Fazia isso para o colega, que ria” (Caderno de campo, 28 de novembro de 2011, p. 39). Este é o interlocutor da comunicação que o menino “zombador” procura chamar sua atenção e que pretende, ao produzir a música com gestos, promover uma relação com o colega (queria que ele risse da sua “graça”).

Outras vezes utilizavam frases melódicas de músicas conhecidas para dialogar com os colegas. Luciana, (Entrevista, 13 de dezembro de 2011, p. 221), do 5º ano, conta que uma colega chamou-a para lanchar e ela cantou: “*Vou não, quero*

*não, posso não...*⁵³. Luciana, nessa cena, utilizou um trecho da música que se relacionava à mensagem desejada (não querer lancha) para transmitir à colega.

Para chamar a atenção dos colegas, as crianças empregavam alguns recursos sonoros, como quando “uma menina bem pequena, enquanto corria com a colega, fazia um improviso em *iiii* bem desafinado para chamar sua atenção” (Caderno de campo, 19 de outubro de 2011, p. 10). Nesse exemplo, ela se utilizou do recurso de desafinar para chamar a atenção da colega.

Também para chamar a atenção dos colegas, quando as “crianças do 1º ano estavam em fila para entrar na sala, um menino começou a cantar para o colega *Ilarilarilariê ô, ô, ô, Ilarilarilariê ô, ô, ô*⁵⁴, dando saltos” (Caderno de campo, 23 de novembro de 2011, p. 37). Ele queria chamar a atenção da outra criança para brincarem juntos.

Outra situação se refere ao momento em que um menino do 1º ano brincava com o colega que errou a resposta e cantava: “*Quem quem quem quem quem* descendente, como em programas de auditório” (Caderno de campo, 6 de dezembro de 2011, p. 52).

Com esses exemplos, é possível notar o quanto as crianças utilizam a música e outros recursos sonoros para interagir/dialogar com os colegas e, por vezes, com os adultos. Elas fazem isso explorando maneiras não verbais de se comunicar uns com os outros.

4.1.4 Provocando os colegas

Provocar⁵⁵ os colegas está ligado à ideia de, instigar, descompor, irritar, zangar aquele que recebe a provocação.

Voltando à ideia de Brougère (2001), a criança sentir-se-á ou não ofendida com o ato do colega de provocá-la, dependendo do contexto e dos acordos feitos entre os que participam da brincadeira. Assim, a presença da música nas brincadeiras – principalmente as de pega-pega, para chamar a atenção da criança que está pegando – não é uma prática ofensiva; ao invés de dizer “você não me pega”, cantam de maneira a instigar o colega em pequenas frases, com pouca

⁵³ Música *Vou Não, Quero Não*, do grupo Aviões do Forró.

⁵⁴ Música *Ilariê*, gravada pela cantora Xuxa e composta por Cid Eduardo Meireles.

⁵⁵ Segundo o *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis*: (lat *provocare*) “2 Chamar a combate, a duelo; desafiar” (WEISZFLOG, 2007, não paginado).

variação intervalar, que costumam ser repetidas diversas vezes. Um exemplo foi quando

um grupo do 1º ano corria bastante. Igor saiu do pique e disse, de forma recitativa, quase cantada: *Só pega coco de neném* e depois: *Você não pega ninguém, só pega coco de neném*. Passados alguns minutos, uma menina chamou a atenção do colega cantando seu nome: *Júlio, Julinho...*, e logo em seguida: *Você não pega ninguém, só pega coco de neném*. A brincadeira seguiu e, algumas vezes, alguns disseram: *Eu não estou no verde*, com a intenção de provocar o colega que pegava. Depois de um tempo brincando, eles acrescentaram um bambolê à brincadeira de pegar, em que a pessoa tinha que passar por dentro dele para pegá-la. A mesma menina voltou a falar: *Você não pega ninguém, só pega coco de neném* e Igor acrescentou: *Só pega xixi de neném*. Logo depois ele disse: *Você não pega ninguém, só pega coco e xixi de neném* (Caderno de campo, 30 de novembro de 2011, p. 44-45).

Nesse exemplo, as crianças usam diferentes frases rítmico-musicais para provocar o colega que está “pegando”, mas, ao mesmo tempo, estão explorando rimas e construções de melodias. A partir da concepção de Brougère (2001), como estão brincando, as frases não surtem efeito de ofensa pessoal para as crianças que as recebiam; foi possível perceber que, naquele contexto, as frases cantadas faziam parte da brincadeira.

Outro exemplo se refere à brincadeira de pique-altinho, em que “havia meninos e meninas brincando juntos. Enquanto estavam no pique, saíam rapidamente de forma que quem estivesse pegando não conseguisse alcançá-los e cantavam várias músicas para provocar o colega” (Caderno de campo, 5 outubro de 2011, p. 5-6). Como na situação anterior, as crianças sabiam que as incitações faziam parte da brincadeira e que, a cada troca de quem pegava, consequentemente, mudava também quem recebia as “provocações musicais”.

Registrei que além de canções ou pequenos trechos improvisados, Ana Luiza (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 143), do 5º ano, ela disse que alguns sons eram realizados pelas crianças para “fazer gracinhas” com os outros colegas, que ficavam com raiva.

Já na brincadeira de pula corda, as “provocações musicais” aconteciam de maneira diferente. Houve um episódio em que “um menino, enquanto pulava corda, dançava e cantava quando o colega errava o pulso. Era uma espécie de comemoração do erro alheio” (Caderno de campo, 18 de outubro de 2011, p. 7). Como nos casos do pega-pega, há comemoração da inabilidade do colega em

executar a brincadeira. No entanto, zombar dos que brincam de pular corda quando erram não é consenso entre as crianças. Esse episódio gerou, portanto, um desconforto para os participantes que não a entenderam como uma brincadeira, demonstrando insatisfação no que diz respeito à zombaria. Tendo em vista a ideia de Brougère (2001), esses tipos de ações perdem o caráter de brincadeira.

Nos jogos de cartas, as crianças, algumas vezes, também cantavam para instigar o colega. Dois meninos do 3º ano que jogavam *Uno* (tipo de jogo de baralho) estavam

concentrados no jogo em boa parte do recreio. Num determinado momento, pude ver Felipe dançando, ou se movimentando e cantando uma música que ele compôs naquele instante para instigar o colega, o qual estava com uma só carta na mão, e como o objetivo do jogo é ficar sem nenhuma, queria que ele tivesse de comprar mais. A letra da música era assim: *Eu, eu, eu vou ganhar*, a qual fora repetida várias vezes (Caderno de campo, 16 de abril de 2012, p. 90).

Nesse caso, a música foi recebida pelo colega sem brigas, mas não é possível, com a observação, afirmar como ele compreendeu aquela música (se encarou como brincadeira ou não). Sendo assim, é muito tênue o limite entre o brincar ou não, pois não são todos os meninos que cantavam zombando daqueles colegas que perdiam nas brincadeiras. Isso pode também ser entendido como algo que faz parte dessas atividades.

Percebeu-se que, na maioria das vezes, as músicas, quando utilizadas para provocar o colega fora do contexto das brincadeiras, eram vistas, geralmente, como ofensa, pois não há acordo entre as partes. Isso acontece de duas formas diferentes no recreio: uma quando todos sabem quem é foco da atenção (inclusive quem sofre a zombaria sabe o que está acontecendo); e outra quando a criança que está no centro da zombaria dos colegas não sabe disso. Dependendo do contexto em que as melodias são criadas, ele faz com que as crianças se sintam, algumas vezes, ofendidas.

Algumas vezes as crianças, a partir de pequenas frases musicais, tentam ofender os colegas. Com criatividade, elas compõem e parodiam músicas já existentes para alcançar seu objetivo. Algumas vezes, elas se utilizam, inclusive, de letras rimadas, como no caso em que três meninas, aparentemente do 2º ano, brincavam quando uma delas chamou a amiga de *papel*. A outra, então, criou uma

rima cantada: *Isabel cara de papel*. Isabel não gostou dessa brincadeira e quis brigar com a colega que criou a rima. Então, ela foi impedida pela outra (Caderno de campo, 16 de novembro de 2011, p. 28).

Nesse episódio, Isabel, apesar de querer brigar com a colega que criou a música, não foi agressiva. Parecia que ela estava respondendo à brincadeira da amiga do que propriamente brava, sendo que logo em seguida, aparentemente, já estava tudo bem. No contexto da brincadeira, logo se fez a associação de que ambas as palavras, Isabel e papel, rimavam, sendo utilizadas para compor uma pequena frase musical.

Outro caso parecido foi quando, na fila para entrar para a sala de aula, alguns meninos batiam palmas em ritmo constante e cantavam: “–*Henrique!* Depois um deles dizia: –*Escuta o batidão, como um rap*” (Caderno de campo, 19 de outubro de 2011, p. 11).

Destaca-se que no Brasil, a presença do futebol é muito forte na vida da população, e a rivalidade entre times é motivo de muitas zombarias ou de provocações. No recreio, a música, como mediadora das brincadeiras, também aparece associada ao futebol, como quando:

Um menino contou uma piada para o colega que, possivelmente, é torcedor do São Paulo, e cantou: *Vamos São Paulo, vamos São Paulo, vamos passar batom*, fazendo referência ao canto da torcida do São Paulo nos jogos (*Vamos São Paulo, vamos São Paulo, vamos ser campeão*). O menino são-paulino ficou bravo com ele e também com todos os colegas que riram, correndo atrás deles (Caderno de campo, 1 de novembro de 2011, p. 26).

Este tipo de provocação é muito comum entre diferentes torcidas, e as crianças sentem-se fomentadas a rebatê-las, tanto que o menino que recebeu a brincadeira correu atrás dos colegas. No entanto, esses tipos de provocações não costumam causar maiores atritos entre as crianças.

Em outros casos, como o relatado por Alana, (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 182), do 5º ano, a ofensa possui uma motivação. Ela conta que um menino cantava para outro: “*Quatro olhos! Quatro olhos! Sem óculos, não vê nada!*”, o que aconteceu porque “ele era o menino mais inteligente da sala”. A música nesse contexto foi usada com a intenção de ofender, de diminuir o colega que se destacava nas atividades escolares.

O exemplo que se segue mostra um caso em que as crianças usavam a música para zombar de um colega, mas sem que ele soubesse que isso estava acontecendo. Iasmim, do 5º ano, contou o que ela e sua turma fizeram:

Iasmim: Ano passado tinha uma menina que ninguém gostava. Aí quando estávamos aqui conversando ela vinha e se intrometia na conversa. Eu e a minha colega, então, inventamos uma música que era assim: *Abre o guarda-chuva tá chovendo ganso...* (canta várias vezes). Cantávamos em cima do palco.

Maíra: Mas ela sabia que era pra ela?

Iasmim: Não.

Maíra: Mas porque que vocês faziam isso?

Iasmim: Nada, porque ela fazia pra gente.

Maíra: E o que ela fazia?

Iasmim: Ela ficava rindo da gente, ficava xingando a gente. É melhor fazer a música do que ficar xingando, não é? (Iasmim, 5º ano, entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 130-131).

Essas ações das crianças com a música precisam ser discutidas pelos professores, inclusive os de música, uma vez que algumas questões podem adquirir outras dimensões. Brougère (2001) coloca que

a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem livre escolha, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca (BROUGÈRE, 2001, p. 100).

Por esse entendimento, as crianças não estão brincando ao debochar do colega, pois ele não está em concordância com aquela brincadeira. Por conseguinte, não é de livre escolha que a criança ofendida entre na brincadeira e interaja com os colegas.

As crianças também cantam para demonstrarem que não gostam de artistas com os quais elas não têm afinidade. Roberta (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 139), do 5º ano, por exemplo, explicou que a maioria dos colegas da sua sala não gosta de Luan Santana. Então, “eles inventaram uma música, a do *Meteoro*⁵⁶, mas que falavam tudo ao contrário. Em vez de *Meteoro da paixão*, é *meteoro da comida*”.

⁵⁶ Música *Meteoro*, composta por Sorocaba e interpretada por Luan Santana.

Eles não caçoavam de nenhum colega, mas deixaram evidente que não gostavam daquele artista.

Luiza, (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 287), do 5º ano, traz outro exemplo em que os meninos zombam da preferência musical das meninas, pois não gostam dos artistas. Ela conta que, quando estavam no 4º ano, os meninos da sua sala cantavam músicas que as meninas gostavam de forma pejorativa, e citou a música de Justin Bieber⁵⁷, que os meninos cantavam *Baby eu sou gay*.

As provocações e instigações presentes no recreio podem tanto se dar nas brincadeiras, e assim serem encaradas como naturais dentro delas, como podem também ser bastante provocativas e ofensivas. Torna-se, portanto, importante se atentar para essas “provocações”. É necessário perceber a tênue linha existente entre a brincadeira e a ofensa e, diagnosticando as características de cada uma, tem-se um material para compreender as formas com que as crianças lidam com essas situações e como a música as permeiam.

4.2 Música permeando as relações no recreio

Nos itens anteriores, pôde-se entender que a música está nos tempos e lugares do recreio. Pode-se, então, pensar o recreio como um espaço habitado por pessoas que estabelecem relações sociais. Ele é, portanto, um ambiente social em que há diversos tipos de relações permeadas por músicas.

Entender as relações sociais no recreio escolar torna-se importante para compreender como o ensino/aprendizagem de música acontecem no recreio. Isso porque se parte do princípio de que a educação musical é uma prática social na qual o processo de ensinar/aprender música se dá nas relações que as pessoas estabelecem com ela (SOUZA, 2004).

Daí a importância de considerar as relações sociais estabelecidas no recreio e a presença da música nesse entremeio.

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que

⁵⁷ Música *Baby*, composta por Usher, Justin Bieber e Ludacris e interpretada por Justin Bieber.

estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social para a qual a música em muito contribui (SOUZA, 2004, p. 10).

As observações permitiram perceber como as crianças estabelecem as relações sociais entre elas, e como a música permeava essas relações estabelecidas também no convívio com os adultos presentes no recreio. Nas relações de amizade, nas divergências, nas diferenças, nas hierarquias, enfim, em todas as relações possíveis de serem estabelecidas, a música não só as permeia, mas as tece nas várias manifestações e práticas musicais no recreio.

No recreio, foi possível ver crianças que

estavam na multidão e eram ignoradas; estavam sozinhas e podiam ter atitudes sem passar pelo filtro do social, do ser julgado e posto à prova. Elas pareciam lidar bem com isso, brincavam sozinhas no meio dos colegas e depois, com eles, como se estivessem sozinhas no grupo ao mesmo tempo (Caderno de campo, 31 de outubro de 2011, p. 21).

Essas reflexões vieram após perceber que as crianças brincavam, cantavam e dançavam sozinhas, andando pelo pátio. Este, por sua vez, estava cheio e ninguém se importava com o que os colegas faziam (Eles poderiam cantar e batucar e não serem notados). Muitas vezes vi as crianças na roda com os amigos, mas não interagiam com eles. Brincavam ou cantavam sozinhas como se, por um instante, elas se desligassem do grupo para entrar num “mundo” só delas, retornando ao grupo após alguns instantes. Muitas manifestações musicais aconteceram nesses momentos de “solidão”.

Outras vezes, a interação entre diversas crianças e a música acontecia de forma intensa, e ocorria mais fortemente no momento das brincadeiras, caracterizando-se por diferenças entre os grupos, sendo a idade e o gênero determinantes na formação e organização desses grupos. Houve também divergências entre as crianças, o que caracterizou outras formas de se relacionarem com os colegas utilizando a música nessa relação.

4.2.1 Gênero e idade nas brincadeiras no recreio

As diferenças de gênero e idade no que se refere às relações que as crianças estabelecem com a música no recreio escolar são evidentes. Dessa forma,

cria-se uma cultura particular dentro do contexto escolar e também no universo do recreio com algumas características próprias, como, por exemplo, as negociações que incluem a maneira de lidar com os espaços conforme gênero e geração (WENETZ; STIGGER, 2007, p. 3).

No convívio diário, as crianças elaboram hábitos e, por meio da vivência, acumulam e estabelecem um conjunto de costumes que irão caracterizá-las. Dessa forma, é comum que alunos de uma sala brinquem em mais de uma brincadeira musical de mão que de outra, que um grupo cante mais determinadas músicas que outro.

A separação por idade faz com que as crianças brinquem no recreio com os colegas de sala, principalmente. Segundo Spréa (2010),

Durante o período de escolarização, as crianças acostumam-se também a restringir seu convívio e seus vínculos de afeto àqueles que possuem a mesma idade. O processo de seriação, que divide os grupos de acordo com a faixa etária, impõe o costume de estudar de forma seriada e provoca um fenômeno comum de se perceber durante os recreios: as crianças brincam também de forma seriada (SPRÉA, 2010, p. 12).

Além de brincarem com os colegas que estão na mesma série, há também a organização entre meninos e meninas durante as brincadeiras no recreio, com tendência a ser maior nas salas de 4º e 5º ano. É comum ver crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental brincando juntas, enquanto as mais velhas dificilmente fazem isso. O que é possível de ser visto nessa idade são alunos de gêneros diferentes conversando em algumas oportunidades, mas sem ser diariamente.

Muitas meninas brincam de mão antes de entrar para a sala. Isso não tem distinção de idade, mas de gênero, pois é considerada uma brincadeira de menina. Os meninos aderem a elas só se houver algum outro fator que chame a atenção deles, como cair no chão (*Ana Maria*). Poucas vezes vi meninos brincando de mão, exceto nessas brincadeiras.

Grande parte das crianças pareciam aceitar que as de outro gênero brincassem com elas, mas há algumas ressalvas como na entrevista de Helena e Luíza, alunas do 5º ano:

Helena: Os meninos de vez em quando querem brincar com a gente. Aí a gente fica brincando de pique-pegas.

Maíra: Aí eles brincam também? Vocês deixam eles entrarem na brincadeira sem problema?

Juntas: Sim.

Helena: Se eles estiverem atrapalhando aí eles saem.

Maíra: Como é atrapalhando? O que eles fazem?

Luíza: Às vezes os meninos ficam empurrando a gente, ficam enchendo o saco. Atrapalhando, sabe? (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 276).

Existe, de fato, uma relação de brincar entre os gêneros diferentes, mas sempre há alguns conflitos permeando essa relação. As crianças se unem em grupos, principalmente divididos por gênero (meninas e meninos). Esses grupos interagem com os do outro gênero, só que ao menor desacordo entre eles, voltam a brincar separados novamente por gêneros. Pude notar que a tolerância das crianças para com outras de gênero diferente é menor do que para com as do seu próprio sexo.

4.2.2 A música como meio de provocar o colega

Durante as observações na escola, foi possível perceber algumas divergências entre as crianças. Há aquelas que são excluídas pelos grupos e algumas que ficam com apenas um amigo e não se relacionam com outros colegas da sala. No recreio, não é possível entender os porquês desse tipo de acontecimento, os quais não são objetivo deste trabalho.

Contudo, as ações com a música, muitas vezes, estão presentes nas relações conflituosas. A música pode ser o que as desencadeia ou um mecanismo utilizado para aprofundar e intensificar as discussões. Houve um episódio em que dois meninos com um rádio estavam no canto do corredor da cantina, parecendo que não queriam compartilhá-lo com os amigos. Quando viram alguns meninos de sua sala, eles guardaram o rádio. Os colegas foram até aquele local e começaram a zombar deles.

Outro episódio que ilustra situações conflituosas entre as crianças foi um dia em que as meninas do 3º ano brincavam de *Evolução*, e os meninos da sala delas começaram atrapalhar a brincadeira, intervindo quando elas batiam as mãos. Trocavam a letra da música e quando elas tinham de dizer as palavras ao final da brincadeira, eles proferiam outras palavras e não aquelas combinadas. As meninas, então, ficavam bravas com eles.

Essas divergências entre as crianças se dão de maneira séria. Um dia, nas filas para entrar para sala, os meninos do 2º ano

começaram a brincar (até esse momento era um brincar, mesmo). Depois senti um conflito de um menino em contraponto com o restante dos meninos da turma. Ele estava agredindo um determinado colega e os outros defendiam o agredido. Ele primeiro o chamou de *Neguinho* (o menino é branco), que replicou com outros xingamentos e os colegas o ajudaram chamando-o de *Babaca*, *Justin Biba*, *Rei Start*. O menino que iniciou a discussão chamou o colega de *gayzinho*; os xingamentos continuaram de ambas as partes até entrarem na sala (Caderno de campo, 21 de novembro de 2011, p. 31).

Os conflitos aconteceram poucas vezes durante as observações, mas esse episódio foi bem significativo, pois as crianças se agrediram muito verbalmente. Interessante como o cantor Justin Bieber e a banda Restart são citados pelas crianças como xingamento; isso indica que os meninos não gostavam desses músicos e era uma ofensa ser comparado a eles.

Compartilhar interesses musicais determina, assim, os grupos musicais ou cantores que não são aceitos e os que podem servir até como xingamento por não serem benquistos pelo grupo. Há também a questão da identidade, em que as crianças se identificam ou não com músicos e projetam, nas suas relações sociais, as relações estabelecidas com esses artistas. São aspectos importantes que merecem estudos mais profundos.

Houve também casos de crianças que, algumas vezes, são discriminadas pelos colegas em virtude das diferentes relações que estabelecem com a música. Igor, do 1º ano, afirma que os colegas não aceitam a forma com a qual ele gosta de cantar. Diz:

não falo de música com meus colegas porque eu acho que eles não vão gostar das músicas que eu sei cantar. Quando eu faço a voz meiga perto deles eles saem correndo falando pra todo mundo: *Que voz é essa?*. Eles não conseguem imitar a minha voz. Eles falam que

é..., mas eles não conseguem (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 308).

Acredito que ele faça voz de cabeça e atinja notas agudas, o que causa estranheza aos colegas que, assim, o discriminam quando ele canta.

Há também conflitos não declarados entre as crianças de idades diferentes, como coloca Daiane (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 262), do 1º ano. Ela entende que os meninos do 5º ano podem levar o celular para a escola e ouvir música nele “porque são grandes. Eles são maiores do que a gente, eles têm 10, 11 anos e a gente não. Mas a gente tem responsabilidade pra deixar o celular desligado”. No entanto, a situação não é essa. As crianças têm essa impressão por verem os colegas maiores com aparelhos eletrônicos, mas isso acontece porque muitas vezes eles desafiam as regras e o que elas não percebem que há uma punição para isso.

São muitas as formas de conflitos que podem aparecer no recreio escolar em que a música permeia a situação. Importante destacar que, perto do número de relações sociais existentes no recreio e que são permeadas por música, o número de conflitos é bastante baixo. Não são todos os dias que eles ocorrem. Essas situações merecem ser melhor investigadas e estudadas, uma vez que as provocações podem adquirir dimensões bastante amplas.

5 APRENDENDO/ENSINANDO MÚSICA AO BRINCAR

A música não só está presente em algumas brincadeiras como faz parte de sua construção; as musicais de mão, por exemplo, não existem sem ela. No entanto, brincadeiras como pula corda nessa escola, apesar de existirem sem a música, na maioria das vezes, elas vêm acompanhadas da música.

Em todas as brincadeiras que a música se faz presente, as crianças estabelecem fortes relações com ela: são experiências ricas ligadas ao fazer musical. Estudar e compreender essas relações é importante para entendermos os processos de aprendizagem musical, isso porque

a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. Dessa maneira, a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual – consciente ou inconscientemente – criamos sentido e fazemos o mundo possível (SOUZA J., 2009, p. 7).

Enquanto brincam, as crianças adquirem experiências, constroem sentidos e, segundo Brougère (2004), atuam na “construção de seu ser social e cultural, na sua socialização”. Isso porque ela não recebe passivamente as “imagens, as mensagens, as normas e sim as interpreta”, e lhes “dá um sentido específico, o que faz com que o mesmo contexto produza indivíduos diferentes” (BROUGÈRE, 2004, p. 249).

As crianças, ao se envolverem com as brincadeiras, trocam experiências que serão interpretadas por cada uma de forma diferente. O brincar “constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira” (BRASIL, 1998, p. 23). Elas, com isso,

também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (BRASIL, 1998, p. 23).

Portanto, é por meio das conexões feitas pelas crianças a partir das suas experiências musicais que se constrói conhecimento musical. A brincadeira na escola torna-se, assim, uma forma bastante expressiva para elas estarem em contato e articularem a música em suas vidas.

5.1 Música e as brincadeiras

Algumas vezes, a música faz parte da brincadeira, existindo somente com a presença dela. Em outras a brincadeira já existe e a música tem papel de trilha sonora. De uma forma ou de outra, a música está sempre presente nos momentos do brincar no recreio. Segundo Souza F. (2009),

em muitos jogos infantis, a música passa a ser parte integrante da brincadeira. Dessa maneira, alguns jogos tradicionais estão diretamente relacionados com a música e na maioria das vezes envolvem versos ritmados, canto, dança e parlendas. São os jogos de pular corda, as brincadeiras de roda, os jogos de mãos, entre outros. Esses jogos musicais caracterizam-se por fazer parte da tradição oral e por promover uma intensa interação entre os grupos de amigos (SOUZA F., 2009, p. 62).

Dentre as brincadeiras que envolvem música presentes no recreio, há algumas já conhecidas que passam de uma criança para a outra; e outras que são criadas por elas próprias.

5.1.1 As brincadeiras e os jogos conhecidos pelas crianças

As crianças brincam no recreio de brincadeiras e jogos bastante conhecidos: brincadeiras musicais de mão, pula corda, amarelinha, pênalti, pega-pega, entre outras.

Mesmo com muitas regras já estabelecidas, para que a brincadeiras possam fluir, há a necessidade de algumas combinações entre as crianças. Existem também momentos em que alunos vindos de vários contextos sociais conhecem a mesma brincadeira, mas com regras, ou maneiras de executar um pouco diferentes. Dessa forma, nos recreios escolares os alunos ensinam uns aos outros, adequando-se às novas formas de brincar ou, até mesmo, ensinando novas brincadeiras aos colegas que não sabem.

Marsh (2008) utiliza, para definir as formas de ensino/aprendizagem das crianças no *playground*, o termo “práticas de transmissão”. Este é utilizado pela etnomusicologia e é particularmente relativo aos “modos de transmissão oral e características da oralidade transmitida por materiais textuais, musicais, e/ou

sinestésicos que tanto conservam quanto modificam a performance da música na sala de aula” (MARSH, 2008, p. 5)⁵⁸.

Para compreender como acontecem os processos de ensino/aprendizagem entre as crianças no recreio, faço o uso de alguns exemplos. Ao final do recreio aconteciam diversas brincadeiras musicais de mão, paralelamente, e

em uma delas um menino não conhecia a brincadeira; Guilherme, do 5º ano, tentou lhe explicar, com palavras, o “como fazer”. Então uma menina interveio, o “pegou” e começou a ensiná-lo a brincar devagar; logo, o aluno entendeu como fazia, e estava realizando a brincadeira devagar, com dificuldade, mas entendeu como ela era (Caderno de campo, 21 de novembro de 2011, p. 32).

Nesse trecho, aparecem duas formas diferentes de ensinar/aprender a brincadeira entre os colegas. A primeira, quando Guilherme explica para o colega como se executa a brincadeira, e a segunda forma, em que a aluna a realiza juntamente com o colega. Guilherme (Entrevista, 13 de dezembro de 2011), do 5º ano, coloca que ele ensina “como a professora [...]”. Ensino com palavras, falando como é o objetivo da brincadeira”.

Outro exemplo foi quando

duas crianças do 1º ano começaram a brincar de *Evolução*, um menino e uma menina. Pude perceber que quem mais a conduzia era a menina, parecendo que ela conhecia melhor a forma de realizar a brincadeira. Eles batiam as mãos de maneira muito mais simplificada do que os alunos mais velhos, apresentando bastante dificuldade na realização. Batiam as mãos devagar e sempre da mesma forma, sendo que os estudantes maiores já dominavam a técnica e faziam bastante rápido, de diversas maneiras. Quando falavam no final *souber o nome de...*, usavam uma palma para cada sílaba, ao passo que os mais velhos cantavam várias palavras por batida. Após terminar a música, diziam as palavras – que no caso eram nomes de professoras – batendo uma palma por sílaba (Caderno de campo, 23 de novembro de 2011, p. 35).

A menina conhecia mais a brincadeira, mas não dominava suficientemente a técnica para realizá-la. Ela compartilhava com o colega a sua dificuldade, e ao mesmo tempo em que ensinava, também aprendia e melhorava sua execução. Elas ainda aprendiam a coordenar as mãos, o canto, o pulso e o andamento.

⁵⁸ No original: “Modes of oral transmission and characteristics of orally transmitted genres whereby textual, musical, and/or kinesthetic materials are both conserved and learning of music in the classroom”.

Contudo, não era necessário conseguir “executar bem” ou “dominar” a técnica para que tentassem ensinar a brincadeira para os colegas.

Na fila para na sala, uma menina do 3º ano queria ensinar nova brincadeira musical de mão para as colegas, que uma delas queria aprender. Ela ensinou-lhe como fazia os gestos, mas não a melodia que os acompanhava. A colega aprendeu rapidamente e, então, começaram a brincar; só que a menina que ensinava e cantava não conseguia bater as mãos corretamente, enquanto a outra conseguia realizar e precisava treinar mais. Ela cantava numa intensidade bastante baixa, sendo que nem mesmo a colega podia ouvir (Caderno de campo, 23 de novembro de 2011, p. 38).

Bater as mãos não significa que a criança domina a brincadeira, pois para isso, é necessário que ela consiga coordenar mãos, canto e gestos. Nessa cena as meninas estão em processo de aprendizagem simultâneo. Em outra situação em que houve essa relação,

uma das últimas meninas da fila caminhava ensinando uma brincadeira para as outras colegas. Enquanto as outras observavam, ela fazia os passos e cantava: *Nós andamos iguais* [2x] pra um lado, pro outro, pra frente e pra trás. *Nós andamos iguais...*⁵⁹ Um exemplo disso pode ser encontrado no seguinte site: <<http://www.youtube.com/watch?v=dX8t0mOmS-8&feature=related>>. (Caderno de campo, 11 de abril de 2012, p. 89).

Ela ensinava a brincadeira desconhecida para as amigas que, por sua vez, tentavam acompanhá-la e executá-la, mas sentiam dificuldade. Confundiam-se quanto aos passos, observavam a amiga que sabia e depois cantavam para aprender. A menina que conhecia a brincadeira enfatizava a letra da música, cantando em andamento mais lento a parte: “*de um lado, pro outro, pra frente e pra trás*”, porque então os passos deveriam ser realizados de acordo com o que é dito na letra. No entanto, como o recreio havia acabado, elas logo entraram para a sala e pararam de brincar.

As crianças nem sempre se mostravam pacientes em ensinar aos colegas. Algumas vezes, executavam uma brincadeira para se exibirem às outras. Diante disso,

três meninas do 3º ano brincavam de mão [duas de cada vez], em que tinha de estalar os dedos, mas parecia que uma delas não conseguia fazer isso. Então, as outras duas mostravam como era

⁵⁹ Partitura da música APÊNDICE F.

feito; não ensinavam o que sabiam, apenas demonstravam suas habilidades (Caderno de campo, 7 de dezembro de 2011, p. 54).

Acredito que essa seja uma situação de aprendizagem em que a criança se vê desafiada a conseguir executar o que as colegas conseguem. Mesmo que elas não a incentivassem ou não tentassem ensiná-la, ela via como a brincadeira era realizada.

Outras vezes, quando as crianças que já conheciam a brincadeira e não conseguiam realizá-la num dado momento, os colegas procuravam ajudá-las.

Isso aconteceu com duas meninas que brincavam de mão e não estavam conseguindo executar a brincadeira. Primeiramente, uma demonstrou como se fazia, batendo na parede e cantando a música, e a outra, em seguida, mostrou o seu jeito de bater as mãos para a mesma melodia. Concordaram em fazer do modo da segunda, em que a atividade era menos complexa. Mesmo assim, a segunda menina não conseguiu executar as batidas das palmas; logo, outras meninas pararam para olhar as duas realizando e demonstrando a brincadeira uma para a outra (Caderno de campo, 8 de março de 2012, p. 67).

Cada uma das meninas, nesse caso, conhecia uma forma diferente de bater as mãos. Elas compartilharam, entre si, a forma que conheciam a brincadeira e decidiram, entre elas, a mais apropriada para executá-la. Nessa troca de informações, elas aprenderam uma nova maneira de realizar a brincadeira, sendo que as colegas as observavam (era uma versão diferente da que estavam habituadas a fazer). Não é muito comum que, enquanto as crianças brincam de mão, outras observem, a não ser que algo lhes chame a atenção.

Os gestos também são componentes importantes nessas brincadeiras, e são um grande desafio para a coordenação motora das crianças. Souza F. (2009, p. 18) constatou que no “fazer musical espontâneo das crianças, percebemos que elas são muito hábeis para criar desafios para si mesmas, principalmente em ambientes onde não há instrução por parte dos adultos”.

Outro caso parecido com o anterior acontece quando a própria criança, ciente que não consegue realizar a brincadeira, ensaia separadamente para treinar a parte que não consegue executar. Isso aconteceu com algumas meninas do 5º ano que, “enquanto brincavam de mão com a música *Parara, parati...*, uma delas fazia muito rapidamente e a colega não conseguia acompanhar. Para treinar ela executou a

brincadeira “com a parede” e, em seguida, voltou para realizá-la com a colega” (Caderno de campo, 16 de abril de 2012, p. 92).

As crianças mencionaram que ensinar e aprender as brincadeiras musicais de mão acontece em um processo contínuo. Elas aprendem e se aperfeiçoam no decorrer dos anos, de acordo com a realização dessas brincadeiras. Luciana, do 5º ano, fala sobre onde e como as aprendeu:

Luciana: Faz tempo. Desde a outra escola.
 Maíra: Nessa escola você tinha quantos anos?
 Luciana: Três e meio, quatro.
 Maíra: Desde lá você brinca assim... de mão?
 Luciana: É. Só que eram mais fáceis as brincadeiras.
 Maíra: Existe alguma que você aprendeu faz pouco tempo?
 Luciana: Não. Eu aprendi todas no ano passado. Ano passado, deu uma bomba de brincadeira de mão.
 Maíra: E quem trouxe essas brincadeiras?
 Luciana: As minhas colegas começaram a brincar e me ensinaram. Aí eu ensino outras que eu aprendi no conservatório.
 Maíra: E como que funciona esse ensino, assim? Como vocês ensinam?
 Luciana: Quando descobre uma brincadeira nova, aí a gente pede pra ensinar e aí ensina.
 Maíra: Como é que você vai ensinando?
 Luciana: É. Ensinando devagar primeiro. Aí depois elas aprendem, aí quer ir rápido... (Entrevista, 13 de dezembro de 2011, p. 217-218).

Marsh (2008, p. 155) coloca que “as estratégias empregadas no ensino e na aprendizagem dos jogos apareceram de forma idêntica às aquelas usadas por membros de todos os grupos, isto é, criação de modelos, observação e prática”⁶⁰. Uma dessas estratégias está relacionada com o andamento. Executar de forma devagar é um procedimento importante para as crianças aprenderem uma brincadeira, enquanto a realização em andamento rápido mostra que elas já conseguem realizá-la.

Muitas vezes, as crianças aprendem com os colegas na escola ou nos diferentes lugares frequentados por elas. As trocas possibilitam momentos de ensino/aprendizagem, como no caso de crianças do 3º ano.

Maíra: Quando foi que vocês aprenderam essas brincadeiras musicais de mão? Vocês lembram?
 Felipe: A minha mãe fazia assim...
 Maíra: Sua mãe te ensinou quando você era pequeno?

⁶⁰ No original: “The strategies employed in the teaching and learning of the games appeared to be identical to those used by members of any group, that is, modeling, observation, and practice”.

Felipe: Sim.

Maíra: E vocês meninas?

Rebeca: Eu aprendi na creche, com uma amiga.

Maria Alice: Eu aprendi aqui no 1º ano, com minha colega
(Entrevista, 13 de agosto de 2012, p. 326).

Pode-se perceber que as trocas ocorrem nos lugares e entre pessoas diferentes. As crianças aprendem a música em locais variados como em casa, na creche, na escola, em igrejas, festas etc., e esse aprendizado pode se dar entre crianças, pais, professores, avós, entre outras pessoas que fazem parte do convívio social das crianças.

Marsh (2008, p. 127), coloca que, nas escolas visitadas por ela, “as crianças relataram que aprenderam jogos com membros da família, incluindo irmãs, irmãos, primos, mães, pais, tias e avós”. Diz ainda que a família “fornece uma gama de conhecimentos que formam a base dos jogos musicais exibidos na escola”⁶¹.

Portanto, no que tange às brincadeiras já conhecidas pelas crianças, pôde-se notar que a música está presente de forma intensa, fazendo parte das relações que estabelecem não só enquanto brincam, mas também das experiências vividas por elas nos vários espaços sociais frequentados. Ao brincar, as crianças compartilham vivências e conhecimentos, como também as práticas musicais.

5.1.2 As brincadeiras criadas pelas crianças

Além das brincadeiras conhecidas, as crianças também criavam outras. O papel que a música desempenhava nessas atividades era semelhante ao das tradicionais: ou a brincadeira não existia sem a música, ou a música funcionava como trilha sonora.

Nessas brincadeiras criadas pelas crianças, também há regras que são construídas por elas enquanto brincam. Brougère (2004, p. 101) coloca que “é o caso das brincadeiras simbólicas, que supõem um acordo sobre os papéis e os atos. As regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se o desenvolve a brincadeira”.

⁶¹ No original: “At every school I visited, children reported learning games from members of their immediate or extended families, including sisters, brothers, cousins, mother, fathers, aunts, and grandmothers. These familial sources provided a range of knowledge that formed the basis of musical play exhibited at school”.

As brincadeiras se deram no recreio de duas formas: numa delas, as crianças assumiam “personagens” (brincadeiras encenadas) e na outra, as atividades eram criadas pelas crianças – muitas vezes, havia a presença de um líder entre elas. Esse foi o caso quando Igor conduziu os colegas a segui-lo, em que ele dizia o momento de bater mesa, enquanto batia com as mãos abertas sobre ela e em ritmo constante (Caderno de campo, 25 de outubro de 2011, p. 16). Outra vez, brincavam os colegas que faziam diversos tipos de gestos enquanto andavam pelo recreio (Caderno de campo, 23 de novembro de 2011). Outros mantinham o mesmo ritmo e exploravam novos timbres ao bater na mesa com as palmas das mãos.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 28).

Outro exemplo de brincadeiras criadas pelas crianças aconteceu no dia em que Carla, juntamente com duas amigas, criou uma espécie de batizado para algumas colegas.

Para isso, havia um rito no qual ela manda que as duas pulem de lado cantando *de ladinho* (3x). Logo depois, Carla joga uma gotinha de água na cabeça de cada uma das três que estão sendo batizadas. Terminado isso, ela comemora com um *heeeeeeeee*, pulando (outras amigas assistem a cena, mas não interferem no processo) (Caderno de campo, 24 de outubro de 2011, p. 13).

Carla conduziu e criou a brincadeira, coordenando as amigas para agirem como gostaria. Enquanto cantavam, ensinava a frase musical criada por ela e os gestos (saltos) a serem executados.

Quando se trata de brincadeiras musicais criadas em grupo, é possível exemplificar o caso de Isabela e Larissa, duas meninas que brincavam juntas durante os recreios. Um dia elas “cantavam, se levantavam e sentavam juntas ao ritmo da música. Logo depois elas desceram a escadinha do palco, escorregando as nádegas nos degraus e experimentando um jeito diferente de marcar o ritmo” (Caderno de campo, 13 de dezembro de 2011, p. 55). São formas diferentes de experienciar o corpo para marcar o tempo da música. À medida que associavam

movimento corporal e gestos, elas percebiam que, dependendo do gesto utilizado, diferente era o andamento possível de se cantar a música.

Algumas brincadeiras criadas pelas crianças se basearam em algumas já existentes, como no momento em que

algumas meninas estavam brincando de *Evolução*, mas de maneira diferente. Executavam-na de forma parecida com o *Passa Anel* em que todas, menos uma, fica sentada com as mãos no colo em forma de concha e uma fica em pé passando a sua mão, da mesma maneira, entre as mãos das colegas, enquanto cantavam *Evolução*. Elas brincaram durante certo tempo, mas parece que a acharam chata e mudaram para a forma tradicional (Caderno de campo, 24 de outubro de 2011, p. 14-15).

Quando as crianças usam elementos de *Evolução* e *Passa Anel* para criar uma nova brincadeira, elas utilizam conhecimentos já conhecidos, brincando “com o que tem na mão e tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2004, p. 105). Além disso, experimentam novas formas de brincar e buscam mesclar informações para gerar novas brincadeiras.

Marsh (2008), ao discorrer sobre as brincadeiras musicais de mão, coloca que esses jogos não se preservam intactos. Segundo ela, “enquanto aspectos identificáveis dos jogos, tais como seleções de textos ou movimentos padrões permanecem em uso, outros mudam” (MARSH, 2008, p. 18)⁶². Assim, as crianças conservam algumas características da brincadeira original e mudam outras.

Com a criação de uma nova forma de brincar, também houve mudanças na maneira de cantar a música. Isso porque, para a menina que se deslocava de colega em colega, a música ficava mais lenta e difícil de manter o ritmo constante. Acredito que, por isso, elas não gostaram dessa nova forma de brincar e retornaram à antiga.

Souza F. (2009) percebeu que

partir desse processo criativo, as crianças, não importando seu nível de experiência, geraram novos arranjos para os jogos a partir da combinação de gestos, frases, textos, melodias e fórmulas rítmicas. Demonstrando sofisticação, esses processos incluíram reorganização de elementos musicais; elaboração ou adição de novos materiais; expansão de materiais já conhecidos; condensação, omissão ou contração de fórmulas, entre outros (SOUZA F., 2009, p. 164).

⁶² No original: “While identifiable aspects of the games, such as sections of text or movement patterns, remain in use, other change”.

Tais combinações de frases, gestos, textos, estruturas rítmicas, dentre outros elementos musicais vivenciados pelas crianças puderam ser notadas não só nas brincadeiras musicais de mão, mas também em outras atividades criadas por elas.

Há também momentos em que as crianças brincam sozinhas e improvisam melodias e estruturas rítmicas: “Um menino do 2º ano, ao esperar a entrada na sala, começou a fazer uma dança. Agachado, ele abria e fechava os braços e as pernas rapidamente com bastante agilidade, enquanto cantava uma canção improvisada” (Caderno de campo, 1 de novembro de 2011, p. 25).

Um momento do recreio bastante usado pelas crianças para brincar e criar músicas é a permanência nas filas. Um exemplo interessante foi quando

dois meninos na fila da merenda veem que o lanhe é macarronada e criam músicas com a rima. O primeiro canta: *Macarronada [...] tem pegada*, e o segundo: *Macarronada [...] namorada*. Eles estavam cantando fortemente, mas no momento de falar as palavras do meio, proferiam-nas com pouca intensidade. Creio que não era para as pessoas escutarem, só os dois que entendiam o contexto (Caderno de campo, 22 de novembro de 2011, p. 33).

Ao criar uma brincadeira, as crianças utilizam-se da música, explorando diversas possibilidades sonoras. Dessa forma, a música faz parte do conjunto de conhecimentos que elas disponibilizam no momento de criarem suas próprias brincadeiras.

5.1.3 Como as crianças se organizam e organizam as brincadeiras

O processo relativo às formas de as crianças se organizarem e organizarem as brincadeiras envolve o aprender/ensinar no recreio. As formas de organização são importantes na interação com os colegas.

Um dos principais fatores na organização das brincadeiras é o número de participantes e o tempo que eles permanecem nelas. Muitas vezes havia a entrada e a saída de participantes durante a brincadeira, sem que ela acabasse; isso, geralmente, forçava o recomeço da atividade. Cada vez que ocorria a entrada e a saída de crianças, gastava-se um tempo que era importante no término do ciclo da brincadeira. Pode ser que, por isso, algumas vezes elas não permitiam que os colegas entrassem no meio da brincadeira como, por exemplo, a situação em que

algumas meninas, mais ou menos cinco, começaram a brincar de *Evolução*. Logo chegaram outras crianças que entraram na roda, até formar um grande círculo; isso fez com que o início da atividade fosse prejudicado, uma vez que, ao tentarem começá-la, sempre chegava outro colega. Ao recomencem a brincadeira, o sinal soou e tiveram que parar com ela. A professora do 5º ano os chamou, alguns saíram e, logo depois, todos se dispersaram (Caderno de campo, 26 de outubro de 2011, p. 19-20).

As crianças determinam como e quando o grupo pode ou não cantar certa música, sendo que, algumas vezes, elas decidem juntas. É comum, inclusive, perguntarem sobre o que os colegas brincam ou observem antes de pedirem para entrar na brincadeira, sabendo que ela não será modificada, mas poderão se adequar à atividade.

Há casos, no entanto, em que essa negociação não se dá de forma muito amigável, pois algumas crianças querem impor suas vontades. Durante a brincadeira de pula corda, uma das meninas participantes disse, para as outras: “Não é para cantar a musiquinha!” (Caderno de campo, 19 de outubro de 2011, p. 9). Nesse caso ela impõe sua vontade ao grupo, e as colegas acatam porque, na brincadeira de pula corda, é comum a pessoa que está pulando decidir a música que acompanhará a atividade.

Outras vezes, quando as crianças não impõem a forma de execução da brincadeira, determinam quem irá ou não participar dela.

Duas meninas do 2º ano brincavam de *Popeye*, mas não chegaram ao final, pois uma amiga que estava junto interferiu pelo fato de sentir vontade de brincar. Então, sentou-se no banco onde elas estavam, na frente de uma das colegas, impedindo que continuassem com a brincadeira e, em seguida, começou a brincar com a outra (Caderno de campo, 5 de dezembro de 2011, p. 47).

Nesse exemplo pode-se perceber que tal processo é imposto. Uma das meninas determinou que a brincadeira musical de mão entre as outras duas cessasse, sem que tivesse chegado ao fim, e que ela participaria de uma nova rodada. Ela não fazia parte da brincadeira, mas essa atitude fez com que impedisse a participação da outra colega. Aparentemente, esse episódio não gerou atrito entre as participantes.

As crianças também conseguem concentrar e se desconcentrar de uma brincadeira com muita facilidade. Elas, muitas vezes, interrompem uma atividade, fazem outra e voltam para o momento que pararam, como na situação em que,

“após cantarem o final da brincadeira musical de mão, saíram correndo com outro amigo. Passados alguns minutos, voltaram para o lugar onde estavam e continuaram a brincadeira” (Caderno de campo, 23 de novembro de 2011, p. 35).

Em algumas situações, as crianças divergiram quanto às brincadeiras, em que um queria realizá-la e o outro, não: na fila para entrar para a sala, por exemplo, uma menina chamou a colega: “Vamos brincar de *Dim dim marmelo*⁶³? A amiga, que estava conversando com outra menina, não deu atenção, a princípio. A menina novamente chamou a colega para brincarem de mão e, por fim, elas brincaram” (Caderno de campo, 24 de abril de 2012, p. 104).

Em entrevista, Ana Luíza, do 5º ano, coloca que

Maíra: Você brinca, mas não gosta? Como que é isso?

Ana Luíza: Ah, porque às vezes eu tenho uma amiga que está sozinha aí eu vou e brinco com ela, mas eu não gosto não. Só brinco pra não deixar ela sozinha. Coitada! (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 145).

Pode-se dizer que elas se adaptam bem para executar as brincadeiras, aceitando as condições dos colegas, como quando “um menino, que estava com o braço quebrado, brincava de *Ana Maria* com a outra mão. Seu colega batia apenas na mão saudável. O que estava com o braço quebrado aparentava tamanha vontade de brincar que ele se esforçou e se adaptou à brincadeira” (Caderno de campo, 29 de novembro de 2011, p. 43).

Na brincadeira de pula corda, as crianças, principalmente a partir do 3º ano, são organizadas. Sabem a vez de cada uma, respeitam a fila e o colega que pula e sabem o momento de parar para que outros também possam pular. As menores quase não pulam e, quando o fazem, não há todas as normas estabelecidas.

Nessa atividade, elas mostraram também que possuem noção do tempo de execução da brincadeira e que, quando a fila aumenta, o giro entre as crianças deve ser maior. Assim, elas optam por parar de cantar as músicas que acompanhavam essa brincadeira sempre que a fila aumenta para, então, contar enquanto o colega pula; isso faz com que a atividade seja agilizada.

⁶³ Brincadeira musical de mão executada pelas crianças da escola analisada.

5.2 Brincadeiras com música

5.2.1 Brincadeiras musicais de mão

Como mencionado, as brincadeiras musicais de mão são bastante praticadas nos recreios dessa escola, principalmente nos momentos finais do recreio, quando as crianças já esperam as professoras para entrar nas salas. Esse mesmo fenômeno foi visto por Marsh (2008) em Springfield⁶⁴, onde as brincadeiras musicais de mão ocorrem nos momentos de espera. Ela observou que “a realização dos jogos de mão proliferaram particularmente durante o tempo em que as crianças montavam filas antes de entrar para a escola de manhã, no almoço” (MARSH, 2008, p. 113)⁶⁵, em que “o mínimo requisito de espaço, tempo e equipamentos necessários significam que os jogos de mãos podem ser jogados durante quase todo o tempo quando as crianças estão esperando, entediadas” (Idem, p. 114)⁶⁶.

Nesse momento, há muitas crianças brincando ao mesmo tempo. Na maior parte das vezes, isso acontece “na fila, em que várias duplas começam e param de brincar de mão. Há uma certa flutuação: umas veem as outras e também passam a brincar, outras cansam e param” (Caderno de campo, 30 de março de 2012, p. 82).

Para que as crianças saíssem organizadas, eram formadas filas antes de soar o sinal para o recreio, sendo que foram raros os momentos de prática musical. Já nas filas dos lanches da merenda e na cantina, elas costumavam cantar, brincar com sons e fazer percussão corporal, com poucos casos de brincadeiras musicais de mão. Essas filas eram rápidas, sendo que cada criança esperava cerca de um ou dois minutos, no máximo – as brincadeiras musicais de mão exigiam um tempo maior nessa fila. Em contrapartida, as crianças realizavam muitas brincadeiras musicais de mão nas filas para entrar nas salas de aulas. Isso pôde ser percebido

na fila em que duas meninas começaram com as brincadeiras musicais de mão antes de entrarem para a sala de aula. Depois, em outro grupo, outras duas iniciaram da mesma forma, motivando

⁶⁴ Springfield Public School (Sydney).

⁶⁵ No original: “Performances of clapping games proliferated particularly during times when children were required to assemble in lines before entering school in the morning and of recess and lunchtime”.

⁶⁶ No original: “The minimal space, time, and equipment requirements mean that clapping games can be played almost all time when children are waiting and consequently bored”.

outras colegas. As duas do primeiro grupo pararam e outras duas começaram, sendo que os outros grupos também trocaram de par, algumas das meninas só trocaram de parceiras, outras simplesmente pararam e as colegas ao lado, subitamente, recomeçavam a brincadeira. Isso aconteceu por cerca de dois ou três minutos enquanto esperavam para entrar nas salas, sendo bastante intenso pelo fato de vários grupos terem participado da atividade (Caderno de campo, 9 de março de 2012, p. 68).

Era comum que muitas crianças brincassem de mão simultaneamente em duplas ou em pequenos grupos nas filas. Como no exemplo anterior, algumas vezes não havia nenhum grupo brincando, mas quando uma dupla começava, os colegas todos pareciam se lembrar de que ainda podiam brincar. Então a atividade se espalhava pela fila.

As brincadeiras se estendiam, muitas vezes, até a porta da sala de aula, de forma que enquanto “andavam em fila, as crianças brincavam de mão, simultaneamente” (Caderno de campo, 24 de abril de 2012, p. 103). Uma andava para frente e a outra de costas, ou ainda as duas de lado; tudo para não interromper a brincadeira, até atravessar a porta da sala de aula. Esse tipo de atividade ainda estava muito presente nos últimos segundos de tempo do recreio.

Nessas filas, além das brincadeiras musicais de mão, também ocorreram diversas outras formas de práticas musicais. Como uma menina do 2º ano que, encostada na parede, “batia palmas e, depois, as mãos na parede, com repetidas vezes e em ritmo constante” (Caderno de campo, 31 de outubro de 2011, p. 22).

Tais brincadeiras musicais de mão costumavam mudar depois de algum tempo. Assim, durante algumas semanas, as crianças brincavam com frequência a partir de uma atividade, depois de outra, e assim por diante. Algumas vezes pude ver, em um mesmo recreio, ser realizado mais de um tipo de brincadeira musical de mão, mas isso não era muito comum, uma vez que as crianças de salas diferentes costumavam brincar de forma semelhante. Segundo Luiza (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 284), do 5º ano, elas “aprendem novas [brincadeiras] e relembram as antigas. Aí a gente vai variando e vai brincando”.

No recreio apareceram algumas variações da brincadeira *Evolução*, já descrita anteriormente, em que as crianças inventaram novas maneiras de executá-la. Por exemplo, como as crianças do 1º ano ainda não conseguiam realizá-la da mesma forma que os colegas, elas batiam as duas mãos, como pode ser observado na figura 18:



Figura 18 – Crianças brincando de mão⁶⁷.

Fonte: <<http://www.gazetamaringa.com.br/online/conteudo.phtml?tl=1&id=989521&tit=Brincadeiras-que-nao-morrem>> Acesso em: 20 dez. 2012

E depois, como na figura 19:



Figura 19 – Demonstração de posição na brincadeira musical de mão.

Fonte: <<http://f.i.uol.com.br/folha/mapadobrinca/images/11332778.jpeg>>. Acesso em: 20 dez. 2012

As crianças apresentavam bastantes dificuldades em algumas brincadeiras. Batiam as mãos devagar e sempre num mesmo sentido. Quando falavam no final *souber o nome de*, usavam uma palma para cada sílaba, algo que as mais velhas faziam de maneira diferente.

Cabe ressaltar que as crianças maiores também variavam o modo de bater as mãos. Não porque não conseguiam, mas porque queriam mudar, ou variar. Para

⁶⁷ As crianças dessa figura não são aquelas do recreio estudado. Ela foi retirada da internet e alterada para que a imagem das crianças fosse preservada.

brincar com os colegas que estavam lanchando, as crianças do 3º ano adaptavam a brincadeira.

Quando estavam comendo, uma das meninas se levantou e bateu palmas, com o intuito de chamar a colega para andar com ela. Elas caminharam até o outro lado do balcão, pois queriam brincar com dois colegas de *Evolução*; eles por sua vez, comendo e não queriam parar fazer tal atividade. Então, elas bateram nas costas desses alunos para representar a vez deles, continuando até que houvesse um ganhador. Diante disso, um dos meninos riu e fez uma “dança engraçada”, acompanhada de improvisação vocal. Ao começar novamente, um deles virou e o outro [que fez a dança] continuou comendo (Caderno de campo, 1 de novembro de 2011, p. 25-26).

Essa descrição, além de mostrar a adaptação das crianças, também apresenta outros tipos de manifestações musicais como as palmas para chamar o colega e a “dança engraçada”, as quais são acompanhadas de improvisação vocal.

Em alguns dias, pude ver que as meninas do 2º ano brincavam de *Com quem será*:

em que começavam a bater as mãos e cantar: *Com quem será que a* (nome de uma delas) *vai casar? Vai depender...* Nesse momento, paravam porque não era dessa forma que queriam realizar a brincadeira. Recomeçaram e depois do *vai casar*, falavam: *Loiro, moreno, careca, cabeludo, rei, ladrão, polícia, capitão*, giravam as mãos no ar com os punhos fechados e, em seguida, estendiam as mãos mostrando o número de dedos que queriam. Contavam os dedos e falavam, para cada um: loiro, moreno, careca... até que acabassem os dedos. Assim, o último tipo de homem que foi falado é o com quem a menina iria se casar (Caderno de campo, 22 de março de 2012, p. 75).

Outras vezes, as crianças brincavam de mão sem cantar a música. Segundo elas, enquanto brincam, estão pensando na música. Luiza (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 284), do 5º ano, diz que “cantar ajuda a lembrar melhor, mas se está guardada na cabeça não precisa cantar”. Geralmente, as crianças batiam as mãos em andamento muito rápido, como se não houvesse tempo suficiente de cantar. Em muitas oportunidades, elas até mexiam os lábios, mas quase não emitiam som. Essa tentativa de bater palmas muito rapidamente e “sem errar” é quase uma competição entre as crianças para ver quem consegue executar a ação durante toda a música e de maneira bastante rápida.

Durante as brincadeiras, foi possível observar um grande número de relações de ensino/aprendizagem pelas crianças. Para isso, pode-se citar diversos exemplos como o dia em que uma colega vai até Lili e fala:

“–Vamos brincar de *Popeye*?” Então, ela aceita e começam a brincar. A menina que convidou sabia toda a letra, enquanto Lili ficava calada em algumas partes. Outra colega olhava e ficava cantando ao lado delas. Quando acabou a brincadeira, elas começaram a brincar de *Com quem será* (Caderno de campo, 28 de março de 2012, p. 78-79).

Aprender a brincadeira implica aprender a música que não está separada dessa mesma atividade, sendo que letra, melodia, gestos e regras são aprendidas simultaneamente. Procedimentos importantes dessa aprendizagem se referem a observar o colega, ver e ouvir com atenção e “tentar fazer igual”.

As crianças também desenvolvem habilidades e coordenação motora quando praticam essas brincadeiras.

Duas meninas que estavam na fila para pegar o lanche brincavam de *Popeye*, mas cantavam em intensidade com pouco volume e batiam as mãos em andamento muito rápido. Tão rápido que não conseguiam coordenar as mãos quando batiam. Recomeçaram várias vezes a brincadeira sem que nenhuma delas conseguisse chegar ao final. Suas mãos se enrolavam quando queriam fazer em andamento muito rápido (Caderno de campo, 30 de março de 2012, p. 81).

Algumas vezes, nesse processo de querer acelerar o andamento, as crianças não conseguiam realizar a brincadeira. Ou seja, não conseguiam executar os gestos. A principal maneira encontrada por elas para conseguir atingir a execução correta era a repetição contínua. A repetição, sem dúvida, era um procedimento importante nesse processo de aprendizagem.

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova (BRASIL, 1998, p. 23).

Ao repetir, elas consolidam seus conhecimentos e ampliam a capacidade de transformá-los. Um bom exemplo que as crianças dos primeiros anos que ainda

estão desenvolvendo suas técnicas de realização da brincadeira diz respeito ao momento em que duas delas

começaram uma brincadeira musical de mão, sendo nítido que não tinham muita prática; parecia que já haviam compreendido a brincadeira, mas não tinham domínio total. Por isso, enquanto batiam as mãos elas faziam os gestos, batendo palmas e nas mãos da colega de forma bem devagar. Riam muito, cantavam com pouca intensidade *Eu digo ah, ah, ah* e devagar enquanto batiam. Ao bater as mãos, elas ainda perdiam um pouco do curso e algumas vezes não acertavam as mãos da colega. Repetiam a brincadeira várias vezes, sempre da mesma forma, e em um determinado momento elas paravam, combinavam como fazer e voltavam a repetir. Era possível perceber uma pequena melhora no entrosamento das duas entre a primeira e as últimas repetições (Caderno de campo, 11 de abril de 2012, p. 87).

É possível perceber que as meninas ainda não conseguiam coordenar as mãos e o canto. A melodia da canção já era cantada por elas, mas em andamento lento e *piano* devido à insegurança em bater as mãos. Não havia uma líder que ensinava; pelas reações, as duas meninas ainda aprendiam juntas para executar a brincadeira da melhor forma possível. Com as repetições, percebi a mudança no entrosamento delas entre a primeira e as últimas execuções.

Com a repetição, as crianças aperfeiçoam suas técnicas e conseguem executar melhor a brincadeira. Elas aprendem a letra, coordenam o bater das mãos com a melodia, entendem o andamento ideal para realizar a brincadeira e sentem a formação do ritmo da batida das mãos junto com a melodia cantada, constituindo uma complexidade rítmica. As batidas das mãos formam, várias vezes, um acompanhamento percussivo que explora vários tipos de timbres e padrões rítmicos distintos e, às vezes, estruturas rítmicas complexas.

Na fila para pular corda, as crianças do 5º ano começaram a brincar de mão (*Parara parati*), sendo que

duas duplas iniciaram e foram acompanhadas por outra dupla. Houve um momento em que uma delas brincava num andamento bem rápido, e uma menina não conseguiu realizar a atividade. A outra demonstrou para ela, no ar, a primeira parte em andamento mais lento do que costumavam brincar, mas ainda bastante acelerado. Após essa demonstração, elas se voltaram uma para a outra e reiniciaram a brincadeira, da mesma forma acelerada. A colega que errou já sabia como era a brincadeira quando a colega demonstrou para ela; por isso ela olhou, mas pareceu não dar muita atenção pelo fato de tensionar a prática por mais vezes (Caderno de campo, 19 de março de 2012, p. 99).

Quando não conseguiam realizar uma brincadeira, as crianças dependiam das colegas para conseguirem executá-la, sendo que uma ensinava à outra ou se ajudavam mutuamente. No entanto, pude ver que tal processo de ensino/aprendizagem raramente acontecia entre crianças de idades diferentes no recreio.

Ao ficar encostada no palco e observando o recreio, vi que duas crianças estavam sentadas no banco ao meu lado e brincando de mão. Percebo que uma delas está tentando ensinar para a colega [nitidamente há uma diferença de idade entre a que ensina, mais velha, e a que aprende, mais nova]. Primeiro elas tentam realizar a brincadeira juntas; todavia, a mais nova não consegue. Tentam novamente e ela não consegue mais uma vez; então, resolvem ficar em pé, tentam de novo e a nova não consegue por duas vezes seguidas. A que ensina, então, resolve demonstrar com uma colega, também mais velha e que estava observando ao lado, a forma correta de brincar, fazendo com bastante rapidez. Então, ela tenta novamente com a mais nova, que faz uma vez, erra e desiste [fica com uma cara de decepção], por não querer brincar mais. Ela se senta ao meu lado e, enquanto isso, a maior demonstra a brincadeira novamente no ar. Todas as vezes que a mais velha faz a brincadeira musical de mão ela canta: *Eu digo: ah, ah, ah, eu digo...* [Ela fez, até o fim, só uma vez com a amiga e outra no ar]. Por fim elas saem, cada uma com suas amigas (Caderno de campo, 4 de abril de 2012, p. 84).

Essa situação mostra como a menina mais velha estava empenhada em ensinar a brincadeira para a mais nova, que a princípio queria aprender. Mas, depois ao perceber que não estava conseguindo realizar a brincadeira, ela naquele momento desiste. A que ensina parece não entender muito bem isso, pois, para ela, parecia fácil, procura assim meios de demonstrar para a colega a maneira como se executava a atividade e recursos para que ela conseguisse aprender. Isso não foi eficiente, sendo que, ao tentar mostrar para a colega em andamento muito rápido, ficou complicado para a menina entender e reproduzir posteriormente.

As crianças também mostravam que as relações de aprendizagem das brincadeiras musicais acontecem em vários âmbitos de suas vidas, e quando chegam à escola, há a troca de conhecimento entre elas.

Maíra: E vocês aprenderam essas brincadeiras musicais de mão quando?

Luiza: Ah, eu aprendi com as minhas amigas.

Maíra: Amigas de onde?

Luiza: Daqui, daqui da escola. Às vezes eu aprendo com as minhas amigas do projeto onde eu vou.

Maíra: Aí você traz pra cá ou não? Você ensina para as suas amigas daqui também ou não?

Luiza: Sim.

Helena: Eu já aprendi muitas músicas e brincadeiras de mão com minhas amigas também.

Maíra: E quando vocês aprenderam essas brincadeiras?

Helena: Quando eu aprendi eu estava no primeiro ou no segundo ano.

Luiza: É, eu também. Eu estava no 1º ou no 2º [corrige] eu acho que no 2º ou no 3º.

Maíra: Todas elas? Ou têm alguma que vocês aprenderam recentemente?

Luiza: Têm algumas que a gente aprendeu esse ano e têm algumas que a gente aprendeu no 4º ano (Entrevista, crianças do 5º ano, 8 de agosto de 2012, p. 283-284).

Esse trecho também destaca que algumas brincadeiras são aprendidas nos anos iniciais da escola, aperfeiçoando a técnica e aprendendo novas atividades que se tornam, geralmente, mais complexas com o decorrer dos anos.

Iasmim (Entrevista, 12 setembro de 2011, p. 129), do 5º ano, diz que aprendeu uma brincadeira ao ver as colegas de outra sala brincando. Ela e suas amigas viram que um grupo estava brincando de *Fifilomelo* (variação de *Dimdim marmelo*) e aspiraram aprender a fazê-la. Então brincaram, por imitação, sem perguntar às colegas sobre como era a brincadeira.

Marsh (2008, p. 143) também observou que “a aprendizagem das brincadeiras pela observação de grupos fora do círculo de amizades, as quais são praticadas de acordo com a segurança social do círculo de amizades dos observadores, é bastante comum no *playground*”⁶⁸.

Tais exemplos indicam que as crianças gostam de mostrar para os colegas que estão aprendendo a executar as brincadeiras como elas deveriam ser realizadas. Para isso, elas utilizam de meios que facilitam essa aprendizagem, como bater na parede, na perna ou no ar, com o intuito de lhes mostrar como é executada a brincadeira.

⁶⁸ No original: “It is also clear that learning games by watching performing groups from outside of the friendship circle and then within the social safety of the observers’ own friendship groups is quite common in the playground”.

5.2.2 Brincadeira de pula corda

Outra atividade que envolve música para sua execução e é muito comum no recreio é a brincadeira de pula corda, em que as crianças cantam diversas músicas como acompanhamento. Elas cantam juntas, as que pulam, as que assistem e, principalmente, as que batem a corda para os colegas pularem.

Foi possível perceber que o desenvolvimento da musicalidade, [...] acontece de forma natural nas brincadeiras cantadas ou ritmadas como o caso do pula-corda. Os movimentos corporais obrigatórios nas brincadeiras fazem a parte de reguladores, para que através da percepção corporal se possa descobrir instintivamente as questões mais básicas em música como pulso, subdivisões e outras (WILLE; LAVAL, 2007, p. 6).

Como nas brincadeiras musicais de mão, nas de pula corda a música está relacionada aos gestos e ao movimento. Assim, muitas vezes, as crianças não chegam ao final da música por não conseguirem pular a corda.

Nessa brincadeira, as crianças aprendem a manter o andamento da música constante e a acelerarem-no, se necessário. Isso acontece porque, para pular a corda, é necessário que haja a participação de, no mínimo, três crianças (duas que batem a corda e uma ou duas que pulam). Essa sintonia só é possível se juntas mantiverem o mesmo andamento e o alterarem se isso fizer parte da brincadeira. Um fato interessante a ser destacado se refere ao momento em que as crianças brincavam de pular corda e cantavam *Senhoras e Senhores*. “Uma das meninas que batia a corda cantava fora do pulso. Percebendo isso, os colegas da fila começaram a cantar junto com ela; eles não falaram que estava fazendo errado, simplesmente cantaram juntos para ajudá-la” (Caderno de campo, 11 de abril de 2012, p. 88).

Igor, do 2º ano, coloca que a música na brincadeira de pula corda está intimamente ligada com a realização da atividade de pular:

A minha irmã e eu adoramos pular corda com música. Sem [música] eu odeio, porque sem ritmo é ruim. Aí fica sem ouvir nada. Aí nós caímos, nós damos nó nas pernas. Só com música que nós encontramos o ritmo e pulamos corda de verdade (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 307).

Para as crianças menores é um desafio pular corda. Um dia, as meninas do 1º ano, incluindo, Daiane e Andressa, estavam aprendendo a brincar perto da árvore.

Elas tentavam por várias vezes, mas tinham bastante dificuldade, pois não conseguiam bater a corda mais de uma vez em sequência; isso gerava certo conflito entre elas. Algumas colegas assistiam as outras brincarem em pé em cima de um banco e começaram a cantar: *Um homem bateu na minha porta e eu...*, mas nunca continuavam porque as colegas não batiam e pulavam corretamente a corda. Algumas vezes elas cantavam um trecho maior, mesmo sem as colegas pularem a corda. As que batiam e pulavam contavam sempre até três, para começar a bater, da seguinte forma: *Um, dois, três e... já*. Mas, geralmente, não conseguiam bater bastante, somente duas vezes, no máximo. Então, paravam e recomeçavam a contar novamente. Havia diversos conflitos entre as meninas, que discutiam sobre como bater, a vez de cada uma etc. (Caderno de campo, 19 de março de 2012, p. 98).

Para essas meninas é muito difícil pular corda, e bate-la num ritmo constante. A força e coordenação motora para isso são outras dificuldades. Por isso as crianças planejam formas de conseguir realizar, por exemplo, contam até três para começarem a bater a corda juntas. Daiane, nesse dia, era a líder que explicava as formas de bater a corda e pulá-la. Falava para as colegas que tinham de ter força e que batessem primeiro a corda sem ninguém pulando; contudo, ela ficou extremamente irritada com as colegas por não conseguirem realizar tal ação.

Diferentemente das brincadeiras musicais de mão, o repertório no pula corda não muda ao longo do tempo. As crianças cantaram as mesmas músicas durante o período de observação, com um repertório de, aproximadamente, cinco músicas, em que as meninas escolhiam algumas para brincar a cada dia. *Senhoras e Senhores*, como já descrita anteriormente, foi a canção mais executada na brincadeira de pula corda por elas.

O potencial das brincadeiras na escola e a importância delas são justificadas, inclusive, nos Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil (RCNEI). Elas

podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Ao entender a importância das brincadeiras no desenvolvimento de tais capacidades, pode-se perceber também que, durante as atividades que envolvem a música, as crianças estão em contato com esse aspecto; logo, os alunos se relacionam com ela, envolvem o corpo nessa relação, ensinam/aprendem música.

6 PRÁTICAS MUSICAIS PERMEANDO O RECREIO

Houve um número significativo de práticas musicais que permearam o recreio. Elas se deram de diversas maneiras: por meio da escuta, do canto realizado tanto sozinho quanto em conjunto, da improvisação ou da composição, mediante a percussão no corpo ou em objetos variados. Além disso, as crianças, algumas vezes, levaram para o recreio objetos que representavam algum cantor ou estilo musical, parando frequentemente para conversar sobre música.

Durante os momentos em que as crianças cantavam, improvisavam, escutavam os colegas, ensinavam/aprendiam música havia muitas trocas entre elas e, para ilustrar um dessas ocasiões, segue um exemplo:

Lili e sua amiga do 2º ano estavam na fila para comprar lanche e começaram a cantar a música de abertura da novela *Chocolate com Pimenta*⁶⁹ [que está sendo reprisada no “Vale a Pena ver de Novo” da rede Globo]. Pude notar que elas não sabiam cantar a música inteira, pulavam algumas partes, uma ficava corrigindo a outra. Assim, uma cantava um trecho a outra completava. Elas estavam experimentando, tentando se lembrar da letra da música. Elas discutiam e pensavam qual a parte da música que viria na sequência à que estavam cantando, algumas vezes pulando trechos que não conheciam. O que mais parecia lhes importar era o cantar, a fluência. Queriam cantar, mesmo que em algumas partes elas não soubessem a letra. Quanto à melodia, elas sabiam cantar com facilidade (Caderno de campo, 21 de março de 2012, p. 72-73).

Essas meninas distinguiam que havia uma “forma correta” de se executar a canção, uma sequência na letra e procuraram “juntar seus conhecimentos” para cantá-la tal como fora gravada. Essa cena possibilita perceber que as meninas têm uma relação com a televisão. Tal como concebe Ramos (2009),

a relação delas com a música estabelecida entre o mundo televisivo e o escolar está no próprio ato de querer aprender e de como aprender. O local não define a relação, o que a define é a música que está presente nesses dois mundos. O mundo televisivo se constitui das interações entre a criança, a música e a televisão. No mundo escolar, as interações se estabelecem entre a criança, a música e outras crianças (RAMOS, 2009, p. 93).

A relação dessas meninas com a música aprendida por meio das mídias aparece na escola durante o recreio, uma vez que, ao cantarem e discutirem, ambas

⁶⁹ Música *Chocolate com Pimenta*, composta por Faby Forte e interpretada por Deborah Blando.

revivem a música aprendida. Não estão em contato direto com a televisão na escola, mas suas experiências em casa fazem parte do que cada uma delas traz como conhecimento.

O ambiente musical vivido no contexto familiar por meio da televisão inclui os parceiros mais próximos, diferentemente do ambiente musical escolar. Onde as crianças incluem os parceiros, porém, não podem utilizar a televisão simultaneamente. Dessa forma, a imitação, a repetição e o fortalecimento da aprendizagem acontecem com os colegas, preferencialmente na Escola e não mais, com o virtual (RAMOS, 2002, p. 151).

As crianças estabelecem relações com a música ao experienciá-la

no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (SOUZA, 2004, p. 10).

Além do exemplo acima, há outros que também mostram como acontecem as relações de trocas entre as crianças e a forma de organizarem suas práticas musicais no recreio. Nos itens seguintes, serão expostas várias práticas musicais pelas crianças nesse momento da rotina escolar.

6.1 O cantar

O canto é a principal forma de manifestação musical das crianças no recreio, fazendo parte de várias brincadeiras apresentadas. É por meio dele que as crianças criam músicas, acompanham suas danças, fazem trilha sonora para diversas brincadeiras, enfim, o canto mostra-se como o principal instrumento para as crianças praticarem música no recreio.

Além de o canto fazer parte das brincadeiras, as crianças também cantavam outras canções, algumas inteiras, sendo que, às vezes, repetiam pequenos trechos. Outras vezes cantavam apenas sons onomatopaicos, vogais, consoantes sonoras, ou sílabas entoadas com alturas definidas ou não. Um exemplo disso se refere aos meninos do 5º ano que “no final do recreio voltaram para a sala de aula cantando todos juntos *Lelelelele...*” (Caderno de campo, 13 de dezembro de 2011, p. 56).

O canto também aparece quando a escola “leva música para o recreio”, isto é, quando ligam o aparelho de som com canções escolhidas por responsáveis ou crianças e conhecidas (ou não) por elas.

Algumas crianças do 5º ano disseram que cantam juntas em duas situações no recreio: quando a professora “coloca música” e/ou “ficam cantando”, ou quando alguém “lembra de uma música e vai cantando” (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 282-283). Elas disseram que a professora “pega o som, o microfone, coloca o CD e todo mundo canta” e “faz uma fila e cada um vai cantando uma frase”.

Vitória (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 159), do 5º ano, disse que canta *Rebelde*⁷⁰ em casa e no recreio, junto com dois amigos. Segundo ela, “todos gostam do grupo *Rebeldes*”. Outro exemplo foi dado por Alana (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 178), do 5º ano, a qual disse que sua “colega gosta muito de *Restart* e as meninas também gostam [...]. Ficam cantando, tudo. Só música do *Restart*. Só *Restart!*”.

Novamente, a relação que as crianças têm com a mídia televisiva em suas casas aparece no recreio. Elas trazem as músicas que aprenderam para a escola e as compartilham com seus colegas. São canções que carregam “as marcas” dos seus intérpretes e isso, muitas vezes, apresenta elementos que possibilitam a identificação das crianças com eles. Ramos (2002, p. 89) destaca que “os alunos vão construindo seu repertório a partir de suas vivências musicais nos ambientes da família, na mídia e na escola”.

Apesar de cantarem juntas no recreio com muita frequência, as crianças também cantam sozinhas. Tal ação pode se dar de duas maneiras: cantar para elas mesmas, ou seja, sem interação com os colegas, ou cantar individualmente, mas para os amigos.

Luciana (Entrevista, 13 de dezembro de 2011, p. 216), do 5º ano, conta que ela canta no recreio “quando vem uma música na cabeça”; então, ela começa a cantar. Também, segundo a maior parte das crianças, a música que elas cantam durante o recreio se referem àquelas que “estão na cabeça” naquele momento. Geralmente, elas estão presentes na mídia ou são outras escolhidas por elas na ocasião.

⁷⁰ Grupo musical surgido na telenovela brasileira *Rebelde*, produzida pela Rede Record em parceria com a mexicana Televisa.

Elas cantam sozinhas, geralmente, “no pensamento, baixinho” (Entrevista, Daiane, 1º ano, 8 de agosto de 2012, p. 267), ou cantam distraidamente pelo pátio, como registrei no caderno de campo: “Uma menina passa cantando bastante afinada. Ela canta enquanto anda sozinha. Logo em seguida, foi ficar com as amigas e parou de cantar” (Caderno de campo, 19 de outubro de 2011, p. 10).

Quando estão nos grupos, as crianças também cantam sozinhas, como por exemplo:

uma menina do 5º ano estava na roda com as colegas e percebi que ela não estava concentrada na conversa e sim em uma música que cantava baixinho e dançava discretamente mudando o equilíbrio de uma perna para a outra. Logo depois ela foi se sentar na muretinha. Lá ela continuou cantando, e passou a se acompanhar com percussão corporal, batendo as mãos na coxa. Ela cantava bem baixinho, não consegui nem identificar qual música era. Ela estava apenas cantando pra ela mesma, não queria mostrar para ninguém, nem mesmo para as colegas que estavam ao seu lado (Caderno de campo, 26 de outubro de 2011, p. 19).

Nesse caso, ao contrário do anterior, a menina não parou de cantar quando chegou ao grupo, mas saiu dele para poder continuar cantando. Mesmo no grupo, ela cantava sozinha – para continuar essa ação e fazer percussão corporal, ela se afastou do grupo.

A partir desse exemplo, pode-se trazer para discussão o canto acompanhado de percussão corporal. Essa combinação entre tais elementos parece se dar de forma bastante espontânea para as crianças, tanto que Luiza (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 286), do 5º ano, coloca que as meninas ficam, de vez em quando, “fazendo só o ritmo da música, as vezes só cantam, ou fazem os dois”.

Algumas vezes, cantar para os colegas era uma forma de se apresentarem. Cantavam com a intenção que os amigos os vissem, queriam mostrar sua música, sua dança, como “um dos meninos na fila do jogo pênalti que cantava para os colegas: *Eu quero tchu, eu quero tchá*. Eu quero: *tchu tchá tchá thu thu tchá, tchu tchu tcha tchá tchu tchu tchá*, trecho da música *Eu Quero Tchú, Eu Quero Tchá*⁷¹. Ele ria enquanto cantava” (Caderno de campo, 11 de abril de 2012, p. 88).

⁷¹ Música composta por Shylton Fernandes e interpretada pela dupla João Lucas e Marcelo.

Além de cantarem músicas conhecidas, as crianças também faziam improvisações no recreio⁷². Isso acontecia quando cantavam sozinhas “para elas mesmas” e quando elas cantavam para chamar atenção dos colegas.

Tais crianças improvisavam cantando enquanto andavam e saltitavam. Uma das cenas que presenciei foi quando vi “uma menina do 3º ano passar andando, saltitando e cantando baixinho *te, te, te, te, re, te, te*” (Caderno de campo, 1 de novembro de 2011, p. 24) e um menino do 1º ano que se “dirigia ao banheiro e cantava uma escala descendente em *oh, oh, oh, oh, oh*” (Idem, 23 de novembro de 2011, p. 34).

As crianças se utilizavam de diversos tipos de fonemas e sílabas entoadas de maneiras variadas no decorrer das brincadeiras. Algumas vezes, improvisavam trechos musicais que passavam a compor uma trilha sonora, a qual acompanhava a brincadeira.

Outras vezes, pude ver que as crianças improvisavam cantando para “dizer algo”, como no caso das meninas que “ficavam em um cantinho ao lado do palco que batia sol para se aquecerem e uma delas falava de forma cantada: *Solzinho*, repetidas vezes” (Caderno de campo, 18 de outubro de 2011, p. 7). Ou ainda quando um menino do 1º ano estava sentado no balcão comendo e falava [cantando] para o colega “Toma cuidado”, dando ênfase na sílaba “to” e cantando com voz grave (Caderno de campo, 21 de novembro de 2011, p. 30).

Além do canto improvisado, também apareceram formas de composição no recreio. Composição, diferente de improvisação, será considerada como a “criação de peças revisada”⁷³ (BURNARD, 2000, p. 227). A composição passa, portanto, por um processo de criação e após este por revisões, pensando e repensando o produto final. Assim, as músicas criadas pelas crianças se repetiram da mesma forma e apresentaram um processo de elaboração e revisão da música, sendo consideradas como composição.

Essa forma de elaboração musical apareceu quando um menino começou a cantarolar assim que passava correndo pelo caracol pintado no corredor: “*Vic, vic, vic, caracol* enquanto cantava batia palmas marcando no tempo. Depois cantava a mesma música com outra letra, repetindo os gestos” (Caderno de campo, 13 de

⁷² Improvisação é considerada segundo a definição colocada por Burnard (2000), como “criando performances espontâneas em eventos únicos (*creating spontaneous single-event performances*)” (p. 227, tradução minha).

⁷³ No original: “creating revised pieces”.

março de 2012, p. 69-70). Helena (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 287), do 5º ano, contou que havia uma menina em sua sala que queria montar uma dupla com uma amiga dela. Para isso, pediu auxílio à colega que, no recreio, ajudou-a na criação das músicas.

Além de no recreio comporem suas próprias músicas, as crianças também criavam novas letras para músicas já existentes: são paródias, letras novas para melodias já existentes.

Lili, do 2º ano, explica que “cria uma música” de vez em quando e diz que no lugar da letra da música *Chocolate com Pimenta*, pode colocar “*Chocolate com Sorvete*. É aí que eu troco as palavras” (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 308). Da mesma forma, Igor, também do 2º ano, diz que trocou o “*Kuduro*”⁷⁴ por outra coisa, outro nome” (Idem, p. 308). Além disso, as meninas do 4º ano fizeram uma música para o ídolo do grupo *Rebeldes*, utilizando a melodia de uma brincadeira musical de mão *Fui à China*⁷⁵. Elas disseram que a música ficou assim: “*Fui ao Diego, saber o que era Diego, todos eram... hehehe*” (Entrevista, 13 de agosto de 2012, p. 308). Diante disso, Marsh (2008) coloca que

o poder de invenção das crianças é rapidamente exercido em materiais adquiridos por fontes midiáticas. Em várias escolas, crianças criaram jogos de mãos ou rotinas de dança para acompanhar canções populares, refletindo a influência global nos ambientes de auditório (MARSH, 2008, p. 175, tradução minha)⁷⁶.

Com esses exemplos, é possível notar as várias maneiras com as quais o canto aparece no recreio, em que crianças cantaram tanto juntas quanto sozinhas, para si mesmas ou para os colegas. Elas se acompanhavam com percussão corporal, improvisavam, compunham melodias e faziam paródias de músicas já existentes. O canto fez-se com frequência no recreio e mostrou-se, assim, um veículo versátil e acessível para que a música se faça presente nesse contexto.

⁷⁴ Referindo-se a música *Dança Kuduro* composta por Daddy Kall, Potento Sento e Carlos J. e interpretada por Latino.

⁷⁵ *Fui à China* está descrita com detalhes no site <<http://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/palmas/412-fui-a-china>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

⁷⁶ No original: “Children’s powers of invention are rapidly brought to bear on other material acquired from mediated sources. In several schools, children created clapping games or dance routines to accompany popular songs, reflecting the global influences on their auditory environments”.

6.2 A percussão

A percussão é realizada no corpo ou em objetos, fazendo parte de muitas atividades musicais realizadas pelas crianças durante o recreio. Ela acontecia enquanto os alunos cantavam ou quando associavam à dança, ou, em alguns momentos, aparecia em “pequenos solos”.

A percussão, ao acompanhar o canto, acontecia, por exemplo, quando um menino sentado estava distraído. Ele “batia na perna ritmicamente bastante rápido e cantava algumas músicas em *papapa*” (Caderno de campo, 24 de outubro de 2011, p. 14).

Já a percussão associada à dança aparecia, por exemplo, quando um menino que estava na fila do pênalti “batia palmas e dançava, explorando vários padrões rítmicos diferentes” (Caderno de campo, 28 de março de 2012, p. 79).

As crianças experimentavam possibilidades de combinações rítmicas e timbrísticas, envolvendo o corpo e os sons possíveis de serem emitidos em/por ele. Bater palmas ritmicamente era uma forma de agir com a música. Isso foi percebido pela maneira com que ele movimentava o corpo e a cabeça, bem como pelas expressões faciais, mesmo não movendo os lábios.

Em outros momentos, a percussão aparece de forma bastante aleatória, dissociada de alguma canção: uma menina do 1º ano “batia palmas e depois batia as mãos nas coxas” (Caderno de campo, 13 de dezembro de 2011, p. 55); e um menino do 5º ano, que estava na fila para pegar a merenda,

batia os pés, as mãos nas pernas e nos ombros como se estivesse se acompanhando ou tivesse memorizando alguma frase rítmica. Ele parecia estar tentando memorizar aquela sequência, pois a fez diversas vezes, algumas vezes não conseguia e iniciava novamente (Caderno de campo, 17 de abril de 2012, p. 94).

A realização dos gestos, a repetição dos padrões rítmicos desejados e a associação entre ritmo e gesto são práticas musicais realizadas no recreio escolar. A percussão é uma forma muito acessível a todos, sendo que as crianças a utilizam, principalmente, explorando seus corpos a todo instante no recreio.

6.3 Objetos que expressam sentidos musicais

É possível perceber algumas relações que as crianças mantinham com a música a partir da presença de CDs, figurinhas e revistas no recreio. Por meio desses materiais, elas demonstravam algumas de suas preferências musicais.

Esses objetos remetem a cantores ou gêneros musicais. Vitória, do 5º ano, por exemplo, levou para o recreio uma revista do grupo *Rebelde*; em outro dia, uma menina levou a revista *Recreio*, que trazia na capa a cantora, atriz e compositora norte-americana Selena Gomez (Caderno de campo, 22 de março de 2012, p. 76). Além das revistas, também apareceram figurinhas dos *Rebeldes* levadas por algumas meninas.

Outro tipo de sentido musical também é expressado quando Lua (Entrevista, 13 de agosto de 2012, p. 330), usava unhas e pulseiras pretas com tachas pontudas, semelhantes às utilizadas por roqueiros. Durante a entrevista, ela disse que gostava de rock e queria que somente esse gênero musical fosse tocado durante o recreio.

Tais objetos estão associados a algum tipo de escolha musical das crianças. A música não se relaciona apenas com o som, mas também com outros elementos ligados a ela e que são responsáveis por caracterizar um estilo. “Com os estilos de música eles expressam também sentidos da cultura [...], manifestados no vestir, no comportar, na linguagem e gestos, revelando a identidade: são pagodeiros, neo-sertanejos, roqueiros, etc.” (SOUZA, 2004, p. 10).

Assim, esses objetos são uma forma de as crianças se expressarem e mostrarem, ao seu grupo e aos demais colegas, suas escolhas musicais. Utilizar um adereço, comprar uma revista, pintar as unhas de determinada cor, usar uma camiseta e fazer um penteado são símbolos que aparentemente não estão relacionados com a música, no entanto fazem parte de um conjunto de ideias relacionadas à identidade musical. Ao revelarem o que gostam por meio desses objetos, elas estão mostrando e assumindo, diante de seus pares, que gostam de determinadas músicas.

6.4 Conversas sobre música

As crianças, muitas vezes, conversam sobre música no recreio. Os diálogos são mais difíceis de serem observados já que, na maioria das vezes, não foi possível saber sobre o que elas falavam em seus grupos. Assim, quando pude ouvir suas conversas sobre música, isso foi acidental: quando passava por algum grupo, ou quando alguns alunos conversavam enquanto andavam e passavam perto do lugar onde eu estava. Quando notava que conversavam sobre música, os seguia e ficava atenta às suas falas; outras vezes, enquanto analisava alguma prática musical, pude notar alguns diálogos sobre música.

Segundo Ramos (2002), falar sobre música se baseia nas próprias vivências musicais das crianças.

Assim sendo, falar sobre música significa dizer ao colega as músicas que sabe cantar inteiras, as de que não aprenderam, as que não gostam, as que têm letras comprometedoras, as que têm letras que não entendem e, por último, letras que falam de temas próximos de sua realidade social (RAMOS, 2002, p. 89).

Houve um episódio em que algumas crianças do 3º ano, depois de ensaiarem para a apresentação de final de ano com a professora, saíram dizendo que “ela cantou totalmente fora”, querendo dizer que ela cantou fora do andamento da música. Essa colocação permite perceber que os alunos conseguem emitir suas opiniões a partir das noções musicais que vão adquirindo em vários espaços frequentados por eles, como a família, a escola, o conservatório, as igrejas, entre outros. Nesses “espaços de socialização”, eles estabelecem relações com a música e constroem habilidades musicais que lhes permitem uma escuta crítica.

Em um dia que estava observando o recreio, fui abordada por meninas do 5º ano que, dentre outras coisas, perguntaram-me sobre o que estudava na universidade. Respondi que estudava música e elas começaram falar sobre isso, e conversamos um pouco sobre a experiência delas com música. Elas relataram suas experiências, as quais foram registradas no caderno de campo:

uma delas disse que toda a sua família sabe tocar violão, que ela também sabe e que a mãe dela tem dois violões. Outras duas meninas disseram que também sabiam tocar, só uma delas ficou mais quieta. A primeira disse que tem uma amiga da mãe que toca vários instrumentos e que ela fez música também. Uma das meninas

que toca violão disse que vai ganhar um iPod⁷⁷ no Natal (Caderno de campo, dia 6 de dezembro de 2011, p. 52).

É interessante como as crianças, ao saberem imediatamente que eu estudava música, quiseram mostrar o que elas conheciam sobre o assunto e como seus interesses estão vinculados com a família e os amigos. Algumas delas, nas entrevistas, disseram que conversam sobre música no recreio. Luciana, (Entrevista, 13 de dezembro de 2011, p. 215), do 5º ano, explica que, no caso dela, suas amigas “gostam de funk”, mas ela diz: “Eu nunca gostei, não sei por quê. Aí eu escuto porque cada um tem sua opinião e temos que ouvir”. Nessas conversas, segundo Andressa (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 270-271), do 1º ano, elas falam sobre as músicas que gostam e que não gostam.

Além disso, elas discutem sobre o cantor de uma determinada música, sua letra e as músicas que surgem na mídia. Essas conversas oportunizam às crianças o conhecimento de novos estilos musicais e cantores, das características de tais estilos (tipo de instrumentação, timbre de voz), da referência das letras das músicas, da maneira de se cantar, da relação (ou não) entre a música e a dança (forma de execução), entre outros aspectos relacionados à música.

6.5 Expressão corporal

A expressão corporal é entendida neste trabalho como sendo “algo natural” e inerente à vida humana, no sentido de que todos apresentam expressões corporais evidentes desde o nascimento. Assim,

corpo é o corpo e nele está a sua expressão... expressão corporal inerente à vida do indivíduo, que é inseparável de personalidade, de atitudes, da autenticidade, do jeito..., o vocabulário corporal conduz a sua forma de estar e se comportar no mundo... (HAAS; GARCIA, 2008, p. 12).

As expressões corporais ganham, com o passar dos anos de formação humana, forte importância no convívio social, pois ao aprendê-las e dominá-las compreende-se as formas de comunicação com outras pessoas. Expressões

⁷⁷ iPod é uma marca registrada da Apple Inc. que se refere a uma série de reprodutores de áudio digital projetados e vendidos pela empresa.

corporais como códigos entendidos e decifrados pelos membros das comunidades podem ser vistos como

o processo de expressão onde cada indivíduo busca sua maneira de demonstrar e de manifestar suas tristezas, alegrias, conhecimentos, dúvidas, razões e emoções. Para tanto, o ser humano utiliza o seu corpo, como instrumento, para tais manifestações, vivenciando e interagindo (BRAGANÇA; ANTUNES, 2010, p. 1).

As expressões corporais expostas neste item estavam associadas, de alguma forma, com a música. Apesar de algumas vezes não haver uma exteriorização sonora por meio do canto, percussão ou reprodução em aparelho de som, havia a expressão facial da criança, que evidenciava determinado tipo de pensamento relacionado a alguma música.

Tais expressões foram utilizadas, pelas crianças, de diferentes formas e lugares: quando ficavam nas filas ou andavam pelo pátio para instigar o colega em alguma brincadeira, para acompanhar alguma música reproduzida em aparelho de som, interagir com os colegas e zombar alguém.

Enquanto as crianças andavam pelo recreio nas filas, as expressões corporais estavam presentes. Registrei, em caderno de campo, um menino que “enquanto esperava na fila do lanche, estava bastante inquieto, dançava e brincava com os colegas, com a moça da cantina e sozinho. Dançava e murmurava algumas melodias improvisadas utilizando a sílaba *bi*” (Caderno de campo, 18 de outubro de 2011, p. 6).

Outro exemplo foi quando outro menino “foi até ao bebedouro pulando e cantando de forma coordenada com a música, marcando o pulso” (Caderno de campo, 7 de março de 2012, p. 65). Observa-se que não existe apenas o movimento de saltar, mas algo integrado com a música que estava cantando. A expressão corporal, nesse contexto, acompanha a melodia e demonstra, com o corpo, a percepção da música pela criança.

No recreio, a expressão corporal não está separada da música. Nas brincadeiras de pega-pega, ela foi também utilizada para chamar a atenção dos colegas, principalmente. As crianças saíam do pique, cantavam e dançavam e, por meio das expressões corporais, “pediam” aos colegas para pegá-los. Um dia, uma delas

me chamou a atenção, porque ela cantava e dançava de maneira diferente das colegas. Esticava os braços para frente, depois colocava as mãos no ombro de forma cruzada e, por fim, colocava as mãos na cintura. Repetiu essa dança enquanto cantava várias vezes (Caderno de campo, 5 outubro de 2011, p. 6).

Cantar e se expressar corporalmente foram práticas utilizadas pelas crianças quando se relacionam com os colegas. Uma forma de chamar a atenção era mostrar agilidade em não serem “pegos” por eles; é, de certa forma, uma maneira de provocá-los, brincando. Como colocado por Brougère (2001, p. 100) – para ser brincadeira, as crianças envolvidas devem concordar com as decisões acordadas entre elas –, as “provocações” na brincadeira de pega-pega tornam-se parte dessa atividade.

Também houve momentos em que o movimento era voltado para acompanhar a música. Essa forma de associação apareceu, porém, quando as professoras ligaram o aparelho de som para demarcar o início e o fim do recreio, pois o sinal estava estragado. Nesse dia, “as crianças menores, principalmente, as do 1º ano subiram no palco e começaram a dançar” (Caderno de campo, 18 de junho de 2012, p. 106). Daiane, do 1º ano, diz que gostava quando o sinal estava estragado, “porque aí a gente pode dançar” (Entrevista, 8 de agosto de 2012, p. 266).

Em alguns casos, as crianças se expressavam corporalmente para demonstrar a alegria, ou o que era remetido por aquela música. A expressão corporal, nesse caso, lhes possibilitava a exteriorização dos sentimentos.

Para chamar a atenção dos colegas, “um menino que esperava para entrar para a sala fazia uma movimentação corporal como se dança funk até o chão” (Caderno de campo, 19 de outubro de 2011, p. 11). Em outros casos semelhantes, “um menino do 5º ano na fila fazia uma parte da dança *Moonwalker* do Michael Jackson” (Idem, 22 de novembro de 2011, p. 33). Essa forma de dançar também apareceu no

no pátio quando algumas meninas brincavam querendo fazer a finalização do passo *Moonwalker* criado por Michael Jackson. Elas se apoiavam umas nas outras e falavam “– Um, dois, três e já” no “já” tentam fazer. Uma delas num momento diz: “–Vamos lá meninas igual ao Michael Jackson”. O problema é que queriam ficar se equilibrando um tempo na ponta dos pés, mas logo se desequilibravam e caíam todas. Elas fizeram várias vezes o mesmo

movimento e riam muito quando caíam (Caderno de campo, 24 de abril de 2012, p. 104).

Apesar do foco não estar no canto, a referência ao cantor é muito forte. Tão intensa que as meninas até o citavam, fazendo clara referência ao ídolo pop. Marsh (2008) observou que a

prática de inclusão textual de ícones da cultura popular nos jogos é bem conhecida [...]. Nessa instância, porém, a referência aos cantores dos EUA, Michael Jackson e Madonna eram acompanhadas de movimentos explicitamente sensuais de beijar, impulsos pélvicos e levantamento das saias para mostrar as roupas íntimas, imitando os cantores populares e manifestando um estilo de performance sensual (MARSH, 2008, p. 168, tradução minha)⁷⁸.

Outra forma que o movimento corporal ou de dança foi usado no recreio se relaciona à zombaria dos colegas (as crianças utilizavam-no para enfatizar a troça em relação a algo). Geralmente, eram expressões corporais irreverentes como, por exemplo, quando dois meninos se aproximaram de outros dois colegas que tinham um rádio e “um deles começou rapidamente a dançar até o chão para provocar os colegas que estavam com o rádio” (Caderno de campo, 18 de outubro de 2011, p. 8).

Outro exemplo para demonstrar o desagrado se refere à situação em que a professora ligou o aparelho de som da escola e um menino do 5º ano que, aparentemente, não gostava das músicas que eram reproduzidas

dançava muito naquele recreio. Ele dançava parecendo ironizar as músicas que a professora colocou. Ele ficou com seus amigos praticamente o recreio todo comendo e olhando os colegas jogarem pênalti e dançando. Não parou de dançar praticamente o recreio todo. Em um determinado momento ele largou o prato e começou a dançar com a mão na cabeça e a outra na cintura como se dança um axé, enquanto tocava uma música bem diferente disso (Caderno de campo, 18 de junho de 2012, p. 107).

Foi possível observar, no recreio, momentos em que as crianças não cantavam ou percutiam. Além disso, não havia música, mas era possível perceber, por meio da expressão facial das crianças, que elas estavam pensando em uma música; algumas chegavam até a mexer os lábios, mas sem emitir som.

⁷⁸ No original: “Practice of textual inclusion of icons of popular culture in games is well known [...]. In this instance, however, the references to U.S. singers Michael Jackson and Madonna were accompanied by sexually explicit movements of kissing, pelvic thrusts, and lifting of skirts to display underwear, emulating the popular singers’ overtly sexualized performance style”.

Pode-se citar um dia em que Carla, do 4º ano, também fez “uma dança até o chão” (Caderno de campo, 26 de outubro de 2011, p. 18-19). Ou quando

um menino do 1º ano estava na porta da sua sala de aula pulando de um lado para o outro do portal, algumas vezes percutindo nele. Passava a impressão de estar cantando, mas não pude ouvir porque ele só demonstrava isso com gestos, balançando a cabeça e mexendo os lábios (Caderno de campo, 31 de outubro de 2011, p. 21-22).

Houve, ainda, “um menino do 1º ano que cantava e dançava sozinho. Via-se que ele estava cantando a música interiormente a música e dançando” (Caderno de campo, 30 de novembro de 2011, p. 44), e outro menino que estava na fila para comprar lanche “quando começou a pular e a cantar internamente. Parecia bastante envolvido com a “música que estava na sua cabeça”, ficava pulando e dançando” (Idem, 28 de março de 2012, p. 78).

Nesses exemplos, por meio da expressão corporal, é possível perceber que as crianças “pensam” numa música. A criança, quando se expressa por gestos, vivencia uma prática musical, aciona o corpo e sente a pulsação e o andamento, expressando-se musicalmente por meio de gestos.

6.6 Meios utilizados para escutar música no recreio

6.6.1 Aparelhos de som portáteis

Os aparelhos aqui abordados são celulares, MP3, MP4 e aparelhos de som que sejam pequenos, fáceis de carregar e reproduzam música. Eles são os que podem ser levados facilmente pelas crianças para a escola, pois são leves. Além disso,

com o desenvolvimento digital, as mídias tornaram-se mais flexíveis, multifuncionais e acessíveis, ou seja, elas perderam o caráter estático e de monopólio, como o controle dos pais, e passaram a permitir o uso individual e o controle limitado. Assim, adaptam-se sem dificuldades às crianças e jovens, indo ao encontro do seu desejo de independência e liberdade (SOUZA J., 2009, p. 9).

Tais dispositivos estavam muito presentes nos recreios e, geralmente, de forma escondida. As crianças os levavam dentro das camisetas, em bolsinhas, no

bolso da calça sendo que, para observá-los, tinha de estar atenta a pequenos gestos e movimentos.

No segundo dia de observação no recreio pude ver, pela primeira vez, um rádio que fora levado pelas crianças no recreio escolar.

Era um rádio pequeno que não pude observar muito bem porque assim que o vi os meninos já o guardaram na caixa. Eram dois meninos que estavam em um cantinho da escola em que não há quase ninguém. Um deles parecia ter bastante ciúmes do aparelho. Estava desligando-o e guardando-o quando eu os vi (Caderno de campo, 18 de outubro de 2011, p. 8).

Após esse dia, houve apenas outro dia em que percebi que outro menino trouxe um rádio:

alguns meninos do 5º ano levaram um rádio para a escola (um aparelho portátil que tem saída USB e controle remoto). Eles desfilaram com esse rádio o recreio inteiro, passando e parando em vários pontos do pátio. Demonstravam estar orgulhosos e fazendo poses, principalmente, quando tocavam músicas de *rap*. Ficou um grupo de meninos o recreio todo perto do aparelho e do seu dono, nem foram jogar bola como é de costume desses. Tocaram músicas eletrônicas, raps americanos e *Superman – A Liga da Justiça* do grupo *Leva Nóiz* (Caderno de campo, 5 de dezembro de 2011, p. 48).

A presença desse aparelho trouxe algumas mudanças no recreio quando algumas crianças deixaram de fazer o que praticavam, normalmente, para ouvir música. Escutar música era uma ação que despertava o interesse das crianças envolvidas.

O uso desses aparelhos permitiu ver indícios das escolhas musicais das crianças, suas preferências e outras relações que elas estabelecem com símbolos que a música possibilita como, por exemplo, as poses e os gestos realizados quando ouviam determinadas músicas.

Vale ressaltar que o rádio não é proibido na escola, segundo as crianças e a diretora. No entanto, ele apareceu bem pouco no recreio durante a minha presença nos recreios da escola; só pude vê-lo nos dois dias supracitados.

Um aparelho levado para o recreio, mais comum que o rádio, foi o MP3. Segundo a diretora, ele é proibido na escola, mas, como mencionado, as crianças têm dúvida quanto a essa regra. Algumas afirmaram que é proibido, já outras disseram que era permitido. No entanto, mesmo com a proibição, as crianças

levaram seus MP3 para o recreio – é preciso esclarecer que isso não aconteceu em todos os dias, e muito menos com todas as crianças. Alguns exemplos podem ser citados, dentre eles:

Um grupo pequeno de meninas do 5º ano apareceram com um MP3. Duas delas ouvindo. Essas duas foram comprar lanche ouvindo música, cada uma com um dos fones. Certo momento uma delas disse para a colega: “– Está muito alto, você vai estourar meus tímpanos” (Caderno de campo, 24 de outubro de 2011, p. 14).

Esse exemplo evidencia que as crianças, ao compartilhar seus MP3 com os colegas, deixando que eles ouçam num dos fones, mostram interesse em compartilhar a música que se ouve.

O mp3 torna-se um espaço de sociabilidade e formação de grupos, ao dar oportunidade de apreciação coletiva das músicas, demonstrando, por esse aspecto, a importância dos dispositivos portáteis no processo de socialização. Ao compartilharem entre si as músicas dos amigos, nos momentos coletivos, abre-se espaço para reflexões, observando-se a inclinação de viver em companhia de outros e a formação de grupos e identidades juvenis (RAMOS, 2012, p. 95).

Parece que ouvir música no recreio sem que o colega a escute não é o interesse da maior parte das crianças. O recreio é um momento de socialização e trocas entre os alunos, sendo que num dos dias em que a mesma menina do exemplo anterior levou o MP3, ela utilizou-o para ouvir música enquanto conversava com os colegas, só que

ele estava em segundo plano. Só ela estava escutando e ainda assim com um só fone na orelha para ouvir a conversa dos colegas. Hoje, estavam em um grupo misto perto do palco, em um momento um menino veio falar com ela e ela retirou o fone para ouvi-lo, depois ele pediu para ouvir o que ela estava ouvindo. Isso foi muito rápido e logo ele largou o fone e voltou a conversar com os colegas (Caderno de campo, 31 de outubro de 2011, p. 23).

Muitas vezes, as crianças priorizavam o momento de socialização com os colegas em detrimento da música que ouviam individualmente. Talvez porque ouvir música com o MP3, para elas, pode ser muito mais comum (ou frequente) do que estar com o grupo de amigos no recreio.

O celular, apesar de ser proibido na escola, foi o meio mais utilizado pelas crianças para escutar música. Na maior parte dos casos, ele apareceu escondido

dos adultos que observavam o recreio. As crianças sabiam que não podiam usar o celular na escola, mas, mesmo assim, se arriscavam para escutar música nesse aparelho. Algumas vezes, pude vê-los utilizando-o de maneira mais visível:

três meninos, dois deles com celulares, ouviam músicas com um dos celulares. Eles ouviam sem fones colocando a música no alto-falante. Percebi que supervisora viu os celulares, mas não se preocupou naquele momento, no entanto, mais tarde, ela retirou os celulares dos meninos (Caderno de campo, 25 de outubro de 2011, p. 17).

Colocar a música com som nos alto-falantes, sem ser nos fones, indicava a preocupação em compartilhar com os colegas a música que estavam ouvindo. Ouvir músicas individualmente no recreio parece não ser o mais recorrente.

Pode-se afirmar que o uso individual de celulares apareceu poucas vezes. Vi uma menina “com celular ouvindo música e comendo sentada no balcão” (Caderno de campo, 24 de abril de 2012, p. 103).

Além de o celular oferecer a possibilidade de escutar música no recreio, as crianças também o utilizam para compartilhar músicas que lhes interessam via *bluetooth*. Um dia, conversei com algumas meninas que estavam com celulares no recreio, as quais não estavam ouvindo música. No entanto, uma delas “pedia à amiga que lhe passasse uma música. A amiga retirava o celular do bolso e passava a música pra ela via *bluetooth*. Depois disso elas saíram e foram conversar com as amigas” (Caderno de campo, 30 de novembro de 2011, p. 45-46).

Como o uso do celular era proibido, as crianças frequentemente escondiam os aparelhos, sendo difícil visualizá-los. relatei, no caderno de campo, um momento em que uma menina do 5º ano “ouvia música com fones de ouvido. O fio estava dentro da camiseta. Escutava música enquanto bebia água” (Caderno de campo, 4 de abril de 2012, p. 85). Fica evidente, nesses exemplos, que as crianças não queriam que as professoras responsáveis pelo recreio constatassem que elas estavam com o celular, pois não queriam sofrer punição por isso.

No dia em que a escola ligou o aparelho de som no recreio para demarcar o horário de duração dessa rotina escolar, as músicas escolhidas foram bastante variadas, englobando músicas infantis, de meditação e do gênero sertanejo universitário. O aparelho de som foi ligado porque o sinal estar quebrado, motivando o uso desse dispositivo eletrônico.

No entanto, pude notar diferentes manifestações musicais que, até então, não haviam aparecido. A música reproduzida no aparelho de som possibilitava: ouvir, interagir por meio de movimentos corporais, conversar sobre música, cantar, percutir corporalmente, entre outras ações.

As crianças podem, segundo a diretora (Entrevista, 8 de maio 2012, p. 230), levar CDs e *pen drives* com músicas para tocar no aparelho de som da escola no recreio; no entanto, algumas delas mostraram que não sabiam isso. As que tinham conhecimento dessa situação são as mais velhas, as quais relataram que levaram CDs ou conheciam um amigo que já havia disponibilizado um deles. Elas também sabiam que não poderiam levar músicas que continham palavras consideradas impróprias, ou que fizessem referências à violência ou à sensualidade.

Para que houvesse controle em relação às músicas ouvidas, as crianças tinham de disponibilizar os CDs para as professoras que, por sua vez, os entregavam para a coordenadora que os colocava para tocar, no recreio, caso estivesse de acordo com as normas estabelecidas pela escola. Com isso, a escola buscava controlar as músicas que considerava impróprias a serem executadas naquele ambiente escolar. Para a diretora, as músicas com letras que tragam “mensagens ruins” para as crianças não são compatíveis na escola e, quanto ao gênero musical, as responsáveis pelo recreio faziam poucas objeções; o que importava era a letra e a mensagem por ela transmitida.

Mesmo com as restrições da escola, “escutar música significa aprender música com os cantores e grupos preferidos, aprender as músicas de que gostam e que, de alguma forma, falam de sua realidade” (RAMOS, 2002, p. 9).

6.6.2 Instrumentos musicais

Como dito anteriormente, as crianças não levaram instrumentos para serem tocados na escola durante o período observado. No entanto, uma parte das que foram entrevistadas informou que, apesar de nunca terem levado o instrumento para a instituição escolar, conheciam algum colega que já havia levado. Os alunos que disseram que tocavam e não levavam tal instrumento argumentavam que era complicado e seus pais tinham medo que houvesse danos a ele.

Apenas uma das crianças entrevistadas relatou que já tocou e cantou no recreio. Segundo ela, isso ocorreu duas vezes no ano de 2011 e, no mais, tocou

para os amigos numa roda perto da árvore. Ela diz que não leva o violão porque a mãe não gosta, e que ela tem medo de que estraguem o instrumento (Entrevista, Roberta, 5º ano, 12 de dezembro de 2011, p. 134-135).

As crianças do 2º ano, que afirmaram ter levado instrumentos para a escola, contaram que tocaram pouco, pois ficaram com vergonha e nem mesmo os tocaram no recreio. No diálogo abaixo, expõem o que pensam sobre isso:

Carla: Há um menino da minha sala, ele já trouxe o violão dele.

Fernanda: E há uma menina, acho que de outra sala que ela trazia e fazia apresentação. Aí todo mundo sabia quem era ela.

Maíra: E porque vocês não trazem?

Sofia: Porque a gente tem vergonha.

Lua: Não é tia, não é! Às vezes uma professora deixa e a outra não deixa. Se trazemos uma vez porque a professora deixa, aí achamos que pode trazer. Então, quando trazemos novamente, a professora briga.

Carla: Olha só, e isso atrapalha, a professora falou que atrapalha (Entrevista, crianças do 4º ano, 13 de agosto de 2012, p. 341).

Segundo relatos, a criança que leva o instrumento e o toca no recreio adquire uma posição de destaque na escola, chamando a atenção dos colegas e, por consequência, fica conhecida por eles. Para alguns, isso é considerado como algo bom, mas outros disseram ficar com vergonha dos colegas e achavam que isso os expunha bastante.

Pedro, do 5º ano, relatou que:

Pedro: Nós cantamos no recreio. Há um colega meu que traz violão.

Maíra: Aí ele traz violão e vocês ficam cantando?

Pedro: É, mas não é sempre. É só falar que a Tia deixa (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 111-112).

Gustavo, do 5º ano e da mesma turma de Pedro, também disse que havia um menino na sala que levava o violão, mas colocou que “ele trazia de vez em quando, e que agora a professora proibiu e ele não traz mais” (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 151),

A presença dos instrumentos na escola não se mostrou muito constante, inclusive durante todo o tempo em que estive observando não houve um só caso de instrumento presente no recreio.

As práticas musicais permeiam o recreio enquanto as crianças cantam, percutem, conversam, cantam ou a representam por meio de objetos variados e

levam aparelhos eletrônicos. Durante todos esses momentos, as crianças estão em contato com a música, estabelecendo relações, ensinando/aprendendo música.

Prelúdio 3 - E o recreio termina...

Quando o sinal soa, as crianças normalmente já estão em filas ou terminando de se organizar para entrarem nas salas de aulas. Quando os brinquedos são recolhidos, percebem que o recreio está chegando ao fim. Para essas crianças, o recreio ainda não terminou; isso acontece somente quando entram para a sala, por isso aproveitam todos os segundos que ainda lhes restam de intervalo.

Quando a professora se aproxima, fica claro que lhes restam poucos segundos para brincar. O andamento das brincadeiras musicais de mão se acelera para que possam terminá-las antes de entrarem nas salas. A docente abre a porta e as filas se movimentam; aqueles que ainda não acabaram de brincar andam e se divertem na tentativa de conseguir terminar as últimas brincadeiras antes de entrarem na sala.

Os sons que durante o recreio estavam espalhados por todo o pátio, nesse momento se concentram nos corredores onde as filas são formadas. O ruído ainda é intenso, contudo, frequentemente, destaca-se o canto das brincadeiras musicais de mão.

Após entrarem para as salas de aula, o recreio acaba. No pátio ficam os vestígios dos alunos; não há muito lixo no chão, mas há restos de comida para todo lado, sendo que pombos e pardais famintos invadem o local após o recreio. As merendeiras recolhem as comidas e lavam as louças, e as funcionárias da limpeza começam a limpar o pátio. Algumas vezes, uma criança ou outra sai para ir ao banheiro ou beber água porque não houve tempo suficiente para isso no recreio. As responsáveis por essa rotina escolar retomam outras obrigações. É o fim do recreio, e as aulas são reiniciadas; no dia seguinte, as aulas e o recreio acontecerão normalmente (e novamente).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as relações que estudantes estabelecem com a música no recreio escolar. A partir deste objetivo buscou-se também perceber quais são (e como se dão) as práticas musicais das crianças nesse ambiente, quais os meios utilizados por elas para presentificar essa música no recreio, como elas ensinam/aprendem música nesse momento da rotina escolar, como compartilham (ou não) a música com os colegas. Para isso, também foi importante entender como se dá a organização do recreio enquanto espaço de lazer na escola, ressaltando suas dinâmicas e suas lógicas.

Para responder essas perguntas optei por uma pesquisa qualitativa que possibilitaria ver o objeto de estudo de maneira ampla. Por meio desse tipo de pesquisa, foi possível compreender as relações que as crianças estabelecem com a música no recreio escolar, um espaço que se torna tão comum a todos que vivem nele e que, muitas vezes, não é percebido em suas potencialidades.

Como método, adotei o “estudo de caso único” Yin (2005), que é utilizado quando se pretende compreender um caso de maneira profunda. Não é o objetivo fazer generalizações para outras situações semelhantes ao caso estudado, e sim compreendê-lo a partir de suas peculiaridades e singularidades.

As peculiaridades e singularidades, nesse caso, estão relacionadas com o espaço físico da escola que teve de adaptar o formato do recreio ao local disponível, o qual possibilita a realização de algumas brincadeiras, apenas. A proibição do uso de aparelhos portáteis para reproduzir música e o fato de os alunos a burlarem em certas vezes, também são questões pertinentes a essa escola. Esses aspectos fazem com que o recreio adquira características próprias não só no que se refere à organização e à estrutura, mas também na forma como a música está presente e como as crianças lidam com ela nesse lugar.

Com a minha pesquisa nos recreios de outras escolas (SCARPELLINI, 2010) é possível salientar a presença intensa da música. O uso de aparelhos portáteis pelas crianças para reproduzir música, a realização de brincadeiras musicais de mão, além das práticas musicais relacionadas à criação envolvendo tanto a composição quanto a improvisação, acontecem no recreio. As crianças lidam com a música de formas diferentes – algumas vezes, em grupo, outras vezes

sozinhas –, mas as ações e práticas musicais realizadas no recreio indicam que elas vivem outras experiências musicais na escola e fora da escola.

Foi rico o processo para compreender como se davam as relações que as crianças estabeleciam com música no recreio. Era preciso pensar e repensar os locais, os porquês da música naquele espaço/tempo e suas rotinas; sobre as crianças que poderiam ser entrevistadas e ajudar nessa compreensão, as perguntas que seriam feitas, entre outras indagações que permearam a realização desta pesquisa, desde as primeiras idas ao campo, durante o registro, à organização e à análise dos dados. As leituras contribuíram bastante para esse processo: a cada autor encontrado, novo ponto de vista ou aspecto levantado, percebiam-se outras perspectivas sobre o recreio e como a música não só o permeava, mas também tecia seus momentos e ações das crianças.

Escrever também se mostrou uma experiência rica para mim. Era o momento de organizar as ideias, de deixar os “dados falarem” e elaborar um texto que conseguisse mostrar ao leitor minhas incursões e reflexões sobre o tema. Também era importante pensar e repensar o que havia vivenciado e adquirido a partir das observações no campo, leituras e discussões. Diversas vezes me vi diante de um grande quebra-cabeça com muitos parágrafos, um emaranhado de informações que precisavam receber um tratamento analítico. Era importante compreender esses dados, interpretá-los e constituir, a partir deles, um texto que desse conta de expor os objetivos e o processo da pesquisa.

Com este estudo, ampliei minha visão sobre a escola, a cultura escolar, os modos como as crianças ensinam/aprendem, os porquês de algumas regras e ações dos adultos (professoras e funcionárias) e das crianças na escola.

Quando se trata do tema recreio, me chamaram a atenção as maneiras usadas pelas crianças para interagir com a música de “forma espontânea”. Digo isso não pelo fato de que não sejam formas organizadas de ensino/aprendizagem, mas ações que partem de iniciativas e são estabelecidas pelas próprias crianças. Pensar a música no recreio e perceber as relações que elas constituem não só com a música, mas também entre elas no contexto escolar, foi um desafio, já que poucos estudos foram realizados no que tange a esse momento de lazer na escola.

Sabe-se que o recreio está inserido na escola, uma instituição que traz consigo práticas, tempos e espaços que lhes são próprios. As crianças não estão em casa, num clube, num parque, mas na escola, local pensado para que o

ensino/aprendizagem das disciplinas e de seus respectivos conteúdos aconteçam efetivamente. São características marcantes e que, por isso, diferenciam o recreio de outros espaços onde é possível encontrar crianças reunidas.

O recreio não é apenas um lugar para o lanche, é um momento de lazer, de brincar, de se divertir e de aprender/ensinar. Ele constitui uma aprendizagem “não programada”, sem cronogramas, avaliações e a condução de um professor; é uma “aprendizagem natural” em que as crianças a transmitem entre si e encontram diferentes formas de fazê-la, buscando e encontrando procedimentos para ensinar brincadeiras, músicas e acompanhamentos de percussão corporal aos colegas.

Além disso, o lazer vivido no recreio acontece pela liberdade que as crianças possuem nesse ambiente. É claro que se trata de uma “certa liberdade”, mas elas podem escolher de que e com quem querem brincar, de que forma se expressar, se querem ou não cantar, dentre outras ações; como diz Dumazedier (1994, p. 30) o lazer “é um tempo de expressão de si mesmo, individualmente ou em grupo”. Esse livre-arbítrio de escolha também torna o recreio tão instigante, tão rico em possibilidades não só para o ambiente escolar, mas também como objeto de estudo. São muitas crianças, juntas e que vêm de diferentes contextos, com experiências sociais e/ou musicais algumas semelhantes e outras distintas, podendo ensinar/aprender umas com as outras.

Considerar a música no espaço do recreio passa por notar que a liberdade de escolha dos alunos e que os usos também estão relacionados com as decisões, ou não, de os estudantes fazerem parte de um determinado grupo, ou até para agradar um(a) colega. Como afirma Pinto (1998, p. 19), há a necessidade de, no lazer, “viver o prazer da alegria construída pelo sentir, amar, vibrar, conviver e relacionar em liberdade”.

No entanto, como em outros espaços sociais, inclusive os de lazer, as crianças seguem algumas regras. Há normas para que o convívio seja possível nesses lugares, mas elas não impedem os alunos de vivenciar a música no recreio, sendo que, algumas vezes, são até burladas como, por exemplo, para escutarem e compartilharem música em telefones celulares e outros aparelhos portáteis. Existem, ainda, as regras criadas pelas crianças antes e enquanto brincam. Segundo Brougère (2004, p. 257), a “regra deve ser anterior ao início da brincadeira, negociada ou desenvolvida aos poucos”.

Ademais, nas brincadeiras, as crianças se organizam e definem suas próprias regras. Elas estabelecem quando, onde e de que forma a música irá compor uma brincadeira, se fará ou não parte dela, se será permitida ou não, bem como a escolha da música que será utilizada.

A música não necessariamente precisaria estar no recreio, já que poucas vezes o aparelho de som é ligado para as crianças e elas não podem, por regra, levar aparelhos portáteis para a escola. Mas, ainda assim, os alunos fazem a música presente: brincam, cantam, improvisam, escutam, se movimentam. A música tece, sob vários aspectos, as atividades realizadas pelas crianças, como lanchar, beber água, ir ao banheiro, brincar, conversar e fazer filas.

Pensar sobre o lugar onde o recreio acontece foi importante para compreender relações que as crianças estabelecem com a música. Enquanto espaço social, ele é responsável pelo tipo e pela qualidade das relações sociais ali estabelecidas. Considerar o recreio como espaço físico e social (BOURDIEU, 1997) permitiu visualizar como alunos habitam, interagem e lidam com ele, como o ocupam e os grupos e momentos em que o usam. As manifestações musicais variam de acordo com a forma com que o espaço é ocupado; assim, se há espaço é possível executar e/ou criar certos tipos de brincadeiras, mas, se ele for limitado, brinca-se de formas mais contidas, ocupando a área possível.

Diante do exposto, são diversas as relações possíveis de se estabelecer com a música, como por exemplo, as de ensino/aprendizagem, simbólicas, afetivas, sensoriais, entre outras. Destarte, as crianças conversam sobre música, manipulam-na, sentem-na e a exteriorizam por meio do canto, da percussão, ou da dança.

Ao pensar a música como um conhecimento que também se constitui nessas relações, Charlot (2000, p. 63) foi um autor importante por considerar que o saber é “constituído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, captação e transmissão”. A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que “não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber. [...] O sujeito jamais é um puro sujeito de saber: mantém com o mundo relações de diversas espécies” (Idem, p. 64). Não existe, portanto, indivíduo/música/conhecimento, não necessariamente nessa ordem, sem as relações estabelecidas entre tais dimensões.

Nas várias formas de ações com a música no recreio, as crianças interagem umas com as outras e, com isso, estabeleciam relações entre elas e com a música.

E mais, segundo Charlot (2000, p. 63), não há um sujeito que aprende, senão, numa “certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também consigo mesmo e com os outros”. As crianças, ao mesmo tempo em que se relacionavam entre elas e com a música, ensinavam/aprendiam música, cantavam, escutavam, improvisavam, criavam. Isso porque estabeleciam afinidades não só com a música em si, mas também com o mundo e seus significados, símbolos, sentidos e sentimentos.

No recreio da escola em que esta pesquisa foi realizada, as atividades lúdicas podem ser consideradas indissociáveis da música (brincadeiras musicais de mão) ou que existem, até mesmo, sem a presença da música (pega-pega, jogo do pênalti e brincadeiras encenadas). É importante compreender que, enquanto brincam, as crianças vivem e experienciam a música, estabelecem relações de ensino/aprendizagem, de trocas e de compartilhamentos.

Seria pouco pensar que a música só preenche os espaços e os tempos do recreio. Acredita-se que ela os tece, em algumas vezes, com algumas lógicas, e em outras, as lógicas são quebradas, já que as crianças assumem a iniciativa da realização musical por meio do canto, da percussão corporal, da escuta e da improvisação. Tais práticas musicais surgem, desaparecem e voltam de acordo com o dia e o momento dos alunos.

As brincadeiras aparecem, talvez, como uma das lógicas que a escola possui para o recreio. Contudo, a forma como as crianças lidam com elas faz com que essas atividades sejam transformadas, proporcionando, diariamente, dinâmicas diferentes para o recreio. Enquanto brincavam, elas agiam de várias maneiras com a música, realizavam “diálogos cantados”, ou a utilizavam na “composição de cenas”, como diz DeNora (2000).

Dessa forma, a música estava presente nos momentos em que as crianças se relacionavam com seus colegas, amigos de outras turmas, gêneros diferentes e quando divergiam entre si. A música podia ser, inclusive, a motivação para grupos que não costumavam se socializar com frequência resolvessem estar juntos, e tinha a possibilidade de desencadear o aprofundamento de relações já estabelecidas no recreio, na escola e/ou fora dela. Ensinar/aprender e compartilhar música com o outro nesse momento, que também é de lazer, têm um grande potencial socializador na escola.

Os celulares, MP3, MP4, dentre outros aparelhos de som portáteis que apareceram no recreio como uma forma de ouvir música, não eram usados para uma escuta individualizada. Dificilmente, as crianças os utilizavam para ouvir músicas sozinhas; elas compartilhavam os fones de ouvido ou colocavam o som nos alto-falantes.

No que se refere ao processo de ensinar/aprender música no recreio, houve muitas iniciativas, formas e tentativas para que o colega “conseguisse aprender”. Para ensinar ao colega uma nova brincadeira, as crianças executavam a atividade para que o outro observasse e conseguisse imitá-la.

Havia momentos em que a aprendizagem também acontecia quando não era possível identificar quem ensinava ou quem aprendia, uma vez que eram ações simultâneas. O interesse das crianças estava na execução em si, e o processo de ensino/aprendizagem acontecia com trocas simultâneas entre elas – ver e escutar o colega eram procedimentos largamente utilizados.

Além da música nas brincadeiras do recreio, houve práticas musicais que se deram por meio do canto realizado tanto individualmente quanto em conjunto, da improvisação (ou composição) e mediante a percussão no corpo ou em objetos variados. A intensidade sonora com que cantavam variava de acordo com a intenção de cada criança, se queriam ou não se mostrar para o outro.

As ações mais comuns das crianças com a música no recreio foram para acompanhar as atividades rotineiras do recreio, algumas brincadeiras (jogo do pênalti, pula corda) e chamar atenção dos colegas. Dessa forma, as crianças enquanto bebiam água, iam ao banheiro, comiam e esperavam na fila cantavam, dançavam e realizavam as brincadeiras de mão.

O canto era utilizado pelas crianças nas mais diversas atividades no recreio, e foi por meio do canto e da percussão que as crianças fizeram experimentações sonoras, compuseram, improvisaram, acompanharam-se em danças e executaram trilha sonora de diversas brincadeiras. Esses foram os “instrumentos” mais acessíveis a elas para vivenciarem a música no recreio.

Pode-se afirmar que, em todas essas relações com os colegas, a escola e o mundo, cada criança estabelece conexões com a música de diversas maneiras; logo, cada uma aprende conteúdos e organiza sentidos diversos. O recreio é mais um espaço/tempo em que essas conexões são possíveis.

Esta pesquisa, como um estudo de caso, não buscou chegar a resultados conclusivos, mas levantar situações, inquietações que possam auxiliar o educador musical a perceber diferentes formas com que as crianças se relacionam com a música. O recreio escolar e as práticas musicais presentes nele ainda têm muitos aspectos para serem explorados e que merecem uma atenção especial como, por exemplo, os meios (aparelhos de som portáteis – celulares, MP3, iPods) utilizados nessas práticas das crianças, o lidar dos alunos de diferentes idades com a música no recreio, a importância das hierarquias entre as crianças e perante os adultos no processo de ensino/aprendizagem. Estudar o tempo e o espaço do recreio pode se revelar demasiadamente enriquecedor para entender os processos de ensino/aprendizagem musical das crianças e, com isso, ajudar na compreensão de práticas pedagógico-musicais na escola.

REFERÊNCIAS

BARROS, Romina M.; SILVER, Ellen J.; STEIN, Ruth E. K. School recess and group classroom behavior. **Pediatrics**, v. 123, n. 2, p. 431-436, feb. 2009. Disponível em: <<http://www.pediatricsdigest.mobi/content/123/2/431.full>> Acesso em: 18 jul. 2011.

BARRETO, Sandra Rodrigues et al. Intervalo escolar. In. ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 15., ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 11., 2011, São José dos Campos. **Anais ...** São José do Campos: Univap, 2011. p. 1-4.

BLATCHFORD, Peter. **Social life in school: pupils' experience of breaktime and recess from 7 to 16 Years**. London: The Falmer Press, 1998.

BLATCHFORD, Peter; SHARP, Sonia (ed.). **Breaktime and the school: understanding and changing playground behaviour**. New York: Routledge, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In. BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Tradução de: Mateus S. Soares Azevedo et al. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico**. 7. ed. Tradução de: Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRAGANÇA, Ana Paula Fernandes; ANTUNES, Mara Rubia. Expressão Corporal: uma análise das contribuições das linguagens artísticas no contexto escolar. **Efdesportes Revista Digital**, Buenos Aires, v. 140, p. 1, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd140/linguagens-artisticas-no-contexto-escolar.htm>> Acesso em: 8 jan. 2012.

BRAMANTE, Antonio Carlos. Lazer: Concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p 18-27, set. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1 e v. 2

_____. **Recreio como atividade escolar**. Processo N.º: 23001000204200214. Parecer N.º: CEB 02/2003. Brasília: Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação. Aprovado em: 19.02.2003 Disponível em: <http://www.nepiec.com.br/lesgislacao/CEB002_2003.pdf> Acesso em: 18 jun. 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. Revisão técnica e versão brasileira adaptada de: Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Brinquedos e companhia**. Tradução de: Maria Alice A. Sampaio Dória. Revisão técnica de: Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar. Entrevistadora: Thais Gurgel. **Nova Escola**, v. 230, mar. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizado-brincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-crianca-539230.shtml?page=0#>> Acesso em: 31 dez. 2012.

_____. A aprendizagem no cotidiano. **Nova Escola** (Especial Novos Pensadores), v. 39, jan. 2012(a).

_____. Entrevista: Gilles Brougère. Entrevistadora: Luiza Oliva. **Direcional Educador**, v. 88, mai. 2012(b). Disponível em: <<http://www.direcionaleducador.com.br/educacao-88-mai/12/entrevista-gilles-brougere>> Acesso em: 1 jan. 2013.

BURNARD, Pamela. Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. **British Journal of Music Education**, Cambridge University Press. v. 17. n. 3, p. 227-245. 2000.

CAMARGO, Luis Octávio de Lima. Prefácio. In: DUMAZEDIER, Joffre. **A revolução cultural do tempo livre**. Tradução de: Luis Octávio de Lima Camargo. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994. (Cidade Aberta)

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social – a arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Tradução de: Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005. p. 265-288.

DeNORA, Tia. **Music in everyday life**. Cambridge: University Press, 2000.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Tradução de: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de: Ana Cristina Nascier. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUMAZEDIER, Joffre. **A revolução cultural do tempo livre**. Tradução e revisão de: Luiz Octávio de Lima Camargo. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação contemporânea).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0**. Corresponde à 3. ed. de O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Coordenação e Edição: Margarida dos Anjos; Marina Baird Ferreira. Curitiba: Editora Positivo, 2004. CD-ROM.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**: as lógicas das invenções científicas. Tradução de: João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 76-83, mar. 2009. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo8.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GRIGOROWITSCHS, Tâmara. **Jogo, processo de socialização e mimese**: uma análise psicológica do jogo infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. 166 p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04062007-111908/pt-br.php>>. Acesso em: 2 set. 2011.

GUZZONI, Cristiane Vianna. **Dimensão simbólica do recreio na escola de 1º grau**: uma análise a partir das práticas cotidianas. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

HAAS, Aline Nogueira; GARCIA, Ângela. **Expressão corporal**: aspectos gerais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 1-35, jan.-jun. 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>> Acesso em: 3 jan. 2013.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História do grupo escolar Coronel Carneiro, Uberlândia-MG (1946 – 1971). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 9, n. 2, jul./dez. 2010.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papirus, 1990. 149 p. (Coleção Corpo e Motricidade).

_____. **Lazer e educação**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Fazer/Lazer)

_____. **Estudos do lazer**: uma introdução. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 128 p. (Coleção Educação Física e Esportes)

MARSH, Kathryn. **The musical playground**. New York: Oxford University Press, 2008.

MARTINS FILHO, Altino José et al. **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. 120 p.

MINAS GERAIS. Lei n. 7.109, de 13/10/1977. **Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B33468200-CFE5-4E14-8E29-CE5AA0CEDE40%7D_lei%20estatuto%20magisterio.pdf> Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Lei n. 14.486**. (Proíbe a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas). De 9 de dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=414657444C021366FD8D8ADBED425020.node1?codteor=143653&filename=LegislacaoCitada+-PL+1325/2003>. Acesso em: 10 jan. 2013.

PINTO, Mirtes Santos de Magalhães. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p 18-27, set. 1998.

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSCHKE, Liane. Motivação para aprender música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 40-47, mar. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto5.pdf> Acesso em 30 jan. 2013.

PPP. **Projeto Político Pedagógico** da escola estudada. 2005 (documento não publicado).

RAMOS, Silvia Nunes. **Música da televisão no cotidiano de crianças**: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, J. (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre, Sulina, 2009.

_____. **Escuta portátil e aprendizagem musical**: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. **A música que soa nas escolas**: estudo etnográfico nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009a. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_romanelli.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2012.

_____. A música que soa nas escolas: contribuições de um estudo etnográfico. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 2, p. 78-104, nov. 2009b. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/view/19530>>. Acesso em: 26 set. 2011.

SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 277 p. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SCARPELLINI, Maíra Andriani. **Observação comparativa de recreios com crianças de seis a dez anos sob o ponto de vista musical**. Trabalho (Iniciação Científica) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, Helena Lopes da. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 75-83, set. 2004. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo9.pdf>. Acesso em: 26 set. 2011.

SILVA, Junior Vagner Pereira da. Espaços para o jogo no recreio escolar e a ocorrência de lutas a “brincar”. **Licere**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, ago. 2008. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2049/Espacos-para-o-jogo-no-recreio-escolar-e-a-ocorrencia-de-lutas>>. Acesso em: 9 mar. 2011.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, Ana Paula Vieira e. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SOUZA, Fernanda de. Comunidade de prática musical: os jogos de mãos praticados pelas crianças no recreio escolar. In. ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. **Anais Eletrônicos...** São Paulo: ABEM, 2008a. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/044%20Fernanda%20de%20Souza.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2011.

_____. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 75-81, mar. 2008b. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo8.pdf> Acesso em: 31 jan. 2013.

_____. **Os jogos de mãos**: um estudo sobre o processo de participação orientada na aprendizagem musical infantil. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Música cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música/Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

_____. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo1.pdf> Acesso em: 30 set. 2011.

_____. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, J. (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-12.

SPRÊA, Nélcio Eduardo. **Brincantes**. 2. ed. Curitiba: Parabolé Educação e Cultura, 2010.

STAKE, Robert E. **Investigacion con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata S. L., 1998.

STRAUSS, Anselm L. **Basic of qualitative research**: technique and procedures for developing grounded theory. 2. ed. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications Inc., 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

WEISZFLOG, Walter (Ed.). **Moderno dicionário da lingua portuguesa Michaelis**. Coordenação editorial: Rosana Trevisan. 1998-2007. Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=recreio>>. Acesso em: 20 set. 2011.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. Gênero e Recreio: um espaço educativo? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: UNIMEP, 2007. p. 2 Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/4/191.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2011.

WILLE, Regiana Blank; LAVAL, Cecília de Sá. Uma investigação sobre as brincadeiras musicais no espaço do recreio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 1., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-8.

WÜRDIG, Rogério Costa. **O quebra cabeça da cultura lúdica**: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2007.

Disponível em: <<http://www.ludologia.pro.br/2010-01-27-15-26-25/tese.html>>,
Acesso em 10 dez. 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Maíra Andriani Scarpellini, carteira de identidade, RG: 44.224.774-6, CPF: 368.507.948-41, é aluna do Curso de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, matrícula nº 11112ART017.

Maíra está realizando um projeto de pesquisa intitulado **“O uso e apropriação da música no recreio escolar: um estudo de caso com crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental”**. Nesse projeto ela pretende estudar, observar e, provavelmente, entrevistar, como crianças têm usado e se apropriado da música no espaço da escola: Que músicas são essas? Como elas se relacionam com a música? Quais são as práticas musicais adotadas por elas nesse momento? Quais os meios (celulares, mp3, mp4, aparelhos sonoros) utilizados para experienciarem a música? Como compartilham/ou não a música com outras crianças? Nesse caso, consideramos o recreio, com suas dinâmicas e lógicas, como espaço de lazer, mas também de aprendizagem e, nesse caso, de aprendizagem musical.

Como orientanda Maíra Andriani Scarpellini tem sido muito responsável e cônica das atividades a serem realizadas no âmbito da pesquisa com todas as demandas éticas possíveis.

Atenciosamente,

Uberlândia, 10 de fevereiro de 2012.

Profª Drª Lilia Neves Gonçalves
(orientadora)

Profª Drª Beatriz Rauscher
(Coordenadora do Curso de Pós Graduação em Artes)

APÊNDICE B

Roteiro das entrevistas realizadas com as crianças em 2011.

Questões gerais

1. Qual a sua idade?
2. Há quanto tempo vocês estão nessa escola?
3. O que vocês mais gostam na escola? E menos gostam?
4. O que vocês gostam de fazer fora da escola?
5. Em que vocês acham que são bons (fazem/realizam bem)?
6. Enquanto está em aula você espera pelo recreio? Porque?
7. O que vocês acham do recreio dessa escola?
8. O que vocês mudariam no recreio?
9. Quais brincadeiras vocês fazem no recreio? Destas quais vocês mais gostam, por quê?
10. Quais crianças vocês brincam no recreio, da sua sala, de outra, por quê?
11. Quais lugares do pátio vocês gostam de ficar no recreio? Por quê?
12. O que vocês acham das regras que existem para o recreio?

Questões de música

1. Vocês gostam de música? Por quê?
2. A música é importante pra vocês? Por quê?
3. Vocês cantam? O que vocês cantam?
4. Vocês tocam algum instrumento musical? Qual?
5. Vocês gostam de dançar? Que tipo de música vocês dançam?
6. Algumas vezes vejo vocês dançando sozinhos no recreio. Nestes momentos vocês estão pensando em uma música? Se lembram de uma para me contar?
7. Vocês ouvem música com a sua família?
8. Vocês ouvem música com os seus amigos?
9. Vocês tocam ou canta músicas na escola?

10. Vocês tocam ou canta músicas fora da escola?
11. Qual é o tipo de música que seus pais ouvem? E que seus familiares ouvem?
12. Que tipo de música você ouve?
13. Em que horas do seu dia você ouve/canta músicas? (sugerir TV/ vídeo game)
14. Quando tem música na escola? (festas/ datas comemorativas)
15. No dia-a-dia você ouve música na escola? E no recreio?
16. Algumas vezes eu vejo vocês cantarolando sozinhos, enquanto andam, ou estão “de boa”. Que músicas vocês costumam cantar nesses momentos? Vocês as querem cantar ou são aquelas que não saem da mente? O que vocês sentem quando cantam assim?
17. Há brincadeiras musicais de mão no recreio com bastante frequência, vocês gostam dessas brincadeiras? Por quê? Porque vocês só brincam assim pouco antes de entrar para a sala, ou quando estão em filas? Vocês lembram quando as aprenderam?
18. Pude ver que vão mudando as brincadeiras musicais de mão, uma época é mais uma, depois outra, porque mudam? É porque aprendem novas ou resgatam antigas pra variar?
19. A respeito dos celulares foi me dito que eles são permitidos contanto que não os use para fazer ligações. Isso realmente ocorre? Os celulares estão ligados a música? Como? O celular teria tanta graça se não tocasse música?
20. Os MP3, 4, 5... (ou mesmo o celular sendo usado para reproduzir música) são importantes para suas vidas? Por quê?
21. Algumas vezes as músicas são usadas para caçoar do colega, porque vocês fazem isso?

APÊNDICE C

Roteiro das entrevistas realizadas com as crianças em 2012.

Questões gerais

1. Qual a idade de vocês?
2. Há quanto tempo vocês estão nesta escola?
3. O que vocês mais gostam na escola?
4. E o que vocês menos gostam na escola?
5. O que vocês acham do recreio desta escola? Por quê?
6. Enquanto está em aula você espera pelo recreio? Por quê?
7. Vocês poderiam me descrever como é o recreio desta escola?
8. Cada um de vocês, individualmente, poderia me descrever o que faz no recreio?
9. Todos os dias vocês fazem a mesma coisa no recreio? Se muda, o que muda no recreio de um dia para o outro?
10. O que vocês mais gostam de fazer no recreio? Por quê?
11. Tem alguma coisa que vocês não gostam de fazer no recreio?
12. O que vocês mudariam para que o recreio fosse mais legal?
13. Vocês se sentem bem no recreio?
14. Vocês já tiveram medo ou vergonha de ir para o recreio?
15. Quais lugares do pátio vocês gostam de ficar no recreio? Porque?
16. Com quais crianças vocês costumam brincar no recreio? Estas crianças são da sua sala? São meninos ou meninas? Porque estas crianças?
17. Vocês gostariam de brincar com crianças de outras salas?
18. Quais brincadeiras vocês fazem no recreio? Destas quais vocês mais gostam, por quê?
19. Tem alguma(s) brincadeira(s) que vocês gostariam de fazer e não fazem? Se sim, quais e porque não fazem?
20. Que atividades vocês acham que são legais no recreio hoje?
21. Vocês acham do pátio desta escola?
22. Vocês mudariam algo no pátio?

Regras para o recreio

1. Quais as regras que existem no recreio?
2. O que vocês acham dessas regras? Vocês mudariam alguma coisa nelas?
3. Como funciona as regras para o uso do MP3/4 e celular na escola?
4. Vocês acham essas regras certas? Se não, como vocês as colocariam?
5. Vocês acham o tempo do recreio suficiente? Se não como deveria ser?
6. O que vocês acham das filas para entrar e sair das salas?
7. O que vocês acham das professoras que ficam observando vocês durante o recreio? Vocês deixam de brincar ou fazer alguma atividade que gostariam porque elas estão ali? Qual? Por quê?
8. Às vezes as professoras retiram o recreio da sala ou de algum aluno. Vocês já ficaram sem recreio? Por quê?
9. O que vocês sentem quando a professora não deixam vocês saírem para o recreio?
10. Vocês acham certo que a professora retire o recreio?

Música no recreio

1. Vocês gostam de música? Por quê?
2. A música é importante pra vocês? Por quê?
3. Que tipo de música vocês ouvem?
4. Em que momentos do seu dia vocês ouvem/cantam músicas?
5. Vocês cantam? O que vocês cantam?
6. Vocês tocam algum instrumento musical? Qual? Se sim, vocês já trouxeram o instrumento para a escola? Por quê? Se sim, como foi essa experiência? Teve que pedir autorização para a direção?
7. Vocês já cantaram ou cantam, sozinhos ou com seus coleguinhas no recreio? Se sim, pode me contar como/quando?
8. Vocês brincam de mão com seus colegas no recreio?
9. Vocês gostam destas brincadeiras? Por quê?
10. Em que momento do recreio vocês brincam de mão? Porque?

11. Quando vocês aprenderam as brincadeiras musicais de mão que praticam hoje? Quem lhes ensinou?
12. Nas brincadeiras musicais de mão o que interessa mais a habilidade de bater ou a música?
13. Vocês se incomodam de ser interrompidos enquanto brincam de mão? Por quê?
14. Quando brincam de mão, vocês criam novas músicas, ou versões novas das músicas já existentes nas brincadeiras?
15. Pude ver que vão mudando as brincadeiras musicais de mão, uma época é mais uma, depois outra, porque mudam? É porque aprendem novas ou resgatam antigas pra variar?
16. No dia-a-dia você vê música na escola? E no recreio?
17. Vocês pulam corda no recreio? Quais músicas vocês usam para pular com seus colegas? Pular corda com música é melhor ou pior que sem? Por quê?
18. O que é mais legal, pular a corda ou cantar a música enquanto se pula?
19. Tem outra forma de música que aparece no recreio?
20. Algumas vezes eu vejo vocês cantarolando sozinhos, enquanto andam, ou estão “de boa”. Que músicas vocês costumam cantar nestes momentos? Vocês as querem cantar ou são aquelas que não saem da mente? O que vocês sentem quando cantam assim?
21. Vocês já usaram o cel ou MP3 para ouvir música na escola?
22. O que vocês gostam de ouvir no seu aparelho?
23. Vocês gostam de ouvir o mesmo tipo de música que seus colegas? Quais são elas?
24. Vocês trazem música para ouvir no recreio? Se não, por quê?
25. Vocês conversam de música com seus colegas? Quando?
26. Vocês gostam de dançar? Dançam no recreio? Poderiam me contar como é isso? Que tipo de música vocês gostam de dançar?
27. Algumas vezes vejo vocês dançando sozinhos no recreio. Nesses momentos vocês estão pensando em uma música? Se lembram de alguma vez para me contar?
28. Vocês criam músicas sozinhos ou com seus colegas?
29. Algumas vezes as músicas são usadas para caçoar do colega, porque vocês fazem isso?

APÊNDICE D

Roteiro da entrevista com a diretora.

Organização da escola

1. Quando foi fundada a escola?
2. Você como diretora: Quanto tempo faz que você está na direção dessa escola?
3. Quantos alunos a escola atende? (total, manhã e tarde)
4. Qual a faixa etária atendida pela escola? A escola sempre atendeu a essa faixa etária?
5. Antes de ser obrigatório o 1º ano com 6 anos a escola já atendia a essa idade? (porque algumas crianças que entrevistei me disseram que entraram no introdutório)
6. Quantas turmas de cada ano tem, atualmente, na escola no período da manhã?
7. Como é feito esse critério de número de salas?
8. Quantos alunos tem por sala, em média? Qual é o máximo de alunos por sala? Com são separados alunos nas salas?
9. Onde residem as crianças que a escola atende? Se de outros bairros: Quais são os critérios para aceitar essas crianças?
10. Quanto ao uniforme: Ele é obrigatório? Se é, quais são as regras de vestimenta da escola? Se não existe alguma outra regra que não o uso do uniforme na vestimenta dos alunos?

Recreio

Organização e estrutura dos recreios

1. Como você mesma já me foi explicou e pude também observar, os recreios são divididos em dois sendo que o primeiro atende as crianças do 1º ao 3ºano e o 2º as crianças de 4º e 5º ano. O critério dessa divisão das turmas no recreio surgiu quando?
2. O que levou a essa divisão?
3. Desde quando o recreio tem essa duração?

4. Quais são os profissionais responsáveis pelo recreio? Porque esses?

Regras da escola para o recreio

1. O que é permitido ser feito pelas crianças no recreio? E o que não é?
2. A escola interfere nos recreios? Quando isso acontece? Como ocorre essa intervenção?
3. Pude observar que algumas vezes as crianças ficam sem recreio. Quando e por que isso acontece?
4. Quais são os profissionais responsáveis pelo recreio?
5. Existe algum tipo de instrução especial para esses profissionais por parte da escola?

O que a escola pensa:

Pátio:

1. Eu percebi que o pátio já sofreu reformas e mudanças. O que já foi mudado? Faz quanto tempo que o pátio não é reformado? (incluindo piso e quadra).
2. Como funciona a obtenção de verbas para isso?
3. O que você acha do pátio da escola? E do recreio nesse pátio? Teria pra você um pátio que você consideraria ideal pra essa escola?
4. Você vê música no recreio da maneira como ele se constitui hoje?

Organização:

1. Vejo filas para entrar e sair das salas. Como e por que elas foram pensadas? Qual objetivo?
2. Como o recreio aparece no Plano/Projeto Pedagógico da escola? Há nele uma preocupação com o recreio? Se sim, você poderia disponibilizá-lo para a pesquisa?
3. O recreio é objeto de discussão nas reuniões da escola? Se sim, em quais? (reuniões de pais, corpo docente, entre a diretoria...)
4. O recreio é tratado com os pais? Quando isso acontece?
5. As regras e divisões do recreio foram pensadas/elaboradas quando e por quem? Isso foi discutido com os professores?

6. Para a escola, pra que serve o recreio?
7. Qual seria para a escola o ideal de recreio tanto na sua formatação de tempo e local como do comportamento esperado para as crianças?
8. Há nas regras que regulamentam as escolas alguma lei que obriga a existência do recreio? E ainda seu tempo de duração?
9. Quanto aos celulares, como funciona as regras para esse?
10. Vejo que alguns dias vocês costumam oferecer corda, bambolê, peteca e bola para as crianças durante o recreio, qual a finalidade dessa distribuição?
11. Vejo também que os meninos costumam brincar muito de pênalti utilizam para ele uma bola de papel. Por que o pênalti e não o jogo de futebol? Porque a bola de papel?
12. Desde quando existe a regra do pênalti? Quem a instituiu? Os professores participam desse tipo de decisão?
13. A escola acredita que o recreio serve pra que?
14. Quanto ao palco do pátio como a escola o explora?
15. Tem aula de música nessa escola?
16. Alguns alunos me disseram nas entrevistas que algumas vezes colocavam música no recreio. Como era isso? Porque parou?
17. Os alunos podem trazer música através de aparelho de som e instrumentos, para o recreio?
18. A escola de alguma forma incentiva a música nas crianças?
19. Nas datas festivas as crianças disseram que há música na escola. Como isso funciona?

APÊNDICE E

Roteiro da entrevista com a funcionária.

Dados da Funcionária

1. Há quantos anos a senhora trabalha nessa escola?
 - a. Que ano entrou?
 - b. Está para se aposentar?
2. A senhora gosta de trabalhar aqui? Porquê?
3. Como é a relação da senhora com as crianças?
 - a. conversa com as crianças (com todas/ algumas/ quais? Pq estas?)
 - b. tem contato com elas fora da escola
 - c. Chama a atenção delas quando fazem arte?
4. Quantas diretoras passaram por aqui desde que a senhora começou a trabalhar nessa escola?

Recreio – Lembranças

1. A senhora sempre esteve presente nos recreios?
2. Durante os anos que a senhora esteve trabalhando aqui pôde perceber alguma mudança no recreio? Quais foram essas mudanças?
 - a. Regras
 - b. Horários
3. E quanto ao espaço físico do pátio da escola, houve alguma mudança?
 - a. Havia árvores?
 - b. Quadra?
 - c. Balcão?
 - d. Piano onde hoje é a secretaria?
 - e. Banheiros?
4. Quanto as brincadeiras que as crianças fazem no recreio a senhora pode perceber alguma mudança?

- a. Como era antes e agora?
 - b. brincam mais ou menos hoje?
 - c. Que brincadeiras brincavam que hoje não brincam mais e vice versa?
5. Houve alguma mudança no comportamento das crianças no recreio durante esses anos?
6. Nestes anos todos, a música esteve presente nos recreios escolares de alguma forma? Como?
7. As músicas mudaram no recreio? Que tipo de música elas cantavam antes e agora quais são?
8. Pra senhora há diferença no recreio com e sem música? (Quando colocam música)
9. Vejo as crianças brincando de mão (explicar o que é) e cantando junto, sempre teve este tipo de brincadeira entre as crianças? Houve algum período que este tipo de brincadeira foi mais frequente?
10. Que outros tipos de brincadeiras envolvendo música a senhora já viu no recreio? Poderia descrever? Houve um período em que estas brincadeiras eram mais frequentes? Quando e por quê?
11. Com a mudança de diretora(s), a senhora pôde perceber mudanças no recreio? Se sim poderia explicar? Houve mudanças nas regras do recreio? E no comportamento das crianças?

Sua opinião sobre o recreio hoje

1. O que a senhora acha da forma como o recreio é feito hoje?
2. A senhora mudaria alguma coisa no recreio?

APÊNDICE F

Partituras das músicas cantadas em algumas brincadeiras durante o recreio.

Senhoras e Senhores

Um ho-mem ba-teu na mi-nha por-ta e eu a-bri. Se-nho-ras e Se-nho-res

põe a mão no chão. Se-nho-ras e Se-nho-res pu-la num pé só. Se-nho-ras e Se-

nho-res dá uma ro-da-di-nha. E vai pro o-lho da ru-a.

Evolução

E-vo-lu-ção qual se-rá ae-vo-lu-ção se vo-cê não sou-ber-o no-me de ? ?

Nós andamos iguais

Nós an-da-mos i-gua-is. Nós an-da-mos i-gua-is. Pra um

la-do pro ou-tro pra fren-tee pra traz.

Soco, bate, vira



Fui a escola

