

ARTIGO

**AS APRENDIZAGENS RITMADAS PELAS CRIANÇAS:  
Batucando na Escola Viva Olho do Tempo (João Pessoa, PB)**

**Karla Jeniffer Rodrigues Mendonça<sup>1</sup>**  
<http://orcid.org/0000-0002-5875-8813>

**Flávia Ferreira Pires<sup>2</sup>**  
<http://orcid.org/0000-0003-0572-3542>

**RESUMO:** Este artigo tem como objeto analisar as relações de aprendizagem na infância no contexto educacional da Escola Viva Olho do Tempo (EVO'T), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público localizada na área rural de João Pessoa, Paraíba, na qual as crianças se envolvem na prática do batuque como proposta pedagógica. Para isso enlaçamos, de forma interdisciplinar, teorias que tratam da aprendizagem na infância e da aprendizagem na prática. Nesse emaranhado, baseadas em uma observação participante e atentas às ações e percepções das crianças, tratamos categorias sentidas e emergidas na pesquisa de campo: participação, autonomia, desenvolvimento e crescimento no/com o corpo. Concluímos que as ações entendidas pelas crianças que implicam “aprender sozinho” e “se garantir” se misturam aos vínculos conflituosos (re) nascidos nas relações intra e intergeracionais e com as coisas (sobretudo os instrumentos) no ambiente. São nessas relações que as crianças desconstruem a noção adultocêntrica associada à relação ensinar-aprender.

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

**LEARNING RHYTHMIZED BY CHILDREN:  
Drumming at Olho do Tempo Living School in João Pessoa, Paraíba, Brazil**

**ABSTRACT:** This study analyses the relationships of childhood learning in the educational context of the Olho do Tempo Living School, a civil society organization of public interest located in a rural area of João Pessoa in the Brazilian state of Paraíba, where children engage in the practice of drumming as a pedagogical proposal. We weave together interdisciplinary theories on early childhood learning and learning through practice. From a patchwork based on participant observation of the children's actions and perceptions, we address the following categories that both were felt and emerged in the fieldwork: participation, autonomy, development and growth in/with the body. We conclude that the actions understood by the children as “learning on one's own” and “holding one's own” are entangled with conflicting ties (re)born in intra- and intergenerational relations and in relations with things (mainly the instruments) in the environment. It is through these relations that the children deconstruct the adult-centric interpretation of the teaching-learning relationship.

**Keywords:** children, learning, drumming, intra- and intergenerational relations, João Pessoa

**APRENDIZAJE TOCADA POR LOS NIÑOS:**

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, PB, Brasil. <karla-pessoa@hotmail.com>

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, PB, Brasil. <ffp23279@gmail.com >

## Batucada em Escola Viva Olho do Tempo (João Pessoa, PB)

**RESÚMEN:** Este artículo tiene como objetivo analizar las relaciones de aprendizaje en la infancia en el contexto educativo de la Escuela Viva Olho do Tempo (EVOT), una organización de interés público de la sociedad civil ubicada en la zona rural de João Pessoa, Paraíba, en la que los niños son implicados en la práctica de la percusión (batucada) como una propuesta pedagógica. Para esto, vinculamos, de manera interdisciplinaria, las teorías que tratan sobre el aprendizaje en la infancia y el aprendizaje en la práctica. En este enredo, basado en la observación participante y atento a las acciones y percepciones de los niños, tratamos las categorías sentidas y surgidas en la investigación de campo: participación, autonomía, desarrollo y crecimiento en / con el cuerpo. Concluimos que las acciones entendidas por los niños que implican "aprender solo" y "garantizar" se mezclan con los lazos conflictivos (re) nacidos en las relaciones intra e intergeneracionales y con las cosas (especialmente los instrumentos) en el entorno. Es en estas relaciones que los niños deconstruyen la noción centrada en el adulto asociada con la relación de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** : niños y niñas, aprendizaje, batucada, relaciones intra e intergeneracionales, João Pessoa.

## INTRODUÇÃO

Este artigo nasceu de um capítulo da dissertação intitulada: No tempo dos tambores: Os saberes ritmados pela infância na Escola Viva Olho do Tempo<sup>3</sup> (MENDONÇA, 2018) defendida em 2018 na Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. O processo investigativo, cujo tema trata da aprendizagem na infância enquanto ações participativas na prática coletiva, teve como contexto a Escola Viva Olho do Tempo (EVOT) situada no bairro de Gramame, bairro periférico e rural da região sul da capital João Pessoa, Paraíba.

Neste artigo, temos como objetivo analisar as relações de aprendizagem evidenciando como as crianças, integrantes do grupo "Tambores do Tempo", formado no contexto das oficinas de percussão, entendem a prática com/no batuque no ambiente escolar e também nas apresentações em espaços públicos e privados. Neste sentido, procuramos destacar como as crianças aprendem, agenciam no coletivo sua própria aprendizagem e como se engajam nos ensaios e situações gerenciadas pelos adultos, atentando para as relações intra e intergeracionais nos ensaios e em outras vivências cotidianas em que compartilham conhecimentos. Para isso, envolvemos interdisciplinarmente os estudos da infância e teorias que tratam da aprendizagem na prática, refletindo categorias como participação, desenvolvimento/crescimento/tempo e autonomia a partir do saber-fazer em relação ao conhecimento e as habilidades (in) corporadas na/com a prática (INGOLD, 2010; LAVE, 2015; CORSARO, 2011; TOREN, 2012).

Convidamos o caro leitor e a cara leitora a apreciar esse batuque das crianças, e caso se "garanta", que não se acanhe e venha batucar conosco.

## METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no bairro do Gramame, na grande João Pessoa, contexto de inúmeras desvantagens socioeconômicas. Nesses contextos, os sujeitos na infância comumente são direcionados a instituições responsáveis por sua educação, proteção e cuidado, associados, desta forma, à condição de

---

<sup>3</sup> Nesta dissertação, foi trabalhado o tema da aprendizagem na infância como ação participativa no ambiente da Escola Viva Olho do Tempo, procurando entender e analisar como essas experiências eram percebidas e agenciadas pelas crianças. Dentro deste contexto foi possível observar como emergiam as ações de autonomia das crianças em meio às relações com as pessoas e as coisas no ambiente educacional, dando destaque ao engajamento nas práticas coletivas, em especial com/no batuque.

aluno e ser em formação, no sentido submisso e adultocêntrico (TASSINARI, 2009; QVORTRUP, 2014).

No entanto, na EVOT conviveu-se com uma média de 120 crianças de seis a dezessete anos<sup>4</sup>, as quais frequentam a instituição no contraturno escolar e se envolvem em práticas educacionais baseadas nas propostas das pedagogias Griô, popular e holística<sup>5</sup>. A escola vincula oficinas de letramento, artísticas, tecnológicas e ambientais a uma prática pedagógica baseada na oralidade e no engajamento sociopolítico como ação educativa, procurando o reconhecimento e a valorização da comunidade enquanto ambiente cultural e histórico (SOUZA, 2014; TOLENTINO, 2016).

Este estudo preocupa-se em entender as crianças em suas experiências de aprendizagens a partir e com as suas próprias percepções enquanto aprendizes em trajetória de vida, considerando o entrelaçamento de seus caminhos, histórias e relações sociais com as coisas (INGOLD, 2012) e as pessoas no ambiente. A trajetória investigativa cresceu no envolvimento cotidiano com as crianças em suas atividades e práticas de interesse. Os caminhos para as análises deste trabalho etnográfico foram emergindo a cada desenho apresentado à pesquisadora, nos convites às brincadeiras pelos cantos, nas rodas de conversa e, em especial, no envolvimento na prática do batuque. As crianças foram as principais mediadoras e “controladoras” para o levantamento dos dados aqui apresentados. Procuramos respeitar a espontaneidade antes de convidá-las a dialogar, a contar suas histórias, na observação e no engajamento por parte da pesquisadora, em suas práticas e experiências.

Valorizamos as crianças enquanto copesquisadoras (CHRISTENSEN; JAMES, 2005) em um processo metodológico em que a observação participante só pode dar frutos a partir dos vínculos e no engajamento em suas práticas. É como ressaltam Christensen e James (2005):

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

Este itinerário não é marcado pela preocupação em tentar compreendê-las de acordo com suas faixas etárias, mas se e como especificidades das idades dentro de uma mesma geração interferiam na prática do batuque e entre os ambientes da instituição, principalmente na ausência dos adultos.

Foi imprescindível o envolvimento pessoal nas atividades cotidianas. Houve o reconhecimento da atuação da pesquisadora na instituição, curiosidade apresentada pelas próprias crianças no interesse em saber o que se iria “fazer” com elas ao observarem a pesquisadora observando, colocando em suspenso por alguns momentos uma possível hierarquia na relação adulta/criança e construindo uma aliança confiável no engajamento aberto a compreender o processo de aprender no vivido.

Dentre as atividades e experiências cotidianas em que a pesquisadora se fez presente, destacam-se as rodas de conversa no teatro Acácia iniciadas tanto pelos educadores<sup>6</sup> como pelas próprias crianças, as “contações” embaixo do cajueiro das histórias e memórias relacionadas à vida no bairro e na EVOT, a participação nas oficinas de percussão duas vezes por semana, a apreciação dos ensaios do grupo Tambores do Tempo, o acompanhamento das apresentações do grupo em alguns espaços e as festas na escola dominadas pela música e pela dança das crianças.

<sup>4</sup> Adota-se a categoria crianças a partir da própria identificação do grupo sujeito da pesquisa, os quais se envolviam e se reuniam em práticas em que se reconheciam com interesses e experiências semelhantes.

<sup>5</sup> A proposta pedagógica da EVOT incorpora conceitos que nascem dessas pedagogias, apresentando uma coletânea de práticas que se baseiam no discurso de: “gestão compartilhada”, “encatamento”, “empoderamento”, “sonhos”, “brincadeiras”, “mestres e mestras”, “roda” e “brincadeira” (MENDONÇA, 2018; SOUZA, 2014; SHOR; FREIRE, 1987).

<sup>6</sup> Os educadores sociais da EVOT, em sua maioria moradores do bairro, trabalham partindo de uma proposta social e coletiva baseada na gestão compartilhada, e isso se estende às suas relações com as crianças. Se empenham em atividades educacionais, administrativas, políticas e artísticas na instituição, e dentre seus múltiplos papéis, com as crianças, se responsabilizam por oficinas que envolvem tecnologias, atividades socioculturais, artísticas e ambientais. Sobre a ação dos educadores na EVOT, ver Mendonça (2018) e Igor Souza (2014).

Como adulta, a pesquisadora, ao sentir com e no corpo os movimentos realizados pelas crianças no processo de aprender a batucar, mesmo que superficialmente e sem percepções semelhantes a que elas apresentavam ao comentarem sobre a prática, foi possível entender com elas as relações de aprendizagem, os conflitos, as transformações e como incorporavam o conhecimento, considerando as suas condições históricas, sociais, econômicas e culturais.

Unindo a estas percepções e análises do vivido, também foram realizadas 3 entrevistas semiestruturadas (em roda) com as crianças, com o consentimento dos educadores mas sem a presença deles. Os grupos se formaram de maneira espontânea por parte das crianças entre pares, geralmente a partir da afinidade e da amizade. Caracterizadas como conversas coletivas, as entrevistas, de modo geral, acabavam sendo conduzidas pelas crianças no intuito de “explicarem” como e o que aprenderam batucando na EVOT. Demonstravam apresentar uma aparente motivação em revelar o poder adquirido ao ficarem “sabidos” diante dos conhecimentos (re) nascidos na relação simultânea com o educador, com as outras crianças e com os instrumentos.

Assim é que, dinamicamente, ao ouvi-las aprendemos a perguntá-las e, portanto, melhor entendê-las. Mas não só a partir de suas falas verbalizadas, mas também ouvindo o som que produziam com seus corpos ao simularem o batuque com as mãos, com as pernas e batendo nas mesas com os objetos dispostos pelo ambiente durante a entrevista.

Nesse texto, trazemos algumas fotos realizadas pelas crianças. Além disso, destacamos um desenho, que foram fundamentais para compreender as suas percepções na prática do batuque. Incluímos também outras fotos registradas pelo gestor de mídia da instituição, disponíveis em rede social, as quais selecionamos com a parceria de algumas crianças, nas oficinas de informática. É importante salientar que estes dados visuais acompanhavam a explicação das crianças sobre o contexto registrado, relatando a ação de si e de outrem, as percepções do ambiente, os sucessos e decepções experienciadas naquele instante.

A análise de dados neste artigo são acompanhadas por um estudo interdisciplinar com ênfase nos estudos da infância, considerando o vivido no hoje e valorizando as memórias na infância. Diante disso é que nos debruçamos inicialmente na discussão relacionada às relações de aprendizagem na/com a prática e o tempo de/para aprender, trazendo algumas considerações teóricas relacionadas aos estudos da infância e da aprendizagem que corroboram com as percepções sentidas em campo. Na sequência, discutimos como as crianças compreendem e agenciam suas ações no processo de aprender o conhecimento compartilhado ao afirmarem que “aprendem sozinhos” a batucar. Em seguida também tratamos do conhecimento incorporado e apresentado com sucesso na prática pelas crianças e da possibilidade de novas produções, ao se “amostrarem” e se “garantirem” no batuque. Por fim, abordamos algumas noções e diálogos emergidos no envolvimento com as crianças nessa prática, procurando refletir como, neste âmbito social, elas aprendem, compartilham e incorporam seus conhecimentos.

## **“COM O TEMPO”: APRENDENDO NA PRÁTICA E APRENDER COM A PRÁTICA**

O tempo aparece durante este trabalho não só relacionado ao nome do grupo percussivo que remete também ao nome da escola, mas a uma categoria dinamicamente associada, às gerações, ao que se vive, ao tempo de brincar, aos tempos institucionais, ao tempo de chegar e de partir, ao que é muito cedo ou ao que não pode deixar para mais tarde, e principalmente ao tempo de aprender e o tempo de (re)fazer e (re)inventar. Compreendemos que, dinamicamente na infância, os percursos de aprendizagens são tecidos e (re) criados em contínua modificação e crescimento nos ambientes coletivos, os quais são (in) corporados no mundo os conhecimentos socializados.

Nos apoiamos em Prout (2010, p.746) para reconhecer o estudo da infância como parte dos estudos de trajetória de vida, pois a “análise da trajetória de vida é um tema amplo, que inclui tempo histórico (gerações e coortes), tempo individual (história de vida e biografia) e tempo institucional (carreiras, sequências e transições)”. É nesse emaranhado, tecido durante e através do tempo, que as gerações dialogam e compreendem os conhecimentos e os modos de agir com eles no contexto. Mas, ao falarmos de aprendizagem durante a trajetória de vida, parece que o tempo de aprender está associado à criança e o tempo de ensinar, ao adulto. Todavia, em campo, esses tempos são apresentados de maneira diversa, conforme esperamos deixar claro no decorrer do artigo.

Os conhecimentos, e assim, as práticas sociais, parecem enquadrados e associados evolutivamente, principalmente ao tempo cronológico de vida. De uma perspectiva encontrada nas teorias da psicologia do desenvolvimento, a idade muitas vezes é o que organiza quando e como se aprende (CASTRO, 2013). Quanto maior o saber, mais tempo já se viveu, mais etapas já foram vencidas. Se a criança demonstra uma habilidade entendida como inata ou surpreendentemente não associada à infância, pelo grau de complexidade atribuída, o espanto é imediatamente ocasionado: ou é muito cedo para ter tal conhecimento ou são crianças superdotadas.

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

Elas têm pouca idade, são dependentes e institucionalizadas. Como reconhecê-las como agentes de conhecimento e com habilidades criativas? Sobre isso Cristina Toren (2012) atenta que:

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

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

Nesse sentido, tocar requer ensaios constantes, prática sistemática e por isso, podemos dizer que está aterrado na experiência com o mundo real. As crianças explicam, durante os intervalos dos ensaios do grupo Tambores do Tempo, que as habilidades mostradas são saberes conquistados durante o tempo em que estão vivenciando a prática na Evot, associando suas idades, suas ações e o ambiente. Dizem que as crianças “conseguem um bocado de coisa, como tocar tambor, agbê e dançar, porque faz muito tempo que a gente está aqui”. (Paola (8 anos) e Parla (7 anos), roda de conversa, maio de 2017).

A relação de confiança e empatia entre os envolvidos neste processo também se mostra primordial para aqueles que detêm o poder do saber-fazer, que ao analisarem o processo de quem aprende e o seu engajamento vão compartilhando estes saberes “com o tempo”:

Eu ensino tudo assim para elas, e elas sabem a quem elas vão ensinar, eu ensinei uma coisa para elas, e você só deve ensinar àquela pessoa que você vê que está na aba dela e que ela quer aprender, mas isso tem um tempo, e já veio pessoas aqui perguntando como se faz, e elas dizem: “Vou falar não!” E eles não dizem, se for perguntar a Bruno (11 anos), que é o que mais sabe coisa aí, ele não fala, ele diz: depois vocês aprendem. (educador de percussão e regente do grupo Tambores do Tempo, entrevista concedida em 17/08/2017).

As crianças, ao se envolvem e ao “mostrarem que querem mesmo aprender” (roda de conversa com as crianças, 2017) se afirmam como participantes ativas e vulneráveis neste contexto, ao passo que mutuamente se observam em relação ao ritmo que aprendem e como aprendem. Por conseguinte, apesar de entenderem que estas relações se dão de modo subordinado entre aquele que ainda está por incorporar o conhecimento e aquele que já o detém. As crianças parecem compreender a aprendizagem no fluxo dinâmico do vivido conforme suas experiências (re) florescem no emaranhado

das relações, nos revelando a desconstrução da posição do adulto (educador) como a principal fonte para aprender, noção que discutiremos melhor no tópico seguinte. É como revela Paola (8 anos):

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

Sobre aprender os conhecimentos socialmente e culturalmente praticados no ambiente, como aprender a caminhar, tocar um instrumento ou praticar um esporte, Ingold (1999) afirma que esse desenvolvimento ocorre em um contexto de interação entre pessoas e coisas, entendendo que cultura não é um pacote de informações herdadas geneticamente ou apenas transmissível. Reforça, nesse contexto, que para o desenvolvimento da aprendizagem, não são as capacidades dos seres humanos que os envolverão nesse processo, mas as habilidades (re) formadas na ação prática dentro de um ambiente, cujas conexões neurológicas, juntamente com as características corporais, são suavemente reunidas, de forma que esses sistemas são geradores e regeneradores das atividades habilitadas e não são, de forma alguma, rígidos.

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

As crianças percebem esses discursos em suas apresentações. Os espaços adultocêntricos parecem compreendê-las como “fora do comum”, inclusive, uma delas, ao criticar essa forma de enxergá-las, analisa que “para saber é só querer”, não sendo a idade ou a geração o que determina as habilidades conquistadas. Dessa forma, elas ressaltam o quão cedo conseguiram aprender o instrumento, ou ainda vários instrumentos simultaneamente, pelo fato de estarem dispostas a esse processo. Exemplificam essa análise com o questionamento a respeito de duas crianças de 7 e 8 anos que “já eram para ter aprendido”, em vista do tempo em que estavam envolvidas na prática, e isso ainda não teria sido possível, pelo fato de não estarem se empenhando.

Para Cristina Toren (2012) toda constituição física e moral (make-up) é o produto dinâmico de uma história biossocial, explicando que a mente de qualquer ser humano é uma função que emerge de forma integral através das relações intersubjetivas com os outros no mundo circundante, não sendo apenas uma função exercida pelo cérebro. Dentro dessa discussão Tim Ingold (1999) reconhece que a ligação entre a natureza humana e a cultura só pode ser estabelecida através da “mente humana”, e se apoia em Mauss por este argumentar que a ação assimilada ou imitada pelos indivíduos é condicionada pelo conjunto dos três elementos indissolivelmente misturados, o biológico, o social e o psicológico, sendo este último a “engrenagem” para o processo de adaptação do corpo ao seu uso, porém acentua que não basta combinar “[...] a biologia da natureza humana com a sociologia da diferença cultural para produzir um relato ‘biossocial’”.

Tomamos como relevante as afirmações das crianças, quando entendem que o tempo para aprender é variável de acordo com a disposição do aprendiz. Como elas também ressaltam, é certo que necessariamente deve haver um empenho e o engajamento dos envolvidos, contudo, não apenas do aprendiz, mas também de todos e de tudo, estabelecendo portanto um contrato, para que o conhecimento seja compartilhado e compreendido entre o educador, as crianças, a escola (ambiente) e até mesmo os instrumentos.

Assim, ao considerar a complexidade do processo de aprender, tomando como relevante os fatores ambientais, biológicos, sociais, históricos e psicológicos emaranhados neste processo, podemos destacar a ação dinâmica que se passa no corpo, como ele se movimenta e se transforma no mundo através do diálogo entre o passado e o presente. O tempo aqui, apresentado enquanto idade, relações de vínculo entre os mais experientes e as práticas incorporadas durante as trajetórias de vida, promovem reflexões que se costumam em relação a como as crianças no grupo Tambores do Tempo entendem e como as percebemos no processo de aprender.

Diante disso, aprender passou a ser compreendido durante a pesquisa como um crescimento, de modo relativamente autônomo, no sentido de se desenvolver e de se habilitar ao saber-fazer no contexto prático do batuque e outras vivências (re) nascidas nestas relações. Na seção seguinte discutimos como a autonomia e a participação se apresentam como categorias percebidas com as crianças ao apresentarem como aprendem o batuque no vivido.

### **“EU APRENDI SOZINHO”**

O fazer, a prática, a participação e as experiências são ações que permeiam as discussões relacionadas à aprendizagem na infância, seja na psicologia, pedagogia, antropologia e na sociologia. Ao pensar esse processo com as crianças na prática do batuque na EVOT, neste trabalho, sugerimos que o aprender pode estar relacionado com um crescimento que só é possível quando há exposição e engajamento corporal em uma complexidade de atos que envolvem a cognição, as emoções e os movimentos técnicos a serem incorporados ao longo das relações e contratos afetivos com os humanos e as coisas no ambiente. É sobre isso que refletiremos a seguir, procurando destacar as ações agenciadas pelas crianças em suas experiências de aprender em um contexto educacional que entrelaça conhecimentos formais e informais em suas práticas.

O processo investigativo desta pesquisa, entendido como educativo, ao acompanhar as percepções das crianças em aprender/fazer batuque, destaca as suas consciências a respeito dos seus trabalhos corporais na prática. Asseguramos um processo dialógico, sensível e reflexivo em perceber como as crianças dominam ou não as suas performances, considerando as suas especificidades.

O ensaio ou oficinas aqui citados como momentos em que as crianças, juntamente com o educador, ou professor, como elas denominam, vivenciam a prática juntos, perpassam movimentos e relações corporais em que a oralidade, a observação e a percepção das ações acontecem mutuamente entre eles, afinal, o processo de aprender e ensinar abrange todos. Mas em relação especificamente à aprendizagem e a habilitação de como se faz, para as crianças, parecia acontecer de forma autônoma, como uma busca diária de autoaprimoramento (NUNES, 2003; QUEIROZ, 2016).

Cotidianamente, quando observavam a pesquisadora observando-as tocar, principalmente antes de seus ensaios, elas se empolgavam procurando demonstrar um toque novo ou uma habilidade alcançada e, sempre que possível, havia a aproximação solicitando para que explicassem o que estavam tocando e como conseguiram tal destreza. Nesta situação, era esperada a resposta de que o educador as teriam ensinado, afinal, trata-se de uma escola, porém surpreenderam ao afirmarem com a frase: “Eu aprendi sozinho”.

Podemos aludir que, ao explicarem que aprendem sozinhas a batucar, as crianças vinculam estas percepções às ações conduzidas pelo/no próprio corpo, e quando enfatizam que “para aprender é só querer”, esta intenção, podemos dizer, brota nas relações de encantamento que o batuque aparentemente proporciona, na promoção prazerosa da experiência em participar coletivamente, se (re) habilitando na ação de tocar, cantar, dançar e vivenciar novidades que as transportam a sensações atípicas de suas rotinas. Ao tratar de participação enquanto ação engajada e atenta na prática do batuque, refletimos com Marília Stein (2009) que:

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

Na EVOT, o processo de contato com o instrumento é feito geralmente por livre escolha da criança ao iniciar a oficina, como se, no primeiro impacto, estivessem abertas à sedução dos diferentes sons, formatos e tamanhos. Os instrumentos (tambores, agbes, gonguês, ganzás e caixas), distribuídos pelo chão do teatro Acácia, geravam curiosidade e encanto em manipulá-los desde a chegada das crianças, apesar de terem a compreensão de que não podiam ser tocados, apenas com a permissão do educador ou de uma das crianças indicadas em se posicionar nessa tarefa.

As oficinas são conduzidas pelo educador, geralmente com uma conversa inicial, em roda, a respeito do que iriam vivenciar, e outros assuntos relacionados ao cotidiano da EVOT. O momento esperado pelas crianças, obviamente, era aquele em que se apossariam do instrumento e com eles criariam o som que balança todos na instituição e que “faz o coração bater mais forte” (diário de campo, 2017). A orientação do educador, a partir de então, é que os mais novos (menos experientes) se guiem pelos mais velhos (mais experientes), observando o posicionamento dos braços, pernas, como se segura os instrumentos e os movimentos a serem realizados. Por vezes, o próprio educador se alinhava ao lado da criança o orientando individualmente a respeito do movimento por vezes desarmonioso ou desencontrado, como também acompanhando o ritmo cadenciado por alguém com boa desenvoltura.

As oficinas nos turnos manhã e tarde geralmente acontecem ora em pequenos grupos de acordo com os instrumentos, e por vezes todas as crianças juntas tocando ao mesmo tempo; o grupo Tambores do Tempo, quando formado para as apresentações, une aproximadamente 70 crianças.

Com a escolha e posicionamento dos instrumentos no corpo, o batuque começa ao som do apito e comando do educador, o qual levanta e faz sinais com as mãos, direcionando as crianças em relação ao ritmo que o batuque irá tomar. Diante do grande número de participantes de diferentes idades e histórias, é possível visualizar como o envolvimento e a performance corporal se dá de maneira diversa, apesar da unidade do som. Cada criança apresenta ações performáticas que refletem suas histórias, não só relacionadas a como elas aprenderam ou aprendem seus instrumentos, mas como agem no coletivo, o transformam e se transformam. Segundo as crianças:

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

Nesta dinâmica, notamos que algumas crianças, principalmente as menores, durante os ensaios, procuravam se distanciar, inventando brincadeiras pelos cantos ou simplesmente sentando no palco para observar o batuque. Porém, mesmo assim, era perceptível que cantavam as músicas, iniciavam um balanço, dançavam timidamente ou batucavam com a mãozinha no chão, demonstrando não estarem distantes ou completamente alheias à vibração do contexto.

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

Estas adequações na prática cotidiana agenciada pelas crianças, quando possibilitadas no contexto, reafirmam uma autonomia, mesmo que acompanhada pelo educador, na qual se adaptam de forma que se sentem confortáveis. É o que também descreve Ângela Nunes (2003) em sua pesquisa a respeito do cotidiano das crianças xavantes e a participação delas entre os contextos educacionais tradicionais de seu grupo étnico e o espaço escolarizador. A antropóloga aponta que, através de suas observações e participações com as crianças, compartilhou o sentido de que elas, apesar de apresentarem diferentes desempenhos entre si, se deixavam levar pelo imprevisto, pelo lúdico e pela invenção nas práticas permeadas pela fusão das atividades escolares e de sua cultura, observando que seus “olhos brilhavam e seus corpos vibravam” (NUNES, p. 287, 2003).

Algumas crianças se posicionam com liderança nesta relação de ensinar e aprender, provavelmente por conta da maior experiência (tempo) e habilidade na prática. Acabava que as relações de confiança se formam na medida em que as próprias crianças procuram pares para lhes explicarem algum movimento mal compreendido, ou até mesmo, aquele que ao se considerar preparado para orientar as crianças com maior dificuldade, se coloca à frente como mediador. A autonomia das crianças se evidencia nessas ocasiões de forma que procuram se auto-organizar para aprender ou até mesmo para cantarem e tocarem livremente suas músicas, inclusive na ausência do professor, pois “para aprender tem

que olhar (outro confirma) ...a gente fica apaixonado, né! Tem que observar, escutar o som!” (Diogo, 10 anos). Entendemos autonomia como tratam Montandon e Longchamp (2007, p. 108), ao reconhecerem-na como “a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem [...] uma pessoa é capaz de ser autônoma quando ela tem consciência dessa realidade”.

Nas oficinas de percussão, sempre que havia o convite à pesquisadora para tocar o tambor, as crianças se aproximavam para fazer a demonstração de como segurar a baqueta e a iniciar o ritmo do toque. Nesse instante, era perceptível que elas olhavam de forma colaborativa para que a pesquisadora estivesse confortável e atenta para seguir os movimentos. Foi possível notar a atenção de todas em ver e ouvir uns aos outros em posse de seus instrumentos, visto que é na orientação realizada pelo professor e na aceitação e incorporação processada pelas crianças, que todos se tornam responsáveis pela performance do grupo, inclusive pelo fato de estarem em grande número.

**Imagem 1: Luan (17 anos) conduzindo o ensaio.**



Fonte: Autora 1

Essa sensibilidade aponta (re) nascer, na vivência do som, uma comunicação (re) criada visando a harmonia no grupo, exigindo assim, de todos, a compreensão e adesão às regras desse jogo. Nesse processo de educação da atenção (INGOLD, 2010) é que as fazem presentes e participantes do processo: “Tem que ficar olhando, prestar atenção, muita atenção para poder conseguir aprender. Eu toco tambor, eu “tô” fazendo tudo que o professor mandar e olho meus amigos”. (Naiane, 6 anos). (Diário de campo, abril a agosto de 2017).

As crianças destacam que, após muitas tentativas é que se “pega o baque”, ou seja, aprende o toque, o qual carece de um trabalho corporal em que se deve observar, olhar, escutar o som e fazer. Requer um processo de sucessivas vivências a partir do que é “mostrado” (INGOLD, 2010) a partir dos “laços” estabelecidos com os agentes (humanos ou não) e pela mediação intersubjetiva entre os envolvidos na infância, os quais dotados de agência, atravessam uma trajetória dinâmica em que se aprende a registrar e ser sensível ao mundo (LATOURE, 2008). Seguindo o conceito de “enskillment” de Tim Ingold (2000), podemos dizer que essas habilidades surgem ao longo do entendimento na prática, como resultado da ação em que elas protagonizam com o corpo no domínio dos instrumentos, acompanhando o outro mais experiente.

O corpo, na vivência com o batuque, se transforma, e para as crianças, isto significa “pegar o jeito”, ou seja tocar, dançar, cantar e sorrir tudo ao mesmo tempo, sendo possível afirmar que “as crianças aprendem fazendo, na concretude do ato” (PIRES, 2011, p. 175). Este emaranhado de ações é pensado como um desenvolvimento que só é possível na relação com o outro, detentor do conhecimento a ser compreendido, como o educador e as outras crianças que estão vivenciando a prática há mais tempo, e que são, portanto, mais habilitadas. Isto é o que deixam claro ao relatarem que “fazem tudo o que eles mandam”, nos fazendo acreditar que as noções de autoridade e confiança nascem dessas compreensões, na tessitura das relações.

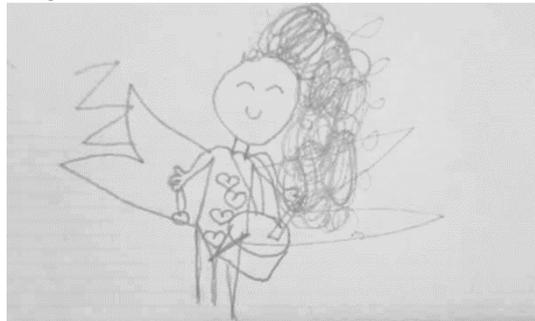
É como observa Emilene Sousa (2017, p. 328) quando descreve que, nas sociedades camponesas, “aprender para as crianças é igual a saber- fazer, assim como para os adultos ou irmãos mais velhos, que lhes servem de referência”. É nessa mesma percepção que as crianças, em suas experiências com o batuque, estabelecem os laços com aquelas crianças que “podem” compartilhar o conhecimento, não se restringindo apenas à orientação do adulto.

O “jeito”, neste contexto, também aparece como algo intrínseco, particular de cada pessoa, já que as crianças mostravam performances heterogêneas e nem sempre se apresentavam controladas no

contexto, para que “adquirissem” conhecimentos da mesma maneira e no mesmo espaço-tempo. Uma das meninas menores, Andressa (7 anos), que se recusava a participar algumas vezes das oficinas de percussão e de apresentações com o grupo Tambores do Tempo, por vezes se envolvia nas práticas e demonstrava uma habilidade com o corpo e com o instrumento (agbê) de forma muito similar aos movimentos que a pesquisadora já tinha visto nas mulheres que tocam nos grupos e nações de maracatu no Recife. A sua destreza e fluidez nos movimentos, muito peculiar, fez surgir o interesse em saber com quem ela teria aprendido, cuja resposta enfatizada foi: “É dela!”. Segundo os educadores, não foi a professora de dança que ensinou, pois, inclusive, ela também teria apontado que não sabia dançar igual a Andressa. De forma semelhante, Stela Guedes Caputo (2012), ao estudar como as crianças vivenciam o cotidiano nos terreiros de candomblé, se surpreendeu com um menino de 4 anos, Ricardo, que a explicou a sua função de ogan no terreiro. A pesquisadora curiosamente o perguntou como ele tinha aprendido a tocar para os Òrisà e ele afirmou que: “aprendi olhando”, enquanto a mãe de santo do terreiro reforçou que ninguém o tinha ensinado a bater no tambor, mas que “é um gesto ancestral”.

Através da música, as crianças gerenciam entre elas e em parceria com o professor e outros adultos envolvidos, um acordo social e trocas afetivas com/naquilo que os une em público, nascendo de uma performance participativa e interdependente entre os envolvidos, um encantamento na prática socializadora, que a música provoca.

**Imagem 2: Desenho de Naiane (6 anos)  
Quando tocamos somos Heróis e heroínas.**



Fonte: Autora 1

Portanto, pode ser plausível entender esse poder incorporado a partir das práticas bem-sucedidas no batuque, como uma ação de “empoderarem-se” (SHOR; FREIRE, 1986), já que no contexto da EVOT, as crianças demonstram o desejo e a disposição em participar do batuque como maneira de se fazer presente e apropriarem-se dos bens e trocas simbólicas que na instituição (re) nascem: os passeios na cidade e para fora dela, as brincadeiras vividas com as festas e as apresentações, o acesso a novidades e pessoas no contexto cultural de João Pessoa.

Entre sorrisos, gargalhadas e conflitos, estas experiências são geradoras de trocas animadas de sentidos que, no cotidiano das crianças, não são rotineiras. Para elas, serem participantes de um grupo social que se entende “empoderado” de habilidades e envolvido com elementos que são transportadores de emoções, que no caso é a música e a dança, parece promover uma “nova concepção do mundo” ao mostrarem uma “maneira singular de viver o fato coletivo, de perceber o mundo e de com ele se relacionar” (PEREZ, 2014, p.187). Sobre essas emoções (re) nascidas a partir do saber batucar falaremos a seguir.

## “SE GARANTIR”

Ao observar o grupo Tambores do Tempo tocando envolvido em suas apresentações, mesmo diante do cansaço ou dos tropeços durante o batuque, reconhecemos uma aprendizagem que as (re) unem e as condiciona na intenção de um mesmo resultado, que é o da performance bem realizada. No objetivo desse resultado, ansiedades e tensões envolvem os ensaios e os minutos antes das apresentações a partir da chamada do apito que o educador (regente do batuque) utiliza para que as crianças atentem suas orientações, principalmente em relação às músicas que irão apresentar e aos comandos específicos a serem realizados.

As crianças se mostram apreensivas nesse instante, principalmente as mais experientes, pois ali é que se reconhecia e se indicava a criança com habilidade, experiência e desenvoltura para realizar o canto ao microfone e aquelas que desenvolveriam os toques mais complexos, como as viradas e repinçadas nos tambores. Nesse contexto, muitas delas anunciam o desejo em realizar as performances mais elaboradas, porém nem sempre podem ser incluídas, por conta da avaliação do professor em relação ao seu desempenho durante as oficinas, considerando que precisavam de mais tempo/treinamento. Diante dessa negativa, muitas vezes as crianças tentavam argumentar, procurando reverter a decisão do educador, o que poderia suceder à sua participação como desejado ou serem vencidas pela autoridade/sabedoria do adulto.

A partir desses acordos iniciais, a comunicação pelo apito, os gestos e as expressões faciais e corporais durante o batuque se mostram fundamentais para que o ato coletivo fosse efetivado. Dentre as participações dos Tambores do Tempo<sup>7</sup>, aparentemente de sucesso, os erros apareciam como ações a serem repensadas, o que também era motivo de ansiedade, de persistência e até de desistência para as crianças. Para elas, o erro caminha junto em suas trajetórias de aprender, mas consideram que, por serem crianças, podem errar com uma menor cobrança e maior leveza do que quando se é adulto, apesar das frustrações momentâneas. Foi possível sentir isso quando, em uma vivência, a pesquisadora se apresentou muito desengonçada nos movimentos, o que revelava certa timidez em executá-los no grupo. Ana Parla (7 anos), ao olhá-la e perceber que estava insegura e se retraindo naquela experiência, disse: “Eu também erro às vezes!”.

As crianças mais velhas (em idade e experiência), demonstrando a incorporação de maior responsabilidade no batuque, sinalizam que, quando o educador ou as crianças que exercem liderança se manifestam mostrando que algo está errado, ficam preocupadas e assim se desconcentram ainda mais, principalmente se percebem que não estão “consertando” o movimento ou que não estão “se garantindo”. “Se garante” aquele que tem segurança e confiança a partir da avaliação dos demais em relação ao seu fazer. Chantal Medaets (2014) também encontra essa noção apresentada pelos participantes em sua pesquisa. Aquele que não “se garante”, necessita observar por um tempo mais prolongado as ações para que, dessa forma, dessem a “garantia” de que teriam a capacidade de participar e, nesse processo, o que acontecia era que as habilidades de observação eram aprimoradas para “ver mais e ver melhor”.

O erro, de acordo com as crianças, é um fator que muito aparece, por conta do distanciamento da vivência com os instrumentos e com o grupo. Os desencontros nos sons produzidos ressoava a cobrança entre aos pares na prática, pois quando alguém demonstra “não se garantir”, isto é, quem está inseguro ou errando muito, atrapalha a concentração e a atenção dos demais. Nisso também podem ocorrer brigas provocadas por quem aponta o erro ou por aquele que não aceita ter sido o provocador da falha no grupo, desencontros esses que desfazem a harmonia no grupo e necessitam de uma ação/comunicação para que (re) sintonize o coletivo, ação realizada tanto com a orientação do educador como liderado pelas próprias crianças mais novas e mais velhas.

As crianças afirmam que, no processo de saber-fazer, algumas delas podem ficar “amostradas”, ou seja, na performance, demonstram sua “compreensão prática” (LAVE apud INGOLD 2000) e se exibem apresentando um poder que foi incorporado e assim visibilizado pelo outro. Sobre isto, Mauss (2003[1935]), ao destacar o corpo como principal instrumento do homem enquanto indivíduo, enfatiza que cada ato se dá a partir do outro, seja ele adulto ou criança, os quais assimilam os movimentos compostos nos atos diante deles ou com eles pelos outros, num processo imitador, ou melhor, educacional. Ao discutir o conceito de habitus, Mauss (2003[1935]) reconhece o corpo no mundo como agente transformador e em transformação, considerando que as crianças possuem diferenças em relação às outras gerações na adaptação do corpo às técnicas corporais socialmente disseminadas, entendendo como atos de prestígio, aqueles bem-sucedidos.

Entretanto, os atos bem-sucedidos no batuque são diferenciados pelas crianças entre aqueles realizados com segurança e outros que não demonstram aparentemente, segundo a avaliação delas, um controle consciente de suas performances, ou seja, não “se garantem”. Para elas, as crianças envolvidas

---

<sup>7</sup> Para uma apreciação da performance das crianças como grupo “Tambores do Tempo” na Escola Viva Olho do Tempo, ver: <https://www.facebook.com/escolavivaolhodotempo/videos>

no grupo “só se amostram um pouquinho, pois quem se amostra toca com força e no Tambores do Tempo, a gente toca com jeito, é um jeito com os braços e as pernas; a cabeça usa para raciocinar tudo o que o professor vai dizendo” (diário de campo, 2017), enfatizando que o “se amostrar” é aceitável quando a participação se desenvolve de modo alegre, engajada e de sucesso, isto é, sem erros e com movimentos precisos.

**Imagem 3: Quando quem conduz são as crianças.**



Foto: Thiago Nozi.

Considerando que “uma performance acontece enquanto ação, interação e relação” (Schechner, 2006, p. 31), podemos dizer que suas performances com o batuque expressam uma “consciência aumentada” (INGOLD, 2000), que se dá ao longo da comunicação com o outro e no envolvimento corporal prático no mundo. O que há é o experimento de sensações que não reage de forma suspensa na ação, mas as define como sendo um emaranhado que flui entre a imaginação, percepção e a intencionalidade, sendo receptivas a transformação e a criatividade.

A dinâmica produzida a partir e com a ação das crianças em suas apresentações era uma mistura de corpos inquietos provocados pelas vibrações dos instrumentos que transmitiam de forma viva e imaginativa aos espectadores, curiosidades e experiências talvez muitas vezes antes não sentidas. Não apreciavam quando o batuque parecia “morgado”, isto é desanimado e desatento ao clima festivo a ser imerso, aparecendo desta forma, o incentivo por parte do educador e de outras crianças para que se animassem, surgindo assim as criatividades, as ações inesperadas e os improvisos com gritos, giros e danças. Era a hora em que as crianças, como refletido anteriormente, procuravam demonstrar que “se garantiam”, envolvendo todo o grupo em uma espécie de confiança mútua, atento às emoções que estavam gerando naqueles que os assistiam a partir do que produziam.

São movimentos que perpassam todo o corpo em sua complexidade, ao longo de (re)descobertas guiadas (INGOLD, 2010), ou seja, no que sentem e vivem nas relações inter e intrageracionais, em especial com os instrumentos e com as músicas nascidas na relação entre ambos. São aprendizagens ativas e corporificadas, no sentido que a corporeidade apenas emerge na percepção em modo de presença e envolvimento no mundo, sendo o corpo a fonte da existência e o local da experiência (CSORDAS, 2008, p.102).

O conhecimento da prática é o resultado da ação que elas protagonizam com o corpo no domínio dos instrumentos, em que esse domínio, como Lave (1996, 2015) considera, se dá ao longo do compartilhamento das ações entre quem e o que esteja envolvido, e se caracteriza pela organização e pela união destas relações na prática.

Jean Lave (2015), ao analisar a aprendizagem com/na prática, evidencia que nas relações faz emergir os aprendizes e o conhecimento, pois “[...]As coisas são constituídas por, e constituídas como, as suas relações; e assim, *produção cultural é aprendizagem que é produção cultural.*” (LAVE, 2015, p. 40, grifo das autoras). Nesse processo educativo, ao se pensar na infância, nas relações de aprender é que emergem as memórias em relação aos gestos, experiências vividas coletivamente e técnicas corporificadas pelo empenho físico, intelectual e emocional. Assim, o que vivem no batuque hoje, serão marcas de uma memória incorporada que fará parte de suas trajetórias de vida, serão convertidas em suas histórias.

Percebemos que a prática no batuque (re) cria os corpos dessas crianças, não só no sentido da compreensão dos movimentos e no desenvolvimento das habilidades, mas também no surgimento de sentimentos e emoções, mesmo mergulhadas nas hierarquias que são reconhecidas e que as orientam em

relação às técnicas de imitação e repetição. Nos treinos para “pegar o jeito” e “se garantirem” no batuque, o saber poderia não desabrochar, sem empatia pelo conhecimento. São relações que indicam reciprocidade e vulnerabilidade para sentir o que se produz pelos encantamentos e conhecimentos produzidos a partir de si e a partir/com os outros.

Nestas relações múltiplas e conflituosas entre o aprender e o “se garantir” discutido neste tópico, traçamos uma reflexão de como os sentidos são vividos e produzidos diversificadamente pelas crianças a partir de uma complexidade de ações atenciosas de se fazerem presentes na ação coletiva de batucar e assim, de “se amostrar”, revelando movimentos em que a prática é apanhada pelas crianças no domínio da produção de suas ações, sem necessariamente se posicionarem dependentes do condicionamento e do controle do adulto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhando as crianças na prática do batuque, este artigo propôs discutir e repensar as relações de aprendizagem na infância, procurando, a partir/com as crianças, entender como se aprende a batucar a partir/nas relações intra e intergeracionais no contexto educacional da Escola Viva Olho do Tempo. Ao atentar para o contexto da prática e a incorporação do conhecimento vivido e percebido no corpo pelas crianças, analisamos os movimentos que emergem nas relações de vínculo e confiança entre elas e os demais envolvidos (adultos e instrumentos), refletindo alguns sentidos intrigantes quando se pensa em aprendizagem na infância.

Para elas, o saber não está relacionado diretamente à idade, mas ao tempo em que se dedica a compreender e se habilitar no fazer, já que o saber batucar é demonstrado na prática de cada ensaio e apresentação. Assim, aprende quem está disposto e se faz atento e presente às orientações dos mais experientes (educador e outras crianças) e aos sentidos (re) nascidos a cada movimento de olhar, ouvir, sentir e tocar.

Conjuntamente, ao enfatizarem que o educador é quem detém a carga de saberes e a responsabilidade de conduzir a ação coletiva, dado o contexto institucional, atentam que apenas estar no ambiente e expostas a esses conhecimentos, não é determinante para que aprendam, bem como a função do adulto nesta relação, como dito, não é a condição para que esse processo aconteça. Com isso, ao afirmarmos que transmitir não é ensinar, paralelamente reforçamos que só se aprende fazendo em um complexo processo cognoscitivo, prático e histórico que nestas experiências emergem. No batuque feito pelas crianças, as hierarquias se modificam, se conflituam e se (re) posicionam, criando uma mistura de percepções em que as crianças vão desenvolvendo seus movimentos de modo que crescem no anseio de apresentarem saberes antes não incorporados, isto é, vão “pegando o baque”, porém não no sentido progressivo, mas como um processo social de se transformarem e se tornarem ágeis.

Entre os movimentos de sincronia e sintonia no compartilhamento dos conhecimentos e na demonstração do sucesso na prática, as ações das crianças podem ser entendidas como relativamente autônomas, não só pelo fato de que em suas experiências sugerem que a intencionalidade de cada um é fundamental para que aprendam, e desse modo, “se garantam” no batuque, mas também pelo fato de que, no corpo e com o corpo, as crianças se deixam vulneráveis àquelas transformações e relações que os instrumentos e as relações intra e intergeracionais acabam por provocar no ambiente. Neste vínculo emocional, no contrato com tudo e com todos, o conhecimento (re) nasce e acontece entre os tropeços, acertos e até no pretense desinteresse momentâneo, de modo que procuram se (re) habilitar diante do novo, na satisfação de se demonstrarem empoderadas a partir de um saber (re) florescido em si no coletivo.

A prática com o batuque envolve as crianças em ações em que seus corpos estão expostos a sensações, modificações e domínios a cada treino, em que a cada performance, um processo emocional e físico indissociável acontece no misto de sentirem e de comparecerem, mesmo entre os conflitos e as frustrações que surgem cotidianamente. Dentro destas análises, entendemos que cada corpo responde diferencialmente no processo de aprender a/com/na prática.

Por fim, cabe salientar nosso entendimento de que o processo de aprender de cada criança, ao (re) nascer e se desenvolver no corpo a partir/com o acompanhamento e o movimento orientado e engajado com outras pessoas e coisas envolvidas, se mostra “garantido” ao se apresentar como um

movimento instigado, aberto e atento em uma trajetória que perpassa um processo relacional de imaginação, percepção, habilidades em (re) florescimento, compreensão e criatividade/improvisação.

## REFERÊNCIAS

CAPUTO, Stela Guedes Caputo. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CASTRO, Lucia Rabello de. O futuro da infância: os impasses nas relações intergeracionais e das crianças com seus pares. In: \_\_\_\_\_. *O futuro da infância e outros escritos*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 37-84.

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

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

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

INGOLD, Tim. *Three in one: on dissolving the distinctions between body, mind and culture*. Department of Social Anthropology. University of Manchester. Oxford Road. England, 1999. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/ingold/ingold2.htm>>. Acesso em: 04/07/2017.

\_\_\_\_\_. The poetics of tool use: from technology, language and intelligence to craft, song and imagination. In: \_\_\_\_\_. *The Perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000. p. 406-419.

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

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

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

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

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, 2015. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0037.pdf>>. Acesso em: 05/08/2017.

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

MEDAETS, Chantal. “Tu garante?”: Transmission and Learning Practices Along the Tapajós River. *Childhoods Today*, Volume 8, Issue 1, 2014. Disponível em: <<http://www.childhoodstoday.org/article.php?id=78>>. Acesso em: 04/01/2018.

MENDONÇA, Karla Jennifer Rodrigues de. *No tempo dos tambores: Os saberes ritmados pela infância na Escola Viva Olho do Tempo*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018.

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

NUNES, Ângela. *“Brincando de ser criança”*: contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância. Tese. (Doutorado em Antropologia). Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2003.

OLHO DO TEMPO. ESCOLA VIVA. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/olhodotempoescolaviva/videos>>. Acesso em: 20/10/2018.

PEREZ, Léa Freitas. Alguma [mínima] teoria e um pouco de his[t]ória. In: PEREZ, Léa Freitas; MARTINS, Marcos da Costa; GOMES, Rafael Barros (orgs). *Variações sobre o reinado: um rosário de experiências em louvor a Maria*. Porto Alegre: Medianiz, 2014. p. 177-195.

PIRES, Flávia Ferreira. *Quem tem medo do mal assombro? Religião e infância no semiárido nordestino*. Rio de Janeiro: E-papers; João Pessoa: UFPB, 2011.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução de Fatima Murad. *Cadernos de Pesquisa*, v.4, n.141,2010. p. 729-750

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

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

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

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

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

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

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

STEIN, Marília Raquel Alborno. *Kyringüé mborai - os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani*. Tese. (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. Anais online. Caxambu: ANPOCS, 2009. Disponível em: <<http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/33-encontro-anual-daanpocs/gt-28/gt16-24/1935-antonellatassinari-multiplas/file>>. Acesso em 15/03/2017.

TOLENTINO, Átila Bezerra. *Espaços que suscitam sonhos: Narrativas de memórias e identidades do Museu Comunitário da Escola Viva Olho do Tempo*. Dissertação. (Mestrado em Sociologia). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016.

TOREN, Christina. Antropologia e psicologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Caxambu, vol. 27, nº 80, 2012.

Sites:

<https://www.facebook.com/escolavivaolhodotempo/videos>

**Submetido:** 20/10/2018

**Aprovado:** 06/05/2019